Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

EL USO DE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Presentada por Lucía Pintado Gutiérrez para optar al grado de doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Joaquín García-Medall Villanueva

The limits of my language are the limits of my mind.
All I know is what I have words for.
Ludwig Wittgenstein

Tir gan teanga, tir gan anam.
[Un país sin lengua es un país sin alma]
Antiguo proverbio irlandés

¿Por qué no me preguntás algo que te pueda contestar? Digo,
así no te frustrás en este valiente intento de comunicación
Alicia Kozameh. *Pasos bajo el agua*

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis padres y a mi hermano todo el apoyo incondicional que me han brindado de manera constante en este difícil camino. Siempre creyeron en mí y me demostraron un cariño sin límites en la distancia. Este trabajo va por vosotros.

También se lo dedico a Conor, quien ha sabido transmitirme esa fuerza tras años de árduo trabajo sabiendo estar a mi lado y dejando pasar proyectos pacientemente. *Go raibh maith agat!!*

Por supuesto le agradezco al Dr. Joaquín García-Medall su inestimable ayuda. Por haber aceptado dirigir mi trabajo y haberme ayudado con un ordenador como herramienta principal de comunicación. Por haberme prestado su tiempo cuando le he necesitado. Por hacerme creer en mí.

Un sincero agradecimiento al Dr. David Atkinson, que accedió a supervisarme el capítulo empítico en la Universidad de Limerick, y sin cuya ayuda me hubiera sido imposible llevar a cabo esta labor. Por haberme dado la oportunidad de enseñar traducción y conocer más de cerca el campo que me fascina.

Extiendo las gracias a antiguos compañeros y amigos de Limerick con quien tan buenos momentos profesionales y de diversión he compartido. Porque fueron los que me pusieron delante de una clase y los que me enseñaron a aprender.

No puedo dejar de lado a mis yayos y mis abuelos, que no se han cansado de preguntar por mis estudios firmemente convencidos de que tenía que seguir este camino. También al resto de mi familia, esa base que me acerca a lo que soy.

A todos mis amigos y compañeros, sin cuyo cariño, ánimos y fuerza se me hubiera hecho mucho más difícil este camino. Por escuchar intermitentemente mis quejas y mis dolores de cabeza. Por haber sabido estar brindándome todo su cariño en encuentros breves, a través de unas líneas o en el día a día desde Burgos, Ordizia, Soria, Bruselas, Limerick y Leicester.

Un agradecimiento especial a Alicia, compañera de fatigas en la tesis. Me dio la mitad de la fuerza que necesitaba para pasar el día a día de manera productiva. Gracias por tu apoyo, Ali.

Mi último agradecimiento va a todos aquellos que han corregido y opinado sobre diferentes partes de la tesis, haciendo un esfuerzo para ayudarme a mejorar poco a poco.

A todos vosotros, muchas gracias por estar.

Índice de contenidos

Acrónimos ..... **i**

Figuras y tablas ..... **ii**

Introducción ..... **iv**

Parte I. La traducción pedagógica

Capítulo 1. La traducción en el aula de lengua extranjera **1**

1.1 Traducción y comunicación 1

1.1.1 Competencia comunicativa y pedagogía comunicativa: tendencias actuales 2

1.2 Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera 7

1.2.1 Modelos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera 10

1.2.1.2 Aplicación del enfoque comunicativo: habilidades y tareas comunicativas 15

1.3 Didáctica y traducción 19

1.3.1 Didáctica en los estudios de traducción 20

1.3.2 Didáctica de la traducción en la enseñanza de lenguas: cambio de paradigma 25

1.4 La traducción pedagógica 47

1.4.1 Definición de traducción pedagógica 47

1.4.2 Papel de la traducción pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje 54

1.5 La traducción pedagógica en el currículo de lenguas extranjeras 69

1.5.1 Principios generales 70

1.5.2 Objetivos generales 72

1.5.3 Diseño 74

1.6 Espacio para la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras 81

1.6.1 Principios de la traducción pedagógica 86

1.6.2 Objetivos de la traducción pedagógica 89

1.6.3 Diseño de la traducción pedagógica 97

1.7 Beneficios de la traducción pedagógica 106

1.8 Resumen y conclusiones 110

Capítulo 2. La traducción como habilidad comunicativa **116**
2.1 Traducción y procesamiento de una lengua extranjera 116
2.1.1 Procesamiento, aprendizaje y traducción 117
2.1.1.1 Procesos de aprendizaje y de enseñanza de una lengua extranjera 121
2.1.1.2 Procesos implicados en la traducción 124
2.1.1.3 El procesamiento de una lengua extranjera y el procesamiento de la traducción: paralelismos 138
2.2 La traducción como destreza 154
2.2.1 Relación entre la traducción y las habilidades lingüísticas 157
2.2.1.1 Habilidades lingüísticas y traducción 160
2.2.1.2 La traducción como habilidad 164
2.2.2 El proceso de traducción y de escritura para los alumnos de lengua extranjera 173
2.2.2.1 Proceso de lectura 179
2.2.2.2 Proceso de redacción 187
2.2.2.3 Proceso de traducción en la traducción pedagógica 191
2.2.2.4 Similitudes y diferencias entre el proceso de redacción y de traducción 194
2.2.3 Niveles descriptores de la traducción como habilidad 202
2.2.3.1 Nivel léxico-semántico 209
2.2.3.2 Nivel sintáctico 218
2.2.3.3 Nivel textual 221
2.2.3.4 Nivel pragmático 227
2.3 Estrategias en el aprendizaje de lenguas extranjeras y competencia traductora 235
2.3.1 Concepto de estrategia en el aprendizaje de una lengua extranjera 241
2.3.2 La traducción pedagógica y las estrategias para aprender una lengua extranjera 248
2.3.2.1 Importancia de las estrategias en la competencia de una lengua extranjera 251
2.3.2.2 Estrategias importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera 252
2.3.2.3 Estrategias de traducción 257
2.4 Resumen y conclusiones 262

Capítulo 3. La traducción en el aula de lengua extranjera: ¿espacio comunicativo? **265**
3.1 La traducción pedagógica y su aplicación en el aula: algunos aspectos pragmáticos 275
3.1.1 La traducción pedagógica y el discurso 275
3.1.2 La traducción pedagógica y la creatividad 281
3.1.3 La traducción pedagógica y la equivalencia 287
3.1.4 La traducción pedagógica y la interlengua traductora 293

3.1.5 La traducción pedagógica: dificultad y problemas de traducción 296
3.1.6 La traducción pedagógica: tratamiento de errores 299
3.1.6.1 Errores de traducción y evaluación 300
3.1.6.2 Errores en el discurso 308
3.1.6.2.1 Error e interlengua 313
3.1.6.2.2 Errores en la traducción pedagógica directa y en la traducción pedagógica inversa 316
3.1.6.2.3 Categoría de errores y traducción 317
3.1.6.2.4 La traducción pedagógica y las correcciones 326
3.2 La traducción pedagógica y el currículo 331
3.2.1 Los principios de traducción y la lengua extranjera 332
3.2.2 Planteamiento: enfoque de trabajo con la traducción pedagógica 339
3.2.3 La direccionalidad de la traducción pedagógica 351
3.2.4 Material y niveles de dificultad de la traducción pedagógica 353
3.2.5 La traducción pedagógica directa en el currículo de lenguas extranjeras 364
3.2.5.1 Niveles de aplicación en el aula de traducción pedagógica directa 365
3.2.5.2 Actividades específicas de aplicación de la traducción pedagógica directa 369
3.2.6 La traducción pedagógica inversa en el currículo de lenguas extranjeras 400
3.2.6.1 Niveles de aplicación en el aula de traducción pedagógica inversa 402
3.2.6.2 Actividades específicas de aplicación de la traducción pedagógica inversa 404
3.3 Resumen y conclusiones 409

Parte II. Estudio empírico

Capítulo 4. Estudio empírico 414
4.1 Perspectiva general y estado de la cuestión 414
4.2 Diseño metodológico 416
4.2.1 Determinación de objetivos 416
4.2.2 Planteamiento del estudio. Nivel teórico-conceptual 416
4.2.3 Marco poblacional 420
4.2.4 Recogida de información. Instrumentos 421
4.2.5 Diseño del cuestionario 423
4.2.6 Variables 426
4.2.7 Problemas del cuestionario 428
4.2.8 Administración del cuestionario 429

4.2.9 Logística del cuestionario 431
4.3 Análisis de los resultados del cuestionario 431
4.3.1 Objetivos y estructura del análisis 431
4.3.2 Sistema y análisis del estudio 432
4.3.3 Codificación de respuestas 432
4.3.4 Análisis cuantitativo 433
4.3.4.1 Análisis de frecuencias descriptoras de la población 433
4.3.4.1.1 Descriptores generales de la población. Introducción 433
4.3.4.1.1.1 Descriptores generales de la población. Perfil general: mapa de calificaciones 434
4.3.4.1.1.2 Descriptores específicos de la población. Perfil específico de la población 437
4.3.4.2 Análisis de frecuencias y análisis de los datos del cuestionario 438
4.3.4.2.1 Su experiencia previa 438
4.3.4.2.2 Su actitud 440
4.3.4.2.3 Su mejora 441
4.3.4.2.4 Su opinión 441
4.3.4.3 Conclusiones de las descripciones 442
4.3.5 Análisis cualitativo 450
4.3.5.1 Mejora de los alumnos 451
4.3.5.2 Opiniones de los alumnos 452
4.3.5.2.1 Traducción: útil y necesaria 453
4.3.5.2.2 Traducción: útil 454
4.3.5.2.3 Traducción: necesaria 455
4.3.5.3 Sugerencias de los alumnos 456
4.3.5.3.1 Dificultad de los textos 456
4.3.5.3.2 Nivel de gramática en la clase de traducción 456
4.3.5.3.3 La traducción como componente en la enseñanza de lengua 457
4.3.5.3.4 Comentarios y sugerencias 457
4.4 Conclusiones 460

Conclusión **464**
Apéndices **467**
Resumen en inglés / English Summary **522**
Bibliografía **557**

Acrónimos

AC	análisis contrastivo
AE	análisis de errores
IL	interlengua
IRE	*iniciation-response-evaluation*
IRF	*iniciation-response-follow up*
L1	lengua materna
L2	segunda lengua
L3	tercera lengua
LE	lengua extranjera
LL.EE.	lenguas extranjeras
LC1	cultura materna
LC2	segunda cultura
LCE	cultura (de la lengua) extranjera
LM	lengua meta
LO	lengua origen
TM	texto meta
TP	traducción pedagógica
TAPs	*Think Aloud Protocols*
TO	texto origen
TPD	traducción pedagógica directa
TPI	traducción pedagógica inversa

Figuras y tablas

Tabla 1. Modelos de competencia comunicativa (Cenoz Iragui 2004) 4
Tabla 2. Nomenclatura utilizada en el trabajo 8
Tabla 3. Modelo de relación profesor-alumno-implicación (Díaz-Corralejo Conde 2004) 41
Tabla 4. Esquema del mapa de la tradución (Holmes 1987) 50
Tabla 5. Modelo de traducción profesional/traducción escolar (Grellet 1991) 51
Tabla 6. Modelo de traducción profesional/traducción escolar (Delisle 1998) 52
Tabla 7. Modelo del procesamiento mental en traducción (Kiraly 2000) 123
Tabla 8. Modelo de procesos de traducción (Delisle 1988) 159
Tabla 9. Actividades y estrategias en la mediación según el Marco Europeo de Referencia (2002) 168
Tabla 10. Continuum de estrategias de habilidad (Anderson 2009) 236
Tabla 11. Modelo de competencia traductora (PACTE 2003) 240
Tabla 12. Modelo de correcciones (Cassany 1993) 327
Tabla 13. Modelo de prototipología (Neubert 1984) 356
Tabla 14. Modelo de niveles de dificultad textuales (Nord 1991) 362
Tabla 15. Modelo de trabajo con el léxico (Morante 2005) 375
Tabla 16. Modelos de ejercicios de traducción (Süss) 384
Tabla 17. Modelos de tipos de texto, procesos y objetivos (Nelly 1997) 385
Tabla 18. Modelo de aplicación de la TP. Enfoque pragmalingüístico (Thomas 1997) 386
Tabla 19. Modelo de implementación de la TP (Zurita 1997) 387
Tabla 20. Modelo de usos de la TP en el aula (Newmark 1992) 388
Tabla 21. Modelo de variantes de la TP 389
Tabla 22. Modelo de niveles de discurso (McTear 1975) 393
Tabla 23. Modelo de actividades de traducción aplicables al aula de LL.EE. 399

Apéndice I. Escala de notas (Universidad de Limerick, Irlanda) 467
Apéndice II. Equivalentes a las notas (ver apéndice I) 467
Apéndice III. Formulario del Comité Ético de Humanidades (Universidad de Limerick, Irlanda) 468
Apéndice IV. Carta de explicación del cuestionario para los estudiantes 471
Apéndice V. Cuestionario 472
Apéndice VI. Hoja de consentimiento 477
Apéndice VII. Resultados de los cuestionarios 478
Apéndice VIII. Resumen de casos 482
Apéndice IX, X. Gráficos resultantes de los cuestionarios 485
Apéndice XI. Preguntas abiertas 496
Apéndice XII. Respuestas del cuestionario 515
Apéndice XIII. English Summary 522

Introducción

A. Contexto de estudio

En la actualidad nos vemos inmersos en una comunidad multisociocultural y cada vez más plurilingüe. Esta realidad, que hemos ido asumiendo poco a poco, obedece a intereses y fenómenos económicos, científicos y sociales principalmente. El foco lingüístico es el que reclama nuestra atención.

Efectivamente, la necesidad de aprender nuevas lenguas, por uno u otro motivo, constituye un tema ciertamente relevante en la sociedad actual que, si bien no siempre consciente de ello, tiene cada vez más en cuenta en su vida diaria.

Fue la lingüística aplicada, nacida a partir de la lingüística teórica, la que se ocupó desde sus primeros estadios de la adquisición de lenguas extranjeras. El interés inicial y creciente de la lingüística aplicada hizo que los modelos teóricos de la lengua constituyeran, prácticamente de forma automática, los modelos base de las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas en las primeras etapas de su desarrollo. No obstante, las teorías lingüísticas engendraron varias dicotomías conceptuales así como nociones a partir de entonces indispensables, que desembocarían en los primeros encuentros de la lingüística y la metodología de lenguas con otras disciplinas. La didáctica, uno de los campos del área interdisciplinaria creada para la investigación y consolidación de la enseñanza de lenguas, pasó a ser el dominio al que esta última pertenecería. Junto con otras disciplinas como la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística, la didáctica se ocupó de analizar las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas para proceder posteriormente a su evaluación y así poder encaminar las investigaciones hacia un progreso efectivo. El intento de mejora y superación de cada uno de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, culminaría con el desarrollo del enfoque comunicativo,

que integraba los aspectos fundamentales de métodos antiguos, así como los nuevos conceptos que habían surgido de los estudios interdisciplinarios.

La importancia que tomó el binomio adquisición/aprendizaje, enunciado por Krashen (1988), reconduce el interés pedagógico y lingüístico hacia el uso de la lengua materna y la lengua meta en el aula, el papel de la enseñanza y el aprendizaje, así como las funciones desempeñadas por el profesor, por una parte, y por el alumno, por otra. La combinación de tales elementos fomentó la difusión, si bien limitada, de estudios que reconsideraban el papel de la traducción en las metodologías de enseñanza de lenguas (comúnmente rechazado incluso hoy en día, a raíz del empleo incorrecto o abuso de esta práctica en los métodos de enseñanza anteriores).

El acercamiento de posiciones, si bien no constituía una postura garantizada, se ha ido convirtiendo en una realidad, a pesar de que la metodología de la adquisición de lenguas todavía mire con recelo la inclusión de la actividad traductora (y viceversa).

La consolidación de la traducción como disciplina, así como los nuevos intereses en la enseñanza de lenguas, han sido las responsables de la integración incipiente de la actividad de traducción en el aula y del nacimiento de una rama que está a caballo entre la una y la otra: la traducción pedagógica.

La traducción pedagógica ha encontrado su base principal en la dimensión comunicativa de la traducción (no profesional). Apostamos de esta manera por la inclusión de la traducción como una habilidad relevante en el currículo de lenguas extranjeras.

Somos conscientes de que a pesar de abogar por la inclusión de la traducción en el aula de lengua, todavía no supone una práctica comúnmente aceptada y aplicada. Sin embargo defendemos su uso por considerarlo un beneficio indiscutible y un ejercicio fundamental en el desarrollo de diferentes aspectos lingüísticos, comunicativos y pragmáticos en el aula de lengua extranjera.

B. Motivos y objetivos de la tesis

La traducción ha sido marginada en la enseñanza de lenguas durante décadas. El resurgimiento de la misma en los últimos años ha supuesto una explosión de trabajos de carácter interdisciplinario (Kiraly 1990: 207).

Muchos de estos trabajos, no obstante, apenas han gozado de un reconocimiento aislado, dado que el área de la traducción pedagógica sigue siendo un campo de estudio de *segunda clase*, al menos

científicamente[1]. El hecho de que estos trabajos tan importantes permanezcan apartados conlleva una falta de difusión e impide la construcción de los cimientos de un campo interesante, actual, y relevante en el plano de la pedagogía de lenguas. El presente trabajo aspira a cubrir los vacíos más importantes de esta área para poder integrarla de manera exitosa en el currículo de lenguas extranjeras a través de un diseño apropiado. De esta forma, el profesor podrá estimar cómo incorporarla y, en último término, deberá ser útil y práctica para el diseño de los manuales de traducción pedagógica. La importancia que ha tomado la enseñanza de lenguas en contextos pedagógicos así como los estudios de traducción, cuyo reconocimiento se ha extendido de manera indiscutible en las últimas décadas, constituyen los pilares del presente trabajo, en el pretendemos alcanzar una dimensión que integre todos los factores fundamentales del área que tratamos.

El motivo principal reside en la dificultad a la hora de diseñar un curso de traducción pedagógica en el nivel universitario, tanto por profesores familiarizados con el entorno de la traducción como por profesores legos en la materia.

El sentido global de nuestra investigación se va a centrar, por lo tanto, en la traducción pedagógica como herramienta útil en la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Como tal, nuestro objetivo es desarrollar un contexto teórico a partir del cual podamos enmarcar la traducción pedagógica como una actividad sistemática que se ajuste a las necesidades del alumno. Estudiaremos cómo este tipo de traducción se repliega a los imperativos de la comunicación y que un conocimiento exhaustivo de la gramática y las estructuras sintácticas utilizado para la búsqueda de correspondencias entre la lengua origen y la lengua meta no es suficiente. Se necesita una búsqueda última del sentido, que conducirá a la búsqueda del aspecto comunicativo, por lo que la traducción pedagógica se convierte en un medio esencial para la enseñanza de una lengua extranjera. La intención de nuestro trabajo es la demostración de que la traducción pedagógica es un instrumento excelente en el aula de lengua extranjera en el desarrollo y consecución de la competencia comunicativa por parte del alumno de LE. La traducción pedagógica como parte de un proceso de aprendizaje integrado en un currículo es un elemento positivo, siempre y cuando se implemente de manera adecuada. Fíjense en la palabra proceso: la traducción pedagógica exclusivamente como producto no tendría la misma validez y, además, es algo completamente diferente.

[1] Como ya preveía Pergnier en 1978 (*apud* Hewson y Martin 1991: 4-5): "indeed, one can hardly doubt the existence of translation. What is rather more doubtful is the existence of a predetermined field susceptible to be treated as one and only scientific field. It is more probable that this ill-defined object belongs to several scientific approaches at once".

La complejidad de la traducción y los procesos implicados convierten a la traducción en un área necesariamente interdisciplinaria[2] y compleja (situación que se agrava con su aparición en la enseñanza de lenguas que suscita un interés renovado en la academia). En otras palabras: la traducción abarca tantos intereses, que no es fácil acotar sus límites. Solamente podremos poner límites cuando definamos el campo de acción en el que ha de operar. Por otra parte, la existencia de mitos en torno a la traducción no ayuda en la sistematización de esta área de conocimiento que reclama una exactitud cada vez mayor para hacer frente a una divergencia creciente. La conocida pregunta sobre si la traducción es ciencia o arte, y por lo tanto la cuestión sobre si el traductor nace o se hace, resta consistencia y armonía a las teorías de la traducción, así como otras áreas interdisciplinarias relacionadas con la traducción.

El mapa de la traducción conforma una red de relaciones cada vez más complicadas. Entendemos que nuestra revisión de la traducción pedagógica, de sus fundamentos y de su papel cognoscitivo y pedagógico persigue el objetivo de aclarar el papel de la traducción pedagógica y de explicitar las áreas de operatividad en las que interactúa.

Un tercer objetivo derivado de esta investigación es el deseo de sistematizar la implementación y el diseño de la traducción pedagógica en el nivel universitario: el creciente interés en el aprendizaje de una lengua extranjera resulta en que las universidades (extranjeras) tienden a ofrecer cada vez más licenciaturas con una lengua extranjera. La traducción pedagógica suele formar parte del currículo. No obstante, la inclusión de la traducción en el aula de lenguas y el uso que se le da depende totalmente de cada institución educativa y el deseo de los profesores de aplicar esta práctica. En algunos casos, la inclusión de la traducción no refleja un interés genuino, sino una serie de modas que representan tendencias aisladas y efímeras. Para que la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras no caiga en este vacío, es necesario que se incluya en el currículo de forma que se haya planeado meticulosamente para que se pueda incorporar de manera directa. En este sentido, nuestro objetivo defiende la inscripción de la TP en un contexto de orientación discursiva y pragmática.

Reflexionemos acerca de las preguntas que planteaba Delisle (1988) en el área de traducción y traslademos nuestras dudas a la traducción en el aula de lenguas: ¿a qué departamento pertenece la traducción? ¿Es parte de la lingüística aplicada? ¿O es parte de la psicolingüística, de la semiótica, de la literatura comparada, del aprendizaje de lenguas, de la psicología cognitiva, de la etnología o de las ciencias de la comunicación? Y concluye con que el abanico de posibilidades no parece ofrecer ninguna

[2] Hay una creencia según la cual los estudios de traducción componen un área que no se puede integrar con otras disciplinas de las ciencias humanas o sociales. Al parecer, no pueden alcanzarse unos estudios homogéneos, debido precisamente a la diversidad de las perspectivas de investigación (Wilss 1996: 9).

opción apropiada. ¿La traducción es el arte de la re-expresión? ¿Se puede hacer algo más efectivo que entregar textos a los alumnos para traducir para después corregir los errores de los alumnos? ¿Cuántos de los errores son atribuidos a una falta de método? ¿Podrían enseñarse de manera conjunta la traducción y las técnicas de escritura? ¿Qué criterios podrían aplicarse para determinar el grado de dificultad de un texto para un determinado grupo de alumnos de traducción de forma que el instructor pueda enseñar de manera progresiva el material? ¿Qué dificultades tienen en común los textos de un determinado género? ¿Cómo se pueden desarrollar las habilidades de un traductor? ¿Cuál es el papel del profesor y de los alumnos en un curso de traducción práctica?

C. Fases del trabajo y metodología

Nuestra investigación se inscribe en un marco teórico-practico. Los primeros capítulos se dedican a la construcción del entramado que permite sentar las bases de la traducción en el aula de lenguas. Para ello, llevaremos a cabo una descripción de los aspectos teóricos más importantes implicados en la traducción pedagógica: la traducción pedagógica como objeto de comunicación y como proceso cognitivo que permite al alumno de lengua trabajar con ella. El último de los capítulos teóricos, en realidad, está íntimamente ligado a la implementación de la traducción pedagógica: busca una guía teórica de aspectos completamente pragmáticos y persigue la sistematicidad. A través de estos capítulos teóricos intentamos definir el entramado de la traducción pedagógica y su accesibilidad. Nos abren a nuevos objetivos de investigación para incluir y desarrollar el marco de trabajo de la traducción pedagógica.

Sin embargo, y dada la importancia del revisionismo del ámbito de la traducción en la enseñanza de lenguas, no podíamos pasar por alto la importancia de la posición de los alumnos y su opinión acerca de la traducción en la clase de lengua. En un estudio que creemos sin precedentes, hemos querido transmitir el valor de la traducción para los alumnos de lengua. De esta forma tratamos de dar voz a un grupo universitario representativo de la realidad hoy en día.

Nuestro enfoque de investigación con su correspondiente estudio empírico propone un camino para acceder a conocimientos que se refieren al campo científico de la traducción pedagógica. Hemos recurrido tanto a las ciencias aplicadas, como a la hermeneútica, como a las ciencias empíricas Todos y cada uno de los elementos tratados se han incluido en la creencia de que su tratamiento era absolutamente relevante.

D. Hipótesis y estructura de la tesis

El objetivo de esta investigación consiste en asentar el valor pedagógico de la traducción en el aula de lengua extranjera a través de la reconstrucción de la traducción pedagógica como área interdisciplinaria. La hipótesis de la que partíamos intentaba demostrar que la práctica de la traducción pedagógica implica beneficios muy importantes para los alumnos de lenguas.

Comenzamos por hacer un repaso de las diferentes áreas implicadas a nuestro juicio en la traducción pedagógica (desde ahora, TP), y que coinciden en gran parte con aquellas propuestas por Williams y Chesterman (2007: 49-57). Así trabajamos sobre el progreso de los modelos de traducción, desde los comparativos y funcionales, como los de Catford (1965) y Vinay y Darbelnet (1958), hasta los más dinámicos; el núcleo de la traducción en el proceso o en el producto; los aspectos cognitivos que utiliza el traductor, etc. A través del enfoque conceptual pretendemos interpretar o reinterpretar diferentes teorías, descripciones, hipótesis, enunciados o principios de los estudios de la traducción y de la didáctica de lengua a favor de la traducción pedagógica. A partir del marco conceptual propondremos otro marco teórico-práctico con el fin de aplicar todas las teorías y principios investigados y ofrecer al profesor de traducción pedagógica (o en su defecto al profesor de lengua extranjera) una guía que le permita una puesta en marcha más comprometida, directa y apropiada. La propuesta servirá asimismo a modo de modelo curricular para aquellas instituciones que no lo tuvieran.

La parte experimental de nuestro trabajo no parte de ninguna hipótesis, si bien creemos que aporta datos interesantes. Nuestra intención original ha sido la de dar voz a los estudiantes de traducción pedagógica. A partir de los resultados concluiremos si se da algún tipo de correlación entre el marco teórico-práctico que sugerimos y lo que los estudiantes dicen. En realidad, se trata de una exploración que interpretaremos de manera cuantitativa y cualitativa para ofrecer conclusiones más completas. Gracias al marco teórico y al empírico definiremos las líneas limítrofes de la traducción pedagógica así como sus implicaciones en la práctica.

El primer capítulo trata de la relación entre la traducción pedagógica y el concepto de comunicación. A raíz de publicaciones como las de Campbell (1998: *Translation into the Second Language*), Kiraly y Sonia Colina (2003: *Translation Teaching: From Research to the Classroom*) podemos adentrarnos en los cambios positivos que ha experimentado el área tanto práctica como teórica de la traducción. Dichos cambios reflejan una nueva visión de la traducción como elemento fundamental en la investigación de lenguas extranjeras. Trabajamos sobre un cambio de paradigma aplicable a la comunicación.

El siguiente capítulo es sumamente complejo, puesto que trabaja sobre la traducción como habilidad, los procesos cognitivo de la traducción y del aprendizaje de lenguas y el uso de la traducción como estrategia de lenguas. Este capítulo pretende interrelacionar las diferentes habilidades tradicionalmente reconocidas con la traducción. De una manera más específica subraya las similitudes y diferencias entre la escritura y la traducción y afirma que la traducción requiere un nivel de procesamiento y producción superior al de la escritura, que parece ser uno de los aspectos a los que se presta más atención en la enseñanza de una lengua extranjera.

El último capítulo teórico-práctico reclama un espacio para el desarrollo de la traducción en sus diferentes modalidades en el aula de lenguas extranjeras, ya que ha sido casi siempre una actividad rechazada y que no seguía los principios comunicativos fundamentales. Discurso y traducción se interrelacionan con una serie de conceptos absolutamente pragmáticos cuyo objetivo último es su aplicabilidad en el aula.

De esta manera, este trabajo trata de revisar las bases comunicativas para trazar la evolución de un contexto de enseñanza de lenguas extranjeras a través de un prisma primero lingüístico y didáctico en el que la traducción comienza a ser un concepto relevante y que actualmente evoluciona favorablemente hacia una integración real en el aula de lenguas extranjeras.

E. Alcance

El propósito de este trabajo de investigación tiene una naturaleza integradora y completamente pragmática. Analizamos y proponemos la traducción pedagógica a través de su exploración como área interdisciplinaria para después presentar de manera sistemática una guía para su aplicación coherente en el currículo de lenguas extranjeras.

Pretendemos abrir un nuevo campo de investigación en el aula de lenguas a través de una práctica que nos proporciona una ventana para mirar al mundo exterior, ampliar los conocimientos socioculturales de otras civilizaciones a partir del uso comunicativo de dos lenguas.

Capítulo 1. La traducción en el aula de lengua extranjera

1.1 Traducción y comunicación

Tras haber sido un ámbito intelectual relegado a un segundo plano durante mucho tiempo, en las últimas décadas los estudios de traducción se han ido consolidando en el panorama de los estudios universitarios.

Uno de los principales logros que la traducción ha alcanzado respecto a su estatus es el reconocimiento de su aspecto comunicativo. Se trata de un elemento esencial en entornos profesionales y en entornos pedagógicos, tanto en las ramas disciplinares estrictamente relacionadas con los estudios de traducción como en otros campos tangenciales. Es, por lo tanto, un aspecto imprescindible de la traducción que se encuentra en enunciados teóricos y prácticos. De esta manera, la teoría y el pragmatismo comunicativo nos permiten entablar relaciones lícitas y complementarias entre diversas disciplinas y la traducción, que encuentran en el paradigma comunicativo un trasfondo común. La comunicación supone el punto de encuentro alrededor del cual diferentes campos interdisciplinarios han aunado esfuerzos para dar sentido a la traducción. En este contexto, según indica Zabalbeascoa (1990: 79), se han desarrollado interesantes trabajos acerca de las teorías de traducción como el de la *traducción comunicativa* de Delisle (1984), la *traducción como comunicación entre culturas* de Snell-Hornby (1988) y los conceptos de *traducción semántica* y *traducción comunicativa* de Newmark (1981).

El interés por la naturaleza de la traducción ha resultado ser un área de conocimiento bastante compleja. Los siguientes son solo algunos de los conceptos que se han desarrollado a partir de la relación entre la traducción y la comunicación:

a) la traducción como proceso comunicativo, interlingüístico e intercultural en el plano textual;
b) la traducción como acción lingüística que desde un ángulo pragmático adquiere un interés psicolingüístico y cognitivo (Riedermann 1996: 114);

c) las implicaciones de la comunicación en el entorno de traducción: la traducción constituye un acto de comunicación al trabajar con el concepto de *equivalencia de traducción* a partir de un material lingüístico (Kiraly 2000b)[3];
d) la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa más allá del conocimiento lingüístico y las habilidades de manipulación lingüística que pueda manejar (Firth 1957).

No todas las contribuciones aluden al positivismo de esta unión. Autores como Wilss (1996: 9) no suscriben que la traducción sea un marco de interacción comunicativo, puesto que cada traducción es un acto fundamentalmente único.

Nuestra propuesta se basa firmemente en la creencia de que la relación entre la traducción y la comunicación es la que ha dado sentido al desarrollo y a la consolidación de los estudios de traducción, tanto en su lado más purista como en su vertiente más aplicada. No obstante, hemos de ser estrictos a la hora de acotar los límites en cada área de trabajo para que funcione adecuadamente.

1.1.1 Competencia y pedagogía comunicativas: tendencias actuales

Si queremos trazar el concepto de competencia comunicativa hemos de retrotraernos a la competencia lingüística de Chomsky (1965), a partir de su distinción entre *competencia* y *actuación*: *competencia* como conocimiento que el hablante tiene de la lengua, es decir, con la gramática que un hablante ideal ha internalizado y *actuación* como el uso real de la lengua por parte del hablante en situaciones concretas y que, de acuerdo con Canale y Swain (1980: 3), se refiere a los factores psicológicos que ocurren en la percepción y la producción del discurso. Chomsky concede una mayor importancia a la competencia como desarrollo de una teoría lingüística centrada especialmente en las reglas gramaticales. No obstante, reconoce una sistematicidad en la competencia pragmática (además de la gramatical).

Entre las reacciones a los límites de la competencia lingüística sobresale la tesis de Hymes (1972). El autor propugna un cambio de paradigma a través del concepto de competencia comunicativa[4] basado en la *aceptabilidad* (Cenoz Iragui 2004: 449-451). Esta nueva perspectiva supone una extensión cualitativa del concepto de competencia lingüística. La competencia viene a ser tanto el *conocimiento* como la *habilidad* (perspectiva desde la cual podemos reflexionar y trabajar sobre la traducción pedagógica).

[3] No obstante, como veremos más adelante, el material lingüístico del que habla Kiraly (2000) va mucho más allá de un límite lingüístico: se refiere más bien a espacios lingüístico-culturales.
[4] La competencia comunicativa de Hymes (1972) presenta cuatro dimensiones: (a) el grado en el que algo resulta formalmente factible (gramaticalidad), (b) el grado en que algo resulta factible, (c) el grado en que algo resulta apropiado, (d) el grado en que algo se da en la realidad.

El binomio de competencia y actuación de Chomsky (1965) relaciona la competencia con el sistema lingüístico. El modelo de Chomsky se puede aplicar casi directamente a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (LL.EE.), y se puede extender a la traducción pedagógica, al menos para explicar el marco de trabajo bajo el que se puede explorar y explotar.

De acuerdo con ello, la competencia es el conocimiento del sistema de la lengua extranjera (LE) que el aprendiz debe poseer y que, *grosso modo*, se refiere a las reglas gramaticales. La actuación tiene que ver con la aceptabilidad de las oraciones y establece una especie de hipótesis entre la teoría gramatical y otros factores psicológicos no pragmáticos que se dan en el uso de la lengua.

Volviendo a la competencia comunicativa propuesta más adelante por otros, Hymes (1972) mejora el binomio planteado por Chomsky, a través de un modelo más completo, más íntegro y que sigue jugando un papel muy importante hoy en día. En palabras de Melero Abadía (2004: 691):

> (…) Hymes (1967: 8-28; 1972: 269-293) rechazó el concepto chomsquiano de *competencia*, defendiendo que esta tiene que incluir los conceptos de *adecuación* y *aceptación*, y fue el primero que descubrió la *competencia comunicativa* como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada. A partir de entonces, el concepto de *competencia comunicativa* se ha ido modificando y enriqueciendo hasta llegar a la complejidad del que manejamos en la actualidad. Canale y Swain (1980) reformularon la definición de Hymes y propusieron un marco teórico con el que describir a competencia comunicativa. Tres años después, Canale presentó el modelo de *competencia comunicativa* más utilizado durante estas dos últimas décadas y que comprende las siguientes cuatro competencias relacionadas entre sí: la lingüística o gramatical (dominio de la gramática y el léxico), la sociolingüística (uso apropiado de la lengua en el contacto social en el que tiene lugar la comunicación), la discursiva (relación entre los elementos del mensaje y este con el resto del discurso) y la estratégica (dominio de estrategias de comunicación que suplen carencias en las otras competencias). A estas cuatro competencias se le sumaron después la sociocultural y la social. Ya en los años noventa, Bachman (1990), desde la perspectiva de evaluación de lenguas, reordenó el modelo de competencia comunicativa reivindicando la importancia de la competencia estratégica.

La competencia comunicativa no es un concepto perfecto en sí mismo. No obstante, su sistematicidad ayuda a que las brechas entre la teoría y la práctica sean cada vez menores.

El análisis de la competencia comunicativa resulta útil desde múltiples prismas. Su sistematización es aplicable siempre y cuando exista una unificación del concepto. Si bien no es este el caso, entre las teorías más importantes encontramos las siguientes:

a) Canale y Swain (1980: 6) resaltan que la competencia comunicativa no se puede medir, por lo que solo la actuación es observable. Esto puede tener consecuencias muy importantes que hemos de considerar a efectos de la interlengua y en el análisis de errores;
b) de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2004: 534), la competencia comunicativa supone la comprensión y construcción de:
    i. mensajes con sentido;

ii. mensajes coherentes con las partes de un texto y con el género de discurso que se adopte;

iii. mensajes adecuados a los interlocutores, al nivel de lengua, etc.;

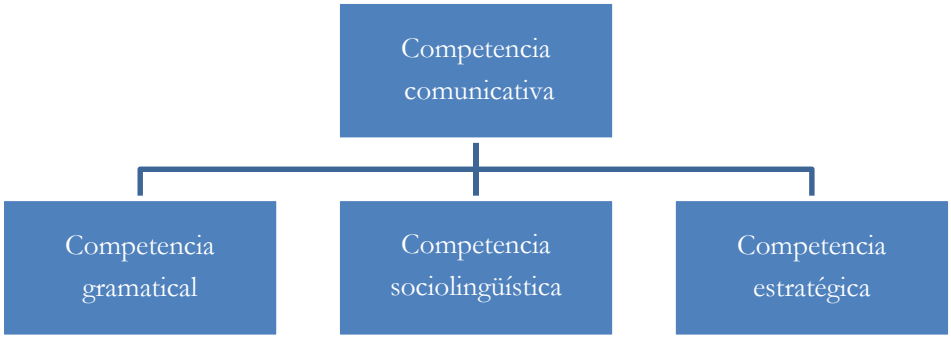
iv. mensajes efectivos o eficaces.

c) Chomsky, según Taylor (1988 *apud* Cenoz Iragui 2004: 462) se interesa en la competencia como estado y no como proceso:

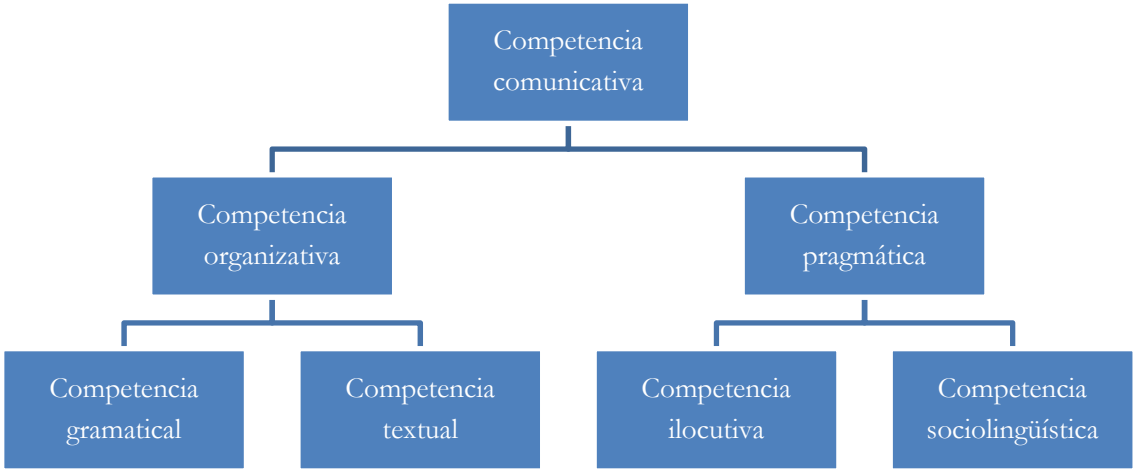
> Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de la lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para fomentar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (…). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento se convierte en uso. Es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa. (Widdowson 1995: 84 *apud* Cenoz Iragui 2004: 462)

d) Cenoz Iragui (2004: 452-458) expone tres modelos de competencia comunicativa que bien podemos utilizar como punto de partida:

i. Canale y Swain (1980):



ii. Bachman (1990):



iii. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995):

De acuerdo con Cenoz Iragui (2004), el concepto que más se ha desarrollado es el de la sociolingüística, lo que ha dado lugar a centrar la atención en la competencia discursiva y en la pragmática. Estos componentes han tomado una importancia especial en la enseñanza de lenguas. Cada clasificación mostrada atiende a unos aspectos determinados, aunque podemos ver que en la mayoría de los casos existe un solapamiento entre las diferentes dimensiones.

El concepto de competencia comunicativa, según Cenoz Iragui (2004: 460-462) va a tener implicaciones directas en varios niveles:

- en los objetivos de aprendizaje;
- en las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje;
- en la evaluación.

Por ello, estimamos fundamental atenerse a un modelo para trabajar a partir de él.

e) no podemos dejar de lado la polémica que persigue al elemento gramatical: ha de dejar de verse como una barrera en la comunicación, tanto en el ámbito de la competencia comunicativa como en el de la traducción. La gramática es un elemento que, como se deduce hoy en día a partir de diferentes trabajos sobre metodología de LL.EE., sí puede ser comunicativa, siempre y cuando no sea un fin en sí misma.

Tal y como la entendemos hoy, la competencia comunicativa es un concepto dinámico que implica una negociación del significado. En un entorno pedagógico, los estudiantes de lenguas han de adquirir una serie de habilidades y competencias a través de las cuales habrán de transmitir y comprender la intencionalidad en un contexto adecuado de manera comunicativa.

El hecho de que la traducción todavía no haya conseguido consolidarse en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras, responde en gran medida al rechazo de la dimensión comunicativa de la traducción.

A su vez, una de las razones por las que no se toman en cuenta los diferentes factores comunicativos de la traducción, radica en la falta de un enfoque interdisciplinario (una especie de síntesis de las disciplinas lingüística, social y cognitiva) que provea una descripción adecuada de dichos factores. Entendemos, por lo tanto, que podemos establecer una identificación entre el vacío interactivo y la dimensión no comunicativa de la traducción, en este caso aplicada a la enseñanza de LL.EE.

Hernández Sacristán (1999), de hecho, critica los presupuestos generalmente aceptados dentro del proceso comunicativo para que exista, efectivamente, lo que muchos consideran como el ideal comunicativo[5]. Lo que Hernández Sacristán desaprueba no es la inclusión o no de estos presupuestos, sino las consecuencias negativas que pueden inferirse de ellos al elevarse al rango de principios que

[5] Un proceso comunicativo ideal exigiría la implicación de sujetos emisores y receptores que compartieran un mismo código y un marco de referencia. El proceso asimismo entrañaría la transmisión de un contenido (información) y que pasaría de la mente del emisor a la del receptor.

definen todo acto comunicativo. Defender esto significaría la exclusión de actividades comunicativas reales, entre ellas las prácticas traductológicas (Hernández Sacristán 1999: 17).

A pesar de que existe una creciente tendencia a considerar la actividad traductora como una actividad comunicativa, al haberse consolidado como disciplina autónoma, todavía no se percibe dicha dimensión comunicativa en el empleo de la traducción en la enseñanza de LL.EE. (que parece haber quedado relegada, como comprobaremos a lo largo del trabajo, a un ámbito gramatical).

Uno de los mayores problemas acerca del concepto de comunicación en la investigación y descripción del aprendizaje de LL.EE. se basa en la identificación entre aprendizaje y comunicación como áreas idénticas de la actividad humana, cuando en realidad no lo son. La causa fundamental radica en la tradicional asociación entre comunicación y producción, dimensiones profundamente relacionadas entre sí, aunque la una no siempre implique la otra (Villanueva y Navarro 1997).

1.2 Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

La competencia comunicativa y la comunicación como paradigma último de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua han descubierto otros elementos esenciales en la pedagogía de lenguas relacionados con ellas. Nos referimos a aspectos culturales, sociales, psicológicos, etc. que se van a introducir a través de determinados enfoques.

Con el principio de competencia comunicativa se pretende abordar los aspectos que no quedaban cubiertos para conferir un pragmatismo necesario a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

La competencia comunicativa, siguiendo el enunciado de Lee y Van Patten (1995), se adquiere a través de la comunicación, los medios de expresión, la interpretación y la negociación del significado, que se consigue a su vez a través de una interacción relevante con la información adquirida.

La traducción supone una parte del currículo de lenguas extranjeras especialmente importante en la actualidad en muchos programas. Como tal, la traducción adquiere una orientación comunicativa que en principio se ajusta al propósito comunicativo de los estudiantes de lengua extranjera. La traducción comparte con la lengua una meta comunicativa, aunque va más allá según Kiraly (1995: 34), que la tilda como una forma única de educación en lenguas extranjeras.

Por lo tanto podemos afirmar que la enseñanza de una lengua extranjera y la traducción se mueven en la misma dirección, que es la de facilitar la adquisición de una lengua a través de su uso comunicativo. La tendencia en la enseñanza de las lenguas en la actualidad persigue atender el aprendizaje de una lengua extranjera a través de las distintas áreas de conocimiento, así como sus necesidades y las de los propios alumnos.

Dado que en el presente trabajo vamos a tratar con dos disciplinas diferentes (la enseñanza de lenguas extranjeras y los estudios de traducción) y un área claramente interdisciplinaria como es la traducción pedagógica, estimamos esencial determinar el uso de las diferentes nomenclaturas para facilitar la lectura de la investigación de aquí en adelante. Los criterios elegidos tratan de ser acordes con las disciplinas en las que se utilizan normalmente de acuerdo con el siguiente esquema:

	Enseñanza de lenguas	**Estudios de traducción**	**Traducción pedagógica**
Lengua materna	L1	L1	L1
Lengua no materna	LE	L2	LE
Cultura materna	-	LC1	LC1
Cultura no materna	-	LC2	LCE
Lengua origen **Texto origen**	-	LO TO	LO TO
Lengua meta **Texto meta**	-	LM TM	LM TM

Tabla 2. Nomenclatura utilizada en el trabajo

Esta nomenclatura, que pretende ser sistemática, sencilla y unitaria, está basada en la siguiente lógica:

a) la enseñanza de una lengua no materna puede darse en dos núcleos. Si la enseñanza ocurre dentro del ámbito geográfico en el que se habla normalmente, nos referiremos a ella como segunda lengua o L2. Si, por el contrario, la lengua no materna se aprende en un país en el que no se habla fuera del aula, nos referimos a ella como lengua extranjera o LE[6];

b) los estudios de traducción utilizan tradicionalmente la denominación de L1 como lengua materna, L2 para la lengua extranjera en la que se tiene una mayor competencia, L3, para aquella lengua extranjera en la que se tiene menos competencia que en la L2, y así sucesivamente hasta cubrir el espectro de las lenguas que maneja un traductor. En la

[6] Para indagar más en el tema ver Gass (1990), quien analiza si el aprendizaje de una L2 y el de una LE es similar, diferente, o si sencillamente no supone ninguna de las dos cosas. Según la autora, hay similitudes y diferencias en ambas situaciones de aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje de una LE normalmente pone más énfasis en la forma, mientras que el aprendizaje de una L2 (es decir, fuera del aula), suele contribuir a la construcción de habilidades de interacción.

lingüística y en la enseñanza de lenguas se utiliza normalmente L1 para designar a la lengua materna igualmente;

c) la traducción pedagógica conforma una herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no materna. Como tal, podemos referirnos a la lengua no materna como L2 o LE. Elegimos sin embargo el concepto de LE para diferenciarla del concepto de L2 que se utiliza en los estudios de traducción, por una parte, y para distinguirla asimismo de la enseñanza de una lengua en el país donde se habla[7].

La enseñanza de lenguas, ligada desde el principio a la lingüística, tomaría después un carácter multidisciplinar. De este modo, se convierte en un marco de trabajo que integra, además de teorías lingüísticas, otras de índole psicolingüística, sociolingüística y pedagógica.

La integración de estas áreas logra dar un giro completo a la dirección de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras. El lenguaje y la lengua, considerados hasta entonces como conceptos básicamente estáticos, cobran un dinamismo formidable y una dimensión eminentemente comunicativa.

La integración de múltiples disciplinas que reclamaban la importancia de su papel en la enseñanza de LL.EE. fue un evento crucial en el que destacó la pedagogía. Gracias a esta disciplina, el carácter comunicativo en la adquisición de la lengua extranjera retoma algunos puntos esenciales derivados y relacionados hasta entonces únicamente con diversas teorías lingüísticas.

La evolución de la enseñanza de LL.EE. se basa principalmente en dos premisas:

a) por una parte en la diferencia entre los procesos de adquisición y de aprendizaje de lenguas;
b) por otra parte en la distinción establecida entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Efectivamente, uno de los binomios conceptuales más importantes y que se han implantado con gran fuerza en el campo de enseñanza de LL.EE. ha sido la propuesta de Krashen (1988), según la cual es menester diferenciar entre los procesos de adquisición y los procesos de aprendizaje de una lengua

[7] La discusión entre L2 o LE no se analiza en ningún caso a lo largo de este trabajo ya que entrarían en juego conceptos que no nos interesa discutir aquí: por un lado, la L2 puede ser la lengua que aprende un alumno y cuya competencia puede ser *ab initio*, intermedia o superior y, por otra parte, la L2 puede ser la lengua de trabajo de un traductor, que puede tener una competencia muy alta o una competencia bilingüe.

natural[8]. El primero de ellos se circunscribe a la adquisición de la lengua materna (L1), y el segundo al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (LE/L2). *Grosso modo*, la adquisición se define como un proceso inconsciente y universal, y el aprendizaje como un proceso consciente y voluntario.

La hipótesis de Krashen establecía, por lo tanto, una separación fundamental entre la adquisición (de la L1) y el aprendizaje (de una LE). El hecho de que tuviera tanta fuerza se debe a que se trata de dos procesos inseparables y sin embargo diferentes que hacían girar la atención a un antiguo debate: el de la L1 *versus* la LE.

El proceso de aprendizaje, desde entonces vinculado a la LE, fue relacionado con otra dicotomía esencial: el de enseñanza *versus* aprendizaje.

La distinción que este autor planteaba, por lo tanto, constituye una base esencial para posteriores estudios dentro del campo de la enseñanza de lenguas. El estudiante de LE, por tanto, se encuentra en una situación muy diferente al adquiriente de una L1: es consciente de que está aprendiendo una lengua y que está siguiendo un proceso de aprendizaje completamente distinto al que ha seguido en tanto que aprendiz de su L1.

De este modo, se lleva a profesores e investigadores siempre un punto más allá: es necesario conseguir que los alumnos de LE adquieran una total competencia en la lengua que aprenden y que alcancen, en la medida de lo posible, un control similar al de los individuos que conforman la comunidad nativa y cuya lengua, recordemos, ha sido adquirida de manera natural y sin ningún tipo de instrucción, es decir, mediante un proceso inconsciente y universal durante sus primeras etapas vitales y en un entorno de socialización imprescindible.

Si bien no se trata de la única visión acerca de los procesos de enseñanza de lenguas[9], sí es la que más ha influido en el área que tratamos.

1.2.1 Modelos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Hoy en día, la característica principal de la enseñanza de LL.EE. es el gran número de métodos y enfoques existentes que no pretenden sino usar las formas más eficientes y efectivas de aprender una LE. Dicho de otro modo, se trata de propuestas altamente eclécticas, que han sacrificado muchas veces

[8] A pesar de la distinción establecida por Krashen entre *adquisición de lenguas* y *aprendizaje de lenguas*, en el presente trabajo nos referiremos exclusivamente al concepto "aprendizaje de lenguas" debido a la falta de una línea unívoca en los trabajos de estudio utilizados.

[9] Corder (1975), por ejemplo, no realiza la distinción entre aprendizaje y enseñanza. Él habla de enseñanza de lenguas como un arte y una ciencia que no son autoexcluyentes.

el principio de congruencia a favor del principio de efectividad. Los diferentes métodos están basados, sin duda, en una cierta concepción de lo que son las lenguas y cómo deben ser aprendidas.

No obstante, el cambio fundamental, a nuestro entender, se basa en que los métodos ya no se preocupan en exceso de la cuestión ontológica sobre las lenguas. No se preguntan tanto ¿qué son las lenguas?, sino más bien, ¿cómo puedo llegar a emplearla de acuerdo con mis fines? En suma, la descripción y la teoría lingüística han dado paso a una posición mucho más práctica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, a la sombra general de un concepto de competencia comunicativa en todas sus vertientes.

Los métodos más populares para el aprendizaje de lenguas en la cultura occidental han sido el denominado tradicional, el método de gramática-traducción, el método directo, el método natural y el método audio-lingual. Todos estos métodos han sido criticados por diferentes razones, como el hecho de centrarse en determinadas destrezas lingüísticas descuidando otras, su artificiosidad y la falta de planteamientos comunicativos o su excesivo estructuralismo.

La evolución experimentada en el campo de la adquisición de LL.EE. corresponde a unos nuevos intereses de la investigación y a la aparición de teóricos que defendieron el llamado enfoque comunicativo. Se trata de un enfoque que intenta dar un giro completo a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras y que no es sino consecuencia de todos los estudios, teorías e hipótesis previos que se fueron desarrollando especialmente a lo largo del siglo XX.

El cambio de ideas y argumentos que tuvo lugar fundamentalmente en la década de 1970 en la enseñanza de lenguas se dio a un nivel de abstracción muy alto y durante su desarrollo se reprochó fundamentalmente el haber tratado a la lengua como un objeto estático, un sistema que había de ser aprendido de forma rígida y metódica.

El principal reclamo de este nuevo enfoque se basó desde sus orígenes en la necesidad de establecer el centro no en la lengua, sino en la actividad comunicativa. Allwright (1977: 2) se preguntaba en uno de sus artículos: "Are we teaching language (for communication)? Or are we teaching communication (via language)?" El método comunicativo, como los investigadores afirmarían, no es un enfoque que haya de aprenderse, sino una actividad que ha de llevarse a cabo, de desarrollarse. Las estructuras que subyacen en la comunicación a partir de tal enfoque son dinámicas y se necesita que lleguen a una negociación. A partir de estas asunciones, aparecieron un gran número de enfoques y métodos de enseñanza, diferentes tipos de materiales y visiones muy variadas. No existía un único método comunicativo como tal.

De este modo, la enseñanza comunicativa de la lengua se convierte en un conjunto de suposiciones e hipótesis generales sobre la naturaleza, uso, enseñanza y aprendizaje de la lengua. En tanto que movimiento histórico, apenas puede percibirse algún tipo de congruencia ya que las opiniones de los investigadores se han examinado de manera demasiado independiente. Lo que sí que es posible identificar son una serie de características intrínsecas a este enfoque de las cuales se derivan diferentes metodologías. Las diferentes metodologías varían dependiendo de las características en las que se centran y sus diversas interpretaciones dependen de sus intereses y principios. Tal es la razón por la que los límites del enfoque comunicativo no son nítidos y no existe un único texto canónico que lo unifique[10].

Son numerosos los enfoques metodológicos que se han desarrollado y aplicado para la enseñanza de lenguas. En general se ha llegado al consenso de que el enfoque comunicativo es el más completo y adecuado, tanto desde la perspectiva del profesor como desde la del alumno. No obstante, hay otras metodologías que han surgido amparadas en este enfoque. Por lo tanto, nuevas y viejas metodologías se entremezclan en la práctica pedagógica del profesor continuamente.

Este enfoque logró dar un giro completo a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras y surgió como consecuencia de todos los estudios, teorías e hipótesis desarrollados especialmente a lo largo del siglo XX.

Según Johnson (1988a), el enfoque comunicativo estándar se derivó de la revisión del concepto de la naturaleza de la lengua y resultó en una nueva concepción de las habilidades que han de desarrollarse en el aprendizaje de una LE. Gracias a ello se reconocieron ciertas áreas y aspectos que nunca antes habían sido tomados en cuenta:

a) se da un valor importante al uso de la lengua porque, como asegura Hymes (1972: 278): "there are rules of use without which the rules of grammar would be useless";
b) tiene que existir un mensaje central que dé sentido al método;
c) arriesgar las destrezas se convierte en un elemento útil, antes totalmente impensable por la importancia dada a la meticulosidad en la enseñanza y el objetivo de evitar fallos;
d) se han de combinar prácticas de diferentes parámetros (gramatical, oral, fonológico, etc.).

[10] A pesar de ello, Johnson (1988) se refirió a un método estándar. Se trata del método desarrollado en Inglaterra al principio de la historia del enfoque y que se relaciona con programas nocio-funcionales (ver Johnson 1982 y Littlewood 1981), que fundamenta sus raíces en el conductismo.

Como hemos visto anteriormente, a pesar de que el enfoque comunicativo ha perdido algo de la fuerza que le unía a la lingüística, sigue estando relacionada con ella, aunque en ningún caso al mismo nivel que los métodos que lo precedían, como es el caso del método audio-lingual. Por otra parte, tampoco puede afirmarse que el enfoque comunicativo se derive de una perspectiva orientada de un modo únicamente social, si bien sabemos que este enfoque ha surgido a partir de ciencias como la sociolingüística y la etnografía (Brumfit 1988).

El enfoque comunicativo nació del deseo de mejorar el campo de la enseñanza de lenguas, no del deseo del cambio por el cambio. Muchas de las características esenciales del método directo y de la enseñanza estructural de lenguas han permanecido en los métodos asociados al enfoque comunicativo, sin ni siquiera haber sido revisados durante mucho tiempo. La enseñanza comunicativa de lenguas ha adoptado la mayor parte de las reformas que tuvieron lugar en el siglo XIX, como la importancia del uso oral de la lengua, la enseñanza de la gramática de manera inductiva, la confianza en textos relacionados con la materia, etc.

Hemos de puntualizar que, si bien tradicionalmente se ha otorgado al método de enseñanza de lenguas la categoría de *mejor* o *peor* camino para lograr los objetivos del profesor o del alumno (Sánchez Pérez 2004: 665), nosotros apostamos por abandonar estos conceptos para defender el uso de camino más o menos *apropiado*.

El concepto de método, definido de una manera muy general[11], de acuerdo con Sánchez Pérez (2004), engloba tanto el enfoque sistemático de cómo llevar a cabo la enseñanza de una lengua como el conjunto de ejercicios y técnicas utilizados según dicho enfoque.

Existen diferentes clasificaciones de los modelos de enseñanza, aprendizaje o adquisición de una LE. Nosotros vamos a exponer dos clasificaciones de modelos de adquisición por ser relevantes en nuestro trabajo. La taxonomía que presenta Mayor Sánchez (2004: 46-49) habla estrictamente de los modelos globales de adquisición de una LE:

a) el modelo monitor de Krashen (1977), que se construye en torno al control que gobierna el sistema de aprendizaje de la LE;
b) el modelo de competición propuesto por Bates y MacWhinney (1982), que se desarrolla alrededor "de los principios que gobiernan la competición entre las diferentes estrategias de las dos lenguas, para lograr el ajuste entre las formas y las funciones lingüísticas";
c) el intento de definir el objetivo de adquisición de una LE por parte de Cummins (1987) a partir de la conceptualización del dominio en el uso del lenguaje;

[11] Mackey (1965) apuesta por la inclusión de todo lo que la enseñanza incluye centrándose en el material, el profesor y el alumno, por ejemplo (*apud* Sánchez Pérez 2004: 667).

d) los modelos integradores de Stern (1991) o Carroll (1986) sobre los diferentes factores, dimensiones y elementos que toman parte en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. Uno de estos modelos sería el modelo multidimensional y sistemático que se desarrolla partir del modelo general de la actividad lingüística de Mayor (1991 *apud* Mayor Sánchez 2004: 48). Resulta muy útil a la hora de sistematizar las contribuciones de la psicolingüística a la enseñanza y el aprendizaje de la LE.

Ellis (2005), por otra parte, realiza un repaso extenso y muy útil sobre la adquisición de LL.EE. En él subraya la importancia del enfoque nociofuncional y el enfoque por tareas en relación con la progresión de la metodología en la enseñanza de LL.EE. (2005: 9-12):

a) el enfoque nociofuncional, que descansa sobre la teoría del aprendizaje (Richard y Rodgers 1986 *apud* Ellis 2005: 10)[12], ha pasado a ser uno de los enfoques tradicionales. Se basa en la importancia de los aspectos sociales y las funciones de la lengua[13]. Propone de antemano las funciones que el alumno aprenderá (como pedir algo), junto a nociones (como el pasado) y a exponentes lingüísticos. La metodología de este enfoque requiere precisión y posibilita, al mismo tiempo, una inclusión más inmediata de aspectos pragmáticos, necesarios para el uso de la lengua. Algunas de las deficiencias de este enfoque, según el autor, son las siguientes (Ellis 2005: 10-11):
    i. dice poco acerca de la teoría de aprendizaje;
    ii. los libros todavía se basan en el desarrollo de destrezas;
    iii. está más orientado a la precisión que a la fluidez.
b) el enfoque por tareas, uno de los más innovadores, supone un giro completo en la enseñanza de lenguas al proponer el contenido del sistema lingüístico a través de tareas[14]. En este enfoque coexisten tareas y ejercicios. Los últimos se dedican más a la forma que al significado. A través de este enfoque se sugiere que los estudiantes aprenden mejor a través del uso de actividades que requieran una interacción auténtica[15].

[12] Richards y Rodgers (1986: 15) hablan de la diferencia entre enfoque, diseño y procedimiento como las tres partes diferentes que componen un método (*apud* Sánchez Pérez 2004: 667).
[13] Es decir, en el concepto de competencia comunicativa de Hymes y la gramática funcional de Haliday (Ellis 2005: 10).
[14] De acuerdo con Skehan (1996 *apud* Ellis 2005: 11), una tarea es "una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos".
[15] Ellis (2005: 11) sugiere que ello se sostiene en varios principios de aprendizaje como el del *input* comprensible de Krashen, la negociación del significado de Long, etc.

Su logro fundamental reside en que la lengua se enseña en forma de herramienta, a través de la comunicación (interacción) y con la comunicación como objeto.

La enseñanza comunicativa mediante tareas, por lo tanto, es el planteamiento último de aquellos enfoques amparados en la comunicación, y por el que nosotros apostamos como base pedagógica en nuestro trabajo.

Hay autores que diversifican el foco de atención y conceden al enfoque por tareas un estatus diferente. Melero Abadía (2004: 703), por ejemplo, reclasifica la enseñanza mediante tareas fuera del entorno de enfoque o metodología y le confiere la categoría de *propuesta*. Siguiendo los enunciados de esta autora, la propuesta del enfoque por tareas recoge los aspectos teóricos más relevantes de la enseñanza y aprendizaje de LL.EE. e intenta trabajar sobre los procesos de comunicación reales que se dan en el aula.

De acuerdo con lo anterior, el procedimiento pedagógico de la enseñanza por tareas tiene mucho que ver con el programa de procesos y el programa procedimental que Markee menciona en la enseñanza basada en tareas (Melero Abadía 2004: 703).

Nunan (1996: 10 *apud* Melero Abadía 2004: 704), por su parte, define el concepto de tarea como "una parte del trabajo en clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma".

Sea como fuere, lo esencial es comprender la base de la tarea y su implementación en el aula. Para ello nos acogemos a la hipótesis de Melero Abadía (2004), que indica que para que una tarea sea eficiente es fundamental señalar la necesidad de que se trate de un acto significativo, que motive al alumno, que sea negociada, que fomente la autonomía del alumno y el uso de las estrategias de aprendizaje. Se trata de una propuesta compleja que integra elementos de todas las áreas que componen la teoría de la competencia comunicativa.

1.2.1.2 Aplicación del enfoque comunicativo: habilidades y tareas comunicativas

Las últimas tendencias de enseñanza de lenguas, solapadas en el enfoque comunicativo, han ido evolucionando a través de distintas perspectivas por diferentes motivos.

Podemos constatar que se ha llegado a un consenso que reconoce la efectividad, la aceptabilidad y la adecuación de este enfoque. A pesar de las variables existentes dentro del enfoque comunicativo, ya no se hace tanto hincapié en ellas en tanto que entornos generales de enseñanza y aprendizaje. Diferentes estudiosos y profesionales de la enseñanza se dedican ya, preferiblemente, al desarrollo de

aspectos específicos del enfoque comunicativo y que se consideran esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conscientes de que el aula de lengua extranjera ha de ser un entorno conciliador que asuma la importancia de los elementos que lo integran y que ponga en práctica políticas de enseñanza de lenguas cada vez más concretas, varios autores implicados en el proceso de mejora y desarrollo de metodología y materiales de enseñanza de LL.EE. volvieron sus ojos hacia los estudios de Nunan (1989) y su enfoque por tareas y adoptaron así lo que vendría a ser una nueva forma de trabajo.

La base de este enfoque, que está adscrito al comunicativo, se encuentra en las actividades comunicativas que se utilizan y se utilizaron en todos y cada uno de los métodos de la enseñanza de lenguas, a pesar de que variase el tipo de ejercicios, su concepción, el foco de la actividad y sus objetivos.

Long (1985) ya se había referido al concepto de *tarea* como una actividad cotidiana que, dentro del contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, integraba la noción de interacción del estudiante en las actividades. Nunan (1989), amplia dicho concepto a través de una concepción de interacción centrada en el aula como espacio esencial de enseñanza y aprendizaje, y no simplemente como uno de sus componentes. Asimismo, se refiere también del uso de la lengua como herramienta necesaria para llevar a cabo las tareas.

El concepto evoluciona con la propuesta de Candlin (1990), que integró a las descripciones anteriores la idea de que las tareas son generadoras de problemas que los alumnos han de resolver. Autores como Estaire y Zanón (1990) y Martín Peris (2004a) tratan de integrar las dimensiones lingüísticas, extralingüísticas, cognitivas, psicolingüísticas y sociales en una concepción mucho más completa.

Estas suponen algunas de las mayores aportaciones en el área que nos ocupa. La novedad principal consiste en superar una puesta en marcha que, a pesar de aceptar y basarse en los enunciados comunicativos, no acababa de ponerlos en práctica totalmente, puesto que seguían utilizándose ciertas actividades y métodos de enseñanza rechazados anteriormente por no obedecer a los imperativos de la comunicación real.

La metodología nocio-funcional, en la que se sostiene, ya había introducido aspectos comunicativos y prácticos, aunque a veces un tanto irreales, con una programación desarrollada en torno a las funciones comunicativas y a áreas temáticas.

La propuesta y el desarrollo del enfoque por tareas exige y consigue aproximarse tanto al uso real de la lengua como a la implicación de los estudiantes en el aula y en el proceso de aprendizaje. Se

circunscribe a un entorno de aprendizaje en el que los elementos se convierten en integrantes flexibles, dinámicos y adaptables a cada situación. Las tareas persiguen una serie de objetivos claros y marcados que, además, contemplan una evolución. Cada intervención del alumno es relevante puesto que supone una implicación en procesos cognitivos.

Por otra parte, se tienen en cuenta los condicionantes internos y externos que influyen en el aprendizaje de una lengua: los conocimientos previos del alumno, el nivel ideal que ha de alcanzar, las dificultades con las que se va a encontrar, las aprensiones que tiene que vencer y cómo atenuarlas, la edad, el número de estudiantes, las relaciones entre ellos, el nivel, etc. Se supera la base tradicional de trabajo con actividades dentro y fuera del aula.

Además, el enfoque atiende a la competencia lingüística, comunicativa, sociolingüística y cultural que un aprendiz ha de alcanzar y que suele ceñirse a las destrezas o habilidades de la lengua. Es inevitable referirnos a la importancia que han recobrado las habilidades lingüísticas (tanto cuando se tratan de forma individual como de manera conjunta), en el desarrollo de una serie de competencias particulares fundamentales por parte de los aprendices de lenguas. Según Drosdov (2003) las habilidades lingüísticas se fundamentan en la noción funcional de la lengua y se ajustan a determinadas actividades comunicativas. Estudiosos, profesores y autores de materiales didácticos han atendido y atienden principalmente a métodos, materiales y actividades que cubran las habilidades tradicionales que se distinguen en el manejo de la lengua: habilidades receptivas (auditiva y lectora) y habilidades productivas (oral y escrita).

Cada habilidad lingüística se ocupa de una serie de microhabilidades que, en general, están interconectadas entre sí, ya que de otra manera, no podrían funcionar.

El desarrollo de las actividades lingüísticas desencadena el trabajo y la evolución del resto de competencias que se van a integrar en la enseñanza de la lengua de acuerdo con el nivel del aprendiz.

En este sentido, el desarrollo de áreas específicas en el aprendizaje de una lengua extranjera ha conducido al llamado enfoque por tareas, puesto que trata de trabajar una o varias competencias a través de tareas específicas. Esto se hace siempre desde un enfoque comunicativo y con una serie de objetivos determinados. La ventaja es que el alumno sabe a qué atenerse y además es consciente, en principio, de las habilidades en las que está trabajando y cómo está desarrollándolas.

Además, es interesante porque, como afirma Martín Peris (2004a), es fácil integrar el enfoque por tareas con nuevas propuestas que surjan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que dicho enfoque obedece a principios comunicativos y adaptables. Se trata de una propuesta idónea para un proceso de enseñanza y aprendizaje flexible y comunicativo.

El enfoque por tareas exige varias fases, que convierten las tareas en un entramado pedagógico complejo. Primero hay que fijar un objetivo específico, después tiene lugar la preparación, que sigue con la ejecución de la tarea en sí, y finalmente se lleva a cabo lo que se denomina una post-tarea. Se trata de una iniciativa que está estructurada pedagógicamente.

Como podemos apreciar, se trata de un trabajo laborioso que hay que preparar cuidadosamente. No podemos saltarnos ninguna de las etapas que aseguran que el proceso sea exitoso en la medida de lo posible, puesto que en este tipo de tareas hay muchos más factores de los que tienen lugar en el proceso.

También hemos de mencionar la existencia de distintos pasos en el proceso de la ejecución: a partir del objetivo didáctico marcado, hay que llevar a cabo una serie de *tareas posibilitadoras* (también llamadas *tareas capacitadoras*). Se trata de un conjunto de ejercicios a través de los cuales el alumno trabajará sobre diferentes aspectos que le van a permitir, a su vez, ocuparse de factores más complejos posteriormente y que darán paso a la *tarea final*, elemento cumbre del enfoque por tareas que representa el carácter unitario del proceso que se ha seguido.

Martín Peris (2004a), critica el reduccionismo de las denominadas *tareas posibilitadoras* y propone una concepción mucho más integradora. El concepto de *tarea*, según él, pasa a ocupar un escalón menor, mientras que la etiqueta *actividad* toma relevancia, puesto que esta comprende el objetivo último que integra todos los aspectos trabajados en las actividades. De este modo, según Martín Peris, pasamos a hablar de *actividades previas* y *actividades derivadas* que, por supuesto, y con una diferencia únicamente temporal, han de dar paso a la *tarea final*. Son actividades relevantes en sí mismas, no solamente como fases previas de una únicamente válida *tarea final*. A través de ellas los estudiantes potencian su aprendizaje, no solamente se capacitan gradualmente para llevar a cabo una tarea específica.

Por lo tanto, aparte de constituir un ejercicio pedagógico significativo y adecuado, el enfoque por tareas permite una particular intervención activa por parte del alumno. Los alumnos, en consecuencia, pueden aportar diferentes datos, llevan a cabo una retroalimentación, alternan ejercicios según las diferentes fases de ejecución de las actividades y tareas finales, atienden a la forma lingüística y al contenido. Gracias a la variedad de estas tareas, la enseñanza de lenguas es mucho más comunicativa.

Martín Peris (2004a) pretende integrar la enseñanza por tareas en un apartado global que considerase este método como una parte fundamentalmente comunicativa en la didáctica de LL.EE. Para ello, el autor reclama una evaluación y reconsideración del marco de trabajo en el que la didáctica de lenguas se enmarca en la interdisciplinariedad. Dicha interdisciplinariedad es exigencia de la dimensión textual del estudio de la lengua, de la concepción del aula como espacio social y de

aprendizaje, de los procesos psicológicos inherentes a todo aprendizaje, de la mediación social en el aprendizaje, de la importancia de la conciencia lingüística y sociolingüística en los procesos de uso y de aprendizaje de lenguas, del componente humanístico en el aprendizaje, de la reconsideración del componente comunicativo y de la autonomía del aprendiz.

Este marco de trabajo se presenta como razonablemente adecuado para desarrollar actividades en el aula de la lengua.

1.3 Didáctica y traducción

La didáctica y la traducción han permanecido como áreas independientes y apenas se han vinculado la una con la otra hasta las últimas décadas. Esta falta de vínculo se ha dado en diferentes esferas y en varios niveles. El aspecto más importante para nuestra investigación concierne a la visión de cada campo, tanto de manera individual como de manera conjunta.

En el caso de la didáctica y de la traducción, no podemos hablar de campos de conocimiento de largo alcance histórico, puesto que ambos han sido reconocidos recientemente como áreas de conocimiento. Por ello es hasta cierto punto *normal* que sean disciplinas bastante herméticas y que su aplicación se haya visto reducida en todas sus vertientes.

Por otra parte, estas dos áreas ha mantenido un recelo mutuo que podemos calificar de natural: la didáctica se ha aplicado en áreas como la enseñanza en general, mientras que la traducción se ha consagrado sobre todo al entorno profesional, sin apenas hacer referencia a su vertiente pedagógica. Por ello, el encuentro entre estas disciplinas no resulta fácil ni es obvio. En cualquier caso, la pedagogía de la traducción y la traducción pedagógica son fenómenos realmente recientes que arrastran ciertos lastres del pasado. Pedagogía y traducción no parecen compaginarse, y en este sentido podemos decir que en general solo en los últimos años la traducción ha comenzado a atender a sus necesidades básicas prioritarias. Ha surgido un interminable debate entre profesores de lenguas extranjeras y de traducción así como entre investigadores y traductores profesionales que limita las posibilidades del campo de la traducción pedagógica de manera inevitable.

Además, puesto que la pedagogía de la traducción está todavía en su infancia, los caminos hacia nuevos métodos de enseñanza todavía están llenos de técnicas arcaicas y prejuicios de enfoques normativos basados en la enseñanza de la lengua (Kiraly 1995: 99).

Lo anterior se ve reflejado en diferentes vertientes. Por un lado, son muchos los teóricos de la traducción, como afirmaba Gibert (1989), que se han limitado a dar por supuesto que el alumno de traducción ha adquirido plenamente la competencia en las dos lenguas con las que trabaja (la lengua de

origen y la lengua meta), sin tener en cuenta otras cuestiones importantes, como puede ser la propia habilidad traductora.

Por otro lado, un gran número de estudiosos del campo de la adquisición de lenguas extranjeras manifiesta sus prejuicios respecto al papel que pueda desempeñar la actividad de la traducción en su área. Se basan en el rechazo a que su práctica da lugar a consecuencia del abuso y uso incorrecto de la traducción en la enseñanza de idiomas en el pasado. Dicha aprensión, en cualquier caso, debería ser eliminada definitivamente al no mostrar datos empíricos suficientes que la fundamenten.

1.3.1 Didáctica en los estudios de traducción

La traducción ha tardado en ser reconocida como un área de estudio independiente a través de los denominados estudios de traducción. Efectivamente, ha estado vinculada a varias áreas del saber en el curso de su historia. A pesar de haber sido una profesión reconocida desde el encuentro de miembros de diferentes culturas, siempre ha estado ligada a otras disciplinas que, probablemente, han impedido de una u otra manera que se le diera la atención que se merecía.

Una de las áreas a las que ha estado indisolublemente unida a lo largo de los siglos hasta casi finales del siglo XX ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando la enseñanza de lenguas extranjeras pasó a ser competencia de la lingüística, la lingüística también comenzó a ocuparse de la traducción. Pero las primeras teorías modernas acerca de la traducción, como en el caso de Catford (1965), reducían la riqueza y complejidad de la actividad traductora a unos meros postulados cuyo fundamento era puramente lingüístico.

Enunciados como este, que seguían relacionando la traducción con la transferencia de oraciones o sintagmas a partir de aspectos formales de la lengua, no ayudaron a que pasara a ser un área de estudio independiente, valiosa y próspera por sí misma. Solamente en el último tercio del siglo XX se empezó a dar el valor que merecía a la traducción, de suerte que por fin se trasformó en una disciplina autónoma y suficiente.

A pesar de los obstáculos para erigirse como materia autónoma[16] se pretende implantar la traducción como una disciplina fundamental en el campo científico de los estudios de traducción. Hoy en día, de hecho, constituye una de las líneas de investigación más fascinantes y variadas, que se explota, a su vez, en otros ámbitos de conocimiento. Según argumentaba Saussure (1967) el punto de vista crea

[16] Nos referimos a problemas sobre la esencia de la traducción, a los que apuntaba Nida (1964) o los problemas sobre la naturaleza y los límites de la traducción que señalaba Zaixi (1997).

el objeto y hasta que no se determinó la naturaleza y el propósito de la traducción desde perspectivas modernas no pudieron establecerse los principios de los estudios de traducción.

La enseñanza de la traducción por ejemplo en España, como señala Argüeso (2005: 224), no llegó a las universidades como licenciatura hasta 1992. Antes, existía como diplomatura a través de las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes (EUTIS), como la que dependía de la Universidad Autónoma de Barcelona y que se abrió en 1972.

Esto significa que hasta hace prácticamente dos décadas los estudios de traducción eran muy escasos en nuestro país. Debemos plantearnos estos antecedentes junto con un área de estudios emergente y un profesorado que llegaba de diferentes áreas de conocimiento para cubrir distintas materias que componían los estudios de traducción. Sin embargo, la didáctica en esta área parece no haberse desarrollado al mismo ritmo, y hoy en día todavía se debate su contenido. Incluso en artículos recientes como el de Durieux (2005) se pone en tela de juicio el hecho de que la traducción sea una habilidad enseñable, lo cual nos lleva a retomar la clásica pregunta acerca de la naturaleza de la traducción: ¿es ciencia o es arte? Y, a partir de esta reflexión, ¿se puede enseñar a traducir o no? En definitiva, el problema radica no solamente en la pedagogía de los diferentes tipos de traducción e interpretación *per se* sino también al resto de materias relacionadas con la traducción e integradas en el currículo de grados de traducción e interpretación.

La enseñanza de la traducción para futuros traductores ha sido asistemática por dos razones:

a) por la falta de metodología;
b) por la falta de sistema (derivada de la primera).

La didáctica de la traducción dio un gran giro con el enfoque funcional que reconocía la traducción como un acto de competencia intercultural y no como una habilidad lingüística de trasladar unidades mínimas de una lengua a otra. Vermeer (2001: 61) recuerda, sin embargo, que las habilidades lingüísticas son un punto de partida necesario.

Entre las aportaciones más relevantes se encuentra la de Königs (1985), que afirma que no es posible hablar de una pedagogía de la traducción transfiriendo los axiomas generales de la didáctica a los estudios de traducción, puesto que la traducción no está abierta a una descripción en este sentido. Además critica que el área que se ocupa de los estudios de traducción no se centra en los procesos de la enseñanza y de la traducción para que ilumine la importancia del proceso de traducción-enseñanza.

La lingüística puede servir de base para la descripción de la traducción, pero la pedagogía de la traducción ha de sembrar sus propias hipótesis explicativas y no debería estar limitada a opciones que

reflejen una realidad prestada de la lingüística. La referencia a los principios lingüísticos, con ser necesaria, es insuficiente.

Las teorías que inician el interés en la pedagogía de la traducción remiten a aspectos básicos, si bien útiles. Seleskovitch y Lederer (1984: 128-129), por ejemplo, definen lo que ellos consideran enseñar traducción:

a) hacer entender el significado de un segmento de un texto;
b) hacer que los estudiantes reconstruyan en la L1 la idea contenida en el párrafo;
c) volver al texto y reconstruir los párrafos;
d) comparar el original y la traducción: afinar, rectificar, corregir y establecer entre ellos una equivalencia tan perfecta como sea posible.

Este intento de definir la enseñanza de la traducción ha de ir unido a un concepto más amplio de la figura del traductor. Un traductor, como hemos visto anteriormente, y como nos recuerda Kiraly (1990), ha de poseer una competencia comunicativa, una competencia lingüística y habilidades de manipulación para poder tratar con dos sistemas comunicativos complejos de manera simultánea. Para ello el autor sugiere un modelo (Kiraly 1990: 214) que comprende a las personas, la acción verbal, la acción no verbal, los objetos relevantes, los eventos no personales y los efectos de la acción verbal. La traducción implica un tipo especial de competencia comunicativa. Si la competencia comunicativa es un componente importante de la competencia de traducción, esto significa que los futuros traductores así como los aprendices de LL.EE. necesitan, no solo aprenderla, sino adquirirla.

Si los estudiantes se centran en la propia acción comunicativa, dejarán de prestar atención al producto en sí y a la relación entre los extractos del material lingüístico. Esto a su vez significa que se fuerza a los estudiantes a ser cada vez más independientes y activos en los actos de traducción.

La observación de Kiraly (1995: 112-113), en nuestra opinión, afecta ineludiblemente a la pedagogía de la traducción:

a) hay una necesidad de comprender el papel de la L1 y la competencia comunicativa de la LE dentro de la competencia de traducción;
b) las habilidades generales de la competencia comunicativa difieren de las habilidades específicas que el estudiante de traducción ha de aplicar el conocimiento de la LE en las tareas reales de traducción;
c) todavía queda mucho por saber acerca de la descripción empírica de los procesos mentales implicados en la traducción, tanto estratégicos como intuitivos, de forma que se pueda desarrollar una pedagogía completa.

Se dan otros aspectos que complican el panorama de la pedagogía en el ámbito de la traducción. Un número relevante de autores, por ejemplo, destacan que la traducción solo debería ser directa (Pokorn 2000: 62-63, Newmark 1981: 189). Otros hablan del traductor como si se tratara de un hablante bilingüe (Pokorn 2000: 64, Catford 1965: 27) o bicultural (Snell-Hornby 1992: 11).

En relación a la pedagogía de la traducción, según Lefevere (1985: 239 *apud* Pym 1992: 285): "la enseñanza de la traducción se da en un nivel locutivo, y este hecho explica, a su vez, la razón por la que después de limar la superficie de tantos de los libros que apoyan la enseñanza de la traducción, son poco más que un conjunto de las teorías lingüísticas que dominan en la actualidad, combinadas con una dosis de estilística y de recuperación de la enseñanza de la lengua".

Las posturas, por lo tanto, son ambivalentes y no resulta fácil alcanzar un acuerdo.

Los manuales que tradicionalmente se han utilizado y aún se utilizan hoy en día en los estudios de traducción, están dedicados en su mayor parte a la teoría de traducción[17]. Hay pocos manuales de traducción que tengan una orientación pedagógica (o al menos lo suficientemente para que puedan implementarse en el aula de manera directa y coherente).

Baker (2010: 441) hace un útil repaso de la evolución de la traducción a partir de diferentes manuales. La visión de la traducción comienza más como una actividad orientada a la lengua como demuestra Mounin (1963). La evolución de la misma pasa por enfocar la traducción desde la lingüística general con Catford (1965), la gramática generativo-transformacional con Nida y Taber (1969), la influencia de la lingüística contrastiva con Lado (1957), James (1980), Fisiak (1981) y Vinay y Darbelnet (1958). Adquiere un nivel más práctico con Newmark (1980, 1988) para pasar más tarde a un enfoque que despertó el interés pedagógico de la teoría de la traducción con Basket McGuire (1980). Después se publicaron libros a un nivel más pedagógico con obras como la de Snell-Hornby (1988), Baker (1992), Hervey y Higgins (1992) y Robinson (1997)[18]. Entre los trabajos más actuales en esta línea cabe resaltar el de Munday (2001) que incluye enfoques lingüísticos y aquellos relacionados con teoría funcionalistas.

Como vemos y como afirma Carreres (2006: 1) se ha hecho un trabajo muy importante en la última década en la pedagogía de la traducción. Sin embargo, hoy siguen siendo escasos los manuales de traducción diseñados exclusivamente para el aula en el área de estudios de traducción y en el mundo de la enseñanza de lenguas. Una alternativa a los trabajos puramente teóricos es el manual de Sonia Colina (2003)19 y, en un plano diferente, también el de Hurtado Albir (1999)20 y el de Brehm (2004)21.

[17] Hurtado Albir (1995: 55-56).

[18] Se publicaron muchas más obras en alemán, pero su acceso fue restringido para aquellos que no tenían acceso a dicha lengua (Baker 2010: 441).

[19] El manual de Colina *Translation Teaching. From Research to the Classroom* (Colina 2003) nos parece extremadamente interesante por varios motivos: (a) relaciona la teoría con la investigación; (b) muestra una metodología sistemática; (c) habla

Dichos manuales están dedicados tanto a la formación de profesores como a la formación de futuros alumnos. En realidad se trata de manuales muy diferentes aunque con el objetivo común de desarrollar la parte pedagógica de los estudios de traducción. Todos cubren modelos integradores relevantes de la teoría de la traducción así como métodos de enseñanza aplicables. De esta manera intentan consolidar unas bases realmente necesarias para proveer unos cimientos pragmático-teóricos imprescindibles en el aula de traducción.

Existe otra serie de trabajos que pertenece a los estudios de traducción y que está orientada a la práctica[22], y otros libros que conforman un puente entre los estudios de traducción y la enseñanza de LL.EE.[23]. Hurtado Albir (1999), por su parte, destaca dos manuales dedicados a la traducción en el aula de lenguas: el que presenta Duff[24] y el publicado por Grellet[25].

Resulta especialmente útil la clasificación de los diferentes manuales que existen en el mercado y que plantea Hurtado Albir (1995: 49-50):

a) los herederos de la didáctica tradicional de las lenguas;
b) los enfoques comparatistas y las estilísticas comparadas;
c) la selección de textos con traducciones anotadas o comentadas;
d) una sección metodológica con traducciones anotadas o comentadas;
e) teoría con aplicaciones;
f) manuales por objetivos de aprendizaje.

---

de un aula comunicativa; (d) explica los principios pedagógicos comunes en las actividades comunicativas de traducción. Su enfoque, completamente integrador, da una visión holística de la traducción. Los capítulos constituyen una sucesión de fases que ligan la investigación con el aula: va de (a) las bases de la investigación (teorías de traducción, tipologías de traducción, competencia comunicativa, competencia de traducción), pasando por (b) el diseño de un curso [de traducción] (profesor/estudiante, participación, herramientas de traducción, actividades de traducción, ejemplos de *syllabi*), (c) diseño de materiales de enseñanza, hasta llegar a (d) evaluación y errores.

[20] *Enseñar a traducir* (Hurtado Albir 1999), un manual menos metódico que el de Colina (2003), en el sentido de que se trata de una gran variedad de aspectos de manera más general.

[21] *Targeting the Source Text. A Coursebook in English for Translation Trainees* (Brehm 2004) está dirigido a estudiantes de universidad de traducción. Combina nociones de análisis del discurso, lingüística contrastiva, etc., y hace un uso variado de materiales y actividades de clase. Se trata de un sílabo que se centra en el aprendizaje de los estudiantes y que se basa en el enfoque por tareas. Su objetivo es el desarrollo del conocimiento y las habilidades necesarias para poder trabajar con la traducción. Existe un manual específico para el profesor y otro para el alumno.

[22] Nos referimos a *Multiple Voices in the Translation Classroom* (González Davies 2004) y *Teaching* Translation *from Spanish to English: Worlds beyond Words* (Beeby 1996). El primer libro tiene un enfoque pedagógico y está dirigido tanto a profesores de traducción como a profesores de lengua que imparten traducción. Lo esencial de este libro es su línea integradora que permite que tenga una aplicación. El libro de Beeby, por otro lado, supone un trabajo innovador y es una pieza esencial en tanto que se centra en la metodología de la enseñanza de la traducción inversa. La propuesta de la autora es sumamente interesante ya que supone una fuente con un valor inestimable para profesores de traducción.

[23] *Translation* (Duff 1989); *Fonctions de la didactique en la théorie des langues* (Lavault 1985), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation* (Malmkjær 1998) y "Strange Bedfellows: Translation and language Teaching", (Carreres 2006).

[24] *Translation* (1989).

[25] *Apprendre à traduire. Typologie d'exercises de traduction* (1991).

A los problemas que hemos mencionado, hemos de sumarle el hecho de que la pedagogía de la traducción puede estar dirigida a la enseñanza de la traducción como tal o a la enseñanza de una LE. Cada una tendrá sus propios objetivos y metas. La pedagogía de la traducción, en principio, habrá de ocuparse de ambas (Königs 1985: 29-30).

1.3.2 Didáctica de la traducción en la enseñanza de lenguas: cambio de paradigma

El rechazo de la traducción en el entorno de enseñanza de lenguas se basó en principios que argumentaban que la traducción no es un medio de expresión natural y que bloquea la expresión en la LE (Ballard 2005). Lo anterior sucede tanto en instituciones de educación secundaria como de carácter universitario, al confundirse los diferentes usos de la traducción generalmente con la traducción que se lleva a cabo con fines profesionales. Siguiendo el argumento de Ballard, la traducción se utiliza como manera económica de enseñanza puesto que todo el mundo *sabe* traducir. Asimismo, se la presupone como un medio práctico y eficaz de evaluar los conocimientos lingüísticos. Esto contrasta totalmente con nuestra opinión y con la de autores como Lavault (1985; 1998) que consideran que la traducción pedagógica exige un trabajo y un esfuerzo dedicados. Tenemos que partir de un enfoque que concilie la teoría y la práctica adaptada a cada grupo de enseñanza, así como un método de enseñanza y aprendizaje que ayude a los alumnos a seguir un procedimiento traductor y asumir un papel como mediador.

El papel de la traducción en la enseñanza de LL.EE. es a menudo criticado por los estudiosos de diferentes campos. Ha sido relegado y sustituido por nuevas estrategias de aprendizaje que anulan la importancia de la traducción. Sin embargo, su revisión actúa en beneficio de un cambio de enfoque en los distintos niveles de relación entre el área de adquisición de LL.EE. y el de traducción.

Con toda seguridad, esta línea de acción es más útil y natural. La exclusión de la traducción en los programas de lengua no deja espacio a una didáctica de la traducción pedagógica. No obstante, es bastante probable que la falta de una didáctica de la traducción pedagógica sea la razón por la que no se incluye en la enseñanza de una lengua extranjera.

La didáctica en el campo de la traducción empezó a tener relevancia cuando se reconoció la disciplina de estudios de traducción y la traducción *per se* dejó de ser considerada un oficio que solo pueden desempeñar aquellos que tienen una habilidad innata para traducir y se crearon programas de formación para futuros traductores. La aceptación de la traducción como una habilidad que se adquiere y para la que se necesita una formación abrió numerosas puertas e introdujo conceptos como la pedagogía de la traducción. Solo una vez afianzada, hemos podido empezar a hablar de una pedagogía

de la traducción en el aula de LL.EE., puesto que es parte en gran medida de los estudios de traducción. No es extraño, por lo tanto, que ambas disciplinas hayan retrasado de alguna manera su propia evolución y la evolución de áreas comunes.

La defensa o el ataque a la traducción en el aula de lenguas como materia fundamental o actividad complementaria en el proceso de aprendizaje de lenguas se ha ido ampliando y llega hasta nuestros días. Sin embargo, el debate no ha encontrado una solución definitiva que avale un consenso general a favor del desarrollo o el destierro definitivo de dicha práctica. Para revisar el papel de la traducción en el aula de lenguas hemos tenido que volver a la noción de *comunicación*.

Efectivamente, la competencia comunicativa es uno de los conceptos clave que supuso un gran giro en la metodología de enseñanza de lenguas. Como hemos mencionado ya, el descubrimiento del lado más pragmático del aprendizaje y el uso de la lengua materna y las lenguas no maternas fue el aspecto protagonista que, si bien siempre había permanecido de manera soslayada, quizá por su carácter natural e implícito, habían olvidado las teorías y metodologías preocupadas de crear e imponer sistemas de enseñanza de lenguas extranjeras medianamente científicos.

Con la enunciación de la competencia comunicativa, además de la concepción y el desarrollo de conceptos e hipótesis derivados de ella, el aspecto comunicativo pasó a ser ineludiblemente el elemento estrella en las distintas vertientes en las que fue aplicado en un clima de cambios y de avances constantes.

La competencia comunicativa unió de manera inevitable y para siempre pragmatismo y teoría. Por ello, la didáctica de la lengua experimentó un giro de 180 grados.

Tampoco podemos olvidar que la competencia comunicativa consta de dos caras, puesto que no solo se alcanza como consecuencia de la instrucción de lenguas, sino que es la que realmente la posibilita. Por ello, hemos de saber manejar este concepto y convertirlo en una herramienta que sepan utilizar adecuadamente los estudiantes de LL.EE.

No pretendemos retratar este escenario con dramatismo y tampoco queremos transmitirlo a la situación de la traducción pedagógica actual. A pesar de que este componente está inscrito en la enseñanza de lenguas extranjeras y que se ha desarrollado rápidamente experimentando un desarrollo revelador en las últimas décadas, la traducción pedagógica (TP) parece haberse quedado anclada entre dos disciplinas.

El destierro de la traducción en la didáctica de LL.EE. ha sido justo, según Hurtado Albir (1994: 67 *apud* Gamboa Belisario 2005: 15):

> (…) esta proscripción ha sido del todo justa; las razones que la justifican son de tres tipos: (a) en su uso subyacía una concepción errónea de lo que es traducir; (b) no existía una definición metodológica de cómo se enseña a traducir, y (c) no había ningún planteamiento de para qué y cómo usar la traducción en la didáctica de lenguas, utilizándola inadecuadamente.

Uno de los elementos que a nuestro juicio ha podido causar más daño al empleo de la TP en la enseñanza de LL.EE., es la capacidad lingüística analítica que exige la actividad de traducción en este entorno, y con la que no siempre cuenta el estudiante.

Si bien la concepción de la traducción como disciplina autónoma y la idea de considerarla como posible táctica dentro de los métodos de aprendizaje de una LE la ha transformado en una práctica real en el aula de LL.EE., se trata todavía de una realidad desordenada y caótica. La integración de la traducción en el aula de lenguas no ha seguido un paradigma teórico: se ha incluido en el currículo de manera confusa e intuitiva.

La inclusión de la traducción en el aula no obedece siempre a principios pedagógicos. Esta práctica necesita establecerse sobre pilares firmes y bien desarrollados que permitan que la traducción pedagógica se convierta en un ámbito interdisciplinario que dé cabida a una perspectiva global sobre la lengua, la cultura y los aspectos sociales contrastivos entre diferentes lenguas sin recurrir constantemente a la sintaxis por falta de formación u otros elementos ciertamente nocivos.

Las universidades y escuelas politécnicas dedicadas a la enseñanza de LL.EE. han hecho una puesta en práctica *masiva* de la traducción como una de las asignaturas fundamentales en las últimas dos décadas.

De esta manera, forma parte de los principales procedimientos de la enseñanza de lenguas o, al menos, supone una herramienta fiable de trabajo de una lengua extranjera, así como un instrumento de evaluación. Ya no se trata de obligar al aprendiz a llevar a cabo una traducción literal y sin sentido de textos imposibles, sino que es una tarea que entraña la comprensión y la interpretación de un texto como ingredientes fundamentales. Este reverso viene ciertamente a cuenta del desarrollo de las áreas de los estudios sobre la traducción, la enseñanza de lenguas, la lingüística y la pedagogía.

Debido probablemente al florecimiento de los estudios de traducción por todo el mundo, algunas instituciones han decidido implementarla en las licenciaturas de LE. Otros parecen haber optado por ella como asignatura atractiva para estudios de postgrado y másteres, o simplemente como posible salida laboral.

Sabemos que han sido muchos y muy variados los métodos y las técnicas que se han utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. La breve sucesión histórica que veíamos en el apartado 1.2.1 del presente capítulo nos ha permitido hacer un recorrido básico que nos sirve para observar el marco de la evolución de los intereses lingüísticos, cognitivos, didácticos y sociales a lo largo de los siglos XIX, XX y lo que va del XXI. Todos estos intereses influyen de manera decisiva en el papel que la traducción ha jugado en cada uno de los métodos de enseñanza de LL.EE. De esta forma, vemos cómo cada uno de ellos ha culminado finalmente en el enfoque comunicativo, que parece haber conseguido la reconciliación entre varios campos interdisciplinarios creando un área de conocimientos rica, amplia y diversa.

La didáctica de la traducción, como afirma Hurtado Albir (1999: 10), está muy por detrás de la investigación de la didáctica que se ha llevado a cabo en otras materias.

El panorama actual es más optimista y el cambio de paradigma experimentado tanto en los estudios de traducción como en la enseñanza de lenguas es el que ha contribuido en gran parte a ello. No solamente se ha dado un giro en corrientes teóricas en torno a la hermenéutica, sino que también se han desarrollado teorías pedagógicas.

Todo lo cual ha llevado a la posibilidad de tratar la TP desde una posición más científica. Estimamos oportuno hacer un repaso de las aportaciones más importantes de los últimos años y que son imprescindibles para nuestro trabajo:

a) Wilss (1976: 117) advierte sobre la necesidad de no recalar en la inclusión de la traducción en la enseñanza de LL.EE. para justificar si la traducción se puede enseñar. En un principio, la pedagogía de la traducción se relacionó sobremanera con la traducción en el aula de LL.EE., probablemente por la antigüedad de la práctica más que como producto de la investigación científica. El enfoque en diferentes aspectos de los estudios de traducción ha repercutido directamente en la didáctica de la traducción. Algunos de estos aspectos son la función y la finalidad, el texto como material básico de traducción y el texto como producto, así como el proceso traductor.
b) Snell-Hornby (1999: 64-70), por su parte, indica tres teorías que han cambiado el panorama de la traducción:
    i. Hönig y Kussmaul (1972) estudian la traducción desde un ángulo pragmático y dinámico. Su concepción de texto es lo que los autores denominan como "la parte verbalizada de la sociocultura". Este trasfondo otorga a la traducción la categoría de práctica integral de la lengua y de la

sociocultura. Esta obra sirvió y sirve como manual en muchos centros donde se enseña traducción;

ii. Reiss y Vermeer (1984), con la teoría del *skopos*, centran su atención en la finalidad del texto de la traducción. Los autores inscriben la traducción en un contexto de situación desde una perspectiva global de la cultura en la que se encuentra;

iii. Holz-Mánttäri (1984) reclama la traducción llevada a cabo por traductores profesionales para trabajar con un mensaje más que con un texto.

Lo que estas nuevas perspectivas tienen en común, es que resultan fundamentales en sus aportaciones los siguientes elementos:

a) son orientaciones más inclinadas a la idea de transferencia cultural que a lo lingüístico;
b) la traducción supone un acto de comunicación;
c) hay una orientación hacia el texto meta (TM);
d) el texto deja de ser un ente aislado para pasar a ser verdadero integrante del mundo.

Como vemos, no existe una linealidad en el papel de la traducción en el aula de LE. Aparece y desaparece según la importancia de las corrientes en las distintas áreas de conocimiento y las teorías lingüísticas que las sustentan.

La aparición y desarrollo del enfoque comunicativo, mucho más laxo y definitivamente más centrado en la pedagogía, supo hacer un revisionismo no preventivo de todas las materias relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, así como listas de recursos utilizados y el uso que se hacía de ellos. El reconocimiento de la traducción, que estaba extendiendo sus campos de interés al tiempo que empezaba a asentarse como una disciplina independiente, fue un factor clave. Esto desembocó en corrientes de investigación que se interesaron por un ámbito interdisciplinar que surgiría del encuentro entre la didáctica de LL.EE. y la traducción.

El cambio de paradigma, por lo tanto, radica en una variación de la percepción y la orientación de la traducción en el aula de lenguas. Ya no es necesario replegarse a las formas más utilizadas (además de las más deterioradas), en la enseñanza de lenguas extranjeras que estaban sujetas a una explicación formal de la gramática y un análisis filológico de la lectura (Titone 1983: 51).

Por otro lado, el aspecto comunicativo que se persigue en la actividad traductora también tiene lugar en el aula de LL.EE., por lo que parece lógico integrar la traducción en el aula de lengua. Esto viene constatado por la creciente complejidad en el proceso de didáctica de lenguas que lleva a la puesta

en marcha de "procedimientos varios, adaptables, flexibles, multilaterales" (Titone 1983: 51). El uso de la traducción en el aula, de esta manera, queda patente con la concepción multidimensional o multidisciplinar que postulan los nuevos enfoques y prácticas de enseñanza.

Asimismo, con la creación y el desarrollo de los estudios de traducción, la actividad traductora para la enseñanza de una lengua extranjera se establece como un campo con objetivos y fines completamente diferentes a los del ámbito de la traducción profesional, por lo que se reduce cualquier atisbo de uso indebido o confusión teórica.

En cualquier caso, y como veíamos en el epígrafe 1.3.1, la práctica precedió a cualquier intento de teorización que lograra asentar y mejorar la puesta en marcha del ejercicio de traducción. Lavault (1985) mencionó la necesidad de *reconciliación* entre la enseñanza de LL.EE. y la traducción. Logró derribar las barreras interdisciplinarias a través de la revisión de los conceptos aludidos y rescató el concepto revelador de *traducción pedagógica*, que otros autores acatarían para designar la traducción en la didáctica de lenguas.

Lavault (1985) habla de una adaptación del proceso de traducción[26], así como del desarrollo de determinadas aptitudes propias al proceso mismo (capacidad de análisis y síntesis, creatividad, capacidad de deducción, etc.) y el perfeccionamiento lingüístico.

En este sentido, la traducción interpretativa, íntimamente relacionada con la traducción pedagógica, aporta elementos muy enriquecedores a esta última. La rehabilitación de la traducción pedagógica necesitaría de una profunda reflexión acerca de su didáctica. De hecho, los nuevos enfoques lingüísticos, sociológicos y psicológicos proponen orientaciones que, sin lugar a dudas, estaban a favor de la teoría interpretativa.

Han sido varias las contribuciones que siguen la línea de pensamiento de Lavault. Las contribuciones de Hurtado Albir (1988, 1998) en esta área son muy relevantes: apoya firmemente la concepción de la traducción pedagógica y señala la importancia del papel que la traducción pedagógica tuvo en la reconciliación entre traducción y comunicación. A partir de las primeras nociones de la traducción en el aula de LL.EE., se desarrolla la idea de la traducción pedagógica, siempre adscrita a la noción comunicativa: "la traducción como proceso de reexpresión del sentido que las palabras y las frases adquieren en un contexto es el punto fundamental de reconciliación entre la traducción y la didáctica de lenguas" (Hurtado Albir 1998: 42).

La noción clave es saber que hemos de ir más allá de los códigos lingüísticos que limitan ciertamente el proceso comunicativo. Es necesario enmarcar la actividad traductora en un contexto

[26] La traducción pedagógica, como veremos con detenimiento en el capítulo 2, comprende varios procesos, como la comprensión, la desverbalización, la reexpresión y la evaluación.

dinámico cuyas soluciones sean siempre comunicativas. Ha de ser un proceso interpretativo y dinámico. Lo cual, por supuesto, comprende no solo el establecimiento de un área por descubrir, sino un nuevo planteamiento de la didáctica de la traducción pedagógica en tanto que elemento de fuerte repercusión en la enseñanza de LL.EE.

El acercamiento entre ambas materias presupone una posible introducción de elementos forjados en el seno de la didáctica de los estudios de traducción y relevantes en la didáctica de lenguas extranjeras.

No obstante, la defensa de la traducción en el aula de lenguas es una sucesión de argumentos sin un nexo de unión común:

a) Grellet (1991: 204) defiende la traducción en el aula de lenguas en torno a la noción de equivalencia y como herramienta de trabajo de habilidades lingüísticas particulares;
b) Berenguer (1996: 19) la concibe como un modo de aprendizaje completo y relevante en el aula de LL.EE.;
c) Godayol (1995: 40-41) la entiende en tanto que promotora de diferentes habilidades, integración de destrezas y contraste entre la LO y la LM.

Un punto de partida excepcional para no confundir la naturaleza de las diferentes formas de traducción en el aula y llevar a cabo una práctica consecuente con ella es la propuesta de de Arriba García[27] a partir del trabajo de Hurtado Albir (1987: 77 *apud* De Arriba García 1996a: 278). La autora sugiere una clasificación muy acertada y precisa de las clases de traducción que podemos encontrar en el aula:

a) la traducción de textos, donde se trabaja con la compresión lectora de la LE y la comprensión escrita de la L1, es decir, la traducción pedagógica *per se*;
b) la traducción interiorizada, a través de la que el alumno accede al significado de la LE (esto ocurre de forma inevitable en muchas ocasiones, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje);
c) la traducción explicativa, que es aquella utilizada por el profesor y cuyo objetivo es didáctico.

Las posibilidades de aplicación de la traducción aumentan si nos acogemos a las hipótesis de Delisle (1998). La firmeza de Delisle, casi silogística, acerca de la posibilidad de la enseñanza de la traducción es aplicable también a la TP: se puede aprender a enseñar; se puede enseñar a traducir; se puede aprender a enseñar a traducir.

[27] Ver también Cantón Rodríguez (2001: 182).

Los objetivos generales de la traducción en el aula de LL.EE. deben variar en función de la modalidad de traducción que se utilice. El objetivo de la traducción explicativa, recordemos, supone una explicación didáctica de conceptos, palabras, etc. La traducción interiorizada puede manejarse para ayudar a que el alumno haga un uso apropiado de la traducción: "El alumno la utiliza de una manera inconsciente para comprobar si ha entendido, y por tanto, se le ha de acostumbrar a utilizar los mecanismos de la traducción del sentido y no los de la traducción literal" (De Arriba García 1996a: 282) y "(…) los estudiantes traducen, querámoslo o no. Más vale enseñarles, pues, que la traducción es un cruce de un río entre las orillas de dos culturas diferentes" (Bachman 1994: 19).

Por último, hemos de hacer hincapié en que tanto la aparición como el desarrollo del método comunicativo han permitido la integración y el asentamiento de elementos importantes en la didáctica de lenguas. Es esencial que la evolución en la enseñanza de lenguas deje atrás dicotomías excluyentes como metodologías activas o pasivas, traducción profesional o traducción en el aula, uso de la lengua materna o de la lengua extranjera, etc.

Sánchez Iglesias (2009: 7) subraya la importancia que tuvo en la reaparición de la TP el papel de la L1 en el aprendizaje de la LE y que ha derivado en dos corrientes de pensamiento: (a) una que se refiere a la traducción funcional utilizada en el aula; (b) la otra vertiente que involucra a la L1 como parte de una reflexión en un marco cognitivo que intervendría en el aprendizaje de la LE como una herramienta facilitadora o de transferencia.

Tampoco hemos de olvidar la inclusión de esta habilidad en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que aunque de soslayo, sí menciona la traducción como una habilidad de mediación comunicativa.

Se ha producido también un cambio en el paradigma de la investigación en la didáctica de LL.EE. y en la implementación de la investigación en la práctica docente.

Quizá el hecho de que en la actualidad no se lleve a cabo la búsqueda del enfoque de enseñanza perfecto, sino que se sigan cánones definitivamente eclécticos, como señala, entre otros, Sánchez Iglesias (2009), ha sido responsable de la integración de la traducción en la enseñanza de LL.EE.

Sánchez Iglesias (2009: 37-40) propone un análisis bastante detallado y relevante de la relación entre TP y comunicación. A nosotros nos interesa especialmente la clasificación que el autor toma de Ellis (1992) en una definición pormenorizada de los criterios que las actividades integradas en el aula han de cumplir para alcanzar un nivel de comunicatividad:

a) propósito comunicativo: la actividad ha de implicar a los estudiantes en la consecución de un propósito comunicativo real y no una mera práctica de la lengua;

b) deseo comunicativo: la actividad ha de crear un deseo de comunicación en los estudiantes;
c) contenido sobre la forma: cuando los estudiantes realizan la actividad, tienen que concentrarse en lo que dicen y no en cómo lo dicen;
d) variedad de la lengua: la actividad ha exponer a los estudiantes al uso de una variedad de la lengua y no solamente a una forma de la lengua específica. Los estudiantes han de ser libres para improvisar a través del uso de cualquier herramienta que necesiten;
e) el profesor no tiene que intervenir: el diseño de la actividad ha de garantizar el trabajo de los estudiantes de manera autónoma y no con el profesor;
f) materiales sin un control absoluto: el diseño de la actividad no ha de dictar la lengua que los estudiantes han de utilizar. Los estudiantes elegirán las opciones sobre el uso de la lengua.

De acuerdo con esto, Sánchez Iglesias afirma que la TP poco tiene de comunicativa. Sin embargo, a nuestro parecer, la TP no se aleja de la mayoría de estos presupuestos que concederían a esta habilidad la condición de tarea comunicativa. Los siguientes son los principios de nuestro razonamiento:

a) la TP sí que tiene un propósito comunicativo; implica la práctica de dos sistemas lingüísticos a varios niveles. Además, los estudiantes han de organizar primero la información del texto origen (TO) y después transmitirla para comunicar;
b) el deseo de comunicación, como ocurre en todas las actividades que se llevan a cabo para aprender una LE, dependen de varios factores, como el enfoque pedagógico y el nivel de los estudiantes, pero en última instancia del alumno y de su actitud y motivación. Por lo tanto, esto sucede de manera generalizada junto con el resto de las actividades;
c) en la enseñanza de LL.EE. hay que tener en cuenta que el contenido es importante, pero no por encima de la forma. Es decir, ambas van ligadas la una a la otra de modo indisoluble, y el equilibrio o el desequilibrio tendrá que ver en gran medida con el nivel del alumno;
d) en lo referente a la variedad de lengua, la TP sí da cabida a una amplia variedad de uso de la lengua, así como a una gran capacidad de desarrollo de estrategias como la creatividad, la improvisación, etc.;

e) la TP, como el resto de las actividades dentro del aula, confiere un determinado grado de independencia pero, ¿acaso hay alguna actividad que no suponga el control en cierta medida del profesor? Parece ciertamente algo imposible de evitar, aún siendo mínimo;
f) del mismo modo, los estudiantes, dentro de la TP, tienen una libertad del uso de la lengua bastante específico, restringido, si se quiere. La complejidad de esta tarea induce a que la tipología de textos sea similar, o al menos, a que el registro del lenguaje tienda a mantenerse preferentemente neutro.

En este sentido sí coincidimos con Sánchez Iglesias (2009: 39)[28]: la TP quizá se enmarque más dentro de una actividad poscomunicativa, como una manera de consolidar actividades estructurales y funcionales.

De acuerdo con lo anterior, la TP tiene cabida al menos en los estadios avanzados; consolida los aspectos adquiridos y los amplía con nuevos elementos de diversa índole. La inserción de la TP en diferentes estadios del aprendizaje dependerá, en cualquier caso, del planteamiento inicial.

No obstante el empleo de la TP en la metodología de LL.EE., hoy no está totalmente aceptado ni generalmente extendido. Así lo reflejan los diferentes materiales de enseñanza. Algunos se alejan completamente del uso de cualquier tipo de traducción mientras que otros la utilizan de manera explícita como apoyo al estudiante más que como una actividad de mediación[29]. Las actividades de traducción la utilizan preferiblemente como un sistema contrastivo o como método para trabajar en partes determinadas de la lengua, tales como el vocabulario.

Otro punto de encuentro entre las dos disciplinas lo establece Berenguer (1996: 14-17), que señala diferentes objetivos de la enseñanza de lenguas en los estudios de traducción:

a) Objetivo 1: desarrollar la comprensión lectora (captar el sentido para trabajar con unidades de sentido y la capacidad del alumno para desverbalizar el mensaje[30];
b) Objetivo 2: aprender a disociar las dos lenguas en contacto de acuerdo con cuatro objetivos diferentes:
    i. análisis de las diferencias en las convenciones de escritura;
    ii. análisis de las diferencias de orden léxico;

[28] Esta concepción, extraída de Titford apuesta que en los niveles avanzados, la metodología ha de centrarse en consolidar los conocimientos previos y a expandir los conocimientos existentes (*apud* Sánchez Iglesias 2009: 39).
[29] Véase el análisis de materiales en soporte audiovisual de Méndez Romero y García Rueda (2005).
[30] Berenguer expone tres diferentes posibles modelos: (a) el modelo de Reiss (1984): "quién dice qué –y qué no- sobre qué, cómo, dónde, a través de qué canal, a quién, con qué finalidad" y (b) el modelo de Nord (1991) que propone un análisis basado en tres niveles: (i) análisis pragmático, (ii) análisis semántico y (iii) análisis formal.
El modelo que sugiere Elena (1990) nos parece muy útil para aplicar en la clase de LLEE: (a) análisis pragmático, (b) análisis léxico-semántico y (c) análisis morfosintáctico.

iii. análisis de las diferencias de orden morfosintáctico;
iv. análisis de las diferencias de orden textual.

c) Objetivo 3: preparar al alumno para la utilización de diccionarios y otras obras de consulta;
d) Objetivo 4: hacer del futuro traductor un experto en cultura. Para ello, hay que desarrollar cuatro aspectos:
   i. la conveniencia de desarrollar lengua y cultura y tratar ambos aspectos de manera conjunta;
   ii. la conveniencia de tratar tanto la lengua como la cultura de forma contrastiva (se aprende a pensar en el sistema ajeno a través del sistema propio);
   iii. la conveniencia no solo de conocer y de saber interpretar correctamente las *marcas* culturales de las dos culturas implicadas, sino los diferentes presupuestos existentes en ambas;
   iv. la conveniencia de tratar los temas de cultura y civilización siempre con la vista puesta en la interpretación.

e) Objetivo 5: sensibilizar al alumno de la actividad traductora, tematizando en clase aspectos relacionados con la traducción.

Desde nuestro punto de vista, estos objetivos didácticos no difieren excesivamente de los objetivos que la TP ha de marcar en la enseñanza de LL.EE. Sí hay que tener muy presente, no obstante, que se trata de dos disciplinas diferentes y que la finalidad de ambas no es la misma, ni es en ningún momento paralela a pesar de las similitudes que podamos resaltar aquí.

Existen otras desaprobaciones cuyo carácter es de naturaleza muy diferente. En este sentido, Kiraly (2000a: 54) hace una fuerte crítica de la enseñanza de la traducción puesto que, según el autor, no hay ningún modelo de enseñanza constructivista en los estudios de traducción.

Esto es extensible a la TP, que ha estado presente dentro de los materiales de enseñanza de LL.EE. a lo largo de muchas décadas, especialmente hasta la década de los años sesenta (Zaro 1999: 3), aunque después ha desaparecido de manera tácita excepto en contadas ocasiones[31].

[31] Ver el trabajo de Carreres (2006).

En nuestra opinión es necesario tener en cuenta la diferencia en la traducción como:

a) estrategia de procesamiento de una lengua;
b) actividad de mediación;
c) prueba en la que se evalúan diferentes aspectos. Solamente tras esta distinción podremos darle el valor que merece a la TP.

La inclusión de la TP en los manuales didácticos no es común. La inserción de la traducción (no forzosamente pedagógica), se ha organizado en torno a listas de vocabulario traducido y ejercicios de traducción directa e inversa. Asimismo, se han utilizado textos literarios de un nivel estilístico muy alto, y desde luego muy superiores a la capacidad de los estudiantes de LL.EE., según Hurtado Albir (1995: 50-51). El enfoque de la clase en base a este material podía mostrar grandes desviaciones muy alejadas de la comunicación. Este planteamiento, además, se agravaba con el uso de la traducción inversa.

Recurrir constantemente al mal uso de la traducción restringe enormemente su papel en un nuevo entorno pedagógico de enseñanza de LL.EE. Por lo tanto, después de haber revisado la función de la traducción en la enseñanza de LL.EE. y las limitaciones de la traducción como enfoque es menester pasar página para poder extender y profundizar el incipiente concepto de traducción pedagógica. Descartamos el rechazo histórico para a partir de ahora poder validar aspectos relevantes que categorizan la traducción como habilidad o actividad eminentemente comunicativa y de gran utilidad en la enseñanza de LL.EE.

Por supuesto, las críticas de la traducción que vienen desde el área histórica están fuertemente vinculadas con el apartado metodológico, que es el que ha sido criticado realmente. Por ello, no será el apartado histórico el que habrá que revisar, sino la aplicación metodológica que se ha llevado a cabo y que se implementa hoy en día de acuerdo con los marcos metodológicos que imperan.

La reaparición de la TP no puede deberse a un elemento fortuito. La estricta revisión general que tuvo lugar en los estudios de traducción supuso una revolución en el plano conceptual y en el aplicado. No solamente se instauró y se consolidó un campo de conocimiento de gran importancia, como son los estudios de traducción, sino que su propia base implicó y se consiguió gracias a la mediación de varias áreas interdisciplinarias. Estas áreas subrayan el valor que contienen diferentes elementos, no solamente en el plano individual, sino también en el interactivo, descubriendo su valor más amplio, más pragmático y evidentemente ecléctico. Dicho eclecticismo juega asimismo un papel extremadamente relevante en la enseñanza de LL.EE., que acudiría también a la interacción con otros campos interdisciplinarios.

Los alumnos, lejos de dedicarse únicamente a evitar incurrir en errores, han de perseguir la aplicación de sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de manera apropiada.

El profesor, por su parte, y como sugiere Kiraly (2000a: 39), ha de saber conducir o reconducir las actuaciones de los alumnos, es decir, partir de sus ideas para integrarlas dentro del discurso de la clase.

Es preciso, además, tener en cuenta que el término *traducción* tiene dos acepciones para el desarrollo de la TP. Los estudios de traducción distinguen entre el proceso y el producto. Ambos conceptos han sido tratados ampliamente. Esta acepción de traducción se relaciona con la distinción que se establece en el campo de la enseñanza de una LE: traducción como *medio* (para alcanzar un fin) y traducción como *fin* (en sí misma). La traducción como medio equivaldría al proceso de traducción, mientras que la traducción como fin equivaldría a la traducción como producto.

Los argumentos que salvan a la TP del rechazo normalmente alegan que es un medio legítimo en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, la TP no solo actúa como medio, es decir, como una herramienta para adquirir una o varias competencias. También se utiliza como fin, puesto que sirve como instrumento para evaluar la competencia de los alumnos de LE. Hemos de tener en cuenta además la existencia de diferentes tipos de traducción para poder distinguir cuál es la mejor manera de implementar la traducción en el aula de lengua.

Si la didáctica de los estudios de traducción propone la práctica de traducciones para implementar los aspectos teóricos, como señala Pegenaute (1996: 109), no vemos por qué no es posible establecer una situación paralela en enseñanza de LL.EE., de forma que la TP se utilice como ejercicio comunicativo en el que los estudiantes estén expuestos a una práctica que reflexione sobre aspectos que de otra manera los estudiantes no verían.

El trabajo de Snell-Hornby (1985), de acuerdo con lo dicho, acierta al afirmar que la traducción es un punto de encuentro entre la enseñanza de LL.EE., la descripción del lenguaje y los conceptos básicos de la lingüística contrastiva.

Por otra parte, la importancia que da Stibbard (1994) a la traducción en tanto que ejercicio de lectura extremadamente preciso, nos permite adentrarnos en las particularidades problemáticas que el TO va a plantear en la transferencia interlingüística.

El hecho de que se haya producido un cambio de paradigma instiga a olvidarse del método gramática-traducción e implementar, consecuentemente, el lado más comunicativo de la lengua dejando, en gran medida, a la gramática a un lado. Sin embargo, la gramática sigue siendo un elemento importante en el aprendizaje de una LE. Y tal y como prodigan los nuevos enfoques o métodos, el elemento gramatical sí tiene cabida en el aula de LE, aunque desde un prisma diferente al anterior. Las

reflexiones gramaticales pueden producirse en diferentes momentos de varias tareas dentro del aula, y según las diferentes habilidades:

> (…) las tareas de escritura ofrecen contextos de aprendizaje de cuestiones gramaticales. Cuando un alumno lee y analiza un modelo de discurso para luego pasar a producirlo, cuando pone por escrito sus borradores o cuando los revisa, se crean situaciones reales de uso reflexivo de la lengua, que exigen conocimientos lingüísticos de la L2/LE.
> (Cassany 2004a: 934)

Con la aparición del enfoque comunicativo, no obstante, los contenidos de una LE pasaron a depender de la pragmática.

Vinculado con lo anterior, el Marco Común Europeo de Referencia (2002: 14) ha reconocido que las habilidades comunicativas se dividen en cuatro tipos de actividades y estrategias:

a) producción;
b) recepción;
c) interacción;
d) mediación.

Lo previo supone, por un lado, una revolución puesto que las dos últimas habilidades pasan a un primer plano, ignorado hasta entonces. Por otro lado, con el reconocimiento de la mediación lingüística, también se aceptan los principios de actividades como la traducción.

No todos los argumentos en base a la TP en las corrientes contemporáneas son positivos. Hernández (1996) habla de la negatividad que ha provocado la traducción en el aula, especialmente como objeto de interferencia entre la L1 y la LE. De acuerdo con la autora, a la hora de introducir la traducción como una actividad didáctica deberíamos tener en cuenta varios aspectos:

a) el dominio de la LE (por lo que habría que trabajar únicamente con estudiantes avanzados según Snell-Hornby, Titford y Perkins 1985);
b) la existencia de una L1 común a todo el grupo;
c) el trabajo con un grupo de adultos;
d) la obtención de un objetivo comunicativo.

Las últimas tendencias analíticas sobre el resultado de la aplicación de la TP en el aula de LL.EE. pasan por ser más sistemáticas que las anteriores, y con una versión tanto de los aspectos positivos como de los negativos (esto lo veremos en el apartado 1.4.2 al discutir acerca de la función de la TP).

Gamboa Belisario (2004: 2), por otra parte, en su defensa de la TP, sugiere su implementación basándose en las siguientes premisas:

a) el modelo interpretativo de la ESIT[32] o teoría del sentido (Seleskovitch y Lederer);
b) el modelo sociológico y psicolingüístico de Kiraly;
c) el modelo holístico y el modelo dinámico de adquisición de la lengua traductora del grupo PACTE;
d) teorías, postulados y reflexiones de autores como Hatim y Mason, Baker, Wilss, Reiss, Vermeer, Octavio Paz, etc.

El texto se va perfilando poco a poco en torno a principios de procesos discursivos, como observaremos más adelante.

En relación con el cambio de paradigma al que hacemos alusión y que es en parte posibilitador de la introducción de la TP, conviene referirse, aunque sea de manera puntual, al análisis de materiales didácticos. En este sentido es relevante nombrar a Fernández López (2004a: 721-724), que hace un repaso interesante y útil de diferentes estudios que analizan los materiales utilizados en la enseñanza de las LL.EE.:

a) el planteamiento que más nos interesa para nuestro trabajo es el propuesto por Areizaga Orube (1997 *apud* Fernández López 2004a: 721) que atiende a los factores contextuales y a las características metodológicas de acuerdo con estos. Nos resulta de un interés especial puesto que toma en cuenta el marco en el que se adscriben los manuales de enseñanza así como la orientación de los factores internos en relación con el marco externo (el papel de la L1, la orientación contrastiva/no contrastiva, los aspectos dialectales, el componente cultural, el formato, la organización y el tipo de manual);
b) el otro planteamiento pertenece a Salaberri Ramiro (1990 *apud* Fernández López 2004a: 722-724), quien propone un modelo guía centrado en los siguientes aspectos:
    i. las necesidades de los alumnos;
    ii. los objetivos;
    iii. el sílabo;
    iv. la metodología;
    v. el contenido lingüístico;
    vi. la graduación del lenguaje;
    vii. el repaso;

[32] ESIT: École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (Escuela Superior de Intérpretes y de Traductores).

viii. las fases dentro de una unidad y destrezas;
ix. el material de apoyo;
x. otros aspectos.

Ambos estudios pueden ser muy válidos, cada uno a su manera, a la hora de atender a la TP, para considerar exactamente a qué criterios hemos de atenernos en el diseño de la asignatura y la introducción de los materiales de acuerdo con ella. Es fundamental, por lo tanto, elaborar una serie de pautas que se rijan a través de unos principios y que estén gobernados por la adecuación y la utilidad. Los instrumentos que se utilizan en el aula son cada vez más completos y complejos y hay que garantizar que sean a su vez apropiados.

Si atendemos a las variables implicadas en el proceso de aprendizaje, la TP encuentra un espacio especial relacionado con conceptos como la (in)comodidad, la toma de riesgos y la motivación del estudiante en el aula de LE.

Ely (1986) lleva a cabo un trabajo muy pertinente en esta área a partir de la interacción individual. La toma de riesgos y la sociabilidad en el aula se atribuye a la personalidad introvertida o extrovertida dentro de las variables afectivas en el aprendizaje de una LE (Ely 1986: 2). La motivación, sin embargo, se relaciona con el deseo de aprender una LE.

Las variables afectivas inciden en la participación voluntaria en una clase de LE, y la participación voluntaria en una clase de LE afecta a la competencia de dicha LE (Ely 1986: 4).

Existe una relación muy estrecha entre estos elementos afectivos, que Ely (1986: 5-7) demuestra a través de las siguientes hipótesis que se cumplen de una manera directa o indirecta a través de su estudio:

a) la incomodidad en la clase de lengua hace que tanto la toma de riesgos como la sociabilidad desciendan;
b) la toma de riesgos en la clase de lengua junto a la sociabilidad aumentan la participación en clase;
c) la participación es un factor positivo que predice la competencia de la LE;
d) una fuerte motivación tiene una incidencia positiva en la participación así como en la competencia de la LE;
e) la actitud para con la clase de lengua predice la participación.

Todas estas hipótesis tienen un valor de acuerdo con cada situación comunicativa, por lo que han de aparecer y utilizarse dentro de un contexto determinado, puesto que habrá una serie de factores que incidan en los resultados.

El análisis de las relaciones entre los componentes del aula nos muestra la relevancia de su interacción de manera significativa. De este modo, Díaz-Corralejo Conde (2004: 249) ofrece un valioso esquema que estudia las relaciones entre profesor, alumno e implicación:

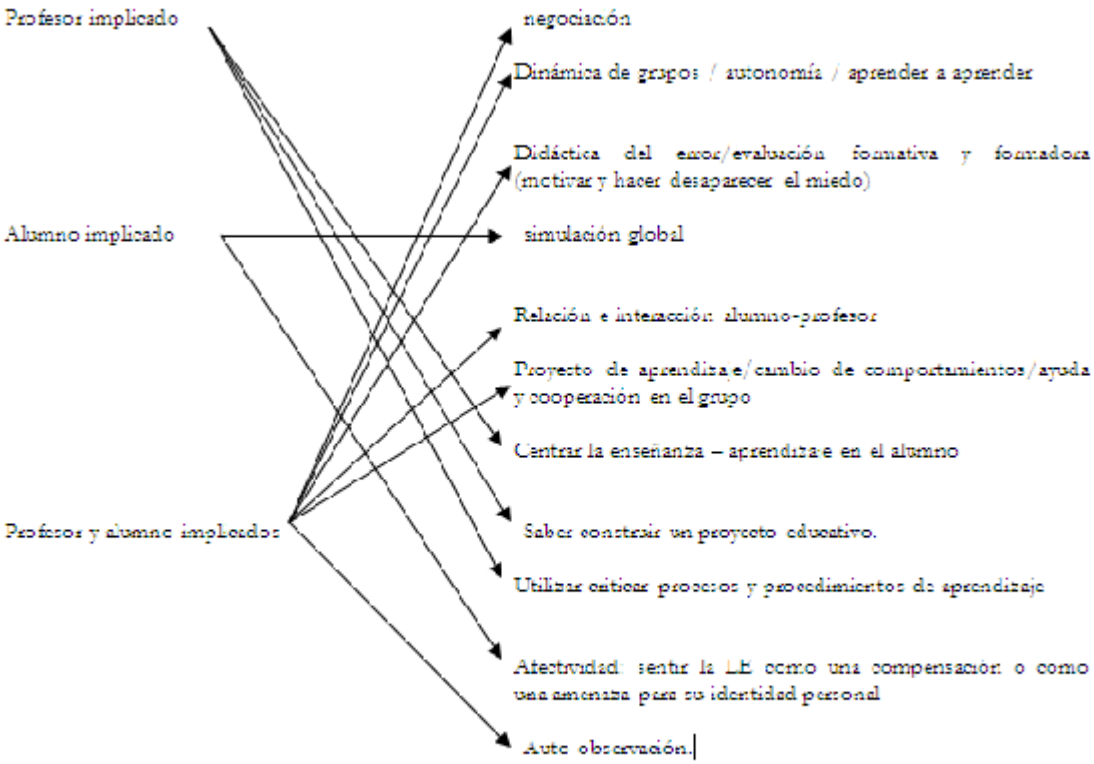


Tabla 3. Modelo de relación profesor-alumno-implicación (Díaz-Corralejo Conde 2004)

Como vemos, el proceso de enseñanza y aprendizaje supone un proceso dinámico y complejo, en el que las relaciones tienen unas implicaciones fundamentales para las actividades con las que se trabajen a partir del enfoque de enseñanza y aprendizaje que escojamos.

Este modelo sería perfectamente válido como modelo analítico-didáctico de la TP, puesto que afirma que el proceso de aprendizaje ha de analizarse bajo el contacto del sistema individual del alumno de L1 con el de LE, contacto que se produce en el interior del alumno y al que podemos referirnos, al menos en ciertas situaciones, como la traducción interiorizada (Vez Jeremías 2004a: 153).

En el ámbito de la psicolingüística, también se aprecia la existencia de una relación entre el aprendizaje de una expresión idiomática y la traducción (Bachman 1994: 14 apud Gamboa Belisario 2005: 16).

La TP justifica el uso de la traducción como un elemento relevante en relación con y no solamente como extensión de la enseñanza y el aprendizaje de una LE (Roiss y Weatherby 1998: 214).

Campbell (1998: 30), por su parte, indica que el hecho de que el traductor se haya convertido en el centro del proceso y de la actividad traductora ha abierto un gran abanico de posibilidades para entender la naturaleza de la traducción, como la de ver al traductor hacia una LE como un adquiriente más que como un poseedor de la LE. Este argumento es esencial para encontrar un espacio esencial para la TP: hablamos de estudiantes de lengua que hacen uso de la traducción como una herramienta para aprender, no como una actividad que requiere una competencia completa de la lengua y que simula una práctica de traducción profesional real.

Lo dicho nos permite introducir características propias de la TP, como las que señala Durieux (2005: 37-39). Según la autora este tipo de ejercicio de traducción:

a) se centra en el eje lingüístico: la lengua es un código lingüístico, y la traducción ha de convertirlo a otro código lingüístico;
b) lo anterior implica, a su vez, que la traducción se convierta en una actividad de contraste que evidencie las diferencias en el plano léxico y en el sintáctico.

Desde un punto de vista positivo, la traducción, según lo que postula esta autora, reúne las siguientes características:

a) a través de la traducción los alumnos de LE van a observar no solamente el contacto entre dos lenguas diferentes, sino también el contacto entre dos culturas distintas. Además, como hemos visto y como veremos, es necesaria la aplicación de una visión más amplia de la lengua. Es preciso que en la mente del alumno de LE haya un sistema mucho más rico que un *simple* código lingüístico;
b) el contraste entre la L1 y la LE no solo ha de fijarse en las diferencias, sino también en las similitudes. El aspecto contrastivo, por lo tanto, se aplicaría a todo el sistema comunicativo y no a algunas estructuras aisladas.

La práctica de la TP, afortunadamente, cada vez se asemeja menos a un modelo que restrinja formidablemente el valor de la actividad. El uso de herramientas de ayuda como el diccionario

electrónico o en papel evita una memorización innecesaria de listas de vocabulario y la visión general de la lengua rechaza el trabajo en áreas aisladas.

Lo anterior no significa en absoluto que restemos importancia al aprendizaje del vocabulario. De hecho, un mayor aprendizaje de vocabulario repercutirá de manera directa en la rapidez y en la eficacia y calidad de la actividad.

Otro valor inherente a la TP reside en que el docente tiene la posibilidad de volver sobre el material en el que han trabajado sus alumnos y, de acuerdo con la corrección de las traducciones de estos últimos, puede ver cómo sus alumnos han captado su enseñanza y el nivel de eficiencia de la misma. Por ello, cuanto mayor sea la información de la que disponga el alumno, más sabrá este acerca de la corrección.

En nuestra opinión este hecho es fundamental a la hora de evaluar la actuación de nuestros alumnos.

Si el enfoque por tareas es la corriente más moderna y completa en la enseñanza de lenguas en la que inscribimos la TP, también ha de ser extremadamente importante perfilar su implementación dentro de un marco de trabajo específico. Así, optamos por la postura de Gómez del Estal y Zanón (1999: 83-84 apud Melero Abadía 2004: 707) que se basan en otros estudios sobre la materia y establecen una serie de requisitos para definir el papel de las tareas formales o gramaticales en la enseñanza por tareas:

a) el objeto de las actividades de conciencia gramatical es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales;
b) estas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de dichos fenómenos.

Las actividades de conciencia gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir a través de un proceso de descubrimiento progresivo una representación mental de ellos.

El uso preciso de las estructuras en la comprensión y la producción debe ser esencial para la resolución de la actividad. La tarea debe incorporar además una fase de retroalimentación sobre la utilización de la estructura a lo largo de la actividad.

A nuestro entender, la TP cubre todos y cada uno de los criterios que se enuncian en este apartado. Según lo dicho, el problema del elemento gramatical de la traducción quedaría en buena parte resuelto, al menos teóricamente.

El reconocimiento y la entrada de componentes culturales en el aula también han afectado directamente a la TP. Un ejemplo representativo es Kahn (1971 apud Lambert 1992: 17), que señala los límites lingüísticos de la obra de Vinay y Darbelnet en sus procedimientos de traducción, por la necesidad de acudir a disciplinas culturales más allá de la lingüística. Si para la aplicación de la TP en el aula hay que tener en cuenta el componente lingüístico, también tendremos que tener en cuenta la cuestión cultural, que va indisolublemente unida a él. El reconocimiento de la cultura, siguiendo a Lambert (1992), implica una gran dificultad a la hora de emitir reglas y otra serie de criterios formales aplicados a la traducción. Los componentes conforman una parte esencial en la traducción, aunque los textos que se utilicen no siempre mantengan un equilibrio entre ambos aspectos.

Nuestra posición, de acuerdo con Lambert (1992: 19), tiende a distanciarse de la visión elitista del enfoque del componente cultural (incluso si en nuestro trabajo no tratamos la traducción literaria). No queremos reducir los elementos culturales a un determinado valor estilístico, sino a una serie de criterios de actuación socioculturales.

La cultura no ha de estudiarse como componente del fenómeno de la traducción puesto que el fenómeno de las traducciones se ha de investigar como parte de la cultura (Lambert 1992: 25).

Nos parece extremadamente interesante recurrir a la propuesta de Gamboa Belisario (2005: 99), según la cual las premisas que llevan a validar el concepto de competencia intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de una LE son las mismas que justifican la presencia de otras competencias que van a resultar imprescindibles en la práctica de la traducción (así como en su vertiente de actividad comunicativa de mediación): la competencia comunicativa, la competencia traductora y la competencia plurilingüe y pluricultural. La interrelación entre una y otras tendría una gran repercusión en el aprendizaje de una LE. El establecimiento de contrastes entre las representaciones mentales y los valores culturales y las representaciones culturales propias y los valores culturales ajenos conforman una fuente de aprendizaje primordial en la LE o la LCE, dependiendo de cómo queramos enfocarlo.

La didáctica y el aprendizaje de la traducción han experimentado un desarrollo muy grande en las últimas dos décadas. Kiraly, artífice de un trabajo muy valioso en esta área, propone el aprendizaje sociocognitivo en traducción. Su propuesta (Kiraly 2000a: 47-48) puede ser muy valiosa de aplicarse al área de la TP como teoría de andamiaje que incite a los alumnos a tomar un papel activo en su propio aprendizaje y a llevarlos hacia una autonomía que los provea de una independencia cada vez mayor. Cada aprendiz, por lo tanto, va a crear y a construir el significado o el conocimiento del mundo a través de procesos internos y autorregulados derivados de las experiencias con el entorno social. No obstante, ha de existir una perspectiva colaborativa que brinde interacción en este modelo de aprendizaje

cognitivo. De este modo, el entorno colaborativo supondría la presencia del profesor como guía en un dominio en el que los estudiantes no son totalmente dependientes del profesor. En este sentido, el aula de traducción puede convertirse en un centro complejo y multifacético en el que tiene lugar una comunicación real y multidireccional y donde los estudiantes desarrollen una competencia de traducción en grupos sociales, interactivos y cohesivos, en lugar de permanecer como individuos aislados. Asumen, de este modo, su propia responsabilidad en el aprendizaje.

En relación con esto, hay que tener en cuenta el perfil de los alumnos de LE: una clase puede estar formada por alumnos que comparten la misma lengua materna33 y del profesor (que puede ser nativo de la lengua que enseña o no).

Nuestro trabajo no va a entrar en detalles sobre la dinámica de un tipo de clase u otra. Sin embargo, sí vamos a fijarnos en dos aspectos relevantes que enuncia Atkinson (1993: 7-10):

a) en primer lugar, una clase monolingüe suele suponer que los estudiantes tienen una formación similar, que comparten una lengua y una cultura maternas, etc. En este sentido, el profesor puede formarse una serie de expectativas acerca de qué metodología utilizar según las actividades con las que están familiarizados los alumnos, lo que esperan del profesor, su conocimiento del mundo nativo y el extranjero, etc. Es indispensable que el profesor esté lo más familiarizado posible con la cultura materna (LC1) del estudiante para que la enseñanza de aquel y el aprendizaje de estos sean lo más eficaces posibles;
b) por otro lado, una mayor exposición de los alumnos a la LE suele reportar beneficios importantes[34]. Sin embargo, se ha demostrado que el uso exclusivo de la LE en el aula no tiene por qué reportar mayores beneficios que un uso controlado tanto de la L1 como de la LE. La frecuencia y la cantidad de exposición y uso de la L1 del profesor no ha de ser mayoritaria, siempre se utilizará en momentos puntuales que respondan a una situación específica y con un espacio progresivamente menor a medida que se avanza en el aprendizaje de la LE. Otro aspecto relacionado con lo dicho pero que conforma un espacio diferente, sería el uso de la L1 y de la LE por parte del alumno. En este caso, la interacción del alumno en el aula de lengua deberá ser en la LE siempre y cuando sea posible, puesto que solo se aprende a hablar una lengua por medio de la práctica. De esta manera, los estudiantes se acostumbrarán a entender el mensaje y no a ceñirse a las palabras.

33 Es decir, el hecho de que se trate de una clase monolingüe o plurilingüe (Lambert 1992: 25).
34 El uso de la lengua materna no va en detrimento del desarrollo de la LE (Stibbard 1998: 70).

Es muy difícil hallar un equilibrio en relación con el uso de las lenguas extranjeras. Entran en juego aspectos como la experiencia de los estudiantes, el nivel, el estado del curso, de la lección, etc. (Atkinson 1993: 13-14).

Esto sale a colación puesto que el uso de la L1 y de la LE en el aula muchas veces se relaciona con la traducción. La traducción como recurso para que el alumno comprenda en su L1 lo que no ha entendido en su LE (o traducción explicativa) supone una práctica muy diferente de la TP.

Otra situación que se da en el aula de TP y que merece la pena observar es el modelo de lengua y la variación lingüística. En efecto, el español, como todas las lenguas naturales, tiene diferentes variantes. El material pedagógico suele dividirse en la variante perteneciente al castellano septentrional peninsular y la variante perteneciente al español de América, grosso modo. La enseñanza de una variante u otra no depende solamente del material empleado: el profesor y su origen juegan un papel muy importante también. Moreno Fernández, refiriéndose a este tema, destaca el criterio de Corder (apud Moreno Fernández 2004: 751), según el cual "los contenidos de la enseñanza deben estar cerca de las necesidades funcionales de los estudiantes", y en nuestra opinión, también del origen del profesor y su familiarización con la LC1/LCE.

El Marco Común Europeo de Referencia, como veíamos, constituye otro apoyo para la traducción en el aula de lengua, donde se define la mediación como una actividad comunicativa básica. También se estima como una estrategia comunicativa relevante en la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE. Sin embargo, el MCER, en su intento de clasificación de las actividades de mediación, relaciona, por un lado, la mediación personal u oral con la interacción y, por otra, la negociación y la mediación textual y escrita con la unidireccionalidad y la no negociación (Cantero Serena y De Arriba García 2004: 6-7). Aceptar esta postura significaría despojar a la traducción de aspectos que le son inherentes y que garantizan el papel comunicativo de la TP.

Conviene destacar por último el estudio de Anderman (1998: 45-46), que argumenta que los cursos de traducción para aprender una lengua extranjera han gozado de gran aceptación entre los estudiantes. De acuerdo con un estudio llevado a cabo por Sewell (1996)35, Anderman concluye que la traducción en la enseñanza de lenguas se ha consolidado: "Translation in language teaching appears, then, to be here to stay" (Anderman 1998: 46).

35 Sewell realizó una encuesta entre diferentes universidades inglesas (1996) en relación con la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sewell (1996 apud Anderman 1998: 46), sin embargo, propone una serie de mejoras muy coherentes cuya validez es clara en la enseñanza tradicional de la traducción pedagógica:

a) es fundamental que los alumnos no se sientan evaluados, puesto que de esta forma no arriesgan y no se alejan del texto si fuera necesario;
b) los extractos que traduzcan los estudiantes han de estar contextualizados;
c) las anotaciones del profesor en las traducciones de los alumnos han de servir para que el estudiante pueda realizar correcciones y para que se dé un debate.

Como se ve con claridad, Sewell, de acuerdo con Anderman (1998: 46), intenta alcanzar un espacio intermedio a partir de aspectos de la traducción profesional y como ejercicio de aprendizaje de una lengua.

El cambio de paradigma en los estudios de traducción ha incidido de manera extraordinaria en la didáctica de la traducción en el aula de lenguas. Las nuevas tendencias pedagógicas de traducción tienen una orientación claramente comunicativa, existe una linealidad, unos objetivos y un control de los materiales y del entorno de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios están avalados por diferentes trabajos, autores e instituciones pedagógicas y conlleva unas implicaciones muy positivas, como hemos visto y como veremos con más detenimiento a través de los siguientes epígrafes, en el aula de lenguas.

1.4 La traducción pedagógica

1.4.1 Definición de traducción pedagógica

La razón de ser de la TP es fundamentalmente la comunicación. Si no se tratase como objeto semiótico, no podríamos inscribirla dentro de los enfoques comunicativos necesariamente como componente o habilidad mediadora. La mayoría de las críticas que se realizan a la TP son precisamente aquellas cuya naturaleza no justifica su presencia en enfoques comunicativos.

La TP, como ya hemos visto, obedece, en nuestra opinión, a un fuerte revisionismo de los estudios de traducción así como a una reconsideración de la inclusión de la traducción en la enseñanza de lenguas per se.

En cualquier caso, debemos matizar qué constituye la TP: ¿Es un recurso? ¿Es un ejercicio? ¿Es una materia? (Sánchez Iglesias 2009: 5). Hay muchos otros aspectos que interactúan con estas concepciones y que determinan la dimensión o dimensiones que abarca o en la(s) que se inserta la TP.

La investigación producida en relación con la TP no es excesivamente amplia. Sí existe un ámbito investigador de la TP, pero no se ha establecido sólidamente como disciplina de estudio general. Por

ello es muy complicado encontrar una evolución en esta área. La TP adolece, por lo tanto, de un campo científico que se ocupe de ella y que la desarrolle como objeto de investigación lícito. Probablemente no se deba a una falta de interés, aunque en la mayoría de los casos es llamativo que tanto los estudiantes de traducción como de lenguas extranjeras la conciban como un objeto hasta cierto punto intruso.

Nuestra postura se inclina por pensar que no es suficiente definir o justificar la TP oponiéndola a la traducción profesional, como abogaba Lavault (1985: 17): "C'est d'abord au niveau des objectifs que ces deus types de traduction s'opposent". Los tipos de traducción así como los objetivos no son opuestos, sino diferentes.

Es necesario precisar que, si bien el trabajo de Lavault fue tremendamente revelador, y constituye hoy en día el fundamento de la TP, también es cierto que la TP ha continuado evolucionado en diferentes direcciones (aunque no ha alcanzado el estatus que desearíamos).

Otra de las fuertes críticas que se realizan generalmente a la TP, incluida la posición de Lavault, es la asimilación de la traducción profesional con la realidad y la TP con la artificialidad. En este sentido nuestra crítica comprende una doble vertiente:

a) en primer lugar, la TP tiende a ser la única habilidad que no se integra en el aula de LL.EE. por su artificialidad (mientras que la *artificialidad* del resto de habilidades practicadas en el aula no se cuestiona a la hora de integrarse en el currículo);
b) en segundo lugar, la práctica de la traducción como preparación en los estudios de traducción se concibe como un aspecto necesario del currículo. Sin embargo, ¿acaso no contiene los mismos niveles de artificialidad la enseñanza de la traducción en los estudios traductológicos y en la enseñanza de LL.EE.?

La TP tiene que hallar validez, por tanto, siempre y cuando se inscriba en un marco que vaya más allá de la lingüística. Como afirmó ya Firth (1957) la lingüística ha de estar intrínsecamente relacionada con el contexto de situación en el que se dan los diferentes actos de comunicación.

En este sentido, coincidimos con Grellet (1991: 85), quien afirma que la TP no constituye un área bien perfilada. Hoy en día, dos décadas después de su aparición, sigue sin ser un campo verdaderamente definido.

Podemos atribuir su falta de desarrollo al hecho de habérsela tachado de seguir un método demasiado tradicional y de no estar amparada bajo el enorme paraguas de la comunicación (como si, por otra parte, no hubiera habido una evolución en la didáctica de LL.EE., que es el campo afín donde se inscribe), de ser víctima de la lingüística, de no ser apropiada, de no guardar una sistematicidad y de conformar un campo aplicado indefendible, de utilizarse de manera inadecuada, etc.

Si nos paramos a observar los argumentos anteriores que pretenden invalidar la TP es necesario preguntarse: "¿se trata acaso de una actividad tradicional que introduce la lengua materna dentro de la clase y que queda fuera del resto de las actividades comunicativas e innovadoras que se practican dentro del curso?" (Grellet 1991: 85-86). Este es precisamente uno de los puntos en los que hay que pararse a reflexionar ¿Por qué tildar la TP como una actividad tradicional? ¿Qué hemos de entender por actividad tradicional? Que nosotros sepamos, el funcionamiento eficaz (y por lo tanto la adecuación para incluirlo en un currículo de enseñanza de LL.EE.) de una actividad se basa más en el enfoque que se le dé a dicha actividad y el entorno en el que se implemente, que en la práctica diacrónica de dicha actividad. Pues bien: la traducción en el aula de lenguas es un enfoque, una técnica o una actividad (en función de lo que constituya en cada práctica curricular) antigua que, vista desde una óptica moderna y actual, conforma un componente innovador, interesante y útil en el currículo.

Por otra parte, ¿por qué hemos de plantearnos la TP a expensas de otro tipo de actividades comunicativas (a pesar de que la traducción también lo sea)?

Más allá de esto, y siguiendo a Grellet, abogamos por defender la TP basándonos en la premisa de que supone una de las actividades más auténticas de las practicadas en el aula (pues se traduce más allá de la clase) y que en un futuro los estudiantes la pueden practicar profesionalmente).

La traducción en el aula se denomina, de acuerdo con estos principios, traducción pedagógica o traducción escolar (Grellet 1991: 86; Lavault 1991: 54). Otra de las denominaciones incluye la de Pisarka (1988: 96), que se refiere a la FLT T (Foreign Language Teaching Translation36).

Hay que saber distinguir estas vertientes de manera apropiada para que la didáctica de cada una no nos haga incurrir en errores de peso.

[36] Podríamos traducirlo por: "T ELE" (traducción en la enseñanza de una lengua extranjera).

Aparte de la referencia inevitable a Lavault por la difusión del término TP a través de su interesante trabajo, no podemos dejar de mencionar a Holmes y recordar su intento de sistematización de la traducción en su ámbito más teórico y en su ámbito pragmático. Holmes (1987) reconoce dentro de su esquema el uso de la traducción en la enseñanza de LL.EE. como una de las áreas aplicadas de los estudios de traducción. Considérese su posición a la vista de la siguiente taxonomía (Holmes 1987: 22):

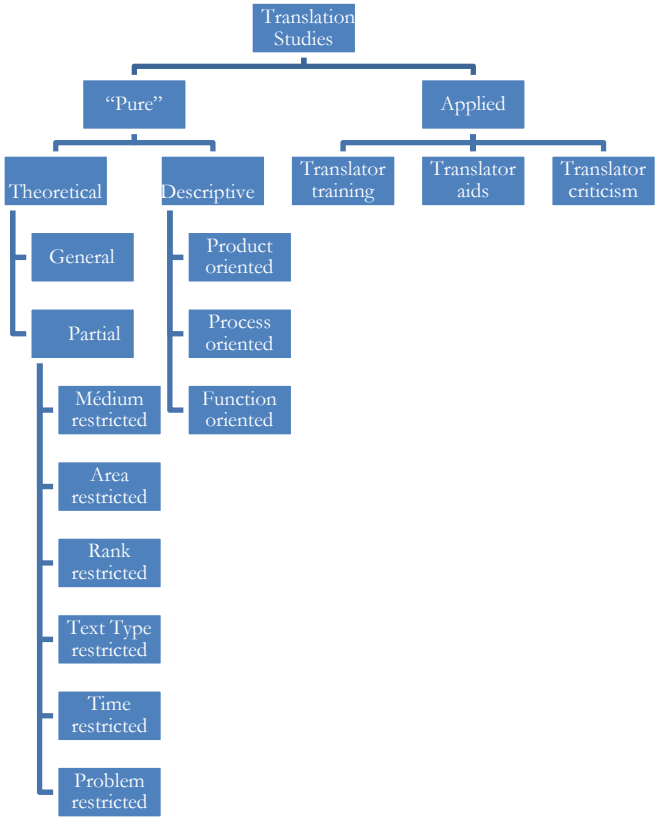


Tabla 4. Esquema del mapa de la traducción (Holmes 1987)

En el ámbito hispánico y en el francófono, Hurtado Albir, Grellet, Lavault y Sarmiento García son algunos de los autores que más han trabajado en este campo. Sin embargo, no siempre resulta fácil dar con una definición acertada. Las definiciones de la TP son generalmente vagas, quizá como resultado de los esfuerzos por definirla en toda su complejidad, como demostramos en este epígrafe.

Probablemente la manera más fácil de definir un campo de investigación es contraponiéndolo a otro. Aunque quizá no sea la más adecuada, sí que nos va a proveer de una serie de selectos objetivos que nos den pistas sobre las diferencias fundamentales. Por ello nos parece oportuno tomar el esquema que propone Grellet (1991: 13 apud Sánchez Iglesias 2009: 24) y que trata de la traducción profesional dividiéndola en diferentes partes:

	Traduction scolaire	**Traduction professionnelle**
Finalité	Elle peut n'être qu'un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension et expliquer mots ou structures difficiles)	Une fine en soi, puisque son but est de transmettre un message a des lecteurs qui ne pourraient sinon pas le comprender
Situation de la communication	On traduit "pour le professeur". Il est donc possible de traduire du texte fabriqué, "neutralisé", sans contexte.	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 connait tous les paramètres de la situation de communication: ou le texte doit-il paraitre? Pour quel type de lecteurs?
Nature du texte traduit	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

Tabla 5. Modelo de traducción profesional/ traducción escolar (Grellet 1991)

Delisle (1998: 31-33) también presenta un cuadro que trata de resumir las similitudes y las diferencias entre la traducción didáctica y la traducción profesional:

Similitudes	**Différences**	
	Traduction didactique	**Traduction professionnelle**
On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences.	Finalité de l'enseignement : acquisition de *connaissances linguistiques* (maîtrise d'une langue seconde).	Finalité de l'enseignement : acquisition d'une qualification, c'est-à-dire formation et aptitudes d'un spécialiste.
On apprend à réparer les difficultés de traduction.	Cours de traduction donnés par des *professeurs de langue*.	Cours de traduction donnés soit par des professeurs de carrière, soit par des *traducteurs de métier*.
On apprend à mettre en œuvre des stratégies de traduction.	Aucune exigence concernant une *profession* en particulier.	Importance de préparer *l'intégration* à la profession de traducteur ou d'interprète.
L'apprentissage de la traduction est complété par l'acquisition de connaissances de la culture, de l'histoire, des institutions des langues acquises ou traduites.	Compétences à acquérir : *linguistique* et *périlinguistique civilisationnelle*.	Compétences à acquérir : maniement du langage et compétences *méthodologique, disciplinaire, technique*.
On apprend que la traduction ne s'exerce par dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles.	L'initiation à la traduction s'accompagne d'une initiation à *l'utilisation des dictionnaires usuels*: langue, traduction, anglicismes, argot, etc.	L'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellente connaissance des dictionnaires généraux et *spécialisés*, mais en plus une formation poussée en *recherche documentaire*.
On applique aux textes à traduire la méthode de réflexion logique et analytique.	Aucune *compétence technique* particulière n'est exigée des étudiants dans las cours de traduction, essentiellement axés sur l'acquisition des moyens d'expression.	Initiation à l'utilisation des *aides à la traduction*: banques de terminologie, documents sur disques compacts, etc.
On développe la souplesse dans la maniement du langage.	L'enseignement de la traduction didactique ne porte pas principalement sur des *langues spécialisées*.	Grande importance accordée aux *langues spécialisées* dans les cours de traduction technique, économique, juridique, informatique, médicale, etc.
On traduit parfois des textes bien contextualisés et on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles mais hors de contexte.	Aucun cours de *terminologie* ne figure dans les programmes de langue.	Les programmes de formation de traduction comportent généralement un cours de *terminologie* et un cours de *recherche documentaire*.

Similitudes	**Différences**	
	Traduction didactique	**Traduction professionnelle**
On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours lorsqu'on traduit de textes entiers.	Choix de textes variés, généralement *littéraires*, a fin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction.	Choix de textes variés, généralement *pragmatiques*, afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction et le genre de textes traduits en *situation réelle vde travail.*
Elles partagent un métalangage commun.	Stage d'immersion *à l'étranger* pour parfaire la connaissance de la langue seconde.	*Stage en milieu de travail* afin de parfaire la formation pratique et de faciliter l-intégration au marché du travail a la fin des études.
	Acquisition d'un métalangage utile pour l'analyse de phénomènes de traduction.	Acquisition d'un métalangage utile pour apprendre à traduire de façon professionnelle ET en vue d'utiliser plus tar ce métalangage dans l'exercice du métier.
	La traduction didactique est essentiellement un *moyen* pour apprendre une langue, contrôler la compréhension.	La traduction professionnelle est un *fin* en soi. C'est un acte de communication qui exige parfois la modification du TD pour satisfaire des contraintes autres que linguistiques.
	On peut traduire sans tour comprendre, car le but des exercices de traduction est en partie de *vérifier la compréhension.*	On ne traduit pas pour comprendre, mais pour faire comprendre. Il faut donc avoir une *compréhension la plus parfaite possible du TD.*
	L'étudiant traduit *pour le professeur*, à la fois *correcteur*, *destinataire* et *juge* de la performance des étudiants.	L'étudiant traduit pour un *public* ou un *destinataire* autre que le professeur, qui juge néanmoins de la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc.

Tabla 6. Modelo de traducción profesional/traducción escolar (Delisle 1998)

En general pensamos que el problema de la naturaleza de la TP estriba en la comparación entre la TP y la traducción profesional en detrimento de la primera como veíamos a través del cuadro de Grellet (1991) y de Delisle (1998): la traducción profesional es comunicativa, mientras que la TP no lo es. Se trata de una etiqueta dogmática que se ha atribuido a una y otra práctica, y que no vamos a poder

disolver fácilmente. Por eso, en el marco de nuestro trabajo, no es lícito criticar la traducción como medio, a favor de la traducción como fin. Ambas tienen cabida en diferentes áreas y con distintos propósitos:

> (La TP) se pratique dans le cadre de la classe de langues (sauf cas particulier des examens au concours), et le récepteur est soit la classe, soit le professeur dans les deux cas, un public restreint et familier. La traduction n'est alors plus une fin mais un moyen, dans la mesure où ce qui importe, c'est n'est pas le message, le sens que le texte véhicule, mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit : acquisition de la langue, perfectionnement ; contrôle de la compréhension de la solidité des acquis, de la fixation des structures... (Lavault 1985: 17-18)

1.4.2 Papel de la traducción pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje

La traducción se ha utilizado (y ha sido excluida del aula de LL.EE. alternativamente), según los métodos de enseñanza imperantes en las diferentes épocas.

En general podemos decir que la traducción pedagógica ha sido uno de los elementos que se ha implementado en el aula de manera más extendida y libre. Por supuesto, esta inclusión no responde siempre a una reevaluación y consecuentemente a una nueva apreciación de esta actividad. Le debe mucho a los estudios de traducción, que han logrado consolidarse en el último tercio del siglo XX, y que han generado un enorme interés por las distintas disciplinas implicadas en ellos. De ahí que la traducción se haya convertido en los últimos años en una aplicación de moda en el aula de LL.EE. No hay que engañarse, por lo tanto, con un falso progreso de la traducción pedagógica.

No existe ningún indicio que indique que la traducción pedagógica haya encontrado un espacio legítimo en la enseñanza de lenguas para que no sufra irregularidades previsibles. La traducción pedagógica, por lo tanto, ha de ser una pieza más que encaje perfectamente en el engranaje del currículo de LL.EE. Al no ser este el caso, la implementación de la actividad de traducción puede resultar una práctica incorrecta e incluso dañina. Es decir, el hecho de que los objetivos no estén claros pueden conducir a una desviación no controlada que anule o neutralice los beneficios de la traducción pedagógica.

La falta de desarrollo pedagógico en esta área también es un reflejo de todo el trabajo que queda por hacer para desarrollar una disciplina completa y eficiente por sí misma.

En este apartado introducimos el papel de la TP como práctica en entornos didácticos. La actitud ante la traducción en la enseñanza de LL.EE. varía en función de las diferentes observaciones o motivos de los que partamos. Han sido muchos los argumentos lanzados en torno a la traducción pedagógica, normalmente sin ningún tipo de estructura. Algunos autores los han clasificado en diferentes taxonomías que tienden a observar los argumentos positivos y contrarrestarlos con los

argumentos negativos. Estas clasificaciones se limitan generalmente a una mera exposición a partir de la cual cuesta sacar unas conclusiones claras y un enfoque válido para futuros estudios o puestas en práctica de la TP.

Los distintos modelos taxonómicos que presentamos a continuación indican que no hay absolutos acerca de la TP, como sucede con otro tipo de materias y componentes. El enfoque positivo o negativo de diferentes posturas no es garante de la consolidación o desaparición de la TP. Las propuestas que destacamos, por el valor investigador que encierran especialmente, demuestran que no hay límites precisos en este campo. Sus trabajos indican diferentes niveles de crítica, algunas de las bases de las que parten dichas críticas, los conceptos que tienen en cuenta, etc. No consideramos oportuno acogernos a ninguna clasificación en concreto, si bien estimamos que resultan muy útiles a la hora de hacer una revisión global.

Los trabajos taxonómicos del papel de la TP más relevantes y completos en la actualidad[37] pertenecen a Sánchez Iglesias (2009), García-Medall (2001), Malmkjær (1998), Pegenaute (1996) y Stoddart (2000). Estos trabajos son exposiciones que recogen los aspectos más comunes que diferentes autores utilizan para criticar o defender la TP en el aula. Los trabajos de Pegenaute (1996) y Malmkjær (1998) son fundamentales, puesto que realizan de las primeras clasificaciones sobre la (in)validez de la TP en el aula, y abren todo un campo conceptual importantísimo para sentar las bases de la TP.

Sánchez Iglesias (2009), García-Medall (2001) y Malmkjær (1998) se sustentan sobre críticas específicas de diferentes autores. El primero lo hará en torno a los aspectos negativos especialmente, mientras que los otros dos autores mencionan los argumentos negativos y los positivos.

Las principales hipótesis en contra de la inclusión de la TP en la enseñanza de LL.EE. que recoge Sánchez Iglesias (2009: 8-36) son:

a) impide que docentes y aprendices aumenten los beneficios de trabajar con una lengua;
b) desde un punto de vista estructuralista, la TP no tiene cabida puesto que:
    i. impide a los estudiantes pensar en la LE. De hacerlo, dificulta la tarea (Malmkjær, Danchev, Newson);
    ii. dificulta la adquisición de hábitos en la LE (Danchev);
    iii. induce al estudiante a pensar que existe una equivalencia exacta del significado entre elementos de las dos lenguas (Malmkjær, Danchev, Newson);

[37] Los trabajos de Zabalbeascoa (1990) y Zaro (1999) también son taxonomías muy importantes, que sin embargo no vamos a poder tratar detalladamente por razones de espacio.

iv. la lengua nativa interfiere en el proceso de producción de una LE (Malmkjær, Danchev, Newson).

c) no cuenta con un campo de investigación que se ocupe de ella. En este sentido, en los estudios de traducción impera la idea de que el uso de la traducción solo es apropiado para la formación de traductores (como vemos en Malmkjær (1998), Tricàs (1995: 19) *apud* Sánchez Iglesias 2009: 23);

d) si se considera como una quinta destreza constituye una destreza aparte que nada tiene que ver con las destrezas lingüísticas tradicionales. Según esta postura, parece que esta habilidad debería de aprenderse y practicarse de manera separada para que no provoque interferencias con el resto de las habilidades (Danchev); como resultado de esto, se tilda a la TP de no guardar ninguna relación con las habilidades restantes;

e) se la acusa de no ser un componente comunicativo:

i. impide o dificulta el uso comunicativo de la lengua (Newson);

ii. impide o dificulta su uso como lengua contextualizada (Newson);

iii. al no ser una interacción de carácter oral no supone una actividad comunicativa (García-Medall 2001);

iv. impide o dificulta el énfasis en la fluidez de la lengua oral (Newson);

v. solo fomenta dos destrezas: leer y escribir (García-Medall 2001);

vi. dirige la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua extranjera más que hacia la comunicación (Danchev).

García-Medall (2001: 1), por su parte, presenta argumentos a favor y en contra acerca de la inclusión de la traducción en el aula de lenguas. Según García-Medall (2001: 2), los argumentos desfavorables incluyen:

a) la traducción es una actividad que solo implica dos destrezas, leer y escribir;

b) la traducción no es una actividad comunicativa, porque carece de interacción oral;

c) la traducción es inadecuada como ejercicio de clase, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban textos por sí mismos;

d) la traducción se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada;

e) la traducción está asociada a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades comunicativas del alumno (Viqueira 1992: 76).

No obstante, existen argumentos favorables como los siguientes (García-Medall 2001: 2-3):

a) es imposible esquivar la interferencia de la L1 a la hora de expresarnos en otro idioma. Es más, tales interferencias demuestran que la conciencia lingüística sobre la L1 no pueden ni deben eliminarse de un plumazo (Süss 1997);
b) la traducción obedece a los imperativos de la comunicación;
c) la traducción plantea nuevas experiencias al aprendiz para ampliar su competencia comunicativa en una LE (Gibert 1989);
d) la traducción es una actividad comunicativa por autonomasia, aplicable a muchas más situaciones de aprendizaje de las que nos imaginamos (Valero Garcés 1996);
e) la traducción pedagógica es un medio para enseñar la LE, porque está a caballo entre la lingüística, la traductología y la didáctica de una LE (De Arriba García 1996a y 1996b);
f) la traducción directa en el aula de LE tiene gran valor, puesto que exige al alumno una precisión, un uso adecuado de la gramática, así como conocimientos de fraseología y de estilo (Arbuckle 1990);
g) la traducción es un punto de encuentro entre la enseñanza de LE, la lingüística descriptiva y la lingüística contrastiva, aparte de constituir una sólida herramienta de formación intelectual (Pegenaute 1996);
h) la traducción ha de ser una actividad poscomunicativa (Titford 1985);
i) tanto la traducción directa como la traducción inversa son útiles para aclarar significados (Rivers y Temperley 1978).

Las críticas a la aplicación de la traducción que recoge García-Medall tienen un énfasis especial en muchos casos en la lengua. Sin embargo, y si bien no podemos fundamentar su importancia únicamente en este elemento, entendemos por qué es tan relevante:

a) la consecución de una tarea traductora requiere un conocimiento de la lengua (en diferentes grados al menos);
b) exige la aplicación de conocimientos lingüísticos, culturales y sociológicos.

Es cierto que a través de la TP se demuestra que no siempre existe una reciprocidad entre el nivel de competencia del alumno y su actuación en traducción. Para muchos investigadores y profesores esta aplicabilidad no es válida, precisamente por el nivel de lengua del alumno. Sin embargo, a nuestro juicio, la TP es una parcela en la enseñanza de LL.EE. defendible, tanto desde una óptica teórica como desde un ángulo pragmático.

La razón de ser de una aproximación intralingüística o interlingüística de la traducción obedece, según nuestra propuesta, a diferentes objetivos y evidentemente a un manejo diverso de la TP. Debemos de ser conscientes de que un enfoque interlingüístico de la TP no solamente acoge el plano lingüístico, sino que también da cabida al plano cultural. Por ello los alumnos y los profesores de una LE pueden beneficiarse, en términos generales, a través de diferentes aspectos de la TP:

a) el control del uso de la L1 o la LE;
b) la familiarización con el mundo que enuncian tanto la L1 como la LE y que incluyen los elementos de la LC1 y la LCE. Recordemos que esto no se hace con ánimo comparativo para establecer meramente similitudes o diferencias, sino como recurso constante a la mejora de la interlengua del alumno de LE;
c) una práctica controlada desde y hacia la LE que permita a ambas lenguas interactuar sin que vaya en detrimento de la interlengua o el nivel de competencia que se haya alcanzado en la LE (en relación con la comprensión, la producción, pero especialmente en relación con la mediación).

En su trabajo, de índole bastante compleja, Malmkjær (1998) ofrece diferentes perspectivas a partir de una recopilación de obras muy completa. Pretende entablar un debate sobre la utilización de la traducción de la manera más beneficiosa como parte de la metodología en la enseñanza de lenguas, y para ello menciona múltiples notas optimistas en general (Malmkjær 1998: 1):

a) Duff (1989) asegura que el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas ha experimentado una gran transformación en los últimos años;
b) el concepto de multifunción de Cook (1996) sugiere que las tareas que implican una competencia multilingüe tienen valor en la enseñanza de lenguas;
c) Selinker (1992; 1996: 103) asegura que los equivalentes de traducción juegan un papel muy importante en la competencia de la interlengua, en el sentido de que la traducción supone una estrategia relevante para los aprendices, puesto que estos comparan sistemas lingüísticos.

En general, Malmkjær (1998: 8-9) hace acopio de un buen número de razones para el uso de la traducción en la clase de lenguas a través de la siguiente lista de aspectos positivos:

a) la traducción no solo es independiente, sino que es dependiente del resto de las habilidades, y las incluye;

b) de acuerdo con el argumento anterior, no podemos decir que sea una habilidad completamente diferente;
c) puesto que es una herramienta útil, no podemos afirmar que el tiempo invertido en ella sea inútil, si bien la enseñanza a través de la traducción puede llevar más tiempo que si se hace a través de otros medios;
d) no es artificial; lo más importante es el requisito de minimizar las interferencias negativas y maximizar las interferencias positivas. Si la tarea de traducción se sitúa en un lugar adecuado, proporciona una actividad con un enfoque tan natural como el resto de actividades en el aula;
e) el uso de dos lenguas hace ver a los estudiantes que la correspondencia entre expresiones de las dos lenguas no corresponden necesariamente a una equivalencia total;
f) de acuerdo con el argumento anterior, las situaciones de traducción hacen que el alumno piense en las dos lenguas;
g) a pesar de que se producen interferencias, la práctica de la traducción implica un control y una atención a las mismas. Se trata de dos elementos muy importantes en la habilidad de traducir;
h) dado que no se puede llevar a cabo una buena traducción a no ser que se empleen a fondo todas las habilidades tradicionales, un test de traducción medirá, consecuentemente, la habilidad de aplicación de dichas habilidades.

No obstante, Malmkjær (1998: 5-6) también presenta un número de objeciones en contra del uso de la traducción en el aula:

a) la traducción es independiente del resto de las habilidades que definen la competencia de la lengua;
b) la traducción es radicalmente diferente del resto de las habilidades;
c) ocupa un tiempo que podía dedicarse a la enseñanza del resto de las habilidades;
d) no es natural;
e) equivoca a los estudiantes al hacerles pensar que las expresiones en dos lenguas tiene una correspondencia 1:1;
f) evita que los estudiantes piensen en la lengua extranjera;
g) produce interferencias;
h) no es una manera apropiada de evaluar las habilidades de la lengua;
i) solo es adecuada para la formación de traductores.

Por su parte, las clasificaciones de Pegenaute (1996) y de Stoddart (2000) no obedecen a ningún tipo de crítica ajena. En su modelo de clasificación, Pegenaute (1996) habla de una clara integración de la TP en el currículo de LE, si bien también hace alusión a los fundamentos en contra de la TP, que de acuerdo con el autor (1996: 121-123) son:

a) argumentos de índole lingüística que ven la traducción como una manera de fomentar interferencias entre la L1 y la LE;
b) se da más importancia a la forma que al contenido o al mensaje en sí. Por ello no contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa del alumno;
c) hace creer al alumno que existe una correspondencia unívoca entre las dos lenguas, por lo que se minimiza el proceso de interpretación;
d) no satisface las necesidades reales de comunicación (es artificial, el profesor y el resto de los alumnos ya conocen el mensaje, por ejemplo);
e) en un plano más práctico, requiere la dedicación de bastante tiempo, se ve como un ejercicio individualista que se puede hacer con la ayuda de un diccionario, etc.;
f) dificulta la adquisición de la fluidez y el uso creativo de la lengua.

No obstante, matiza su argumento y admite que tiene una vertiente positiva, puesto que:

a) la TP facilita y acelera la descodificación y elementos lingüísticos complejos;
b) la TP facilita asimismo un control rápido y eficaz de la comprensión que ayuda a combatir la transferencia de la L1.

De acuerdo con esto, Pegenaute (1996: 121-123) destaca varios argumentos a favor a través de los cuales logra ofrecer una visión razonablemente equilibrada:

a) como ejercicio de reescritura de un texto comprendido entre dos extremos, la traducción es una práctica contrastiva valiosa a la hora de comprender mejor el funcionamiento de las dos lenguas;
b) contribuye a un aprendizaje consciente a través del cual el alumno puede controlar mejor las transferencias entre la L1 y la LE;
c) se distingue del proceso de traducción explicativa e interiorizada;
d) obliga al alumno a utilizar estructuras que de otra manera evitaría.

Stoddart (2000), por su parte, se centra en las desventajas del uso de la traducción en el aula de LE basándose en las siguientes premisas:

a) solamente se centra en dos habilidades: comprensión y reexpresión;
b) es un proceso no natural (los dos sistemas sociolingüísticos no son lo suficientemente similares como para representar la misma realidad);
c) normalmente la traducción se centra en el producto, sin opción a discutir el proceso;
d) pone un gran énfasis en la precisión;
e) la efectividad de la traducción se enfoca en su cercanía con el TO o el TM. El profesor ha de ser menos dogmático;
f) el profesor ha de tener una competencia alta en la L1 de los alumnos, y el aula solo puede tener sentido cuando se trata de clases monolingües;
g) muchos textos de los que se utilizan no están contextualizados y apenas se presta atención a su graduación en la práctica de la TP;
h) la traducción solamente puede utilizarse en situaciones muy particulares; para traducir bien, los estudiantes tienen que tener un conocimiento profundo de la LM y la LCM;
i) existe el riesgo de que los estudiantes que confíen demasiado en la traducción no sepan desarrollar mecanismos de adquisición que no sean a través de la traducción.

Las ventajas del uso de la TP, por otra parte y de acuerdo con Stoddart (2000), se reflejan en las siguientes afirmaciones:

(a) es ideal para el estudio del sistema de la lengua;
(b) hace que los estudiantes no disocien la forma del significado;
(c) se utiliza material auténtico;
(d) el conocimiento de los estudiantes aumenta gracias a la exposición auténtica de la LCE;
(e) se puede utilizar en todos los niveles, desde el nivel principiante;
(f) es un enfoque humanístico ya que todos los estudiantes siguen el desarrollo de la actividad;
(g) muestra a los estudiantes las similitudes y las diferencias entre los dos sistemas; además hace que los estudiantes tomen más riesgos en la LE para llevar a cabo la comunicación;
(h) incita a que los estudiantes presten atención a los errores;
(i) es una práctica excelente de las subhabilidades en la lectura y en la escritura: la traducción pedagógica directa (TPD) ha de tener un impacto positivo en las subhabilidades relacionadas con la lectura: identificación del estilo, del registro, de la

propiedad, de la deducción del significado, de la familiarización con la cohesión y de la coherencia, etc.;

(j) la TPI (traducción pedagógica inversa) ha de tener un impacto fundamental en las subhabilidades de escritura: elección del registro, del estilo, de la ortografía, de la cohesión, de la coherencia, de la secuencia de ideas, etc.;

(k) ayuda a los estudiantes a escribir de manera más sofisticada;

(l) aprenden que la traducción palabra por palabra no es siempre correcta;

(m) aprenden que a veces no hay equivalencia entre la L1 y la LE.

Como vemos a través de los diferentes modelos taxonómicos, unos no difieren tanto de otros. Las críticas generales a la TP se centran en torno a los siguientes enunciados:

a) no es un acto comunicativo;

b) es un método antinatural;

c) no es una actividad provechosa para realizar en la clase: requiere mucha precisión y una competencia que los alumnos no han adquirido;

d) es aburrida y poco estimulante;

e) se utilizan textos no apropiados y descontextualizados;

f) da una falsa idea sobre la equivalencia;

g) supone una vuelta al método gramática-traducción puesto que adquiere más importancia la forma que el contenido;

h) no tiene nada que ver con la manera en que aprendemos la lengua materna y es asistemática;

i) es un ejercicio dañino y perjudicial porque impide a los alumnos pensar en la lengua extranjera;

j) crea interferencias y dependencia respecto de la primera lengua;

k) se trata de una destreza independiente del resto;

l) no es la finalidad de la enseñanza de idiomas y se fija en el proceso en detrimento del producto;

m) no hay un campo de investigación dedicada a ella.

Los argumentos que apoyan la inclusión de la TP en el aula, por su parte, lo hacen de acuerdo con estos razonamientos:

a) la comunicación interlingüística sí es un acto comunicativo, y lo que es más, es un medio de comunicación insustituible;
b) es una herramienta útil en el aula;
c) desarrolla en el alumno una conciencia de interlengua y constituye una actividad contrastiva beneficiosa;
d) asocia forma y significado;
e) exige precisión y ofrece nuevas experiencias;
f) utiliza material auténtico y es una práctica de las subhabilidades;
g) la traducción ayuda a una mejor comprensión de la naturaleza de la lengua nativa y la cultura propia de cada uno;
h) supone un ejercicio de consciencia del estudiante, puesto que a la hora de su aprendizaje dentro del proceso de traducción puede implicar aspectos beneficiosos pedagógicamente;
i) constituye un medio y un enfoque más en la didáctica de lenguas extranjeras;
j) su análisis general proporciona aspectos positivos.

Aparte de estas clasificaciones, son muchos los autores que se refieren a la (in)utilidad de la TP de manera individual. Al no clasificarse de manera taxonómica no se sigue ninguna línea de actuación. Sin embargo, estimamos oportuno mencionar aquí a los autores más relevantes que apoyan la inserción de la TP en los programas de lengua para un conocimiento más profundo de la situación y las expectativas que podemos formarnos: Atkinson (1993)[38]; Baccouche (2003)[39]; Ballard (2005)[40]; Bonyadi (2003)[41];

[38] Atkinson (1993) dedica un apartado a las actividades de traducción en su trabajo sobre las clases monolingües. De acuerdo con el autor (1993: 53-55) hay una serie de beneficios: (a) insta al aprendiz a pensar detenidamente en el significado y no solo en la manipulación de la forma, tal y como sucede en los ejercicios de gramática mecánicos; (b) lleva a los estudiantes a comparar las lenguas para que sean más conscientes de las diferencias entre ellas y dejen de cometer los típicos errores de su grupo de L1. Los profesores pueden elegir textos que hagan que los estudiantes se centren en áreas de especial dificultad; (c) puede empujar a los estudiantes a tomar riesgos en lugar que sortearlos; (d) es una actividad que pertenece al ámbito de la vida real.

[39] Baccouche (2003: 95) revisa el estatus de la traducción en la enseñanza de LL.EE. y cómo ha llegado a alcanzar una posición privilegiada. Aún así, suele ser secundaria a otros aspectos como la gramática. Critica por otro lado, si bien de manera tímida, que algunos consideran que la TP es útil solamente para la fase de comprensión o la fase de producción, limitando sus posibilidades.

[40] Ballard (2005) defiende la inclusión de la traducción en el aula de LL.EE. a pesar de su crítica a la falta existencia de una metodología que reconozca un método válido.

Cantón Rodríguez (2001)[42]; Gierden Vega (2002-03)[43], House (1986)[44]; Mason (1987)[45]; Schäffner (1998)[46]; Tuck (1998)[47]; Turnbull (2001)[48]; Turnbull y Arnett (2002)[49].

La traducción inversa supone un mundo aparte y no siempre integrado en el desarrollo que ha experimentado la traducción pedagógica. La crítica al uso de la traducción en la enseñanza de lenguas encuentra más reprobación en el caso de la traducción inversa (Carreres 2006: 1-2). El trabajo de Campbell (1998) supuso toda una revolución en este campo, puesto que desafió las leyes existentes hasta el momento, para apostar por la práctica de la traducción inversa. Campbell lo hizo en el ámbito de los estudios de traducción, si bien nosotros pretendemos restringirnos al ámbito de la TP.

El acierto de su propuesta subraya el vacío que se le ha hecho a la traducción inversa tanto en el campo de la lingüística como en el de los estudios de traducción. El problema con la traducción inversa surge en el momento en el que los estudios de traducción ortodoxos tienden a asumir que todos los traductores traducen (y han de traducir) hacia la L1. Estos problemas se refieren especialmente a cuatro áreas radicadas en la lingüística aplicada (Campbell 1998: 1-2):

a) la adquisición de una LE en tanto que adquisición de habilidades y estrategias avanzadas: aprender a traducir es una variedad especializada de aprender una LE;

[41] Bonyadi (2003) se basa en: (a) el uso de la LM como recurso de aprendizaje; (b) la traducción es relevante como proceso consciente de aprendizaje; (c) la traducción como actividad comunicativa estimula la interacción entre el profesor y los estudiantes y los propios estudiantes; (d) la TP resulta útil como técnica de evaluación de la lectura.

[42] Cantón Rodríguez (2001) plantea la importancia de la traducción en la enseñanza de la LE con fines específicos. Para ello se debe atender a los pares de lenguas así como al área con fines específicos.

[43] Gierden Vega (2002-2003: 98) apunta que son varios los aspectos positivos de la TP: (a) se potencia la capacidad, la voluntad y la motivación del alumno a través de su aportación en el aula por la naturaleza participativa de los ejercicios; (b) el estudiante adquiere una conciencia contrastiva e interactiva de las lenguas con las que trabaja; (c) se requiere que el estudiante utilice de manera apropiada también el estilo y el vocabulario.

[44] House (1986: 182) apoya el uso de la traducción para la enseñanza de una LE, si bien es necesario aumentar la competencia comunicativa del alumno a través de la traducción en tanto que comunicación interlingüística e intercultural.

[45] Mason (1987: 79) propone la traducción en el aula de LE como una actividad comunicativa y como una habilidad práctica, en lugar de justificarlo como un ejercicio de comprensión.

[46] Schäffner (1998: 124) reconoce la existencia de la traducción como fin y la traducción en la enseñanza de LL.EE. Considera esta opción como una manera de medir la forma y el uso de las estructuras gramaticales, así como el vocabulario, el conocimiento gramatical, la comprensión y la capacidad de reexpresión o reformulación. Según la autora: (a) mejora la agilidad verbal; (b) incrementa el vocabulario de la LE; (c) desarrolla el estilo de los alumnos; (d) mejora la comprensión sobre el funcionamiento de la lengua; (e) consolida las estructuras de la LE para su uso activo; (f) monitoriza y mejora la comprensión de la LE.

[47] Tuck (1998) se basa en: (a) la comparación de similitudes entre la L1 y la LE puede facilitar el aprendizaje; (b) es una tarea cognitiva en la que los estudiantes han de utilizar todos sus conocimientos (gramaticales, léxicos y semánticos) para llevar a cabo la tarea; (c) permite el uso del diccionario monolingüe y bilingüe; (d) requiere la corrección por parte del profesor; (e) es ideal para la corrección en común; (f) es ideal para la corrección por parejas; (g) provee una satisfacción cuando se completa; (h) puede ser parte de una tarea mayor; (i) se utiliza material auténtico (y en algunos casos la actividad también es auténtica).

[48] Turnbull (2001: 532) aboga por la idea de maximizar el uso de la LE y de la L1 en el aula para beneficio de los estudiantes. El uso de la LE es fundamental porque no se puede practicar fuera del aula..

[49] Turnbull y Arnett (2002: 206) afirman que el uso de la L1 por parte del estudiante durante tareas colaborativas ocurre principalmente: (a) para aumentar la eficiencia; (b) para centrar la atención; (c) para facilitar interacciones personales.

b) la interlengua: la producción en LE representa un estado de la adquisición de la LE más que una variedad imperfecta del mismo;
c) la organización de la lengua por encima del nivel oracional: las dificultades estilísticas que afrontan los estudiantes son un motivo especial para la investigación;
d) los niveles de competencia de la lengua.

De acuerdo con nuestra postura, los problemas que señala Campbell, vistos desde el ángulo de la TP, dejan de ser problemas para convertirse, precisamente, en aspectos positivos. De ello deducimos que la razón de ser de las críticas dependerá del enfoque que se les dé.

Existen otras críticas hacia la práctica de la traducción inversa que provienen de otros frentes. Carreres (2006: 5) recoge las críticas más notables al uso de la traducción inversa en la enseñanza de una LE en la literatura reciente:

a) la traducción inversa es contraproducente puesto que fuerza al traductor a ver la LE a través del prisma de la L1. Esto produce interferencias que inhiben la expresión libre en la LE;
b) la traducción en la LE no tiene ningún sentido y no es una práctica en la vida real;
c) la traducción inversa es una actividad desmotivadora y frustrante: el alumno no puede alcanzar el nivel de precisión que se necesita. En su lugar se utiliza en el aula más como un ejercicio relacionado con los errores que un ejercicio relacionado con la precisión de la lengua;
d) la traducción inversa es un método que solo puede funcionar con determinados aprendices, pero no con el aprendiz medio.

No obstante, Newson (1998) y Arbuckle (1990) defienden el uso de la traducción inversa en la enseñanza de LL.EE. El primero lo hace como modalidad de evaluación, aunque puntualiza que para sacar lo mejor de una práctica poco útil. El segundo (Arbuckle 1990: 23-24) defiende el valor pedagógico de la traducción inversa en tanto que herramienta que requiere que el aprendiz sea preciso, que utilice adecuadamente la gramática, las expresiones idiomáticas, el estilo, etc.

En otro plano, Sánchez Iglesias (2009: 41-62) analiza de manera crítica una serie de elementos relacionados con la traducción (material, direccionalidad, etc.) a partir de las cuales proponemos una mirada definitivamente positiva de la TP:

a) el material no ha de ser tedioso. Se puede utilizar perfectamente material que aumente el interés de los estudiantes y que suponga un desafío no solo a nivel de gramática, sintaxis, etc., sino también a nivel de contenido;
b) la direccionalidad de la traducción no ha de ser solamente L1>LE. También se puede practicar la TP de LE>L1. Dependerá de los estadios de la capacidad lingüística del alumno así como de los objetivos específicos de la actividad en sí;
c) nos parece un error asumir que el estudiante de LL.EE. ha de conocer y entresacar los principios traductológicos que han de emplearse. Sí es importante hacer conscientes a los estudiantes de los principios mínimos de traducción así como de los procesos traductológicos que existen. A pesar de esto, lo fundamental es que los estudiantes consigan transmitir el texto en otra lengua de manera comunicativa y consiguiendo un equilibrio entre el contenido y la forma. El uso correcto de estrategias de traducción que impliquen la aplicación de principios y procesos propios de la traducción será un suplemento derivado de la habilidad de traducción;
d) la falta de una aplicación metódica de la traducción es, desde luego, una cuestión candente. Antes de nada habría que acordar el empleo de un procedimiento de traducción de acuerdo con unos objetivos determinados para que el alumno supiera a qué principios atenerse en la práctica de la TP y el profesor pudiera dar una retroalimentación apropiada a los alumnos;
e) la falta de un uso de materiales interesantes que motiven a los alumnos, así como la aplicación de actividades que adolecen de un marco teórico y metodológico, no solamente ocurre con la TP. Es algo que se da a un nivel general en los distintos componentes en la enseñanza de LL.EE. El propósito fundamental, y quizá uno de los más complicados de conseguir, es que el alumno se implique en la actividad que está llevando a cabo;
f) en cuanto a la gestión del tiempo, es muy significativo la opinión generalizada de que la TP quita tiempo al resto de destrezas lingüísticas. Esta idea que Sánchez Iglesias atribuye a Malmkjær (2004: 42) es una reacción muy extendida en los Departamentos de Lenguas Modernas que se ven ante la tesitura de elegir o rechazar la implementación de la TP en

detrimento de la práctica de otras habilidades (generalmente de la gramática explícita) ante un contexto donde se ensalza y se critica alternativamente la TP;

g) dedicar tiempo a esta práctica o no dependerá, en nuestra opinión, de su naturaleza y de los objetivos marcados. Tiene que establecerse que la TP persigue el desarrollo de la competencia comunicativa. Cierto es que esta última está ligada a la competencia traductora, como veremos en el capítulo 2 del presente trabajo, pero esto tiene más importancia en el ámbito de transferencia de las habilidades que en el de traducción propiamente dicha;

h) con respecto a la implementación, hay varios aspectos íntimamente relacionados entre sí que hemos de señalar:

    i. se tiende a pensar que el único nivel en el que es relevante implementar la TP es en un nivel avanzado ya que solamente en este resulta una actividad comunicativa. Más adelante veremos que la práctica de la TP puede darse de manera útil en otros estadios del aprendizaje;
    ii. la direccionalidad de los ejercicios están profundamente ligados con (i);
    iii. por último, la utilización de uno u otro tipo de textos ha de incidir de manera directa en la práctica de la TP.

i) la práctica de la TP rompe con la concepción estructuralista de actividad controlada y restringida;

j) esto no significa, por una parte, que puedan justificarse críticas como la de Newson (1998), según las cuales la TP impide o dificulta la introducción controlada de estructuras o competencia en estrategias comunicativas. La TP puede constituir un recurso en el aula que integre elementos o actividades que exijan un mayor o menor control. Por ello, el hecho de que en algunos estudios esta actividad no implique un control de las estructuras lingüísticas no significa que no sea relevante. Tampoco significa que carezca de consistencia y sistematicidad y que no se fije en aspectos específicos de la LE como sistema global. Según Newson: "there is no observable effect. This is not surprising since each translation task provides normally only one (random) example of new language items; there is no repetition and practice as in classic forms of language learning and teaching, no grading and no structuring" (1998 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 47).

A nuestro entender, sí puede existir una consistencia en la implementación de la TP, que ha de depender de la sistematicidad que le otorgue cada profesor y de las posibilidades reales de trabajo[50]. En este sentido resultan muy útiles las propuestas de Carreres (2006) y de Grellet (1991), que apuntan cuál debería ser el papel de la TP.

Según Carreres (2006: 8) el papel de la traducción en la enseñanza de LL.EE. en el nivel universitario debería ser el de:

a) proveer a los estudiantes con las habilidades de lectura suficientes para enfrentarse a textos literarios o filosóficos desafiantes en la LE;
b) sensibilizar a los estudiantes hacia aspectos de estilo tanto en la L1 como en la LE;
c) mejorar las habilidades lingüísticas en la LE.

Grellet (1991: 86-87), por su parte, también plantea algunas direcciones para implementar la traducción en el aula de LL.EE.:

a) la actividad ha de ser tan auténtica en la medida de lo posible, si bien es algo difícil[51].
b) ha de proponer una enseñanza estructurada y metódica que suponga un sentimiento de progreso;
c) tiene que ser realmente comunicativa a varios niveles:
    i. al nivel de TM, porque no hay que perder nunca de vista la situación de comunicación;
    ii. al nivel del propio curso, puesto que es imprescindible proponer actividades variadas y que motiven a los estudiantes.

Lo fundamental, como sugiere Sánchez Iglesias (2009: 36), es que a través de la TP el traductor se convierta en un garante de la comunicación en tanto que la traducción es un acto semiótico[52]. Este, por lo tanto, debería constituir el punto de partida fundamental para definir el papel de la TP e implementar la actividad adecuadamente.

[50] Siempre que se trabaje con textos auténticos podemos encontrar problemas de graduación. Aún así, la graduación se puede conseguir a través de numerosos aspectos con los que profesor y alumno trabajarán tal y como la tipología textual, la longitud del texto, la direccionalidad, etc. La exposición a una práctica menos restringida y más real supone una serie de ventajas que, si bien no implican una repetición mecánica de dicha práctica, sí implican el manejo de la lengua como sistema global, algo que no permiten muchos otros ejercicios.

[51] Por una parte, la TP muchas veces se utiliza para comprobar si se ha comprendido un texto, por lo que suponemos que el alumno no tiene la capacidad suficiente para reflexionar acerca de los problemas de traducción. Por otra parte, no se dan los mejores criterios para traducir un texto dentro de una situación comunicativa si no conocemos los parámetros válidos para llevar esto a cabo: el público destinatario, el proceso, etc.

[52] Existe un emisor, un receptor, un canal, un mensaje, un contexto y, en este caso, dos códigos (Jakobson 1995 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 36).

1.5 La traducción pedagógica en el currículo de lenguas extranjeras

Como forma especial de comunicación en el aula, la TP va a tener que considerar principios que ningún otro ejercicio necesita.

Por ello, para consolidar la presencia y el desarrollo de la traducción en el currículo de lenguas extranjeras hemos de prestar atención a:

a) las razones por las que se incluye;
b) cómo los profesores de lengua pueden maximizar su implementación;
c) cómo los estudiantes pueden maximizar su práctica.

Es necesario, por lo tanto, estudiar los principios sobre los que se sustenta la TP de forma que comprendan también los objetivos que ha de perseguir. Una propuesta sobre su diseño nos permitirá encontrar un espacio real para la TP y los beneficios que reporta a los estudiantes de LL.EE.

A la hora de utilizar la traducción en la enseñanza de lengua hemos de ser conscientes de varios aspectos como los que propone Bonyadi (2003) de una manera general:

a) los textos que se seleccionan;
b) la guía que se le da a los estudiantes antes de que lleven a cabo una traducción;
c) los grupos de trabajo que se establecen en el aula;
d) la dificultad de los textos.

A pesar de haber empezado a tener un estatus reconocido por la comunidad de la enseñanza de LL.EE., muchas veces los principios comunicativos de la traducción resultan configurar un área aislada que se relega al aspecto teórico y que no se corresponde realmente con la práctica real.

Es imprescindible que las personas encargadas de diseñar y llevar a la práctica el currículo tengan una visión global y objetiva de la enseñanza que se llevará a cabo y que conjugue el apartado teórico con la enseñanza en sí. Para que la didáctica de una lengua extranjera sea efectiva hay que atender, además, a una serie de apartados que nos permitirán medir qué tipo de enseñanza podemos implementar de acuerdo con la situación particular de cada institución, los objetivos de enseñanza que se tengan, el nivel que han de alcanzar los alumnos, etc.

Por ello, es absolutamente necesario considerar tanto los principios comunicativos como los principios generales que van a guiar la enseñanza de una lengua extranjera. A su vez, estos habrán de conjugarse con los objetivos de un programa determinado con el fin de diseñar coherentemente un currículo que refleje los intereses de la enseñanza de LL.EE. y que sea responsable último de una

propuesta realista y efectiva. En este sentido, consideramos que el currículo ha de actuar como base referente de la enseñanza de las LL.EE.

Para que un currículo funcione hay que tener en cuenta qué enfoque se adopta, el diseño y los procedimientos (Rodgers 1996). Estos elementos quedan reflejados en lo que designamos como *principios*, que nos guiarán hacia el enfoque más adecuado, los *objetivos*, imprescindibles a la hora de diseñar un módulo de contenido, y finalmente el *diseño* en sí, que constituirá el sílabo para una determinada asignatura.

Es difícil determinar unos principios generales válidos para la TP, puesto que son muchas las posturas hacia esta práctica. Un punto de partida útil sería el de determinadas instituciones que apoyan la integración de la traducción en sus programas de lengua, como en el caso de Juliane House en la Universidad de Hamburgo (Kim 2010: 92).

1.5.1 Principios generales

Los principios por los que se rige un determinado método de enseñanza no son sino las pautas que dicho método sigue de manera más o menos estricta.

Es fundamental tener una serie de criterios que nos permitan discernir qué modelo de actuación vamos a seguir, es decir, qué enfoque vamos a adoptar en cada marco de trabajo.

Actualmente, el enfoque que domina en el espectro de enseñanza de LL.EE. es el comunicativo, que cubre un amplio abanico de modelos solapados que se rigen por los principios comunicativos básicos, y que representan diferentes variaciones.

El enfoque comunicativo ha experimentado una serie de evoluciones que ha obedecido a la influencia de teorías posteriores que mejoran algunas de las deficiencias iniciales, como veremos en el apartado 1.4.1.3. Una aportación importante a la que nos adscribimos es la de Markee (1997 *apud* Melero Abadía 2004: 697-698), quien a través de su obra *Managing Curricular Innovation* (1997), realiza un análisis muy interesante de los programas que han resultado innovadores en la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE., todos ellos amparados bajo el paraguas de la enseñanza comunicativa[53]:

a) el programa nociofuncional;
b) el programa de procesos;
c) el enfoque natural;

[53] "En el programa nocional-funcional, al igual que ocurría en el programa gramatical, el conocimiento y las capacidades establecidos como objetivos y contenidos siguieron siendo organizados y presentados de forma sistemática, es decir, a partir de fórmulas, estructuras, relaciones o esquemas relativos a la descripción del sistema de la lengua" (García Santa Cecilia 2000: 50 *apud* Melero Abadía 2004: 698).

d) el programa procedimental;
e) la enseñanza mediante tareas.

Otras de las aportaciones de la enseñanza comunicativa es la inclusión y el desarrollo de la competencia intercultural, que va incluso más allá de la competencia sociocultural[54], la dimensión afectiva[55] y los factores emocionales (Melero Abadía 2004: 700).

Berenguer (1996) repasa las corrientes principales derivadas del enfoque comunicativo:

a) los métodos alternativos aparecidos en la década de 1980 e influidos por principios de la psicología humanista y cognitiva: abogaban por la primacía del aprendizaje frente a la enseñanza, de forma que el alumno había de emplear la lengua para expresar lo que verdaderamente quería expresar a partir de la creación de situaciones comunicativas en el aula sin depender del libro de texto;
b) el enfoque por tareas, que se centra en el proceso de aprendizaje y no tanto en el resultado planificando de dicho proceso a través de tareas o actividades;
c) el autoaprendizaje, que tiene en cuenta las estrategias de aprendizaje que el alumno puede utilizar de manera que asuma su propio aprendizaje y sea dueño de la conciencia de sus propias lagunas, del ritmo de trabajo que ha de seguir, etc.;
d) la comunicación intercultural, que es una corriente que se interesa por la realidad cultural y social que se esconde detrás del uso del lenguaje, de forma que se perciba el empleo de la lengua como instrumento de comunicación.

Cualquiera de estas cuatro corrientes propone unos principios que atienden a las necesidades de unos alumnos y a la cultura y a la lengua meta especialmente. En la mayoría de los casos se solapan unos con otros, o se conjugan los diferentes intereses para conseguir un enfoque comunicativo más efectivo.

Los profesores, educadores e investigadores a través del enfoque comunicativo pretenden dar rienda suelta al proceso de aprendizaje y de creatividad de los alumnos, algo totalmente ignorado en los métodos anteriores. La trascendencia concedida al alumno y al proceso de aprendizaje va a originar una de las posiciones que dieron una cierta publicidad y despertaron el interés renovado por la adquisición de lenguas.

[54] Puesto que supone una mayor implicación, según la autora.
[55] Ver Arnold 2000.

1.5.2 Objetivos generales

Es necesario adoptar una serie de principios que definan el método de enseñanza elegido. El problema aparece cuando los principios son poco claros, o cuando no sabemos cómo operar con ellos. Es decir, los principios son válidos siempre que contemos con unos objetivos bien definidos. Los principios y los objetivos de enseñanza, por lo tanto, han de ir de la mano.

Hoy en día se intenta llevar a cabo una enseñanza eficaz a través de objetivos comunicativos. Cada institución propone una serie de objetivos que, en principio, aunque no siempre, se ajustan a sus necesidades así como a las de los alumnos.

Los principios comunicativos de cualquier método que se emplee han de tener un objetivo común: poder interactuar adecuadamente en una situación comunicativa. Aprender una lengua extranjera debe significar para el estudiante la adquisición de posibilidades discursivas y descubrir paulatinamente la organización de una determinada LE a partir de la construcción de sus significados y sus posibilidades de expresión, tal como afirma Eres Fernández (2004).

Por otra parte, cuando nos referimos a la enseñanza de lenguas extranjeras, es útil fijar objetivos generales y unos objetivos específicos. Los objetivos generales son aquellos que se encargan de hacer que el aprendiz de una lengua logre alcanzar determinados estadios de competencia comunicativa, conforme con el nivel de aprendizaje en el que se encuentre[56]. Los objetivos específicos van a ser aquellos que va a marcar cada asignatura o cada habilidad lingüística.

En este sentido, la contribución de Hurtado Albir (1999) representa una propuesta bastante completa. Propone una serie de objetivos de aprendizaje en la iniciación a la traducción directa muy interesantes entre los que destacamos a aquellos que, de acuerdo a nuestra área de interés, podríamos seleccionar para la TP:

a) asimilar principios metodológicos básicos:
    i. captar la finalidad comunicativa de la traducción: la traducción comporta un proceso de comprensión y de reexpresión. Se traduce para comunicar;
    ii. captar la importancia de la lengua de llegada, adquirir estrategias para reformular correctamente;

[56] Algunos de los criterios que nos pueden servir como guía son los objetivos de enseñanza de lenguas extranjeras en secundaria en Brasil. Eres Fernández (2004) nos recuerda que de acuerdo con ellos se pretende que el estudiante sea capaz de: (a) identificar las distintas variantes en un idioma; (b) elegir el registro adecuado a la situación en la que se procesa la comunicación; (c) elegir el vocabulario que mejor refleje la idea que se pretende transmitir; (d) comprender cómo una determinada forma de expresión puede interpretarse literalmente en función de aspectos sociales y/o culturales; (e) comprender en qué medida tales enunciados reflejan la forma de ser, de pensar, de actuar y de sentir de quienes los producen: (i) utilizar aspectos como coherencia y cohesión en la producción de la lengua extranjera; (ii) dominar las estrategias verbales y no verbales que se activan para compensar fallos en la comunicación y para favorecer la efectiva comunicación y alcanzar el efecto pretendido.

iii. captar la importancia de la fase de comprensión: asumir la importancia de la fase de comprensión, asimilar que la finalidad de la comprensión es captar el sentido de los textos, adquirir las estrategias esenciales para captar el sentido;
iv. asimilar el dinamismo de la equivalencia traductora y su carácter textual, asimilar el dinamismo de la equivalencia traductora, asimilar la importancia de la organización textual, asimilar que la búsqueda de equivalencias es un proceso analógico y de exploración, adquirir estrategias para desarrollar correctamente el proceso de búsqueda de equivalencias;
v. desarrollar la creatividad para solucionar problemas de traducción: potenciar la creatividad de los estudiantes para lograr creaciones discursivas.

b) dominar los aspectos contrastivos básicos:
   i. dominar las diferencias de las convenciones de escritura;
   ii. dominar los elementos de interferencia léxica;
   iii. dominar los elementos de discrepancia morfosintáctica;
   iv. dominar la diferencia en cuanto a los mecanismos de coherencia y cohesión;
   v. dominar las diferencias estilísticas.

c) conocer y saber recorrer las etapas en la elaboración de la traducción (antes, durante y después);
d) saber detectar y resolver los problemas básicos de la traducción de textos.

Bastin (2003: 347) asegura que la pedagogía en general, y la pedagogía de la traducción en particular, suponen un desafío constante para definir los objetivos del profesor, puesto que este se basa en una experiencia previamente válida, y por lo tanto supuestamente universal.

Efectivamente, la pedagogía de la traducción ocasiona problemas, pero no exactamente de la manera que señala Bastin, puesto que lo que funciona para un grupo no tiene por qué funcionar para grupos sucesivos.

1.5.3 Diseño

Los principios y los objetivos de la enseñanza de lenguas han de verse reflejados, en la medida de lo posible, en la programación. No obstante, la planificación de programas de aprendizaje de lenguas se debe hacer en función de los planteamientos que se preparen teniendo en cuenta los conocimientos previos, los objetivos de la enseñanza y el contenido, principalmente. Para diseñar un sílabo primero hay que definir el enfoque metodológico que queremos utilizar. Después, el diseño del sílabo se encargará de operar con el contenido que se ha de incluir, así como de determinar el por qué y el cuándo. La metodología, según el *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (Richard *et al* 1985: 117 *apud* Nunan 1998), ha de ocuparse de la naturaleza y el procedimiento de enseñanza de las habilidades lingüísticas.

En este punto es oportuno incluir el revisionismo que establece Breen (1996) y en el que repasa las diversas maneras de plantearse la programación de la enseñanza de lenguas. Cada planteamiento encierra la existencia de diferentes paradigmas que se basan, a su vez, en unos determinados principios, líneas de investigación y puestas en práctica. Ofrecen, por lo tanto, diferentes bases para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Breen (1996) diferencia entre los dos marcos de referencia principales:

a) los programas formales y funcionales, que corresponden a los tradicionales, más centrados en el estructuralismo;
b) los procesuales y de aprendizaje, que suponen una nueva corriente de pensamiento en la que el alumno supone el centro de la acción pedagógica.

La elección de uno u otro tipo de programa se hace en base de lo que se desea enseñar y aprender y cómo. Cada programa ha de suponer desde un primer momento un plan detallado acerca de los objetivos y el medio de ejecución para que se alcancen dichos objetivos. Los aspectos sobre los que se centran los programas han de ir de acuerdo a los objetivos de cada plan. De esta forma, cada programa refleja de una manera diferente las concepciones acerca de la naturaleza de la lengua, la manera de presentarla, cómo trabajarla y más en concreto su representación a través de habilidades.

Breen (1997) presenta los planes procesuales como una propuesta alternativa. La aparición de este tipo de marcos de referencia surgió a raíz de la revisión de la lengua[57], la metodología de la enseñanza[58],

[57] Especialmente partiendo de la competencia comunicativa de Hymes (1971, 1972), que distinguía cuatro tipos de competencias, concepto del que se derivó otra serie de nociones pragmáticas, sociolingüísticas, etc.
[58] Con la búsqueda de nuevos métodos que lograsen un mayor equilibrio en el ámbito de los objetivos y los contenidos.

las contribuciones del alumno[59] y la planificación de la enseñanza y el aprendizaje[60] (Breen 1997: 53). Los programas procesuales se concentran en cómo se lleva a cabo la comunicación. Los cuatro argumentos que respaldan este plan son:

a) la integración de principios de interacción y negociación;
b) la importancia de la pedagogía en la enseñanza;
c) la importancia del alumno (y sus problemas) en la secuenciación de programas;
d) la importancia del diseño de materiales didácticos.

Los programas procesuales proporcionan un puente entre el contenido y la metodología y atienden principalmente a la comunicación, el aprendizaje y la actividad social que se lleva a cabo en el aula.

Los programas de aprendizaje mediante tareas provienen de la misma raíz que los procesuales, aunque el planteamiento de uno y otro es muy diferente. El aprendizaje por tareas se centran en cómo puede llevarse a cabo la comunicación así como el grado en que las tareas facilitan el aprendizaje de las reglas y las convenciones comunicativas de la lengua a través de tareas reales de comunicación.

A los diferentes tipos de programación curricular le siguen el diseño de los sílabos, que se encargan del contenido y la enseñanza de cada área de manera más pormenorizada. Autores como Kleinman y Moriarty (2008) nos remiten a los diferentes tipos de sílabos que existen dependiendo de las diferentes circunstancias de uso[61]. Los sílabos deben estar ineludiblemente unidos al plan curricular elegido.

Uno de los conceptos más importantes en relación con el diseño de LL.EE., y que debe estar ineludiblemente unido a la noción de currículo es el de *innovación*. Se trata de un concepto esencial puesto que es el que se encarga de introducir, o al menos considerar, lo que la comunidad de enseñanza entiende como una mejora según avanzan los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Proponemos que este marco de debate se base en el esquema expuesto por Cooper (1989). Se trata de una propuesta muy interesante para aquellos profesionales relacionados con el área de la enseñanza de lenguas que quiera comprometerse con la innovación en la educación de lenguas.

[59] Como parte fundamental en el proceso pedagógico.
[60] Puesto que tener un currículo preparado nos provee con la espina dorsal fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Hay que saber conjugar la dicotomía entre método y contenido y ser conscientes de que el método organizará el contenido, ya que la teoría y las actividades pueden enfocarse desde diversos puntos de vista.
[61] Kleiman y Moriarty (2008) distinguen entre: sílabo basado en situaciones, en contenidos, en funciones, en textos, en procesos, en tareas, en el léxico, en la gramática, en competencias, en destrezas y finalmente está el sílabo integrado.

Supone un modelo válido del concepto *innovación*, a través del cual veremos los aspectos esenciales para definir y llevar a cabo los cambios pertinentes. Ahora bien, para definir *innovación* hemos de atender a los siguientes aspectos:

a) ¿quién? A pesar de que el profesor representa una figura clave, tiene que colaborar con otros participantes (que van a variar dependiendo del contexto) que intervienenen el proyecto de innovación. Estos participantes tienden a asumir roles sociales que definen sus relaciones con el resto;
b) adopción: se ha conceptualizado en términos de individuos o instituciones comprometidos con el proceso de toma de decisiones. Esto implica, según Rogers y Shoemaker (1983) varios pasos:
    i. ampliar el conocimiento sobre la innovación;
    ii. estar convencido de su valor;
    iii. tomar una decisión preliminar para adoptar la innovación;
    iv. llevar a cabo la adopción de una decisión;
    v. confirmar que su decisión sigue respondiendo a la innovación.

    La aceptación de cualquier innovación lleva tiempo. Además, tres cuartas partes de las innovaciones propuestas en el plano educativo fracasan debido a que no son totalmente aceptadas porque no responden a una verdadera innovación;
c) qué: el concepto de *innovación* es fundamental tanto en la puesta en marcha como en la evaluación de nuevas ideas o procedimientos, siempre que lleve consigo la ansiada idea de *mejora*[62];
d) dónde: responde a términos socioculturales más que geográficos;
e) cuándo: es bastante difícil calcular el tiempo, ya que mientras algunos profesores adoptan innovaciones enseguida, otros tardan más en aceptarlas, bien por reticencia o por desconocimiento de su existencia;
f) porqué: las razones por las que una innovación puede ser más o menos rápidamente adoptada o rechazada son numerosas. Quizá dependa de los atributos que poseen tales innovaciones y que llevan a su inhibición o a su adopción[63];

[62] A pesar de esta asertación, ha habido muchas críticas acerca del concepto de novedad, sobre todo en el campo de la educación, ya que implica varios enfoques. Ver: Adams y Chen (1981); Fullan (1983); Kennedy (1982); Miles (1964).
[63] Entre ellas podemos incluir la ventaja relativa de los potenciales usuarios a adoptar una innovación, la compatibilidad de la innovación con prácticas anteriores, la complejidad de la innovación, la facilidad de ponerla en escena, lo más perceptible de la innovación, etc.

g) cómo: dentro de una perspectiva de difusión de innovaciones, Havelock (1971) distingue tres modelos básicos y uno derivado:
    i. modelo de investigación, desarrollo y difusión, un modelo racional y sistemático, que está basado en la teoría. Depende mucho de planeamientos a largo plazo y requiere la participación de diversos equipos especializados que trabajen en fases diferentes de un mismo proyecto;
    ii. modelo de resolución de problemas, en el que los beneficiarios emplean la acción de la investigación para articular un problema y así diagnosticar cómo quieren resolverlo;
    iii. modelo de interacción social, que enfatiza la importancia de las relaciones sociales como clave en la adopción de innovaciones. La idea más relevante que ofrece este modelo en un contexto educacional es el importante papel que juega la comunicación en promover o inhibir la difusión de los currículos innovadores;
    iv. modelo de conexión, resultado de la síntesis de los modelos (2) y (3). Este modelo es un híbrido de estas tres teorías y permite a los participantes comprometerse en una interacción que es tanto recíproca como colaborativa.

Estos modelos y estrategias han sido utilizados casi de manera inconsciente por promotores de diversas investigaciones en la enseñanza de lenguas. La innovación se ve inducida, más que por un valor pedagógico intrínseco, por razones prácticas la mayoría de las veces. No obstante, hay que tener cuidado y saber que las innovaciones de las que hablamos representan tanto la manifestación de una reciente evaluación de la metodología como de un producto más en el mercado.

De hecho, las experiencias insatisfactorias del profesor sobre el funcionamiento de los métodos de enseñanza empleados es uno de los motores principales que llevan al cambio y a la innovación. Estas malas experiencias están relacionadas con los factores afectivos humanos, como el aburrimiento, el pánico, el miedo, la frustración, la falta de motivación y el descontento con los métodos de enseñanza y en los materiales utilizados.

Aún así, los estudiantes son los receptores finales de cualquier innovación y se precisa un sistema de distribución así como un equipo de profesores que estén preparados para ser distribuidores efectivos del cambio entre una determinada comunidad de estudiantes.

En el fondo, los profesores son los mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y constituyen de este modo la fuente principal de ideas para proponer los cambios oportunos, aunque necesitan que esas ideas sean respaldadas por otros cuerpos que les den un apoyo. Otra de las dificultades ante las que nos encontramos es la necesidad de que el cambio sea un fenómeno continuo (en el sentido de progresión), puesto que los fenómenos aislados no funcionan.

Cualquier tipo de mejora ha de ir unida a la idea de innovación que, como vemos, ha de seguir un proceso bastante riguroso.

La consideración de los principios de enseñanza de acuerdo con los objetivos marcados por cada institución se refleja en la elaboración de un currículo que supone el modelo último que guiará a profesores y alumnos en la consecución de la enseñanza y el aprendizaje respectivamente de la lengua extranjera.

En los últimos años ha habido una atención especial al diseño curricular en la enseñanza de lenguas. Para ello se ha desarrollado un currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras en el seno de Europa. Se trata del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*[64] (MCER). Es un trabajo muy válido y extremadamente importante que reflexiona sobre los objetivos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y ofrece una base fundamental para el desarrollo curricular y el diseño de programas, además de tratar criterios de evaluación.

Este documento, que ha aunado los esfuerzos de lingüistas y pedagogos, supone un legado esencial para la enseñanza de lenguas extranjeras en distintos niveles.

A partir de este trabajo, el Instituto Cervantes, máxima institución para fomentar el español y la cultura hispánica alrededor del mundo, diseñó el llamado *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el* español (2006). Se trata de un documento oficial que actúa como referencia para la enseñanza de español como lengua extranjera. Es la primera descripción completa de un idioma para profesionales de la enseñanza y estudiantes de la lengua y se desarrolla de acuerdo a los diferentes niveles que propone el MCER. El plan se encarga de la descripción de los objetivos y los contenidos de la enseñanza[65]. Los objetivos generales de cada nivel constan de 12 inventarios[66] con descripción del material necesario para realizar las actividades comunicativas.

[64] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe (2001; su traducción al español es de 2002).

[65] Según el instituto Cervantes: "El contenido del material de aprendizaje se estructura en seis grandes campos, que reciben el nombre de *componentes*; cada uno de los seis componentes contiene uno o más «inventarios», en los que se enumeran detalladamente las unidades que formarán parte del programa de los diferentes cursos. He aquí la lista de componentes con sus respectivos inventarios: (a) componente gramatical, que consta de tres inventarios: (i) de gramática, (ii) de pronunciación y prosodia y (iii) de ortografía; (b) componente pragmático-discursivo, que consta de tres inventarios: (i) de funciones, (ii) de tácticas y estrategias pragmáticas y (iii) de géneros discursivos y productos textuales; (c) componente nocional, que consta de

El Plan curricular consta de dos perspectivas fundamentales que reconcilian al alumno y al aprendizaje. Por una parte, el alumno es visto como agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo. Por otra parte, la lengua es el objeto de aprendizaje. La lengua se analiza desde la perspectiva de la comunicación. En este sentido, el esquema conceptual del *Plan curricular* trasciende el planteamiento tradicional de la competencia comunicativa. Intenta concentrarse en una competencia superior (o integrada) que se aproxima al concepto de competencia plurilingüe y pluricultural del MCER.

Este documento, que pretende constituir una base ordenada y esencial en la enseñanza de LL.EE. de acuerdo con los criterios actuales globales, ha terminado convirtiéndose en la referencia para la enseñanza de español como lengua extranjera en el mundo. Se trata de un hecho muy importante, puesto que podemos tomarlo como punto de partida para futuras investigaciones, propuestas y mejoras.

Los materiales y manuales que se utilizan en el aula de lengua extranjera han de suponer, por lo tanto, la adopción de un determinado marco de trabajo. En nuestro contexto moderno, el desarrollo de métodos de enseñanza de español comienza a partir de la Segunda Guerra Mundial (Fernández López 2004a), y se multiplica a partir de principios y mediados de la década de 1980, se va desarrollando cada vez de manera más paralela de acuerdo con planes curriculares y programas de enseñanza que suponen guías para la enseñanza y el aprendizaje.

Está claro que el sílabo comunicativo apareció por las deficiencias que presentaba el enfoque estructuralista y situacional (Stratton 1977: 131). En aquella época, el desarrollo de un sílabo comunicativo presentaba dificultades puesto que el enfoque comunicativo no definía todavía con precisión los elementos constituyentes de la competencia comunicativa y la relación entre forma y funciones, entre otros aspectos.

Volviendo a la idea de un sílabo comunicativo, resulta útil acudir a Stratton (1977), que defiende que este tipo de sílabo se basa en los actos de habla o en las funciones de la lengua, y no en las unidades gramaticales. Se da un giro de la competencia lingüística a la competencia comunicativa, y permite a un

dos inventarios: (i) de nociones generales y (ii) de nociones específicas; (d) Componente cultural, que consta de tres inventarios: (i) de referentes culturales, (ii) de saberes y comportamientos socioculturales y (iii) de habilidades y actitudes interculturales; (e) componente de aprendizaje que consta de un inventario: (i) de procedimientos de aprendizaje".
Los materiales para el Plan curricular del Instituto Cervantes a partir de los componentes son: (a) objetivos generales, (b) gramática, (c) pronunciación y prosodia, (d) ortografía, (e) funciones, (f) tácticas y estrategias pragmáticas, (g) géneros discursivos y productos textuales, (h) nociones generales, (i) nociones específicas, (j) referentes culturales, (k) saberes y comportamientos socioculturales, (l) habilidades y actitudes interculturales, (m) procedimientos de aprendizaje.

[66] Los 12 inventarios se derivan del análisis de los distintos componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje.

aprendiz comprender una oración gramatical como "tengo frío", que en una situación determinada se puede referir a que el emisor quiere un jersey (Stratton 1977: 132).

Según Stratton (1977: 134), Candlin (1973) es el que sugiere el modelo más claro del tipo de sílabo que pretende conseguirse. Su descripción es una mezcla de los actos de habla de Austin y la clasificación de funciones de habla de Hymes:

a) función (por ejemplo, directiva);
b) acto de habla (como orden, petición, etc.);
c) realización (¡préstame tu cazadora!, por favor, ¿podrías prestarme tu cazadora?).

El profesor, según este modelo, ha de elegir una de las dos alternativas. También resulta interesante mencionar el trabajo que llevan a cabo Richards y Rodgers (1986: 15 *apud* Sánchez López 2004: 667), y que incluyen dentro de la fase de diseño los siguientes elementos:

a) objetivos;
b) selección y organización de los materiales docentes;
c) actividades requeridas por el método;
d) cometidos y responsabilidades de los alumnos;
e) cometidos y responsabilidades de los profesores;
f) cometido y función de los materiales docentes.

A nuestro juicio, si bien resulta útil contar con una clasificación *cerrada*[67], sería deseable tener una clasificación más precisa en la que se definieran todos los elementos incluidos.

Las reacciones sobre el material utilizado en clase son muy variadas. Lavault (1991), por ejemplo, analiza quiénes son los receptores de la traducción en la clase y las razones de su inclusión. Desde un ángulo didáctico, propone que la traducción de textos auténticos se deseche completamente de los cursos de lengua. Según la autora, las clases de lengua cuentan con otros materiales más adecuados y eficaces para enseñar y consolidar estructuras gramaticales, de vocabulario, etc. Defiende, por el contrario, el uso del tema[68] para aplicarlo a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática y del léxico, por ejemplo. La aplicación de un ejercicio de este tipo, que Lavault inscribe dentro de la TP, tiene la ventaja de presentar diferentes fases, que se van a utilizar según el nivel de los estudiantes y que se implementan por lo tanto de manera gradual.

[67] Y con ello no queremos decir que no haya que ir más allá o que no admitamos más estudios en torno a ella.
[68] Del binomio versión/tema.

No obstante, Lavault (1991: 54-55) aduce que la traducción de textos auténticos en la clase de LE es una actividad factible. En este sentido, el interés lingüístico-contrastivo que subyacía a la teoría de Vinay y Darbelnet, puede constituir una primera toma de contacto para los estudiantes a partir de la cual desarrolle una motivación más profunda por el aprendizaje de la LE.

Existen otras propuestas en relación al tipo de textos y su uso en la TP. Mason (1987: 80) propone que el sílabo de traducción ha de cubrir una serie de actividades como las que sugiere Hatim (1984) incluyendo el trabajo con ejercicios como el resumen, la traducción en equipo, etc., para varios propósitos.

En conclusión, la aplicación de la traducción en el aula de LL.EE. es válida como tema y versión, cada una con unas características determinadas.

Nosotros defendemos la tendencia a trabajar con textos auténticos, siempre y cuando sean adecuados para el estudiante. Por supuesto, podemos recurrir a la adaptación en caso necesario, siempre que se conserven los rasgos de autenticidad. En cuanto al trabajo con los textos, consideramos que las diferentes actividades van a depender de los objetivos del curso. Veremos esto con más detenimiento en el capítulo 3.

1.6 Espacio para la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras

La traducción en la enseñanza de lenguas se ha considerado tradicionalmente como un elemento contaminante. Sin embargo, las premisas sobre las que descansan los juicios que desprecian el uso de la TP hoy en día cuentan con contraargumentos cada vez más legítimos que recuperan su valor pedagógico.

Gracias al desarrollo del área de enseñanza de LL.EE. y de los estudios de traducción, se ha podido reexaminar la integración de la traducción en el aula de lenguas desde una óptica diferente. Lo que ha propiciado el cambio sobre todo, no obstante, ha sido la llegada del concepto de comunicación y otros elementos adscritos al área de la pragmalingüística.

Algunos autores como Colina (2002) argumentan que la principal razón de la falta de entendimiento entre estas disciplinas y el prejuicio negativo de interacción entre ambas obedece a ciertas concepciones erróneas. Según esta autora, hay que destacar que, en todo caso, el progreso experimentado en el área de adquisición de lenguas y el reciente desarrollo de la traducción se transcribe en el reconocimiento de las relaciones entre adquisición, enseñanza de lenguas y traducción, lo que no proporciona sino beneficios a todas y cada una de las partes implicadas.

Existen aspectos positivos en la práctica de la traducción en el aula de LL.EE. que se potencian si los encajamos en un lugar adecuado. El nacimiento del concepto de *traducción pedagógica*, desarrollado por Lavault hace más de dos década, y secundado por otros autores de esta área, ha abierto un nuevo camino conceptual y registra un nombre en un área interdisciplinar, pero sobre todo proyecta todo un campo teórico-práctico que definir.

A pesar de ello, la concepción de la traducción pedagógica todavía despierta sentimientos encontrados, que tienden a adoptar una visión basada en la propia experiencia (supuestamente negativa) de la aplicación de la traducción.

Todavía hoy en día el área de los estudios de traducción lucha por llegar a un consenso acerca de los contenidos teóricos y prácticos para la formación de traductores. Este terreno, notoriamente confuso, está relacionado con la estructura y el funcionamiento de las lenguas, la comparación de estas últimas y los procesos cognitivos implicados (Aubin 2003: 438-439). En este sentido, nos estamos remitiendo a líneas profundamente relacionadas con la lingüística y lo lingüístico, uno de los obstáculos que más problemas ha propiciado en la enseñanza de lenguas y que ha de resolverse. A nuestro juicio, hemos de intentar que la lingüística no sea vista como un área rígida que impida el avance de la traducción y la colaboración entre traducción pedagógica y enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos de intentar integrar y adaptar los contenidos lingüísticos a la enseñanza de LL.EE., que es el campo que nos incumbe. La aplicación de la lingüística, importante e influyente tradicionalmente, ha de ser clave para un enfoque progresivamente más pragmático, como nos piden los cánones de actuación en la actualidad.

Hemos de resaltar, entonces, que la traducción profesional y la traducción pedagógica son vertientes diferentes y singulares. Cada una supone una disciplina propia. Se trata, como asegura Lavault (1998: 19), de aspectos diferentes de la *actividad traductora.*

Lo interesante de estos enunciados reside en que la traducción pedagógica tiene formas diversificadas y por ello puede cumplir diferentes funciones. Es decir, no solo debe prestar atención a la dicotomía entre la traducción profesional y la traducción pedagógica. También ha de tener en cuenta la naturaleza y los principios de la traducción en el aula de LL.EE., y muy especialmente, los objetivos a los que apunta. Aparte del objetivo didáctico comunicativo de la TP, hemos de contemplar la traducción como una herramienta. En este sentido la traducción en el aula de lenguas puede ser importante en relación con varias funciones, como por ejemplo:

a) el aprendizaje de la lengua;
b) el perfeccionamiento de la lengua;

c) la evaluación;
d) el control sobre la comprensión;
e) el control de la solidez de lo aprendido, etc.

El contenido y el sentido del texto serán solamente aspectos vehiculares a través de los cuales se lleven a cabo las funciones enunciadas (Lavault 1998: 20).

Es en este punto en el que la traducción se revaloriza y encuentra un espacio propio en la enseñanza de una LE.

Resulta necesario revisar otra clasificación extremadamente relevante y que puede servir de paraguas a la que sugiere Lavault. Nos referimos a la de De Arriba García (1996a), que distingue entre:

a) la traducción explicativa, como recurso dentro del aula de LL.EE., y que tiene los siguientes objetivos:
    i. conocer y evitar los falsos amigos;
    ii. hablar de un elemento de la lengua;
    iii. la comprensión inmediata de los estudiantes (y consecuentemente su atención);
    iv. la economía;
    v. comprobar la comprensión de los alumnos.

b) la traducción interiorizada, que el alumno utiliza para aproximar los dos sistemas, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de una LE;
c) la traducción pedagógica, que se basa en métodos metodológicos, material textual, implica el uso de destrezas (comunicativas y estratégicas), etc. Es, al fin y al cabo, la que se basa, como recordaba Lavault (1998), en la traducción interpretativa. Es la que se puede explotar como herramienta de aprendizaje de lenguas.

Cada vertiente es importante siempre y cuando se ajuste a su propio papel, a su función. Podemos relacionar la traducción interiorizada con el aspecto textual y de este modo, cabe incluirla como herramienta de la traducción pedagógica propiamente dicha. Si, por el contrario, la unimos al discurso oral que tiene lugar en la clase, se acercará más al proceso interpretativo del estudiante, por lo que podríamos enmarcarla junto a la traducción explicativa por cuanto se refiere al uso de la L1 y la LE, es decir al discurso verbal en el aula.

Resulta muy difícil controlar la traducción interiorizada. Hay un momento en el que el aprendiz de lenguas procesa el *input* y el *output* de la LE sin tener que recurrir a la traducción. Pero en el fondo son

procesos mentales que no podemos explicar en el estado actual de nuestros conocimientos sobre el funcionamiento de la mente. Cada individuo experimentará este paso dependiendo de su competencia comunicativa, sus estrategias e incluso su voluntad aunque sea un acto involuntario.

La traducción interiorizada y la explicativa también se han presentado como otro tipo de dicotomía (García-Medall 2001). Uno de los binarismos que indica este autor se basa en la oposición de protagonismo profesor/alumno. En este sentido, la oposición de traducción explicativa *versus* traducción interiorizada se refiere al contraste entre la traducción como actividad con una serie de metas que ha fijado el profesor deliberadamente y el proceso de interiorización por parte del alumno en el marco de aprendizaje de una lengua. Por otra parte, la traducción explicativa *versus* la traducción interlingüística es un binarismo anclado en el protagonismo del profesor que plantea problemas nocionales y pragmáticos frente a una traducción interlingüística del alumno de LE sea cual sea su nivel. Lavault (1998) y De Arriba García (1996a) hablan de la importancia que ha tenido la traducción explicativa del léxico y de la gramática a lo largo de la enseñanza de LL.EE.

La traducción explicativa, al contrario que la interiorizada, se lleva a cabo de manera voluntaria. Aunque existen diferentes niveles de trabajo, nosotros nos vamos a referir esencial y brevemente al nivel de la palabra, puesto que por un lado constituye el nivel (aparentemente) más sencillo, y por lo tanto el más claro, y por otro nos podemos basar en trabajos muy útiles como el de Lavault (1998).

La explicación de una palabra desconocida, que va a depender del nivel de lengua que tengan los estudiantes, tiene varias posibilidades. Si las administramos adecuadamente en función de los estudiantes con los que trabajamos, podemos crear una serie de herramientas muy útiles a lo largo de nuestra enseñanza. Una palabra nueva, según Lavault (1998: 28), puede ser explicada a través de un sinónimo, un antónimo, una definición o una paráfrasis. No obstante, siendo realistas, esto sucede (o al menos es más probable que suceda), en los estadios más avanzados de una lengua. Es decir, el tiempo que podemos llegar a invertir en recursos como estos aplicados a estadios tempranos se opondría a los principios de eficacia y comunicación en el aula de LE. Es importante, por lo tanto, el uso de los recursos de acuerdo con el nivel de los alumnos para que no caigamos en la utilización incorrecta de la lengua o de las estrategias de deducción de los alumnos. Los alumnos, por su parte, agradecen que se les facilite cierto vocabulario para trabajar con él y construir el significado de la lengua extranjera paulatinamente.

Debemos tener en cuenta que la necesidad de conocer el significado exacto de una palabra aumenta según subamos el nivel de lengua. La exigencia de léxico especializado perteneciente a determinados campos léxicos y jergas concretas, tiene lugar en estadios avanzados.

En cualquiera de los casos, la traducción explicativa, sea interlingüística o intralingüística, ha de tener el propósito de aclarar de manera efectiva los términos que no se entiendan. Por lo tanto, el sacrificio de la lengua materna o de la lengua extranjera en el aula dependerá de los conocimientos lingüísticos de los alumnos con los que tratemos.

Por último, nos gustaría aclarar que la traducción explicativa (seguimos hablando del nivel léxico) no tiene implicaciones con la traducción a niveles superiores como la oración o el texto. Hay que asegurarse, en todo caso, y especialmente en los estadios iniciales, de que esta práctica no lleva a los alumnos a inclinarse por la traducción literal, ya sea en ejercicios de traducción propiamente dichos o, al menos, relacionados con dicha actividad. Impedir que los estudiantes fijen "equivalencias irreversibles", como las llama Lavault (1998: 31) puede resultar una tarea difícil. Por este motivo, consideramos fundamental explicitar los peligros de la traducción explicativa desde el principio.

El enfoque comunicativo es el que se ocupa de acentuar la importancia de todas y cada una de las destrezas lingüísticas de forma equitativa. Nosotros hemos querido presentar en este trabajo la introducción de la TP a través de su descripción de acuerdo con la evolución de la metodología en la enseñanza de LL.EE. para encontrarle un espacio real en el currículo.

Probablemente, el principal problema en el aprendizaje de LL.EE. radica en almacenar y acceder a la enorme cantidad de nuevos contenidos lingüísticos que se le presenta al aprendiz.

Sin embargo, a través de la TP, podemos hacer que el aprendiz de LL.EE. sea consciente de las relaciones de motivación que existen entre las funciones de los diferentes aspectos lingüísticos. De esta manera, los estudiantes aprenden a utilizarlos a través de conexiones lógicas sin que suponga una aglomeración misteriosa de reglas específicas de la lengua (Lehmann 1986: 139).

En relación con lo anterior, retomamos a partir de Ellis los conceptos de *precisión* frente a *fluidez*. Recurriendo a Howatt (1988), que critica la prioridad que da el enfoque nociofuncional a la precisión por encima de la fluidez, podemos constatar que, implementada de manera correcta, la TP puede dar cabida a los dos elementos. En los niveles más bajos predominará el intento de fluidez para después, en los niveles más altos, perseguir el mayor grado de precisión, fluidez y adecuación.

Si la teoría de la que parte la programación de un determinado componente en la enseñanza de LL.EE. es sólida y es coherente, los objetivos se van a perfilar de una manera más clara (Sánchez Pérez 2004: 675). La ambigüedad no tiene cabida en este ámbito que necesita ser muy transparente y sistemático para poder implementarse de manera adecuada y eficiente.

Cualquier método al que nos acojamos tendrá que concretarse con la práctica de ejercicios, tareas u otras operaciones que se amparen bajo la metodología en cuestión y que refleje sus principios. Las

actividades, de acuerdo con Sánchez Pérez (2004: 676) componen el último eslabón de la cadena en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son el medio por el que el profesor hace llegar el contenido al alumno con el orden que el primero estima, con las actividades que considera más adecuadas.

Autores como Colina (2002) y Sánchez Sarmiento (1997) han encontrado una red de intereses comunes en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la traducción. Se trata de reconsiderar la perspectiva general: la falta de comprensión de conceptos y la investigación de paradigmas divergentes no deberían ser la base para negar el hecho de que la traducción en la clase de lengua es comunicativa, puesto que facilita el aprendizaje comunicativo y la competencia comunicativa del alumno.

La justificación de la TP en el currículo no reside ni en el hecho de que se trata de una práctica real, ni en el hecho de que muchas personas hayan tenido algún tipo de experiencia en la traducción, argumentos a los que se recurre en numerosas ocasiones.

La traducción no debe convertirse en un método, sino más bien en una actividad valiosa que forme parte del currículo. Nuestra propuesta pretende alejarse de posturas polarizadas de índole lingüístico-contrastiva, puesto que remiten a teorías anteriores que situarían a la TP de nuevo en un debate no comunicativo.

1.6.1 Principios de la traducción pedagógica

La traducción pedagógica cuenta con un reconocimiento cada vez mayor por parte de la comunidad investigadora, así como por los docentes de lengua extranjera. Por ello se trata de un elemento que puede resultar relevante en la enseñanza de lenguas.

En cualquier caso, la inclusión de la traducción pedagógica en el currículo de lenguas no siempre obedece a unos principios determinados, lo que dificulta su consolidación. En la última década se ha ido incluyendo en muchos programas por varios motivos que quedan fuera de todo objetivo comunicativo, como los siguientes:

a) la disciplina de la traducción es popular;
b) para que los alumnos de LL.EE. puedan tener la traducción como salida profesional;
c) la traducción es uno de los elementos por el que los alumnos son evaluados;
d) simplemente *por contagio* de otras instituciones de enseñanza similares.

No se pueden alcanzar unos objetivos establecidos y relevantes sin unos principios adecuados. A su vez es imposible concebir la enseñanza sin objetivos precisos. El currículo, en este caso, va a carecer de una espina dorsal que sostenga los componentes (como la traducción pedagógica) a partir de una serie de pautas de actuación.

Los principios de la traducción pedagógica se encontrarían, como hemos ido viendo, en el eje de la comunicación.

Para que los principios comunicativos se cumplan, hemos de subrayar la importancia de los profesores, que no han de estar en el centro de la clase, pero que han de organizar sutilmente el espacio de aprendizaje y monitorizar el progreso de los estudiantes a través de su actuación. Para ello su papel reside en ser:

a) un guía, y no un instructor;
b) un moderador que controle de alguna manera la dinámica del aula;
c) un evaluador de las diferentes posibilidades de traducción para que vea las que son más apropiadas y porqué.

Existe un gran vacío en lo que concierne al papel del profesor de traducción pedagógica. La mayoría de los profesores de LE no están familiarizados con ningún aspecto de la traducción y ven su incorporación con desconfianza. A pesar de que las modas están cambiando gracias a la popularidad de la traducción pedagógica y a las nuevas tendencias de enseñanza, de desarrollo curricular personal y de la investigación, la didáctica de la traducción en el aula de lenguas sigue quedando coja. Lavault (1998: 47), en su cuestionario sobre la traducción pedagógica a profesores de inglés como lengua extranjera, corrobora esta tendencia. Según sus resultados, la mayoría de los profesores sometidos al estudio se sienten atraídos por esta materia y todos reconocen la necesidad de formarse para impartir la asignatura de traducción pedagógica.

En lo que respecta a la enseñanza de la traducción pedagógica, los cuestionarios muestran que los sentimientos de los profesores son encontrados. En general estiman que su labor principal es la enseñanza de la lengua. Algunos de los que se muestran totalmente reticentes a la traducción argumentan que es contradictoria[69] o que comporta un nivel de dificultad muy alto[70]. En cualquier caso, Lavault señala una evolución importante entre las dos fases de la encuesta que se llevaron a cabo (una en 1982 y otra en 1998). Si bien en la primera tan solo una quinta parte de los profesores consideraban que enseñar a traducir era parte de su papel, en la segunda fase las tres cuartas partes de los profesores consideraban que debían de traducir aunque se tratase de una actividad secundaria. Del mismo modo, la tendencia en cuanto a la formación de la traducción de los profesores de lengua ha evolucionado: si en

[69] "(...) trop de traduction empêche les élèves de penser dans la langue" (Lavault 1998 :47).
[70] "(...) l'idéal serait d'éviter tout passage par la langue maternelle, mais c'est la plus grosse difficulté, alors, quitte à ce que les élèves traduisent, autant leur apprendre à bien le faire!" (Lavault 1998: 47).

1982 consideraban que no estaban formados, en 1998 estiman lo contrario. El cambio de tendencia de los profesores marca un antes y un después.

El aula, por su parte, tiene que constituir un espacio completamente abierto. Las condiciones principales que el aula ha de reunir, de acuerdo con nuestros criterios, son estas:

a) que sea un espacio de aprendizaje interactivo, puesto que las actividades en estas premisas son básicas para aprender a través de la interacción entre el profesor y los estudiantes, entre los propios estudiantes y entre el estudiante y el texto;
b) la existencia de un diseño variado de acuerdo con las necesidades y el progreso de los estudiantes;
c) un uso apropiado de la L1 y la LE como herramientas esenciales de comunicación en el aula y para la asociación y disociación de ambas lenguas;
d) que suponga un espacio para la discusión, la creatividad, la evaluación continua, la interacción, la crítica, la intuición y el aprendizaje. Es decir, que la clase de traducción se convierta en un área innovadora que fomente la autonomía del aprendizaje y la participación del propio alumno.

La traducción pedagógica es uno de los elementos curriculares que se remiten de manera más real a los principios del discurso pedagógico y que, de acuerdo con Widdowson (1993), parten de la concepción de *interacción*. Proporcionan de esta manera al estudiante la oportunidad de negociar su propio aprendizaje. El profesor y el alumno se definen mutuamente de esta manera.

Un concepto que nos ayuda a acotar los límites de la TP es el de *norma*. Hay muchas maneras de definir el concepto de norma, según los objetivos y quién las defina. Reseñamos aquí el de Osers (1998: 53), que expone las normas que afectan a la práctica de la traducción:

a) normas lingüísticas del TO;
b) normas del proceso de traducción;
c) normas lingüísticas de la LM;
d) normas que gobiernan lo que espera la cultura meta.

La definición de los diferentes espacios, elementos de interacción y conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje definen los criterios esenciales de los principios de actuación de la TP.

1.6.2 Objetivos de la traducción pedagógica

Los principios de la traducción pedagógica son efectivamente comunicativos en todos sus aspectos. Se ha de garantizar que la actividad no se convierta en un ejercicio puramente lingüístico o en un elemento aislado que se limite a evaluar los conocimientos lingüísticos del estudiante, situaciones generalmente heredadas del método gramática-traducción[71]. En cualquier caso, hay que saber separar las áreas de actuación en la actualidad puesto que si tenemos en cuenta el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas y en campos adscritos al entorno profesional, como hace Ivanova (1998)**,** nos encontramos con una situación más bien poco esperanzadora. Esta autora identifica una serie de características que separan el comportamiento de los aprendices de una lengua del comportamiento de los aprendices de traducción:

a) los aprendices de una lengua procesan el texto a un nivel más bajo que los traductores profesionales;
b) los estudiantes de lengua muestran con una determinada frecuencia ideas erróneas sobre la naturaleza de las actividades traductoras, que suele concebirse como un proceso de transcodificación a nivel oracional o incluso léxico;
c) normalmente tienen unos intereses y motivaciones diferentes de los traductores.

Quede claro que para no desechar los principios comunicativos de la traducción pedagógica, hemos de estudiarla en su campo natural de acción. Sin embargo, y si bien somos muy conscientes de que hay que evitar su comparación con la concepción de traducción en los estudios de traducción, conviene sacar el máximo partido de ella para fomentar su colaboración en áreas potencialmente interactivas. Es decir, hemos de intentar maximizar los resultados positivos resultantes de la práctica entre los dos campos.

Algunos de los criterios más importantes que definen los objetivos esenciales de la traducción pedagógica los encontraremos en el ámbito de los estudios de traducción. La tendencia en los estudios de traducción y el área de formación de traductores en la década de los años 80 y de los 90 del siglo XX fue el estudio cultural, funcional y pragmático de las cuestiones relacionadas con el proceso de traducción (Li: 2001). En esta línea de pensamiento, hemos de referirnos a la definición de competencia traductora de Neubert (1995: 412) para establecer una base de partida en los objetivos y la integración en el currículo de la traducción pedagógica. Neubert define la competencia traductora como un

[71] En la actualidad, todavía se arrastra la polémica que despertó la inclusión de la traducción en la enseñanza de LL.EE. La concepción negativa de la traducción radica en la mala práctica, puesto que muchos profesores incluyen las traducción en el aula de lenguas simplemente porque los alumnos han de hacer exámenes o ejercicios de traducción como parte de la evaluación de la LE (ver Malmkjær 1998). Gibert (1988), por su parte, afirma que un gran número de profesores ha desterrado el uso de la traducción en la clase de LE en tanto que ejercicio nocivo, ligado a métodos de enseñanza anteriores (y muchos obsoletos, como el de gramática-traducción).

compendio de competencia de la lengua, competencia sobre el tema y competencia de transferencia. Proponemos que sean estas tres competencias las que sienten las bases de la traducción pedagógica.

La competencia de la lengua (tanto de la L1 como de la LE) es, desde luego, una capacidad fundamental, un punto de partida y de llegada. En la enseñanza de LL.EE. habrá que adaptar las exigencias de traducción necesariamente al nivel de lengua de los alumnos para que la actividad en sí tenga sentido. El nivel sobre el que van a trabajar los alumnos será el criterio fundamental para decidir cuál es el tema sobre el que va a tratar la traducción y cómo puede el alumno hacer uso de la lengua para lograr alcanzar una competencia de transferencia de acuerdo con el nivel exigido: la traducción puede constituir una actividad que compruebe los conocimientos de lengua del alumno o que tenga un nivel de exigencia mayor y que incentive el uso de las diferentes habilidades, conocimientos previos y estrategias para alcanzar el resultado deseado.

La práctica de esta actividad responde a las necesidades del mercado, por lo que el profesor o coordinador de la asignatura ha de definir detalladamente el diseño de la traducción pedagógica cuyo objetivo máximo ha de ser, en todo caso, mejorar la competencia lingüístico-cultural. Por ello la competencia lingüística constituye el elemento de partida más importante de la competencia traductora en la enseñanza de lenguas: sea cual sea el conocimiento de la lengua de los alumnos, el objetivo es que superen dicho nivel a través del manejo de la lengua (competencia de transferencia) y de la cultura (competencia del tema).

Por otra parte, Li (2001: 348) también hace referencia a algunas consideraciones metodológicas de la enseñanza de lengua para los traductores. Subraya la necesidad del enfoque en el uso de la lengua, la inclusión explícita de la gramática y una mayor formación en la lengua materna. En el caso de la traducción pedagógica estimamos que los dos primeros puntos son particularmente importantes, mientras que el tercero no tiene una cabida explícita. Lo que diferencia a la traducción del resto de actividades es que la lengua se utiliza como una herramienta a un extraordinario nivel pragmático. Los estudiantes han de utilizar la lengua hábilmente y de manera apropiada. Así aprenden a buscar la comunicación y no a ver la lengua como un mero objeto de análisis y de estudio.

A pesar de ello, estudiar una lengua extranjera requiere en determinados momentos explicaciones formales de la gramática. Esto se consigue a través de otros tipos de actividades más centradas sobre el control de problemas concretos, aunque la actividad traductora también tiene un espacio para la introducción o explicación pragmática de elementos gramaticales relevantes a la traducción en la que trabajan los alumnos.

Si bien con Defeng Li nos hemos centrado en los beneficios de la adaptación de distintas competencias y varios aspectos metodológicos de la enseñanza de lengua en traducción, Berenguer (1996) nos ofrece otro enfoque que podría constituir una base distinta para los objetivos de la traducción pedagógica. Esta base se apoyaría en los objetivos que según Berenguer (1996: 14-17) ha de perseguir la implicación de la enseñanza de LL.EE. en traducción:

a) desarrollar la compresión lectora: constituye uno de los puntos más importantes, ya que el traductor ha de trabajar con textos. A través de la comprensión lectora, el traductor puede captar el sentido que pretende expresar el autor y la función del texto así como desarrollar o aplicar un análisis de texto adecuado a la traducción;
b) aprender a disociar las dos lenguas en contacto a través de las diferencias en las convenciones de escritura, de orden léxico, de orden morfosintáctico y de orden textual;
c) preparar al alumno para el uso de diccionarios y otras obras de consulta para que sepan documentarse bien y manejar las fuentes;
d) hacer del traductor un experto en cultura, de forma que los estudiantes de traducción sepan valorar correctamente los fenómenos culturales ajenos y sean de este modo capaces de interpretar los datos en función de la recepción en la lengua y cultura de llegada;
e) sensibilizar al alumno sobre la actividad traductora a través del uso de la lengua extranjera en el aula.

Según las premisas que propone Berenguer la adquisición de una LE constituye un aspecto necesario para desarrollar dentro del proceso de traducción. Y no solo como herramienta de trabajo, sino también como medio para trabajar sobre otra serie de elementos esenciales para el traductor. Gracias al buen aprendizaje de una lengua extranjera no solo se ha de conseguir un nivel aceptable de competencia gramatical y que el estudiante adquiera también una serie de estrategias comunicativas que le son exigidas al aprendiz de traducción[72]. A medida que el aprendiz se vaya enfrentado a nuevas exigencias (comunicativas), se verá obligado a utilizar nuevos recursos que le lleven a culminar ese acto comunicativo.

En la misma línea, Enecoiz Osinaga apunta que los objetivos que Brehm y Hurtado (Hurtado 1999: 60 *apud* Enecoiz Osinaga 2001: 2) determinaron en la enseñanza de una LE para traductores, pueden

[72] "High levels of grammatical competence do not guarantee concomitant high levels of pragmatic competence" (Bardovi-Harlig 1999a: 686 *apud* Kasper 2001: 506).

ser válidos en la enseñanza de la TP a aprendices de LL.EE., al menos en algunos aspectos como los siguientes:

a) desarrollar la comprensión lectora: para realizar una buena traducción hay que tener una compresión del TO perfecta. Para ello resulta adecuado hacer un pequeño análisis del texto relevante a la actividad que se va a llevar a cabo;
b) desarrollar la expresión escrita: la principal tarea es la de ser capaz de recodificar lo que el TO dice;
c) ampliar los conocimientos lingüísticos: las unidades de traducción nos revelarán aspectos léxicos, estructurales y pragmáticos similares y diferentes en ambas lenguas;
d) desarrollar la competencia cultural: puesto que los conocimientos socioculturales son indispensables a la hora la comprender o componer un texto;
e) manejar obras lexicográficas: el manejo de diccionarios para la traducción es esencial;
f) desarrollar la competencia textual: a través de las convenciones de los diferentes tipos de texto;
g) desarrollar la capacidad contrastiva entre dos lenguas: se aprende a asociar y disociar ambas lenguas desde el punto de vista lingüístico, textual y pragmático.

Los dos primeros puntos son quizá los más obvios. Los demás, si bien tanto o más relevantes, merecen una revisión para agruparlos y poder aspirar a objetivos más claros que garanticen resultados óptimos.

Entre los objetivos de la TP está el de obtener una relación de equivalencia entre el TO y el TM que el alumno creará. Ambos textos han de comunicar el mismo mensaje teniendo en cuenta factores como los lingüísticos y los extralingüísticos (Haddouche 2009: 218).

Wilss (1996: 205-211) también resalta la importancia de tener unos objetivos marcados para la enseñanza de la traducción puesto que el concepto de meta es central en la metodología de la traducción. Por otra parte, Wilss también apunta a la necesidad de que el área de traducción como ciencia aplicada responda a una serie de criterios que, según nuestra opinión, pueden adaptarse perfectamente a la traducción pedagógica:

a) la descripción de unos objetivos de aprendizaje y la revisión del progreso;
b) una metodología basada en textos para la formación del traductor;
c) la determinación de criterios para medir la habilidad traductora;
d) la determinación de criterios para los requisitos profesionales mínimos de un traductor;
e) la naturaleza interdisciplinaria de la formación de traductores.

Lo que afirma Wilss en el área de la traducción puede ser perfectamente utilizado en el campo de la enseñanza de lenguas. Ante esto, parece evidente una falta de profundizaciones teóricas e investigaciones empíricas sobre la enseñanza que analicen e indaguen mejor qué papel juega exactamente la traducción pedagógica.

Para que los principios comunicativos se lleven a cabo hemos de convertirlos en los objetivos prioritarios de la traducción en el aula de lenguas. En este sentido, si bien la traducción pedagógica persigue mejorar la adquisición de una lengua extranjera, sus fines últimos pueden concentrarse en torno a la traducción bien como instrumento pedagógico para la adquisición de la LE, bien como herramienta de evaluación de la competencia comunicativa de la L1 y la LE.

Para que se mantenga el principio esencial comunicativo en la traducción pedagógica hemos de someter a los diferentes componentes que toman parte en el proceso a objetivos que contribuyan a la naturaleza de esta actividad.

La importancia de la comunicación en la LO ha de implicar la capacidad interpretativa del estudiante. Para medir la valoración que puede tener la traducción interpretativa en la enseñanza de la TP hay que revisar sus objetivos. Según (Lavault 1998: 73-77) se ha de tener en cuenta que:

a) se trata de una práctica útil para el futuro, es decir, que puede utilizarse más adelante. No se trata de convertir la clase de lengua en una clase de traducción, pero sí de la oportunidad de aprovechar las clases y encaminar a los estudiantes hacia la interpretación;
b) la demanda de los alumnos es alta, puesto que los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas han de tener en cuenta, cada vez más, las necesidades y los deseos de los estudiantes. Por otra parte, la traducción supone un elemento pedagógico muy importante entre los más flojos, ya que la traducción procura un momento de alivio relacionado con un estímulo renovado, al unir al alumno con la lengua materna;
c) la TP ayuda al perfeccionamiento de una LE. Esto sucede incluso en los cursos de traducción profesional. Al mismo tiempo, Lavault aduce que la TP puede ser útil en base a varios objetivos.

De acuerdo con esto, la traducción puede ayudar a que los aprendices de una lengua, de acuerdo con Gabrielatos (1998: 24):

a) se den cuenta de la forma de pensar y de la expresión dependiendo de la cultura;
b) se familiaricen con las idiosincrasias de ambas lenguas;
c) aprendan que no siempre hay equivalentes 1:1 entre aspectos de las dos lenguas;

d) vean que dos culturas diferentes pueden expresar un elemento similar de diferentes maneras;
e) observen los diferentes registros y la importancia de la apropiación;
f) sean sensibles a las connotaciones culturales;
g) conozcan la importancia de las colocaciones.

El profesor ocupa un papel muy importante en validar la TP. Su objetivo consiste en hacer que los alumnos desarrollen su capacidad comunicativa a través de la traducción. No es una tarea fácil, por varios motivos:

a) en principio el uso de la traducción pedagógica conforma una parte relativamente mínima en la enseñanza de lenguas;
b) el profesor ha de instar a los alumnos a que trabajen en la TP, y en la que sin una colaboración voluntaria, el valor pedagógico de la práctica en el aula decae.

La principal labor del docente de esta asignatura consiste en saber ser un buen director de orquesta. Su objetivo reside en saber organizar:

a) el aula (distribución del espacio y del tiempo);
b) la clase (selección del material con el que se trabajará y cómo se realizará el trabajo);
c) saber transmitir a los alumnos un protagonismo elemental en la actividad para que estos últimos pasen a ser el centro del ejercicio de traducción.

Solo a través de un *guía* que conozca y respete los objetivos comunicativos de la traducción pedagógica, esta actividad cobrará sentido y, en consecuencia, un lugar importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Afortunadamente, el profesor que se ocupa de la traducción pedagógica (u otras actividades relacionadas con ella) cada vez parece estar más preparado[73].

[73] Como hemos visto, la investigación que llevó a cabo Lavault (en 1982 y de nuevo en 1998) indica que los profesores de traducción pedagógica no se toman su tarea a la ligera. Estén más o menos formados en su ámbito, todos se preparan a fondo la asignatura puesto que son conscientes de la dificultad. En la clase de lengua, la traducción pedagógica se aprovechará al máximo tras la preparación de profesores y alumnos. La improvisación, como puede ser el caso en las clases de traducción a la vista en las licenciaturas de traducción e interpretación especialmente, tiene cabida en el aula de lenguas, pero solamente hasta cierto punto (y se aplica tanto para alumnos como para profesores). Los alumnos de LE no tienen por qué sufrir la presión de la improvisación en la dinámica de la clase. Su trabajo en un texto previamente a la resolución de dudas, el planteamiento de problemas, el sometimiento a crítica de las distintas reformulaciones son necesarias para que en el aula de traducción pedagógica tenga lugar un debate comunicativo. El profesor, por su parte, ha de ser capaz de transmitir a los alumnos que siempre es posible traducir, de una manera o de otra.

Sensibilizar a los alumnos sobre el procedimiento correcto de la traducción pedagógica y la importancia que tiene en el currículo es extremadamente importante. El objetivo no es hacerles especialistas en traducción, sino introducir una práctica que está ligada al aprendizaje de una lengua extranjera y que supone un aprovechamiento extremadamente útil, de acuerdo con las diferentes versiones que se lleven a cabo de la traducción pedagógica.

El establecimiento de la traducción pedagógica se encuentra en la implicación entre los estudios de traducción y la enseñanza de LL.EE., toda vez que ambos campos tienen intereses comunes, aunque cada uno de ellos los adapte a sus propias necesidades: los estudios de traducción se ocupan de la enseñanza de LL.EE. y los estudios de LL.EE. se ocupan de la traducción.

La enseñanza de LL.EE. precisa de un área de estudio que se dedique a la didáctica de la traducción pedagógica. Tal área debe saber beneficiarse y conjugar entre sus bases pedagógicas el avance experimentado en los estudios de traducción. Hemos de reconocer en ella una herramienta fundamental en los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo de las LL.EE.

Los objetivos de la traducción pedagógica no han de distar mucho de los objetivos generales de las LL.EE. nuestra propuesta se basa en los trabajos de De Arriba García (1996a) y Schäffner (1998), según quienes los principales objetivos de la traducción pedagógica en sus diferentes vertientes son los siguientes:

a) la mejora de la comprensión de un texto origen (TO) en una LE;
b) el perfeccionamiento lingüístico en la LE;
c) el ejercicio de contraste y lucha contra las interferencias;
d) la agilidad verbal (a través de la reverbalización o reformulación de un texto);
e) la ampliación del vocabulario del estudiante;
f) la consolidación de las estructuras de la LE para su uso activo;
g) el perfeccionamiento de la L1;
h) la mejora del estilo, tanto en la L1 como en la LE;
i) la introducción al fundamento de la traducción.

Lavault (1998), en el cuestionario que llevó a cabo, hablaba también de diferentes objetivos de la traducción pedagógica. Los profesores de lengua extranjera, objeto de estudio de dicho cuestionario, tenían que clasificar diferentes aspectos que la autora les proporcionaba según la importancia que concedieran a dichos aspectos. A nosotros no nos concierne realmente el orden de sucesión según la

importancia[74], pero sí que destacaremos algunos objetivos que no aparecían entre los objetivos prioritarios de De Arriba García (1996a) y Schäffner (1998):

j) controlar los conocimientos lingüísticos del alumno;
k) saber apreciar el texto con el que se trabaja;
l) desarrollar la creatividad;
m) evaluar y mejorar el espíritu lógico y la claridad de la expresión de los alumnos.

La traducción, por otro lado, ofrece una diversidad de variantes que permite trabajar con un amplio número de posibilidades (Hatim y Mason 1995). El mundo de la traducción es un mundo lleno de dicotomías que reflejan divisiones que existen o que pueden existir. Las dicotomías entrañan áreas de la actividad traductora (técnica o literaria), modos de traducción (oral o escrito), prioridades del traductor (traducción literal o traducción libre), etc. Esto también afecta a la actividad propia del traductor en tanto que comunicador ya que es receptor y productor al mismo tiempo.

El profesor de lenguas ha de saber trabajar con este aspecto y transmitírselo a los alumnos siempre que sea relevante para que sean conscientes de las posibilidades de manejo de la traducción y, al mismo tiempo, para que sepan que están inmersos en una actividad comunicativa especial.

El enfoque de enseñanza y aprendizaje que se elija determina el producto en las aulas. Nosotros nos inclinamos por el enfoque de Kiraly (2000a) y que se inscribe en una perspectiva de enseñanza socioconstructivista de la traducción en entornos de formación profesional. De acuerdo con esto, los estudiantes construyen su conocimiento a través de las tareas que realizan, del contexto educativo, del papel del profesor y de su propio papel como aprendices. Esta enseñanza adquiere una dimensión social puesto que los estudiantes construyen el significado de la lengua a través de su interacción con el medio social.

Si tomamos como base esta teoría podemos conjugar los intereses de este enfoque de enseñanza con los de la actividad traductora *per se*. Además esta teoría nos permite centrarnos en la bidireccionalidad propia de la traducción (esto es inherente tanto en la traducción en clase de lengua como en un entorno traductor profesional). Para ello proponemos implementar el *enfoque variacional*[75] de Hewson y Martin (1991), que mencionábamos anteriormente. Según dichos autores el traductor representa el mediador entre la cultura de origen y la de llegada (LC1 y LC2 respectivamente). El modelo divide el proceso en dos etapas. La primera, el *homologón*, se centra en la generalización de

[74] Ver Lavault (1998: 48).
[75] Mi traducción. El término original es: *Variational Approach*.

paráfrasis interlingüísticas. La segunda, llamada *paráfrasis*[76], analiza la producción obtenida en el texto meta a partir de parámetros socioculturales que están determinados por la cultura meta dentro de un contexto de traducción dado. El infinito número de interpretaciones potenciales del texto origen se corresponde con la amplia oferta de posibilidades parafrásticas de reformulación, aunque los autores desechan por completo el concepto de absoluta libertad de elección. Aquello en lo que nos queremos centrar es en los aspectos específicos del modelo como el gran abanico de posibilidades dentro del esquema que evita procedimientos obligatorios de transferencia, así como en la lista de parámetros y reglas que van a guiar al traductor en la elección de una u otra opción. Evidentemente, cuanto más se acote la actividad y más definidos estén los parámetros, más pequeño va a ser el número de posibilidades parafrásticas para el traductor y más fácil su selección del marco apropiado. Las variables de las que se habla en este modelo se basan en los diferentes grados de competencia entre el conocimiento lingüístico nativo y el no nativo. Esto puede enmarcarse dentro del concepto que Hewson y Martin (1991) han designado *homologón*[77].

A través de estos enfoques proponemos una didáctica apropiada de la traducción pedagógica. Los alumnos son los protagonistas absolutos de este ejercicio, tanto dentro como fuera del aula. La interacción, primero con el texto, más tarde entre el resto de alumnos y el propio profesor, les va a permitir construir conocimientos de la lengua progresivamente. Trabajarán, además, con varios elementos (lingüísticos, culturales, sociales, etc.) en varios niveles (homologón, paráfrasis) que pondrá énfasis en los procesos de traducción y en los procesos de aprendizaje.

1.6.3 Diseño de la traducción pedagógica

Es muy importante decidir qué enfoque emplearemos y cómo vamos a trabajar con los diferentes componentes. La base principal del diseño de la traducción pedagógica se sustenta en la didáctica. Es decir, hay que planear con todo detalle la inclusión de la traducción pedagógica en el currículo de LL.EE. de acuerdo con unos principios y unos objetivos determinados. En este sentido, habrá que delimitar el papel y la función de las figuras que interactúan en el aula (profesor, alumnos), los procesos que se dan (enseñanza, aprendizaje), la interdependencia que se crea entre ellos y el enfoque que se adopte y que reconcilie las figuras, el espacio y los procesos del aula de lenguas extranjeras.

[76] Concepto referido al proceso de reformulación en el contexto de renegociación de significados.
[77] Por ejemplo, cuando se traduce desde la L1, el número de opciones parafrásticas que se identifican con el nivel de la LC1 va a ser en principio mayor que el número de opciones disponibles en el nivel de la LCE. Sucede exactamente lo contrario cuando se traduce hacia la L1, cuando el traductor puede elegir entre una lista más variada de opciones en el nivel de la LCE.

En nuestro caso, como apuntábamos en el apartado anterior (1.6.2), abogamos por un enfoque de enseñanza no magistral en el que los estudiantes interactúen constantemente. Nuestra inclinación se acoge a la adopción del enfoque socioconstructivista de Kiraly (2000a) como base para aplicar al enfoque variacional de Hewson y Martin (1991).

A la hora de abordar el diseño de la TP, consideramos que es fundamental partir de aquellos manuales que son una guía sobre cómo tratar el componente de la traducción. Antes, los materiales no reflejaban una metodología de la TP adaptada a la enseñanza de LL.EE., puesto que realmente no existía en las áreas de investigación. La reactivación de la traducción en el aula de lengua, de la mano de la traducción pedagógica, ha supuesto el desarrollo y la adaptación de un acto comunicativo a través del cual el alumno se convierte en mediador y por lo tanto en protagonista del aprendizaje.

Como veíamos en el apartado 1.3.1, incluso hoy en día son escasos los manuales de traducción diseñados exclusivamente para el aula en el área de estudios de traducción. Entre los manuales más recientes dedicados a la formación de profesores destacamos *Translation Teaching. From Research to the Classroom* (Colina 2003) y *Enseñar a* traducir (Hurtado Albir 1999), dos manuales muy diferentes con el objetivo común de desarrollar la parte pedagógica de los estudios de traducción. Ambos manuales cubren modelos relevantes integradores de teoría de la traducción así como métodos de enseñanza. De esta manera intentan consolidar unas bases realmente necesitadas para proveer unos cimientos pragmático-teóricos esenciales en el aula de traducción.

Existe otra serie de trabajos que pertenecen a los estudios de traducción y que están orientados a la praxis traductora[78], así como obras que conforman un puente entre los estudios de traducción y la enseñanza de LL.EE[79].

Hurtado Albir (1995) clasifica los diferentes tipos de manuales de traducción, destacando los los de objetivos de aprendizaje. Esta última tendencia tiene ofertas interesantes como las realizadas en la traducción directa por Delisle[80], Hervey y Higgins (1992)[81] o en la traducción inversa por Merino y Sheerin (1989)[82].

[78] González Davies' *Multiple Voices in the Translation Classroom* (2004), un libro que tiene un enfoque pedagógico y que está dirigido tanto a profesores de traducción como a profesores de lengua que imparten traducción. Lo esencial de este libro es la línea integradora del libro que permite que tenga una aplicación. El libro de Beeby, que se titula *Teaching* Translation *from Spanish to English: Worlds beyond Words* (1996), supone un trabajo innovador y es una pieza esencial en tanto que se centra en la metodología de la enseñanza de la traducción inversa. La propuesta de la autora es sumamente interesante puesto que supone una fuente con un valor inestimable para profesores de traducción u otros profesores que la estén impartiendo.

[79] *Translation* (Duff 1989), *Fonctions de la didactique en la théorie des langues* (Lavault 1985) y *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation* (Malmkjær 1998).

[80] *L'analyse du discourse comme méthode de traduction* (Delisle 1980) y *La traduction raisonnée* (Delisle 1993).

[81] *Thinking Spanish Translation* (Hervey *et al* 1996).

[82] Un manual de traducción inversa español-inglés con un enfoque lingüístico.

Además de la obra de Merino y Sheerin, existe otra serie de manuales cuyo enfoque es también esencialmente lingüístico. Estos manuales carecen de una intención global comunicativa y se basan en contrastar diferentes elementos de las dos lenguas. Entre ellos encontramos *Translation from Spanish: An Introductory* Course[83] (Steel 1979)**,** *Ejercicios de traducción del español nivel superior*[84] (Steel 1981), *Cuadernos para la traducción inglesa*[85] (1997) y el *Manual de traducción*[86] (Zaro y Truman 1998).

La oferta de manuales didácticos sobre la traducción pedagógica en el área de enseñanza de lenguas es mucho menor. La mayoría de los profesores de lengua utilizan o han utilizado o bien manuales con un enfoque puramente lingüístico, como los anteriormente enunciados, o bien manuales adscritos a los estudios de traducción tanto para familiarizarse con la traducción, si no lo están, como para organizar y diseñar sus clases, si lo están[87].

La obra *Thinking Spanish Translation* (Hervey, Higgins y Haywood 1996) es un trabajo que abrió un camino en la metodología de la enseñanza de la traducción pedagógica. Es uno de los pocos y más reconocidos sílabos en este campo y constituye de alguna manera una antítesis de los manuales teóricos ya mencionados. Se organiza en dos volúmenes: uno diseñado exclusivamente para el profesor (de lengua) de traducción, y otro destinado al uso de estudiantes (de lengua) universitarios. El primer volumen proporciona al profesor de traducción una visión y una explicación estructurada de los elementos de traducción que se verán en la clase, así como algunos de los textos con los que van a trabajar los estudiantes en el aula. El segundo volumen constituye una visión paralela, aunque más amplia, del primero, e incluye explicaciones más detalladas, así como textos y actividades que los estudiantes deben llevar a cabo. Para sistematizar la metodología de la traducción, los autores diseñaron un libro con contenidos relacionados con la traducción con el fin de trabajar en el aula. Por ello, el libro ofrece una visión organizada e interesante de la traducción pedagógica. Integra convenientemente las áreas de estudios de traducción y estudios textuales, además de otros aspectos para el aprendiz de lengua como ciertos elementos gramaticales (aunque estos se cubren solamente en las últimas unidades

[83] Se trata de un manual para aprendices ingleses de español avanzado. El objetivo es que los alumnos reconozcan y resuelvan problemas de comprensión y traducción con una variedad de estilos (menos el coloquial) de manera sistemática. Se centra en diferentes áreas de la gramatica española. Utiliza muchas frases descontextualizadas además de pasajes literarios.

[84] El libro ofrece ejercicios basados en aspectos gramaticales.

[85] Este manual está dedidado a las conjunciones inglesas. Resalta la importancia de los nexos a través de 250 frases para traducir (con soluciones al final).

[86] Pretende ser una guía para los estudios de traducción y filología inglesa. Es de carácter bilingüe e incluye aspectos propios de la traducción (procedimientos de traducción, tipología de textos, etc.) y se sirve de textos de diferente índole. Incluye notas, comentarios y propuestas.

[87] Algunos de los manuales fundamentales son: *Translation Studies* (Susan Bassnett 1991), *Descriptive Translation Studies and Beyond* (Toury 1995), *Approaches to Translation* (Newmark 1988), *A Textbook on Translation* (Newmark 1988), *In Other Words* (Baker 1992). Hay otra serie de autores que trabaja sobre temas más específicos y que son frecuentemente utilizados como fuentes de consulta: Nida y Taber (1969); Delisle (1988); Hatim y Mason (1990); Reiss y Veermer (1996), etc.

del libro y de manera más bien estructural). Se trata de una obra esencial, no solamente porque integra diferentes disciplinas, sino también porque trabaja sobre varios aspectos que cubren el tratamiento textual, de forma que los estudiantes adquieran progresivamente una visión crítica de la actividad: la traducción intralingüística, el resumen de textos, la comparación y el análisis de textos traducidos, la edición de textos meta, etc. El único inconveniente es que el libro ha sido concebido a partir de y adaptado a un curso específico de traducción pedagógica en una universidad determinada. Puesto que no siempre hay un nivel de lengua estándar o un consenso hacia un enfoque general sobre cuándo y cómo la traducción pedagógica debería integrarse en el aula de lengua extranjera, este manual no logra proveer un método consistente y general para implementar la traducción en el aula de lengua extranjera.

A medida que se ha integrado la traducción en el currículo de lenguas, aunque casi siempre de manera soslayada o no explícita, se han ido diseñando otros tipos de trabajos que pretendían alimentar sus propias necesidades pedagógicas. Carreres (2006) nos ofrece una lista muy interesante de volúmenes que se concentran en el uso de la traducción en el aula de lenguas extranjeras y que la autora clasifica como "libros de texto de traducción"[88]. El autor menciona las siguientes publicaciones: *En otras palabras. Perfeccionamiento del español por medio de la traducción*[89] (Lunn y Lunsford 2003), *Manual práctico de traducción directa inglés-español* (Merino y Taylor 2002) y *Manual de traducción inversa español-inglés*[90] (Merino y Sheerin 1989).

Estos manuales ofrecen una amplia serie de ejercicios mecánicos que se centran en elementos gramaticales. De acuerdo con Beeby, pertenecerían a la lingüística comparada, por lo que algunos de los principios de traducción desaparecerían.

A pesar de que estamos cada vez más cerca de encontrar una manera que integre la traducción pedagógica en el aula de lengua extranjera todavía no existe unanimidad para que se lleve a cabo de manera coherente y efectiva, y esto se refleja en los escasos manuales existentes.

Aún queda mucho por mejorar en la didáctica de la traducción pedagógica. Sin embargo, es especialmente difícil determinar cuál es la dirección apropiada no hay líneas de actuación definidas: no existen unas líneas generales válidas que consideren y examinen los diferentes aspectos para conseguir una implementación correcta y estándar de la traducción pedagógica.

[88] La traducción es mía. El término que Carreres (2006) utiliza en su artículo es *translation textbooks*.
[89] Este volumen ofrece un nuevo enfoque de la gramática y del vocabulario a través de la traducción en los estadios avanzados del aprendizaje.
[90] El segundo y el tercer volumen siguen una línea similar al primero.

Podemos atenernos en este sentido a la propuesta de Delisle (1988) acerca del diseño de un curso sistemático de traducción que se atiene principalmente a dos objetivos que pueden marcar la dinámica de la TP en nuestro caso:

a) proveer un marco de trabajo para el análisis de contextos lingüísticos y extralingüísticos del mensaje;
b) fomentar la facilidad y flexibilidad de la manipulación del lenguaje para destacar la comunicación.

Hatim y Mason (1995: 181) también reclaman la importancia del diseño curricular de traducción. Su contribución fundamental estriba en que se centran en el texto como elemento básico de la traducción. Las diferentes tipologías del texto como marco esencial de trabajo captan la simbiosis entre textualidad así como los diferentes niveles de expresión lingüística.

Por supuesto, cualquier enfoque ha de adecuarse a las exigencias de la actividad traductora y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, aparte de considerar los principios y los objetivos básicos, el diseño curricular ha de atender especialmente a los textos incluidos en el sílabo, y ha de ser exacto en su clasificación. De esta manera, los alumnos sistematizarán la actividad traductora desde un enfoque metódico y que, en el mejor de los casos, evitará en la medida de lo posible, una aproximación errónea al texto.

Para sistematizar la integración de una traducción en el currículo de lenguas y su ejecución en la clase, el currículo ha de ocuparse no solamente del texto, sino que debe atender a otra serie de conceptos básicos, de acuerdo con Hatim y Mason (1995):

a) especificar el propósito de la traducción;
b) la clasificación de los textos se ha de realizar en torno a los conceptos de error y sus diferentes tipos[91] y se ha de atender consecuentemente al grado de aceptabilidad o inaceptabilidad;
c) de acuerdo con lo anterior, ha de diseñarse un sistema de evaluación justo que vaya más allá de la evaluación formativa[92] o sumativa[93].

La integración de la traducción pedagógica, en el aula de lenguas, ha de responder, además, a un cuándo y a un porqué. Ya que la traducción pedagógica puede conformar diferentes tipos de tareas en base al

[91] Para analizar el concepto de error, categoría de error y evaluación véase Pym (1992), Sager (1983), Waddington (2001) y House (1981).
[92] La evaluación formativa proporciona un *feedback* continuo al alumno sobre la progresión de su aprendizaje.
[93] La evaluación sumativa provee la evidencia de la toma de decisiones.

tipo de traducción que se lleve a cabo (dependerá de la direccionalidad (directa o inversa), los elementos lingüísticos o culturales a los que atiende y su dificultad, la temática que trata, su duración, los recursos lingüísticos que los estudiantes sean capaces de utilizar, etc.). Por ello es sumamente importante que las tareas planteadas en torno a la traducción pedagógica sean adecuadas para los estudiantes de manera que el nivel requerido por la tarea no sea desproporcionado en relación al de los alumnos.

Para que la traducción pedagógica surta efecto hemos de contar con un diseño curricular detallado si no queremos volver a caer en un marco de trabajo que confunda la traducción para la enseñanza de lenguas con la traducción profesional, o que identifique la traducción pedagógica con la traducción puramente lingüística[94]. Primero hemos de acordar sus principios y sus objetivos, los contenidos teóricos y pragmáticos relevantes, cuándo y cómo ha de introducirse, el material que se puede utilizar, etc. Después, habrá que tener en cuenta qué puesta en práctica de la traducción pedagógica sería más adecuada en la enseñanza de LL.EE. según cada contexto de enseñanza.

Nosotros abogamos por una enseñanza mediante tareas[95] que concilie la traducción pedagógica con las principales propiedades del enfoque, de acuerdo con Martín Peris (2004a), ha de ser unitaria, es decir, tendrá un principio y un fin:

a) ha de ser factible, de acuerdo con el nivel de lengua de todos los alumnos;
b) ha de ser realista, interesante y útil en el tema y en el contenido;
c) ha de resultar próxima a los intereses de los alumnos;
d) ha de estar vinculada al currículo;
e) ha de estar abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado;
f) ha de ser evaluable por el alumno que la realiza.

La actividad de traducción pedagógica cumple, no solo con estas propiedades, sino con otra serie de requisitos, que también enuncia Martín Peris (2004a) como que el alumno "sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones". El profesor, por su parte, debe organizar, asesorar, apoyar y dirigir a los alumnos. Las tareas suponen una oportunidad para llevar a cabo un aprendizaje "que enlaza con su nivel de conocimientos, que desarrolla sus capacidades lingüísticas y comunicativas a partir de ese nivel, que se efectúa conforme al estilo personal, que cuenta con el apoyo, no solo de su profesor,

[94] Véase Catford (1965).
[95] La definición de *tarea* de Candlin (1987:10 *apud* Wilss 1996: 205-211) dentro del aprendizaje de una LE nos servirá como un tipo de guía general para la enseñanza de la TP: "a set of differenciated, sequenceable problem-solving activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploitation and pursuance of foreseen or emergent goals within a social millieu".

sino de sus compañeros" (Martín Peris 2004a). Por último, las tareas han de potenciar la autonomía del aprendizaje y el uso de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

En este sentido, el aprendizaje mediante tareas es un aprendizaje significativo puesto que en él se vinculan los conocimientos previos con los nuevos, es decir, el conocimiento se va construyendo y reconstruyendo de manera cíclica y finalmente global. Precisamente, Juan Lázaro (1999: 5) realiza una propuesta de diferentes fases en este tipo de aprendizaje:

a) el alumno ha de poder elaborar esquemas que relacionen el conocimiento adquirido con el conocimiento con el que se presenta. Los nuevos objetivos que se introduzcan han de hacerlo de forma clara y comprensible;
b) el alumno ha de reorganizar los nuevos conocimientos de manera estructurada. Las actividades que se le presente están más controladas al principio para que después el propio alumno sea el que las controle;
c) ha de haber una fase de reajuste de toda la información que permita a su vez revisar aquellos conocimientos que no se han adquirido.

El trabajo del alumno con tareas pretende que este asimile la lengua extranjera a través de su propia experiencia. Son actividades pedagógicas que tienen un propósito comunicativo y que parten de la asimilación de una información de entrada.

La tarea propuesta ha de estar vinculada al mundo real. Además, la tarea se evaluará en relación con el proceso por el que se ha llevado a cabo, así como en relación con los resultados obtenidos. Es decir, el producto final será relevante aunque tenga en cuenta las estrategias que se han utilizado para llevar a cabo los procesos de traducción en relación con el mencionado producto final.

El enfoque por tareas a través del planteamiento como el de Martínez Pérez (2004a) y Juan Lázaro (1999) es interesante, y además sigue una secuencia lógica muy aplicable. Se trata de un enfoque muy relevante que maximiza la utilidad de la TP ya que esta puede presentar actividades con diferentes variables: a) si los alumnos se concentran más en la transmisión del significado que en los procesos formales hablaremos de una *tarea comunicativa*; b) si los alumnos se centran en los contenidos lingüísticos, sin embargo, estaremos hablando de una *tarea posibilitadora*. En este sentido, la traducción pedagógica integra ambos tipos de actividades puesto que la lengua será su herramienta para la comprensión del mensaje y al mismo tiempo la herramienta para la reformulación de un texto como tarea comunicativa, al transmitir el contenido, y como tarea posibilitadora, al tener que hacerlo a través de la lengua. Mediante un currículo bien estructurado que cuente con una preparación y una explotación detallada de cada tarea de traducción podremos diseñar *tareas previas*, que se enfocarán en la

comprensión y la detección de problemas, entre otros aspectos, y *tareas derivadas* que nos proveerán del tiempo material y espacio para comentar, discutir o criticar las diferentes soluciones lingüísticas y culturales. Al ser una tarea compleja, la traducción pedagógica de un texto admitirá tales pasos.

Por último, hemos de tener en cuenta la sucesión y graduación de las tareas si queremos que surtan un efecto positivo en los alumnos. Para ello tenemos que asegurarnos de que exista un equilibrio entre los componentes de cada tarea para que el nivel de dificultad sea adecuado para el alumno. También hay que tener muy en cuenta el grado de familiaridad de los estudiantes con la tarea que se les presenta:

a) por un lado, puede tratarse de una tarea que trabaje sobre habilidades que ya conocen. En ese caso, habrá que poner especial atención en que los estudiantes comprendan lo que la actividad requiere y el objetivo que persigue;
b) por otra parte, si los estudiantes no están familiarizados con la habilidad en la que se van a trabajar, será más difícil mantener su interés. Para evitar que esto suceda, hay que conseguir que todos comprendan la naturaleza de la tarea, los objetivos y el procedimiento.

Es difícil sistematizar en una metodología las diferentes prácticas didácticas. Lo que tenemos que hacer llegar a los estudiantes de lengua extranjera es que hay una razón particularmente buena para interaccionar en el aula y que está unida a la realidad que se desprende de su situación: los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar la LE esencialmente en el aula.

El enfoque por tareas permite un uso real de la lengua en el aula. Los procesos de aprendizaje que reclama incluyen necesariamente procesos de comunicación. Pero no solamente hace alusión a la comunicación y a los procesos comunicativos. También relaciona estos últimos con las bases del análisis del discurso: requiere conceptos como el de texto, de contexto y de interpretación, y deja atrás los procesos de codificación y descodificación basados en elementos formales de la lengua. La competencia comunicativa, por lo tanto, va a hacer referencia a otra serie de competencias muy relacionadas con una actividad de traducción pedagógica bien diseñada: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (Canale 1983).

En este apartado, la aportación de Pulido y Pérez (2004) en torno a una *competencia comunicativa integral* nos parece muy relevante. Esta competencia incluye: a) la competencia cognitiva; b) la competencia lingüística; c) la competencia discursiva; d) la competencia estratégica; e) la competencia sociolingüística; f) la competencia de aprendizaje; g) la competencia sociocultural; h) la competencia afectiva; i) la competencia comportamental. La traducción pedagógica, en cualquiera de sus vertientes, reúne todas estas condiciones, aunque sea en diferentes grados de acuerdo con el nivel de lengua del

alumno. Con la integración de todos los tipos de discurso podemos asegurar una implicación directa del estudiante. Todos tienen algo que aportar, alguna duda que llevar al aula o alguna crítica. Los medios los proporcionan ellos mismos. Todo ello contribuye a concebir la traducción pedagógica como una práctica combinatoria.

De acuerdo con esto, parece oportuno señalar la propuesta de Gamboa Belisario (2004: 5-6) sobre un diseño didáctico de la traducción en el aula de LL.EE. a partir de la integración de las destrezas lingüísticas y la graduación de dificultad, el principio de intertextualidad asociado al corpus bilingüe y multilingüe[96] y al texto paralelo principalmente. Este diseño, se desarrolla en torno a varias secuencias[97], busca fomentar la competencia discursiva, así como el plurilingüismo y la pluriculturalidad del alumno y procesos de mediación a través del trabajo con las tipologías textuales y la complexión de tareas. El objetivo es que el alumno de LE llegue a constituir el mediador de una experiencia intercultural.

Como vemos, es necesario que exista una metodología apta para que la enseñanza de la TP se lleve a cabo de manera efectiva, tanto por parte de los profesores que están familiarizados con el área, como para aquellos que no lo estén.

El diseño de la TP que proponemos no responde a un modelo universal puesto que cada programa ha de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

Nuestra reflexión general es que hemos de pararnos a razonar ante el diseño curricular de cualquier área, considerarlo para hacer un análisis de las necesidades y actuar de manera oportuna.

En relación con esto, entre los posibles análisis que muestra Aguirre Beltrán (2004: 648) destacamos el de Dudley-Evans y St. John (1988) para satisfacer en las necesidades curriculares de la TP. A pesar de que es un análisis dirigido al aprendizaje de LL.EE. con fines específicos, nos parece lo suficientemente completo y global como para poder aplicarse a un curso de LL.EE. general. El análisis en sí tendría en cuenta los siguientes aspectos (Aguirre Beltrán 2004: 648-649):

a) información (profesional) sobre los alumnos (tareas que han de desarrollar en la lengua);
b) información personal sobre los estudiantes (factores individuales que puedan incidir sobre su aprendizaje: experiencia previa, expectativas, etc.);
c) información sobre el nivel de conocimientos lingüísticos de los alumnos;
d) carencias de los alumnos (o la diferencia entre c) y el siguiente nivel);

[96] Según Sánchez Trigo (2003: 115 *apud* Gamboa Belisario 2004: 5) los corpus bilingües o multilingües "aportan información sobre cómo se produce un texto en diferentes lenguas y sobre cómo expresar la misma realidad en varias lenguas".
[97] En las primeras tres secuencias se trabaja sobre el corpus bilingüe para después aplicar, en la cuarta, los principios del diseño que acabamos de mencionar. En las propuestas se hace uso de la traducción directa a inversa como actividad comunicativa de mediación de reconstrucción del sentido.

e) información sobre el aprendizaje de lenguas (las formas eficaces de aprender las destrezas, es decir, las necesidades del aprendizaje);
f) información acerca de la comunicación (profesional) (o el conocimiento de cómo se utiliza la lengua y las destrezas en la situación meta, es decir, el análisis lingüístico, el análisis del discurso y el análisis de género);
g) información sobre qué se espera del curso;
h) información sobre el entorno en el que tiene lugar el curso (análisis de los recursos disponibles).

En resumen, la tarea del diseñador de un sílabo es la de seleccionar y graduar su contenido. El currículo se ocupa de planear, implementar, evaluar, dirigir y administrar los programas educativos. El sílabo, por otro lado, se ocupa más estrechamente de la selección y graduación del contenido. Los profesores han de aprender a trabajar, interpretar, modificar y adaptar los sílabos con los que trabajan al ponerlos en acción (Nunan 1998: 3-9).

Es indispensable ser conscientes de las funciones del currículo. El currículo ha de hacer explícita la intención educativa y ha de servir al mismo tiempo de guía para el profesor (Aguirre Beltrán 2004: 658). En base a esto, tendremos que plantearnos en primer lugar qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar para después plantearnos qué, cómo y cuándo evaluar.

Antes de integrar la TP en el currículo, por lo tanto, hemos de diseñar:

a) una versión detallada de los cursos en los que se va a implementar para hacernos una idea del progreso, para que los profesores enseñen la asignatura de manera estructurada y para que los estudiantes asimilen su aprendizaje gradualmente;
b) una reflexión acerca de la práctica llevará a tener como objetivo la creación del aula como espacio colaborativo entre los estudiantes, el profesor y el texto para garantizar un entorno dinámico.

Entendemos que solamente de esta manera podemos hacer que la TP funcione.

1.7 Beneficios de la traducción pedagógica

Es importante que el apoyo a la traducción en el aula no solo provenga de los profesores o estudiosos, puesto que acabarían representando realidades más o menos aisladas. Las instituciones de enseñanza (y más en concreto las universidades), son las que tienen un papel extremadamente relevante ya que constituyen de alguna manera las bases que dictan el desarrollo de los currículos. En este sentido, es

reconfortante saber que el MCER reconoce en la traducción una actividad de la lengua fundamental cuya práctica está integrada en instituciones de educación superior. La importancia de esta actividad probablemente se deriva de la trascendencia de la traducción como tarea que ocupa un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER 2001: 30). Es indiscutible que la emergencia de los estudios de traducción ha derivado en la traducción como elemento importante en otras áreas interdisciplinarias.

El marco de trabajo requiere que la traducción forme parte desde un principio, del currículo de lenguas extranjeras[98] para que los materiales y las actividades respondan a las especificaciones del currículo y para que los principios organizativos y los contenidos especificados en el currículo se reflejen en las unidades pedagógicas o de enseñanza.

Si la TP se implementa de manera adecuada, los estudiantes pueden obtener diferentes beneficios:

a) usan su conocimiento activo y pasivo a diferentes niveles: los estudiantes de lenguas extranjeras normalmente emplean con más frecuencia y más cómodamente las habilidades en las que más destacan. Esto supone un uso de los aspectos lingüísticos y culturales con los que están más familiarizados o de los que más conocimiento han desarrollado. No obstante, con la traducción es más posible que utilicen también algún tipo de conocimientos pasivos, si bien en la mayoría de los casos, los estudiantes no son conscientes de ello. El ejercicio de traducción en este sentido, incluye el uso de la memoria a corto y a largo plazo. Por ello, esta actividad favorece la desaparición o la disminución del fenómeno de fosilización, con un efecto general en todos los niveles de la lengua;
b) los estudiantes descubren, utilizan o se vuelven conscientes de las estrategias, puesto que la traducción es una actividad que obliga al aprendiz a utilizar la lengua en contexto. Para conseguirlo, los estudiantes tienen que buscar y medir diferentes maneras que cumplan con los requisitos de la actividad. En última instancia, intentarán encontrar recursos lingüísticos que quizá conozcan para poder expresar lo que pretenden;
c) los estudiantes experimentan la interdisciplinariedad, puesto que la traducción no solo está relacionada con rasgos lingüísticos. Supone el centro de una encrucijada de varias áreas (la lingüística, la sociolingüística, el discurso, el análisis de texto, etc.), habilidades (especialmente la comprensión lectora y la producción escrita) y diferentes

[98] En la actualidad la tendencia de incluir la traducción pedagógica en la enseñanza de LL.EE. no siempre se hace de manera planificada, sino que tiende a obedecer a elementos *fortuítos*.

competencias. La interdisciplinariedad también se relaciona con el uso de las habilidades de una manera multidireccional (entiéndase la comprensión y la producción);

d) los estudiantes desarrollan principios de crítica y autocrítica, interacción y negociación. A través de la consecución de la traducción comprenden que la traducción es una actividad que requiere un gran compromiso comunicativo. Son plenamente responsables de la producción de un texto meta y una cultura de llegada que ha de reunir los requisitos necesarios que le exige un texto origen. Asimismo, han de evaluar su traducción y saber ser críticos, tanto dentro como fuera del aula y ser conscientes del nivel de conocimiento que tienen, saber vislumbrar otras maneras de reexpresión y construir una red de trabajo en una atmósfera interactiva. A través de la participación, los aprendices de una LE toman parte en un proceso en el que el principio de negociación es vital;
e) los estudiantes desarrollan la creatividad, la intuición y la autoconfianza: ya que no existe una solución única para la traducción, los estudiantes descubrirán su habilidad para encontrar o crear diferentes soluciones a los problemas y comunicar cosas de maneras diferentes. Con la comunicación como objetivo prioritario, los estudiantes producirán soluciones arriesgadas. En este sentido, la utilización de elementos lingüísticos de los que el alumno no está seguro, o cuyo uso no maneja apropiadamente, componen un proceso complejo en el que el alumno gana autoconfianza;
f) el alumno experimenta con una entidad comunicativa, es decir, descubre que la comunicación va más allá de las palabras, de las oraciones y de la gramática. Aprenden a manejar la lengua de una manera mucho más pragmática y por lo tanto su uso es mucho más efectivo. Así lo resume el Consejo de Europa:

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de abertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas. (Consejo de Europa 2002: 47)

Las críticas hacia la TP se producen, en muchos casos, sin contextualizar apropiadamente la actividad o habilidad, o restringiendo la visión o el contexto de actuación de la misma:

a) el hecho de que el alumno trabaje entre dos lenguas no tiene por qué intervenir en su proceso de adquisición. Durante el aprendizaje, la L1 puede interferir como en los primeros (y a veces también en los sucesivos) estadios de aprendizaje con traducciones controladas o automatizadas como la traducción interiorizada;
b) el hecho de experimentar dificultades en expresar un mensaje en la L1 o la LE no tiene por qué suponer siempre un problema, sino que puede verse como una estimulación del proceso creativo;
c) si formamos al estudiante mínimamente, será el primero en reconocer que dos lenguas diferentes no tienen correspondencias unívocas en la otra lengua. La TP puede fomentar esta actitud en el aula de LE o mitigarla de igual manera que sucede con otro tipo de prácticas: depende de la formación al alumno. Con algunas demostraciones por parte del profesor esta teoría restrictiva queda desmontada;
d) realmente, todavía no sabemos exactamente cómo operan los procesos cognitivos en cuanto a la adquisición, el aprendizaje de LL.EE. o la traducción. Ese *agujero negro* que todavía no se ha resuelto significa que no podemos criticar la interferencia del uso de la L1 en el aula o de actividades como la TP. A nuestro juicio, la TP supone una herramienta importante de reflexión lingüística: no solamente cuando vemos qué procedimientos hemos elegido para traducir y el por qué, sino como concepción general de los dos mundos desde los que y a los que traducimos. La reflexión sobre un TO o un TM en la LE, podría considerarse la traducción intralingüística en la que reflexionar sobre aspectos gramaticales, léxicos, sintácticos, textuales y pragmáticos;
e) es importante ver a qué niveles puede instaurarse la TP. Hay muchas críticas en relación a este asunto que se refieren a su implementación tanto en los estadios iniciales de aprendizaje de la lengua como en los estadios avanzados del aprendiz de LE. No parece muy lógico hacer estas críticas sin una hipótesis que las sostenga: la TP contiene determinadas variantes que se pueden ajustar a una práctica graduada a cada nivel particular del aprendiz. Evidentemente, los estímulos, la capacidad de procesar y la capacidad de producción de un texto no son los mismos *ab initio* que en estadios intermedios o superiores.

Si la TP se aplicase de una manera consistente, el beneficio del alumno de LE podría resultar seguramente en algunos de los beneficios que indica Pegenaute (1996). Entre los beneficios que según Pegenaute (1996: 110-112) obtiene el estudiante de traducción a partir de la traducción de textos, creemos firmemente que el alumno de LL.EE., de aplicarse una asignatura de TP de manera consistente, adquiriría:

a) perfección del dominio de la L1 y de la LE (de manera que no haya transferencias);
b) ampliación de los conocimientos socioculturales de la LE;
c) mejora de su destreza en los procesos de revisión y verificación;
d) puesta a prueba de su habilidad para traducir a partir del trabajo en una o varias tipologías textuales (de acuerdo con el planteamiento de la asignatura);
e) mejora de la crítica y la autocrítica al realizar tareas de traducción y comentarlas después en grupo los problemas planteados, las soluciones, etc.
f) gran precisión y reflexión sobre la lengua;
g) el alumno aprende a hacer un uso adecuado de la libertad de que dispone, dentro de los límites que le impone la actividad en sí. Aprender además a tomar las decisiones adecuadas que deben validar su TM;
h) la TP es muy relevante para el concepto de *transferencia de habilidades*, enmarcado en el ámbito comunicativo.

La TP, en el centro de una encrucijada teórico-práctica, podría ser justamente el punto en el que las transferencias de habilidades se defina y tome forma.

1.8 Resumen y conclusiones

El área de la enseñanza de lenguas ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas. El desarrollo del apartado metodológico ha sido un factor clave en este proceso evolutivo. Gracias a él la enseñanza de lenguas extranjeras ha conseguido integrar convenientemente un campo al que le es inherente un carácter multidisciplinar. La aparición de diferentes teorías adscritas a la comunicación ha hecho posible que la enseñanza de lenguas retome aspectos teórico-pragmáticos esenciales y que conforme una base decisiva para posteriores estudios ofreciendo una visión conjunta y sólida.

Los estudios de traducción, por su parte, conforman un mapa muy amplio y que se ha establecido recientemente. Por ello no es fácil definir con exactitud las relaciones que esta área mantiene con otras.

Además, el vacío didáctico en los estudios de traducción ha tenido una clara repercusión en la enseñanza y aplicación de la traducción pedagógica.

La investigación en el campo de la traducción parte desde hace décadas del concepto de comunicación. Gracias a esto se ha reconocido la existencia de un paradigma comunicativo y la aplicación de la traducción en entornos pedagógicos como el aula de lenguas. De esta forma, la traducción pedagógica forma parte del desarrollo y la conciliación de áreas interdisciplinarias: en este caso los estudios de traducción y la enseñanza de lenguas.

Una de las bases fundamentales para establecer la integración de la traducción pedagógica en el aula de lengua extranjera se encuentra en el gran revisionismo que se llevó a cabo sobre la traducción, por una parte y la enseñanza de LL.EE. por otra, y que resultó en una reconciliación que culminaría con el reconocimiento de la traducción pedagógica.

La clave ha estado en reconsiderar el panorama y reconocer una red de intereses comunes entre la traducción y la enseñanza de lenguas. El propósito de la traducción en la clase de lengua extranjera es muy importante como forma especial de uso de la lengua esencialmente comunicativa. Además, facilita la adquisición de la competencia comunicativa de una LE. Es en este punto donde la traducción encuentra su razón de ser en el currículo de lenguas.

Para ello hemos de dejar atrás la idea de la traducción como mero contraste estático entre dos lenguas, o como un proceso de memorización de vocabulario o de diferentes expresiones. Es imprescindible que incluyamos la traducción en un marco dinámico.

La traducción pedagógica se ajusta a un propósito comunicativo y su objetivo se justifica en el hecho de que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera. La traducción pedagógica empieza a conformar hoy en día un ámbito interesante y con un espacio cada vez mayor en el currículo de lo relacionado con las lenguas. Así lo muestran ya los manuales que reflejan gradualmente estos contenidos reconocidos en la metodología de las lenguas (generalmente se trata de elementos, actividades o reflexiones[99] que conciernen a la traducción pedagógica como experiencia única de adquisición y comunicación en una lengua extranjera).

Este avance no se ha conseguido únicamente gracias al desarrollo teórico de diferentes áreas. El desarrollo de la metodología y de los aspectos o elementos adscritos a sus principios ha jugado un papel esencial. Los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, como el enfoque mediante tareas, ha supuesto una base fundamental que ha dado cabida a todos los elementos considerados indispensables

[99] Lavault (1998: 50) nos habla de manuales como *Pick and Cose* que presenta tanto reflexiones para introducir conceptos como ejercicios relacionados con la actividad de traducción. También señala otro sílabo*, New flying Colors, Partners* y *New Apple Pie*. Todos estos manuales contienen elementos relacionados con la traducción.

para que la traducción pedagógica se acerque lo más posible a un uso real de la lengua. También hay que señalar el cometido de los profesores de lengua en su tarea de incluir la traducción pedagógica así como los autores de trabajos de investigación. La evolución de la TP se debe, por lo tanto, al compendio de una evolución interdisciplinaria, una evolución de los manuales y del entramado que se ha establecido entre la traducción pedagógica y el resto de elementos del estudio de la lengua.

Hemos tenido que abandonar la concepción de la traducción como una realidad desordenada y caótica para que pudiésemos defenderla en su vertiente para la enseñanza de lenguas. La definición de su naturaleza ha sido determinante para precisar sus principios, sus objetivos y un diseño de acuerdo con ellos, de manera que la traducción en el aula de lenguas sea uno de los principales procedimientos de la enseñanza de la LE dentro de la complejidad del proceso en la didáctica de lenguas.

A pesar de las críticas a la TP como actividad asistemática y no comunicativa por no conseguir ajustarse a las necesidades del alumno entre otras cosas (García-Medall 2001), hemos podido comprobar que a lo largo de los años y a partir de investigaciones tanto en el campo de la didáctica como en el de la traducción, se ha establecido como:

a) instrumento pedagógico para la adquisición de LE;
b) herramienta de evaluación de la competencia comunicativa en L1 y LE.

La noción clave de Lavault significó poder catalogar la traducción pedagógica como una práctica relevante dentro de un contexto dinámico-comunicativo. Ya en 1982 la autora propuso redefinir el lugar de la traducción a través de su investigación para su rehabilitación positiva en la enseñanza de lenguas. La autora se convierte, de este modo en una figura fundamental para la traducción pedagógica que concilia diferentes teorías, metodologías y áreas de conocimiento y que aboga por un uso correcto de la traducción en el aula de lenguas.

Desde entonces, se ha ido reconociendo crecientemente como una actividad o habilidad (de acuerdo con el objetivo y el nivel de enseñanza) cada vez más importante tanto en el área de la pragmática de las lenguas como en la investigación en didáctica de lenguas.

No está muy claro que los ejercicios de traducción tengan una mayor presencia en el aula de lenguas ahora que antes, pero tras los avances experimentados, sí parece que la práctica de la traducción pedagógica ha mejorado ostensiblemente.

En cualquier caso, es preciso actuar con prudencia a la hora de habilitar o descartar hipótesis y teorías relacionadas con el aprendizaje de una LE. La complejidad que ha adquirido este campo con la integración de áreas de base psicológica y lingüística ha producido teorías que no suelen dar cabida a otros entornos.

La TP, en resumen, no cuenta con unas líneas de actuación bien definidas que ayuden a la creación de un currículo estándar y que muestren su implementación. El aspecto pedagógico de la traducción en el aula de LE todavía no ha sido lo suficientemente desarrollado.

La didáctica de la traducción ha progresado enormemente en las últimas décadas. Su evolución, así como de los estudios generales de traducción, han propiciado el redescubrimiento y difusión de la traducción pedagógica. Esta última deja atrás las concepciones tradicionales de la lingüística contrastiva estructural, los aspectos puramente formales de la lengua, el intento de simular un proceso de traducción profesional, la traducción como objetivo de evaluación, etc. La traducción pedagógica, por lo tanto, no se reduce a una etiqueta, sino que constituye una práctica para el alumno de lenguas extranjeras cada vez más reconocida.

A pesar de que la traducción profesional y la traducción pedagógica contienen objetivos diferentes, el concepto de traducción pedagógica consigue salvar las distancias a favor de sus intereses armonizando el progreso experimentado en cada disciplina. Gracias a ello la traducción pedagógica ha sido considerada en el enfoque comunicativo como una herramienta más para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Para que la implementación de la traducción en el aula de lenguas extranjeras sea efectiva hemos de tener en cuenta todas las aportaciones que la traducción, la didáctica de la traducción, y el resto de las disciplinas o ramas vinculadas que tienen voz en esta práctica.

El acto de traducción es un acto de habla especial en el que tanto el proceso como el producto entran dentro de la categoría de uso de la lengua excepcional. El traductor, por lo tanto, tiene un triple papel en tanto que recipiente-intérprete-codificador. Esto convierte al traductor en un participante multifacético dentro de un acto lingüístico excepcionalmente complejo (Coffin 1982: 103).

Insistimos en que la traducción pedagógica no tiene por qué definirse oponiéndola a la traducción profesional. El concepto de traducción pedagógica tiene una serie de características inherentes que la definen por su propio estatus. Su objetivo, eminentemente didáctico, se ajusta a un entorno pedagógico particular en el que interactúan alumnos y profesores. La actividad se centra en la adquisición y el perfeccionamiento de la lengua (De Arriba García 1996a) dependiendo de los niveles de competencia del alumno.

La traducción y la enseñanza de una LE se mueven en la misma dirección: la de dar un uso comunicativo a la lengua. La traducción en el aula de lenguas es un ejercicio por lo tanto pedagógico que promueve la intervención del alumno y que da lugar a un aprendizaje activo.

No hay que permitir que la pedagogía de la traducción y el papel de la traducción en métodos como el de gramática-traducción acarreen lastres del pasado que nos impidan continuar en el estudio e

implementación de la traducción pedagógica. Ya no se trata de una práctica que evalúe una competencia lingüística más o menos ficticia y que bloquee la capacidad de expresión de los alumnos. La evolución de los intereses lingüísticos, sociales, cognitivos y didácticos anteponen una serie de principios comunicativos que respaldan el cambio de paradigma que se está produciendo. De esta manera, la traducción pedagógica tendrá un espacio legítimo que asegura su presencia como práctica en la que el uso de la lengua se eleva a niveles extraordinariamente pragmáticos siempre que se trate de una actividad sistemática que se repliegue a los imperativos de la comunicación.

La TP tiene un marco de trabajo muy bien definido. Su base se sostiene sobre los pilares de las habilidades escritas. Esto no significa que no interceda en la mejora de otras habilidades, a las que se puede transferir los conocimientos adquiridos. Significa, no obstante, que el marco oral y auditivo no va a ser el más beneficiado en esta actividad.

Lo novedoso de los currículos desde la aparición del enfoque comunicativo es la forma en la que se abordan las diferentes habilidades. Por un lado, todas las habilidades tienen una importancia ampliamente reconocida. Por otra parte, no es menester su desarrollo de manera individual. La transferencia entre las habilidades lingüísticas es una cuestión que cada vez tiene mayor importancia entre los docentes, los estudiosos y los pedagogos de LL.EE.

Además, ya no se tiene en cuenta el desarrollo de la competencia lingüística como objetivo último del aprendizaje. Con la integración de los conceptos *comunicación* y *comunicativo* han emergido otra serie de competencias necesarias ligadas a estos últimos para que el alumno sea competente en el uso de la LE y por la importancia del currículo en la enseñanza de LL.EE.

En todo caso, la introducción de materias innovadoras en el sistema educativo (como la TP) se ha de llevar a cabo siempre midiendo el impacto que puede tener en los variados marcos socioculturales y lingüísticos de sus actividades. La experiencia de la traducción sirve tanto para manifestar y subrayar las características similares como las diferencias entre las lenguas de trabajo, no solo a nivel superficial, sino también a nivel profundo. Si el propósito de la teoría de traducción es estar al servicio del traductor (Newmark 1988: 19), la teoría que se establezca detrás de la TP habrá de estar al servicio del profesor de lengua y de los alumnos. La TP pretende (y según nuestro criterio consigue) deshacerse de una continua recreación de la traducción en métodos de enseñanza de manera poco apropiada. Como apunta Bastin (2000: 237), el traductor cuenta con muchas maneras de reexpresar la misma idea, pero cada uno lo hará según su propio estilo.

Nuestro objetivo reside en presentar la tarea de traducción como una actividad con una intención comunicativa en la que la interpretación es esencial y que ha de seguir un proceso determinado. El lado

pedagógico de esta actividad incluye comentar, discutir y corregir en el aula el ejercicio que se ha llevado a cabo por los alumnos. Esto supone hablar de la lengua intentando que los interlocutores construyan el sentido del texto origen a través del texto meta producido. De este modo, los estudiantes aprenden una lengua a través de la interiorización de los diferentes aspectos en los que trabajan según los niveles y el objetivo último de la comunicación. Estos aspectos responden al enfoque por tareas en un medio didáctico inscrito en el enfoque comunicativo. A través del enfoque por tareas, la comunicación se convierte en un acto comunicativo complejo. Los alumnos tendrán que trabajar con elementos de comunicación de manera integrada.

Capítulo 2. La traducción como habilidad comunicativa

2.1 Traducción y procesamiento de una lengua extranjera

La integración de la traducción pedagógica en el aula de lenguas debe responder, como veíamos en el capítulo anterior, a una serie de principios que definan unos objetivos claros a través de los cuales podremos diseñar y poner en marcha una determinada actividad.

No obstante, no podemos limitarnos a sostener y a justificar la aplicación de la traducción pedagógica a partir de unos principios aplicables a una situación concreta (incluso con el empeño de que se convierta en un guión flexible para que la TP pueda tener una aplicación si no universal, sí muy generalizada), puesto que dejaría de tener rigor científico y por lo tanto el valor pedagógico que se merece en otros contextos de enseñanza. Por ello hemos de atender además a teorías y enunciados cognitivos. Estos últimos nos permitirán establecer vínculos entre aspectos cognoscitivos del aprendizaje y del procesamiento de una LE así como de los procesos de traducción y su influencia en el aprendizaje de LL.EE. Nuestro propósito es establecer unos vínculos teóricos que tengan consecuencias muy significativas sobre la práctica y asentar de esta manera las bases de la TP.

Par ello, hemos de remitirnos a las primeras teorías que se ocuparon de la enseñanza de LL.EE. por la importancia y la influencia que tuvieron. Las tesis de Krashen[100] (1977, 1982, 1988) son fundamentales en este sentido, puesto que nos permiten relacionar el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una LE.

Estas teorías son el punto de partida para estudiar más de cerca si el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera y el desarrollo de la traducción guardan algún tipo de paralelismo o relación en lo que respecta al procesamiento y el aprendizaje de una lengua extranjera.

También describiremos las principales fases del procesamiento de la traducción profesional en diferentes niveles para después trabajar con los resultados y aplicarlos, siempre y cuando sea factible, a los estudiantes de lengua extranjera.

[100] Recordemos enseñanza *versus* aprendizaje y adquisición *versus* aprendizaje.

Los estudiantes de LE a los que nos referimos en este trabajo van a ser aprendices cuyo manejo de la traducción (en mayor o en menor cantidad) es de carácter no profesional, es decir, la traducción conforma, en su caso, una actividad que desarrolla determinadas destrezas y sirve como herramienta de aprendizaje. A través de ellos veremos hasta qué punto la traducción es una habilidad que fomenta la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el presente capítulo nos centraremos especialmente en los diferentes estudios cognitivos empíricos en el campo de la traducción por su profusión en las últimas décadas. A través de ellos podemos analizar los rasgos que comparten con el procesamiento de una lengua extranjera. También haremos un breve repaso acerca de diferentes visiones sobre el procesamiento de una lengua extranjera.

Los estudios empíricos empleados para investigar el proceso de la traducción, las estrategias empleadas por los alumnos así como la definición y composición de diferentes conceptos se han encontrado con varias trabas. Los métodos introspectivos no siempre se validan porque no siempre hay acceso a los procesos psicológicos que subyacen a los procesos profundos. Además, los estudios no suelen ser representativos por el tamaño, el tipo de muestra, la falta de objetivos comunes, la falta de objetividad, una generalización no siempre apropiada, etc. (Orozco y Hurtado Albir 2002: 378-379).

Nosotros entendemos la traducción como una actividad basada en una tarea significativa y como una actividad de resolución de problemas. De acuerdo con Al-Kufaishi (2004: 49), la traducción es un ejercicio que desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes, así como su potencial cognitivo para centrarse en puntos de debate, negociación del significado y resolución de problemas. Se trata de un ejercicio que mejora la capacidad cognitiva de procesamiento de datos como el reconocimiento y producción de un discurso estructurado y mejora las habilidades de comprensión. Al centrarse en la comunicación, los alumnos descubren el valor de las palabras en relación con un contexto comunicativo (Al-Kufaishi 2004: 50).

2.1.1 Procesamiento, aprendizaje y traducción

El presente apartado no pretende dar cuenta de todos los procesos cognitivos involucrados en la adquisición y la enseñanza de lenguas de manera metódica y científica. Somos conscientes de que las lenguas son sistemas complejos y tanto las explicaciones acerca de cómo nos apropiamos de ellas como las hipótesis que se pretenden probar son tareas arduas. Por ello expondremos las teorías más generalizadas acerca de este tema para tener una visión general.

El estudio sobre el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolló en un principio bajo el apartado de la lingüística aplicada que se ocupaba de los primeros estadios acerca del aprendizaje de

lenguas y que hizo que los modelos teóricos de la lengua constituyeran casi de manera automática los modelos base de las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas.

No obstante, las teorías lingüísticas engendraron varias dicotomías conceptuales y nociones a partir de entonces indispensables que desembocarían en los primeros encuentros entre la lingüística y la metodología de lenguas, y que terminaría en su desarrollo como un área interdisciplinaria, y más adelante como una disciplina *per se*.

El binomio de adquisición/aprendizaje promulgado por Krashen, y consecuencia de la evolución en el estudio de enseñanza de LL.EE., sentó una distinción fundamental de naturaleza teórica. Daría lugar, por otra parte, a otro binomio básico relacionado con el aprendizaje y que tendría en cuenta a las dos figuras implicadas en dicho proceso (profesor y alumno): enseñanza/aprendizaje.

Estos dos binomios, junto a estudios como el análisis contrastivo (Fries 1945, Lado 1957), el análisis de errores (Corder 1967), la hipótesis de la construcción creativa (Dulay *et al* 1982) y su evolución hacia el concepto de interlengua (Selinker 1972), compondrían las bases esenciales de una teoría del procesamiento de una LE.

Las teorías estructuralistas y las conductistas fueron quedando atrás con la llegada de nuevas corrientes en diferentes campos. En la década de 1970, el proceso de adquisición de la L1 se convirtió en el centro de interés fundamental. Las etapas, entendidas como rutas internas en la adquisición del lenguaje por las que pasan los niños en su adquisición de la L1, son similares (aunque diferentes de las etapas por las que pasan los estudiantes de una LE). Eso conecta perfectamente con la teoría de Krashen y el concepto de interlengua de Selinker[101].

Los teóricos se fueron acercando progresivamente a conceptos más pragmáticos, reales y complejos hasta centrarse en la competencia comunicativa que promulgó Hymes en la década de 1970.

El avance de disciplinas como la psicología y la psicolingüística, junto con las teorías cognitivas, influyeron enormemente en el aprendizaje de una LE. Estas teorías, que se basan en proposiciones de base lingüística, nos ayudan a comprender mejor el procesamiento de una lengua no materna. La enseñanza de lenguas dejó poco a poco de ser una actividad fundamentalmente práctica y pasó a ser parte de un proceso complejo y dialéctico que podía ser estudiado científicamente.

Las recientes teorías psicológicas acerca del procesamiento de información remiten directamente al procesamiento de una LE. Los psicólogos cognitivos tienden a concebir el aprendizaje de una LE como la construcción de sistemas de conocimiento que pueden convertirse de manera eventual en

[101] Existen estudios que ponen en duda que la adquisición de una L1 y el aprendizaje de una LE sean realmente dos procesos diferentes. Dichos estudios sostienen que en realidad son procesos similares (ver Vez Jeremías 2004: 155 y Vez Jeremías 2004b). No obstante, dichos estudios no consiguen vencer las reticencias (muy fundamentadas) de los psicolingüistas especializados en el estudio de la adquisición del lenguaje.

automáticos, tanto en la producción como en la comprensión. Según Lightbown y Spada (1999) al principio los aprendices han de prestar atención a todos y cada uno de los aspectos de la lengua que intentan comprender o producir. Existe, no obstante, un límite de información evidente y observable al mismo tiempo. Solo a través de la experiencia y de la práctica el aprendiz comienza a utilizar gradualmente diferentes partes de su conocimiento de forma tan rápida y automática que no es consciente de lo que está haciendo. Eso les permite prestar atención a otros aspectos de la lengua que a su debido tiempo se convertirán en automáticos también (McLaughlin 1987)[102].

El hecho de que las teorías cognitivas hayan cobrado una especial relevancia en la explicación del procesamiento de una lengua extranjera no significa que se desestime el importante papel de la lengua materna. En realidad, nuestra estructura cognitiva primaria siempre va a determinar cualquier tipo de aprendizaje en lo que respecta a la concepción de una LE, en tanto que adquisición de un nuevo sistema cognitivo (Fernández Sánchez 1998). Por ello, cuanta más sensibilidad mostremos respecto a la estructura de nuestra lengua materna, más productivo va a ser el aprendizaje de la lengua extranjera.

Históricamente, también ha habido intentos de clasificar diferentes modelos de aprendizaje. Sampson (1979: 442-444) presenta una clasificación basada en tres modelos:

a) la hipótesis de la construcción creativa;
b) la hipótesis de la interlengua;
c) el modelo de sistemas aproximados.

Nuestro objetivo no reside en juzgarlos y optar por uno de ellos, pero sí vamos a señalar sus aspectos más relevantes para los intereses de nuestra investigación y concluir con los puntos relacionados con el procesamiento de las lenguas. En lo que se refiere a los fundamentos cognitivos, el primer modelo de la construcción creativa, afirma que son las estrategias universales las que determinan el orden de adquisición de los elementos[103] en la adquisición de la LE. En este sentido se niega que la lengua materna sea la que lo delimite. El segundo modelo, la interlengua, también aboga por defender la existencia de estrategias universales del procesamiento de una lengua. Este modelo, además, presenta otro componente esencial que ha sido enunciado por Tarone, Cohen y Dumas (1976): la existencia de un conjunto de herramientas de comunicación, entre las cuales un grupo de estrategias se ocuparía de relacionar los procesos de transferencia de la L1 a la LE y la generalización holística en la LE. El tercer modelo, el de sistemas aproximados, se basa en la hipótesis de que los conocimientos nuevos en una

[102] Mondahl y Jensen mencionan la diferencia entre el procesamiento de la información *controlado* y *automático* (1996: 99) basándose también en McLaughlin (1987).
[103] Sampson (1979) se refiere a *morfemas*.

LE han de implicar un cambio en las relaciones entre las formas que ya habían sido adquiridas previamente.

Por lo tanto, la suma de un nuevo elemento en el repertorio del estudiante influirá en todos los elementos adquiridos con anterioridad: el aprendizaje de una LE no se trata de la suma de pasos meramente consecutivos.

A día de hoy se reconoce la importancia que tuvo la L1 en la enseñanza de LL.EE. A pesar de que no exista un modelo que describa cómo se procesa una L1 y una LE sí podemos ver que existen paralelismos y ciertas similitudes puesto que la L1 va a jugar un papel esencial en la LE.

El concepto de interlengua[104] es una noción que ha prosperado y hoy en día es objeto de aplicación en la enseñanza de lenguas como sistema lingüístico cognitivo propio de una lengua no materna. Podemos hablar de la interlengua como un concepto independiente, sistemático y transitorio. Recoge, por lo tanto, características fundamentales en la enseñanza de LL.EE.

En este sentido, parece ser el descriptor más adecuado del aprendizaje de una LE. Además se ocupa de aspectos cognitivos en el aprendizaje de una LE, es decir, intenta explicar el funcionamiento y el desarrollo de esa *caja negra* que es la interlengua: ni como sistema de la LE ni como sistema de la L1. De hecho, Selinker (1972) asocia las identificaciones lingüísticas de los aprendices como un enlace psicológico entre el sistema de la L1, de la LE y de la propia interlengua (IL).

Los modelos cognitivos argumentan que la adquisición de la lengua es un proceso de aprendizaje basado en el desarrollo de habilidades y mecanismos empleados en la construcción de cualquier otra habilidad. Por ello, la IL enmarcada dentro del modelo cognitivo, es un concepto especialmente interesante para la traducción pedagógica. Si observamos el procesamiento de una LE y el procesamiento de la traducción podremos dar con puntos comunes que los vinculen lo más científicamente posible[105] y que maximicen los beneficios que la TP pueda reportar en el área de enseñanza de LL.EE.

Debido a la diversidad de teorías existentes, no hay un modelo de IL que pueda dar cuenta de todos los elementos que lo componen. Baralo Ottonello (2004: 371), no obstante, destaca los modelos mentalistas y los cognitivos de la IL: los primeros porque permiten estudiar el conocimiento de la

[104] "El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos interlengua a este sistema lingüístico" (traducido en Liceras 1992: 83 *apud* Baralo Ottonello 2004: 369).

[105] No será completamente científico puesto que las ciencias cognitivas no han definido totalmente el funcionamiento del procesamiento de LL.EE. ni de la traducción.

lengua independientemente del control sobre la misma. Los segundos porque permiten estudiar y analizar el proceso en sí desde la perspectiva del profesor de lenguas.

El caso de la traducción se muestra todavía más complicado si cabe. Por ejemplo Wilss (1996: 8) alega una actitud escéptica acerca de la utilidad de la investigación científica en los fenómenos de traducción. Al-Kufaishi (2004: 46), sin embargo, afirma que la traducción es una actividad cognitiva, puesto que implica el uso de las estructuras de cognición del traductor al intentar comprender, deconstruir y reconstruir el significado.

2.1.1.1 Procesos de aprendizaje y de enseñanza de una lengua extranjera

La mayoría de los estudios iniciales sobre el proceso de aprendizaje se basaron más en la L1 que en la LE[106]. Más adelante, el aprendizaje de una LE se convirtió en un área de estudio propia, aunque la adquisición de la L1 seguiría teniendo mucho peso. Los binomios marcados entre L1/LE y adquisición/aprendizaje, por otra parte, tejerían unas relaciones subyacentes muy interesantes en el campo que nos ocupa[107].

En cualquier caso, no podemos revelar la evolución en este campo como si se tratara de dos épocas inconexas. De hecho, el interés por los mecanismos cognitivos y sociales del aprendizaje consolida definitivamente la influencia que los estudios de la L1 en la didáctica de lenguas extranjeras podían

[106] Griffin (2005) apunta cómo al principio los resultados de los estudios de L1 se extrapolaban a la LE. Las corrientes psicolingüísticas se interesaron mucho por la adquisición de la L1 (independientemente de que después dicho interés se extendiera al área de adquisición de LE). El conductismo, teoría psicológica desarrollada en la década de 1940 y 1950, argumentaba que el aprendizaje de una lengua es el resultado de la imitación y de la práctica. Una formación de hábitos, al fin y al cabo. A esta corriente le seguiría el innatismo promulgado por Noam Chomsky, para quien la mente del niño no es una serie de compartimentos vacíos que han de ser rellenados simplemente imitando el lenguaje que escuchan a su alrededor. Establece, en cambio, que los niños nacen con una habilidad especial para descubrir ellos mismos las reglas subyacentes a un sistema lingüístico. Chomsky se refirió a esta habilidad especial como *language acquisition device* (LAD), una especie de caja negra existente en el cerebro que contiene los principios universales de todas las lenguas naturales y que impide al niño desviarse por caminos incorrectos. Para que este dispositivo de adquisición de la lengua funcione, el niño ha de tener acceso a muestras de la lengua que van a activar dicho dispositivo. Una vez esté activado, el niño es capaz de descubrir la estructura de la lengua que tiene que aprender compaginando el conocimiento innato de las relaciones gramaticales básicas con las estructuras de la legua particular. Los interaccionistas, por su parte, respaldaron la postura de que la lengua se desarrolla como resultado de una compleja interacción entre las características humanas únicas del niño y el contexto en el que el niño crece. Piaget, al contrario de estos últimos, considera la lengua como un conjunto de sistemas simbólicos que se desarrollan en la infancia. Una de las teorías más importantes enmarcadas en esta corriente es la teoría sociocultural del procesamiento mental humano defendida por Vygotsky, según la cual la lengua se desarrolla enteramente por la interacción social.

[107] La dicotomía aprendizaje/adquisición enunciada por Krashen ha sido muy útil en la comprensión de los procesos y principios implicados en la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE. El aprendizaje de una LE, en los términos en los que hablamos, se convertirá en adquisición siempre y cuando el alumno haya interiorizado y automatizado lo que ha aprendido o lo que le han enseñado.

reportar a los estudios de adquisición de LL.EE. En este sentido, la adquisición de la lengua materna puede y debe ser estudiada desde varios ángulos[108].

Es fundamental, por lo tanto, integrar las distintas teorías para ofrecer una visión conjunta. El hecho de que la didáctica de lenguas extranjeras analice el estudio de la lengua materna está más relacionado con la didáctica de lenguas que con la orientación que enfatiza la lengua como sistema, aunque no prescinde del ángulo lingüístico. El estudio de la L1 ofrece mejores perspectivas para indicar criterios que ayuden a la comprensión y a la consecución del proceso de aprendizaje[109]. No obstante, al relacionar diversas disciplinas hay que saber establecer los límites pertinentes.

Por otra parte, la línea divisoria marcada por Krashen va a hacer que los estudios de enseñanza de lenguas sepan identificar las características propias del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera así como las necesidades de los alumnos que llevan a cabo dicha tarea. Es decir, la interrelación que se ha ido estableciendo entre los diferentes procesos ha favorecido al área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LL.EE.) porque ha dejado atrás parte de su vaguedad para clarificar y unificar conceptos que, aunque universalmente aceptados, permanecían aislados. Las diferentes disciplinas implicadas en la enseñanza de una lengua extranjera conciben la adquisición de la lengua materna de manera diversa según sus intereses y tradiciones.

El papel de la traducción en la enseñanza de lenguas, por su parte, ha ido cambiando debido a las variantes del enfoque de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE y al giro que experimentó la traducción en los estudios traductológicos como habilidad que debía desarrollarse (Denby 1987).

[108] Por ejemplo, Lightbown y Spada (1999: 26) proponen la reconciliación de todas las corrientes y teorías que se mencionaban anteriormente para explicar los distintos aspectos del desarrollo lingüístico de los niños. Los conductistas y connexionistas explican, sobre todo, la adquisición del vocabulario y de los morfemas gramaticales. La explicación innatista parece más adecuada para explicar la adquisición de la gramática compleja. Por último, los interaccionistas pueden dar explicaciones válidas acerca de la comprensión de cómo los niños relacionan la forma y el significado de la lengua, cómo interaccionan en las conversaciones y cómo aprenden a emplear la lengua de forma apropiada en diversos contextos de uso. La psicolingüística, por ejemplo, se interesa en los niños como aprendices de la L1 en tanto que se revela el desarrollo de la adquisición de la lengua y por tanto nos ayuda a comprender la naturaleza humana. Y la lingüística formalista, por otro lado, se centra más en la descripción del lenguaje como un sistema propio, separándolo así del factor humano, si bien cada vez en menor grado.

[109] En este sentido, Newmark (1970: 219-227) reconoce que los principios tradicionales derivados de la lingüística no solo no ayudan, sino que a menudo interfieren en el aprendizaje en referencia al material que se utiliza.

En el momento de producir un texto oral o un texto escrito, el estudiante ha de basarse en los conocimientos adquiridos. Más tarde, en el proceso de modificación o corrección, se servirá del sistema aprendido (Cassany 1996: 73):

Sistema aprendido

Sistema adquirido **texto**

La construcción del conocimiento debe ser cognitiva tanto cuando el proceso se lleva a cabo de manera individual o social como cuando el proceso es colaborativo y se hace de manera interpersonal (Kiraly 2000: 1). Kiraly precisamente se desmarca de la construcción de la información alegando la existencia de un proceso cognitivo por considerar que hay elementos no controlados como la intuición y actos propios de la traducción como la negociación que no tienen cabida dentro de una explicación meramente científica. Esto nos devuelve hacia el tema da la existencia de cajas negras en la cognición humana y que se han visto repetidamente en áreas de la lingüística y de la traducción.

El modelo de procesamiento mental de la traducción que plantea Kiraly (2000: 2) es muy interesante: incluye aspectos de la memoria a largo plazo, donde se almacenarían marcos discursivos así como esquemas culturales, físicos, sociales y de traducción, conocimiento léxico-semántico y morfosintáctico y signos de la LO y la LM. La memoria a largo plazo interactua a su vez con un centro de procesamiento sin control relativo (intuitivo) y un centro de procesamiento con control relativo (estratégico), elementos de traducción y problemas de traducción. El autor lo propone a través de este esquema:

ESQUEMAS CULTURALES, FÍSICOS Y SOCIALES
MARCOS DISCURSIVOS
ESQUEMAS RELACIONADOS CON LA TRADUCCIÓN
CONOCIMIENTO LÉXICO-SEMÁNTICO
MARCOS MORFO-SINTÁCTICOS
SIGNOS DE LO/TO

Tabla 7. Modelo del procesamiento mental en traducción (Kiraly 2000)

La comunicación se alcanza a través de la comprensión común del mundo, a pesar de que cada individuo tiene una experiencia idiosincrática. La lengua es el denominador común a través de la cual interpretamos la realidad y gracias a ello existe una comunicación. Este enfoque reclama una revisión pedagógica del proceso de construcción del significado y del papel que adquieren tanto el profesor como los estudiantes en el aula en particular y en el proceso de enseñanza y aprendizaje en general.

El modelo constructivista, en realidad, permite al estudiante percibir el mundo a través de su propia experiencia. La representación del conocimiento, por lo tanto, se construye a través de una representación interna de cada individuo. El conocimiento crece a medida que compartimos perspectivas múltiples de dichas representaciones.

Esta es la postura que defendemos nosotros y que además justificamos en palabras de Kiraly (2000: 17): "I propose that translator education be seen as a dynamic, interactive process based on the learner empowerment".

La mayor aportación del modelo constructivista es que parte de la posición teórica de que se ha de activar el conocimiento previo de los estudiantes y enlazarlo con los nuevos contenidos (ver Cots *et al* 2007).

Un entorno de aprendizaje colaborativo como este es muy positivo para la TP. La internalización que se da a nivel individual se combina de manera simultánea con un aprendizaje de cooperación, social[110].

Por ambiente colaborativo podemos entender dos planos principalmente: en el primero se realiza una tarea entre un grupo de varias personas, y en el segundo la tarea se ha realizado de manera individual, pero se comprueba (término más apropiado que "corregir") entre todos, de manera que el resultado general final es mucho mejor que el resultado individual.

2.1.1.2 Procesos implicados en la traducción

La traducción siempre ha estado ligada a nociones de habilidad inherente a determinadas personas (recordemos la cuestión planteada recurrentemente sobre si el traductor nace o se hace, o incluso si la traducción es arte o ciencia) o la traducción relacionada con el bilingüismo (que supondría una transferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera).

[110] "Learning is a process in a participation framework, not in an individual mind. This means, among other things, that it is mediated by the differences in perspective among the participants" (Lave y Wenger, citados en Bredo 1994: 32 *apud* Kiraly 2000: 35).

En realidad estas teorías para algunos, mitos para otros, no consiguen sino limitar las posibilidades de la traducción y desde luego ligar la traducción a estos enunciados no ha dado resultados positivos.

La lingüística, por otro lado, ha influido enormemente en la traducción. Si bien hizo aportaciones interesantes (como la adquisición de estructuras morfosintácticas en el campo de la competencia lingüística), los modelos de traducción derivados de la lingüística se fundamentaron en concepciones más bien ingenuas. No obstante, no podemos negar que en general la literatura de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas han constituido una fuente de inspiración para el desarrollo de la traducción, puesto que estos campos pueden clarificar la naturaleza de las competencias de la L1 y la LE que el traductor necesita adquirir y utilizar en último término al traducir.

Con la llegada de los estudios de traducción en la década de 1970 (generalmente se señala a Holmes (1972) como autor principal), la traducción se eleva a la categoría de disciplina, y las prioridades de los estudios en torno a la traducción cambian. Comienzan a centrarse en el proceso de traducción y en todos los aspectos que lo conciernen. El cambio de paradigma implica proyectos interesantes pero difíciles de llevar a cabo puesto que entrañan una investigación cognoscitiva.

El progreso experimentado por las ciencias cognitivas se ha aplicado tanto a la lingüística (a través de la lingüística cognitiva[111]) como a la traducción[112]. Esto nos servirá como base para defender una serie de estudios que señalan la traducción como una herramienta válida en procesos cognitivos y pedagógicos en el aprendizaje de una LE.

En este sentido, van a ser los estudios cognoscitivos los que nos ayuden a comprender ostensiblemente mejor en qué consiste la traducción y qué procesos[113] y subprocesos están implicados en esta praxis específica, más allá de las teorías puramente lingüísticas. Pasará a ser el puente que una el texto original y el texto meta, es decir, que nos hable de la traducción. Tendremos que referirnos a las representaciones mentales que se forjan en la mente del traductor a través de los diferentes procesos.

111 La lingüística cognitiva ve el lenguaje como una parte integral del ser humano. Recordemos que ya en 1957 Firth reclamaba una relación entre la lengua y la traducción: "One of the most important assignments for linguists in the future is the formulation of satisfactory theories of the nature of the translation bridges between languages […] translators know they cross over but do not know by what sort of bridge" (Firth 1957: 27 *apud* Fraser 1996: 87).
Véase Lakoff y Johnson (1980), Lakoff y Turner (1989), Gibas (1994), Sirven y Pörings (2002), Panther y Thornburg (2003), Wu (2002).

112 Las ciencias cognitivas en la traducción se centrarán en comprender cómo funciona la actividad traductora, de la "caja negra", como la denominan Jääskeläinen y Tirkkonen-Condit (1991). Tratará en general de desvelar los procesos que se siguen.

113 Ver Beaugrande (1978).

Uno de los aspectos más complicados, en cualquier caso, es definir qué forma parte y qué no forma parte del proceso de traducción, como comenta Séguinot (1989: 21):

> (the translation process) is it everything that a person does while translating, including reading the source text and verifying the meaning of terms, or only the mental processes involved in the transfer of messages from one language into a equivalent messages in another language? To understand how a translator functions, it is necessary to understand everything that a translator does, but to understand the nature of translation as an activity, it is necessary to isolate these processes which are translation-specific. Yet the cognitive processing strategies that are central to translation may not in fact be unique to translation. Comprehension of the source text comes from reading; decisions about word choice are just one example of problem-solving that writers also face. So that a model of the translation process cannot be limited to translation-specific operation or a translation-specific apparatus if it is to reflect the variables that determine the actual output of the translation process" (Séguinot 1989: 21)

Para poder acceder a los procesos cognitivos que se dan durante la traducción, hay que enunciar los diferentes pasos que requiere la actividad traductora. El hecho de que la traducción suponga la puesta en marcha de competencias o procesos que se manifiestan en otras actividades no ha de suponer un límite en nuestro estudio puesto que la traducción, más que buscar exclusividad, busca un modelo explicativo global que nos acerque a su funcionamiento real.

Las ciencias cognitivas se introdujeron en los estudios de traducción con la misión de conocer qué procesos mentales implica la actividad traductora. Este objetivo eminentemente investigador pretende aclarar y explicar, en la medida de lo posible, el proceso de traducción. La inclusión de las ciencias cognitivas, que ya se empleaban en otras disciplinas mucho antes que en el campo de la traducción (Tirkkonen-Condit 1989), han logrado abrir un área eminentemente rigurosa y experimental que dota a la traducción de un componente muy interesante acerca de hipótesis de los procesos mentales implicados en la consecución de esta actividad, basados en las teorías propuestas por Ericsson y Simon (1984) a través de métodos introspectivos[114]. Estos autores desarrollaron un modelo a través del cual los sujetos verbalizan la información al pensar en voz alta. El modelo asume que la cognición humana se realiza a través del procesamiento de información. Los informes verbales, de acuerdo con esto, servirían para hacer hipótesis sobre los procesos mentales si tenemos en cuenta las condiciones de los estudios empíricos y sus límites.

En cualquier caso, debemos tener en cuenta que los estudios cognitivos en el área de traducción son heterogéneos puesto que atienden a diferentes procesos (de comprensión, de producción, o de ambos), trabajan con distintos sujetos y tienen varios objetivos. La línea de investigación, por lo tanto, no siempre sigue una continuidad pertinente, y por lo tanto las conclusiones alcanzadas en los

[114] Los métodos introspectivos son utilizados por la psicología y comenzaron a utilizarse en los campos de aprendizaje y enseñanza de LL.EE. y traducción tras un largo periodo de rechazo (Börsch 1986). Los métodos empleados para recoger datos sobre los procesos mentales son la introspección, el pensamiento en voz alta y el informe verbal. Aunque se usen como sinónimos, no lo son (véase Boeing 1953, Börsch 1986, Lörscher 1989).

diferentes estudios no siempre pueden equipararse. Cohen (1984: 103-105) hace una propuesta significativa con los principales factores que caracterizan un estudio introspectivo. El estudio tiene una base interesante, aunque hemos considerado oportuno añadir otros agentes que cubran aspectos importantes que hay que tener en cuenta y que no integraba la propuesta de Cohen:

a) el número y el tipo de participantes[115];
b) el contexto de investigación y los objetivos[116];
c) el material utilizado[117];
d) el transcurso de intervalos de tiempo;
e) el modo de obtención de datos y de respuesta[118];
f) la formalidad en la obtención de datos[119];
g) el grado de intervención externa[120];
h) la cantidad de tiempo invertido en el proceso de traducción;
i) la cantidad total de las actividades de procesamiento.

Börsch (1986: 204-205) por su parte añadiría los siguientes parámetros:

a) el conocimiento previo de los participantes;
b) la formación en procesos de verbalización.

Las conclusiones alcanzadas en cada estudio son diferentes puesto que, además de los aspectos que mencionábamos, habrá que tener en cuenta el texto con el que se trabaja y el grado de familiarización entre el individuo sometido al estudio y la tarea de traducción[121].

Los modelos propuestos para estudiar el procesamiento de la traducción cuentan tanto con seguidores como con detractores que, independientemente de su posición respecto a este paradigma, encuentran problemas básicos como la dificultad de verbalizar procesos que están (semi)automatizados, y que por

115 Puede haber traductores profesionales, estudiantes de traducción, traductores no profesionales o estudiantes de lengua.
116 Entre los objetivos más importantes nos encontramos con los siguientes: (a) atender a la enseñanza de la traducción; (b) a las estrategias utilizadas en el proceso de comprensión o de producción; (c) a los elementos de los procesos de traducción que van unidos a una buena traducción (Jääskeläinen 1990); (d) a los principios de traducción individuales (Zhong 2005); (e) a la relación entre dificultad y experiencia y la del éxito relacionado con la profesionalidad o no de los traductores (Jääskelainen 1996); (f) a las estrategias de resolución de problemas (Krings 1986; Lörscher 1991); (g) a la planificación cognitiva (Hölscher y Mole 1987); (h) a los criterios de decisión (Tirkkonen-Condit 1989); (i) al concepto del traductor de sí mismo (Kiraly 1997:137).
117 Es decir, el tipo de textos que se emplean, su dificultad, la dirección de la traducción, etc.
118 Esto es, los mecanismos de introspección utilizados.
119 Relacionado a su vez con (e).
120 Relacionado con (e) y (f).
121 Se pueden dar múltiples situaciones: hay individuos que apenas están familiarizados con la traducción, un traductor profesional puede tomar parte en una tarea de traducción con la que no está familiarizado, es decir, puede reflejar una ruta diferente y verbalizar acciones que normalmente no verbalizaría (Jääskelainen y Tirkkonen-Condit 1991), etc.

lo tanto no son observables (Dechert y Sandrock 1984: 112; Séguinot 1989: 21-22; Königs y Kauffmann 1996: 9; Jääskeläinen 1996: 62-63[122], Tirkkonen-Condit 1989: 73; Jääskeläinen y Tirkkonen-Condit 1991:91). Otro problema se centra en el método empleado de acuerdo con la actividad[123]. No obstante, estos problemas se equilibran gracias a los beneficios que reportan estos estudios cognitivos como el hecho de que los procesos de los que sí informan los sujetos no dejan de ser relevantes (Dechert y Sandrock 1984: 112; Hansen 2005: 511).

A pesar de que es difícil y peligroso generalizar sobre los procesos de traducción a raíz de los estudios de protocolos de pensamiento en voz alta[124], puesto que hay, entre otras cosas, una variación individual muy grande tanto en el procesamiento por parte de los traductores profesionales como de los no profesionales (Tirkkonen-Condit 2005: 406), existe una serie de características comunes que emergen de dichos estudios.

Königs y Kauffman (1996) aseguran que los modelos de procesamiento de la traducción no ayudan generalmente, puesto que se limitan a describir lo que debería de pasar en el proceso de la traducción de manera muy simplificada. No obstante, Boisson (2005) defiende la integración de los procesos de desverbalización y reverbalización en un modelo cuyo módulo central permite la generación sistemática de formas lógicas variantes para las oraciones. El modelo que se propone es una conjetura teórica, a sabiendas de lo complicada que es la realidad de la traducción y lo impreciso que resulta definir su naturaleza. El modelo, que se basa en operaciones lógicas, resulta muy abstracto y poco práctico a la hora de aplicarlo.

[122] Jääskeläinen (1996: 62-63) alude a que la inclusión de estudiantes de lengua y estudiantes de traducción en los estudios empíricos introspectivos pudo deberse al deseo de contar con traductores con experiencia para que se pudieran verbalizar mecanismos que de otra manera podrían no salir a la luz. Sin embargo, por la naturaleza de nuestro trabajo queremos resaltar que no tienen las mismas características los estudiantes de traducción (aunque no sean realmente profesionales), que los estudiantes de lenguas, puesto que para estos últimos el concepto y la práctica de la traducción son generalmente desconocidos.
En estudios posteriores se ha demostrado que los traductores profesionales son capaces de verbalizar más mecanismos que los estudiantes de lengua extranjera o que los propios estudiantes de traducción (véanse los estudios de Tirkkonen-Condit 1989 y Hans-Peter Krings 1988).

[123] Börsch (1986:204) en su artículo señala "[…] we have to deal with a special problem when gathering introspective and think-aloud data on language processes: in this case we are confronted with two kind of verbal data: "linguistic data" and "verbal report data". In the case of research on foreign languages, a further obstacle may consist in the simultaneous handling of two languages at the same time. In the case of translating, for example, a person may not only be a mediator between two languages, but s/he will also have to report simultaneously on mental processes, presumably in his/her mother tongue. I think it is essential to do some systematic research on how this additional complexity influences both the process of translating and the process of verbalization".
La autora además señala algunas consideraciones para aplicar los métodos de investigación de acuerdo con los diferentes tipos de traducción de acuerdo con la función, el entramado de las habilidades requeridas, el factor tiempo y el nivel de dominio de la lengua meta (Börsch 1986: 205-207).

[124] Denominados originalmente como "think aloud protocols" (TAPs).

Tirkkonen-Condit (1989) trata de identificar las principales diferencias entre traductores profesionales y no profesionales a través de las decisiones[125] de los traductores (aunque todos los sujetos del estudio son estudiantes de traducción, los primeros de primer curso, los últimos de quinto curso). Las conclusiones del estudio apuntan a que el traductor profesional está más sensibilizado con los problemas potenciales que se puede encontrar, aunque al mismo tiempo ha desarrollado una rutina para resolverlos. Prestan más atención a los factores extralingüísticos como determinantes de elecciones lingüísticas específicas, y además recurren más a su conocimiento general para resolver problemas de interpretación (Tirkkonen-Condit 1989: 81-84).

Dancette (1997: 88), por su parte, especifica la necesidad de diferenciar los objetos de estudio de los protocolos de pensamiento en voz alta. Para ello es necesario no confundir la conducta[126], las estrategias[127] y el proceso[128]. La autora los distingue sin separarlos, de suerte que para el análisis de los procesos de comprensión argumenta que la conducta, como tal, es un indicador del proceso, y aunque no lo describan totalmente, sí revelan la punta del iceberg (Dancette 1997: 91). Al ser expresión de varios procesos relacionados entre sí, en general desvelan poco acerca de su naturaleza. Además no son operaciones discretas, por lo que resulta difícil codificarlas. El estudio de esta autora se basa en la conducta por lo que revelan sobre los procesos soterrados y las estrategias utilizadas por los traductores.

En este sentido, De Groot (1997) se refiere en su estudio cognitivo sobre la traducción a varios tipos de traducción y a los requisitos de su procesamiento. De Groot (1997: 28) habla de la traducción natural como modalidad a través de la que se muestra una conexión con el bilingüismo basándose en el hecho de que, al parecer, existen elementos en la traducción que no necesitan formación en entornos formales. El fenómeno de la traducción natural, de acuerdo con esto, demostraría el nivel que el alumno bilingüe tiene en su segunda lengua[129].

El uso de la traducción en entornos no formales (o, en otras palabras, no profesionales) y sus beneficios o utilidades, nos hace volver los ojos hacia la traducción pedagógica para tratar de relacionarla con los procesos de enseñanza de la lengua y de la traducción. El aprovechamiento de la traducción natural, que encuentra su principal apoyo en el dominio de las dos lenguas de trabajo de la persona que traduce, puede derivar en otras aplicaciones. Por lo tanto, la TP puede basar sus principios

[125] Se analizan los diferentes tipos de decisión así como su distribución en determinadas etapas del proceso. Se presta especial atención a la planificación de la tarea (Tirkkonen-Condit 1989).
[126] Behavior: "action or series of actions carried out by the subject, whether or not they lead to a result" (Dancette 1997: 89).
[127] Strategy: "series of ordered behaviours, consciously called upon to solve a problem" (Dancette 1997: 89).
[128] Process: "a series of mental operations carried out by a subject, consciously or not, to complete a task" (Dancette 1997: 89).
[129] Ver Malakoff y Hakuta 1991; Swain, Dumas y Naiman 1974.

en criterios opuestos a los que se refiere De Groot: los alumnos que aprenden lenguas solo dominan una lengua, pero el objetivo último es perseguir la comunicación y maximizar el manejo de la LE, es decir, llevar a cabo un procedimiento comunicativo que suponga un equilibrio entre la traducción libre y la traducción literal y que permita a los alumnos liberarse de las palabras a favor de la comunicación. Si la autora defiende que la traducción natural se puede aplicar en un sentido práctico como herramienta que mida el nivel de dominio de la segunda lengua en personas bilingües (De Groot 1997: 29), esto va a tener implicaciones en la enseñanza de una L2 o una LE.

De Groot defiende las teorías de Neubert (1997) según las cuales se hace hincapié en la complejidad de la traducción. Tal complejidad se puede reducir a través de la comprensión de todas las tareas simples que implica esta práctica y que ha de llevar a su vez a la comprensión total de la tarea como un todo. Es conocida como *traducción vertical*. La noción de la traducción vertical construye la traducción a partir de dos procesos: el de comprensión del TO y el de producción del TM. Cada uno de estos procesos contaría con una serie de componentes que son fundamentales en la tarea de traducción.

Este tipo de noción de la traducción se ve fuertemente contrarrestada con el concepto de *traducción horizontal*. Dicho concepto se centra en el proceso traductor como una transcodificación de estructuras lingüísticas de la LO a sus correspondientes en la LM. Algunos autores argumentan que la traducción horizontal está subordinada a la traducción vertical a pesar de que esta sea muy importante, puesto que se encargaría del cambio de código (como es el caso de Seleskovitch 1976).

De todos modos, no podemos reducir la traducción a un proceso vertical, puesto que la comprensión y la producción que tienen lugar en la práctica de la traducción no se corresponden totalmente con los procesos de comprensión y producción monolingües. La alternancia continua entre la comprensión y la producción va a modular los diferentes componentes del procesamiento (De Groot 1997: 31).

Los enfoques cognitivos de los mecanismos de traducción centrados especialmente en el proceso pueden sernos muy útiles para descubrir la importancia de la traducción pedagógica en el aprendizaje de LL.EE. No obstante, en primer lugar hay que ver hasta qué punto el enfoque de los procesos cognitivos está relacionado con el enfoque cognitivo en lingüística (Lee-Jahnke 2005: 359).

Esta cuestión nos lleva directamente a reflexionar sobre el hecho de que la lengua permite, por una parte, la comunicación, aunque por otra parte refleja el mundo conceptual de la humanidad. Es decir, la mayoría de las categorías conceptuales dan lugar a las categorías lingüísticas. Este será nuestro punto de partida para implementar una propuesta que se ajuste a las necesidades de nuestra investigación: la psicolingüística, en tanto que disciplina que está a caballo entre la psicología, los procesos de

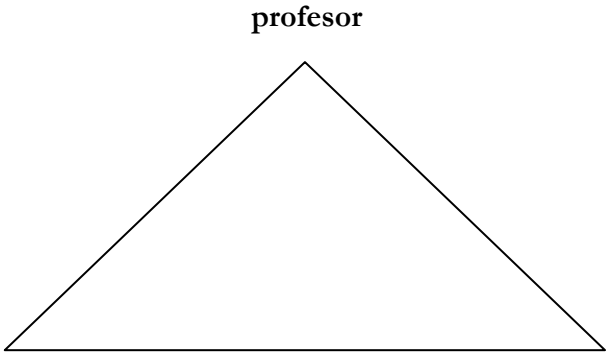
aprendizaje y la lingüística (Peterfalvi 1974), justifica una relación estrecha entre el enfoque cognitivo de la lingüística y los estudios de traducción (Lee-Jahnke 2005: 360).

Si la traducción pedagógica se centra en el proceso cognitivo en vez de en el producto *per se* (siguiendo el cambio de paradigma en los estudios de traducción según el cual el proceso es más importante que el producto), la tendencia general de la búsqueda de mecanismos subyacentes al proceso de aprendizaje va a ayudar a sentar las bases necesarias para que la traducción pedagógica influya en el procesamiento de una lengua.

Según el planteamiento de Lee-Jahnke (2005: 361), existen tres ejes diferentes en la didáctica en función del énfasis que se ponga en el proceso:

a) de aprendizaje, entre el profesor y el conocimiento;
b) de formación, entre el profesor y el estudiante;
c) de enseñanza, entre el profesor y el conocimiento.

En el caso de la TP nos fijaremos especialmente en el proceso de aprendizaje y en el proceso de enseñanza, es decir, en los ejes profesor-conocimiento y conocimiento-estudiante. El proceso que se concentra en la formación no es tan relevante, puesto que no estamos formando a los alumnos para realizar una actividad en particular, sino para dominar el manejo de lo que denominamos *conocimiento*, es decir, de la propia lengua extranjera.



Lee-Jahnke (2005) propone diferentes conceptos, a partir de estos ejes. La mayoría de dichos conceptos e ideas pueden implementarse para que la traducción pedagógica se aplique de una manera rigurosa y lo más correcta posible de acuerdo con los procesos psicolingüísticos, que se centrarán en:

a) el tratamiento de la información;

b) el proyecto de enseñanza;

c) la importancia de las representaciones mentales en el proceso de aprendizaje.

En este sentido nos acogemos a la propuesta presentada por Lee-Jahnke (2005: 362) que se refiere al modelo desarrollado por Prégent (1990) y según el cual existen diferentes niveles de consciencia que se activarán a través de diversos tipos de actividades. De ello se desprende que cuanta más responsabilidad tengan los alumnos más aumentará su habilidad para inferir lo que han aprendido y para aplicarlo en situaciones similares. Lo dicho se relaciona íntimamente con la traducción ya que exige un grado cada vez mayor de independencia del alumno que se lleva a cabo a través de los numerosos niveles de uso de la lengua y de los procesos a los que tienen que prestar atención. Por ello, se trata de una actividad íntimamente relacionada con la activación de mecanismos que exigen una consciencia progresivamente mayor del uso de la LE.

No obstante, Lee-Jahnke reniega de la falta de repetición, normalmente necesaria para el aprendizaje de una lengua, en la actividad de la traducción, por su idiosincrasia. La práctica de la traducción pedagógica, a nuestro parecer, sin embargo, es valiosa puesto que la traducción de textos va a resultar, al ser un ejercicio no mecánico, en una valiosa red de relaciones lingüístico-culturales de acuerdo con el nivel que hayan alcanzado los estudiantes. Esto supliría la falta de repetición de forma que la mecanización de la LE se realiza a un nivel mucho más alto y variado.

Este proyecto de enseñanza no solo ha de motivar a los estudiantes, sino que ha de conseguir que se centren en el proceso (y no exclusivamente en el producto). Por ello, nuestros criterios apuntan hacia el objetivo comunicativo de cualquier actividad, un uso de estrategias de traducción que interactúan con las estrategias de aprendizaje de una LE (que no han de ser explícitas, puesto que dependerá del nivel de lengua del alumno y de la dificultad de la actividad), y por último que la tarea propuesta esté relacionada con el resto de tareas.

Lee-Jahnke (2005) también menciona la importancia de las representaciones mentales en el proceso de aprendizaje, en referencia a las representaciones del conocimiento (Lee-Jahnke 2005, Rickheit y Strohner 1993). De acuerdo con las representaciones enunciadas por Lee-Jahnke, nosotros abogamos por los modelos incompletos (Lee-Jahnke 2005: 632), ya que el aprendizaje de una lengua extranjera es continuo. En cualquier caso, los modelos cognitivos y las representaciones mentales en el proceso de aprendizaje sí poseen unas características similares (y que nos hacen pensar en el modelo de interlengua de Selinker). Esto se puede ver en el intraanálisis de la interpretación de un texto que ha de traducirse. Un mismo sujeto puede dar una u otra interpretación conforme a su aprendizaje y a sus experiencias vitales. A pesar de que los textos utilizados para el aprendizaje de una LE tienden a dar lugar a pocos

equívocos interpretativos (depende de diferentes factores[130]), la representación de distintos elementos lingüísticos o culturales sí que pueden dar lugar a errores en la comprensión o en la producción que desviarán el sentido estricto del texto origen (malentendidos interculturales e interlingüísticos). La dificultad de representación, por lo tanto, reside en diferentes fases de acuerdo con el proceso de traducción:

a) si se traduce de la L1 a la LE la dificultad de la representación se centrará en la producción;
b) si, por el contrario, el alumno ha de traducir de la LE a la L1 la dificultad crecerá en la comprensión (esto no garantiza que la comprensión del texto en la L1 y la producción del texto en la L1 no contengan elementos de dificultad).

El concepto de *representación* es uno de los más importantes dentro de los estudios cognitivos aplicados al área de la traducción puesto que una de sus nociones esenciales la compone la relación entre la lengua y las representaciones mentales (Lee-Jahnke 2005: 363). En el caso de la traducción pedagógica los alumnos reconocerán la lengua del texto origen en sus diferentes estadios, lo cual activará el conocimiento, es decir las representaciones, que llevará a su vez a un proceso interpretativo y finalmente a la comunicación.

En esta línea, la psicolingüística también nos ofrece estudios relevantes como el de Lörscher (1996), que nos propone un análisis sobre los procesos de la traducción en relación a la ejecución de la traducción y a sus estrategias. La primera parte del proyecto es especialmente relevante para nuestro trabajo puesto que investiga los procesos de traducción en estudiantes de lengua extranjera (en estadios avanzados). La obtención de datos (a partir de un corpus de traducciones orales de alemán a inglés y viceversa), se lleva a cabo a través de los protocolos de pensamiento en voz alta[131]. La investigación empírica se sostiene sobre un estudio con sujetos no profesionales de la traducción (más adelante se compararán las características rudimentarias de un principiante con las formas más elaboradas de traductores profesionales).

[130] Como el nivel de los alumnos, las dificultades que el profesor pretenda emplear, etc.

[131] La base de esta decisión se tomó de acuerdo con este procedimiento como herramienta para recoger datos de los procesos de traducción (a pesar de los límites inherentes del procedimiento (Ericsson y Simon 1984). Han sido varios los investigadores que han criticado este sistema de estudio de los procesos mentales. Para ellos tal introspección no constituye información científicamente relevante (Nisbett y Wilson 1977, Seliger 1983, Smith y Miller 1978 *apud* Kiraly 1995). Pero aquí tampoco se ponen de acuerdo los investigadores, y el debate sobre la validez o no de los datos introspectivos aún no ha concluido: Ericsson y Simon (1980 *apud* Kiraly 1995) refutan esta posición, ya que consideran que los sujetos sí tienen un acceso considerable a los datos de sus propios procesos mentales en condiciones adecuadas.

La investigación no detecta una diferencia abismal entre el proceder de los traductores aprendices y los profesionales. De hecho, tienen muchas características en común: de acuerdo con el modelo de análisis del autor los procesos mentales entre unos y otros no ofrecen diferencias significativas.

Las mayores diferencias se encuentran en la distribución y en la frecuencia de los tipos de estrategia así como en los enfoques de aproximación al texto (Lörscher 1996: 30-31), de manera que:

a) los estudiantes de lengua extranjera o traductores novatos se centran más sobre la forma, mientras los traductores profesionales se centran sobre el sentido;
b) la unidad de traducción, es decir los segmentos textuales sobre los que se trabaja, son considerablemente mayores para los traductores profesionales, por lo que los estudiantes de lengua extranjera son más proclives a cometer faltas de sentido ya que para evitarlas hay que tener en cuenta el contexto general. De ello se deriva el momento en el que se detectan los problemas de traducción y el tipo de problemas detectados, lo que afecta enteramente a las soluciones ofrecidas (y por supuesto a las estrategias);
c) los alumnos de LE tienden a no revisar el TM, lo que conduce a la producción de errores gramaticales y diferentes violaciones de la LM;
d) los alumnos de LE buscan en último término, soluciones a problemas, y eso impide que se fijen en unidades superiores a la equivalencia léxica. La corrección estilística y la adecuación al tipo de texto quedan por lo tanto desatendidas. Por ello se producen violaciones en las normas de producción del TM.

En nuestra opinión, las implicaciones que Lörscher encuentra en esta investigación empírica para la enseñanza de la traducción pueden extenderse en general a la enseñanza y la optimización de la traducción pedagógica. La principal ventaja que se desprende de su estudio es que se trata de una investigación que analiza cómo traducen los sujetos teniendo en cuenta el proceso y las estrategias de traducción. Aquellos aspectos que los investigadores de traducción señalan como deficitarios en los alumnos de lengua extranjera pueden derivar en resultados interesantes siempre que dichos aspectos negativos entren en un esquema de interlengua, de suerte que el tipo de errores sea cada vez menor y se corresponda con estadios de aprendizaje cada vez más altos. La traducción se puede convertir así en una herramienta útil.

Existen otras líneas de investigación que se han referido a diversos aspectos cognitivos de la traducción, como la construcción del sentido (Rydning 2005). La investigación de Rydning se centra en explicar a través de la teoría *blending* y de la teoría cognitiva de la metáfora y de la metonimia, cómo pensamos, cómo conceptualizamos las cosas, los diferentes eventos, y en último término el complejo

fenómeno mental de la construcción del sentido en el discurso. Los aspectos cognitivos han obtenido un reconocimiento general sobre su utilidad. Rydning estudia en su artículo la metáfora y la metonimia como dos de los componentes más importantes de la cognición humana y de uso común de la lengua[132], aunque las conclusiones pueden exportarse a teorías más generales aplicables a diferentes áreas.

El trabajo de Kiraly (2005), por su parte, nos ofrece datos extremadamente reveladores acerca de la importancia de las ciencias cognitivas en los estudios de traducción. Este autor no limita su campo de estudio sobre aspectos cognitivos en traducción exclusivamente a la mente da cada individuo. Lo relaciona mucho más con un ámbito pragmático: la interacción de los individuos en los entornos sociales y físicos. La implicación de esta concepción también se basa en la tentativa de comprender la competencia traductora desde una perspectiva cognitiva (Kiraly 2005: 1101, Risku 2002).

La variedad de los estudios cognitivos mencionados relacionados con la traducción arrojan luz sobre aspectos verdaderamente interesantes. A pesar de que dicha variedad podría traducirse en una falta de rigor, en nuestro trabajo hemos querido aprovecharla para demostrar la multiplicidad de estudios existentes sobre diversos aspectos de la traducción. Dicha complejidad, en cualquier caso, puede aprovecharse a favor de un interés en el desarrollo de nuevas áreas de investigación como la traducción pedagógica. En las páginas que siguen exponemos algunas posiciones en torno a las capacidades o competencias exigidas para la traducción.

Lörscher (1991: 8-27) analiza y critica diferentes propuestas sobre los modelos del proceso de traducción, entre las que destacan las siguientes:

a) Diller y Cornelius (1978: 16), a los que Lörscher critica por tener en cuenta solamente algunos de los aspectos implicados en el proceso de traducción, y por mostrar una interacción teórica. No se tiene en cuenta por el contrario, lo que sucede en el proceso mental del traductor y cómo sucede;
b) Nida (1969: 484), es criticado por por no captar de manera apropiada el concepto del proceso de traducción y por presentarlo de manera muy simplificada[133]. Otras críticas se basan en que la transferencia no representa una fase discreta en el proceso de traducción;

[132] Ver Gibas (1994), Lakoff y Johnsen (1980), Lakoff y Turner (1989), Panther y Thornburg (2003), Sirven y Pörings (2002).
[133] A pesar de su modelo centrado en el análisis, la transferencia y la síntesis se ha extendido bastante en la teoría de la traducción (ver Hill 1977: 95, Kade 1986b: 7, Soller 1981: 263 *apud* Lörscher (1991: 17).

c) Kade (1968: 3) sitúa su modelo de procesamiento de la traducción en un marco comunicativo. La crítica de Lörscher se basa en que el modelo de Kade muestra de manera esquemática algunos de los componentes implicados en el proceso;
d) Stein (1980) y Hönig-Kussmaul (1982: 21-26) promueven un modelo basado en mostrar cómo procede un traductor ideal en una situación ideal. En comparación con el resto de los modelos, este está mucho más cerca de la actuación de la traducción.

La crítica general a estos modelos, es que todos son teóricos y especulativos, por lo que la investigación no se lleva a cabo de manera empírica y se muestra como un proceso completamente racional (Lörscher 1991: 27).

Vienne (1998: 111), por otro lado, destaca la concepción de la competencia de traducción de Roberts (1984 *apud* Delisle 1992: 42) de acuerdo con cinco componentes adaptados por Delisle:

a) la competencia lingüística es la habilidad para comprender la LO y producir expresiones apropiadas en la LM;
b) la competencia de traducción es la habilidad para comprender el significado del TO y expresarlo en un TM evitando la interferencia;
c) la competencia metodológica es la habilidad de investigar acerca de un tema y una terminología determinados;
d) la competencia disciplinaria es la habilidad de traducir textos en disciplinas básicas como economía, derecho, etc.;
e) la competencia técnica es la habilidad de utilizar ayudas de traducción como procesadores de lengua, bases de datos, etc.

Para Delisle (1992: 42) se trata de una definición aceptable en la que la competencia de la lengua solo es uno de los elementos. En la fase de reformulación, son el texto y las propias palabras las que se convierten en el obstáculo, puesto que partimos de un TO y hemos de producir un TM intentando no caer en la traducción literal e interpretar su sentido correctamente (Lavault 1998: 63). Es particularmente interesante que la reformulación no sea inteligible. Para ello hay que tener muy claro lo que el mensaje quiere transmitir: los estudiantes han de comprender las imposiciones lingüísticas del texto de llegada y ser capaces de saber traducir el TO de acuerdo con las convenciones lingüísticas, el registro apropiado, etc.

En el proceso de traducción no podemos subestimar la importancia de la intuición, que en un momento determinado puede provocar de manera espontánea e inmediata una buena traducción,

aclarar el sentido de la lengua, etc. La reformulación en esta línea de pensamiento supone también una recreación. Algunos autores alegan que se necesita una combinación entre inteligencia, sensibilidad e intuición dentro del proceso de la traducción: "the transfer process is a difficult and complex approach mechanism, one in which one must take use of all one's intellectual capacity, intuition and skill" (Tricás 1995 *apud* Gerding-Salas 2000).

La descripción del proceso de traducción, según Newmark (1988), es básicamente operativa y comienza con la elección del método. Más que centrarse en los procesos cognitivos, se centra en los niveles de traducción en los que se trabaja. En los procesos de traducción, traducimos, por lo tanto, y según este autor, en torno a cuatro niveles de los que somos más o menos conscientes:

a) el nivel textual, que implica el nivel de la lengua origen, y que será nuestro punto de referencia y al que volvemos constantemente (aunque no ininterrumpidamente);
b) el nivel referencial, que es el nivel de objetos y acciones que hemos de construir, primero a partir del proceso de comprensión, después a partir del de producción y en el que el traductor trabaja constantemente en dos niveles: el real y el lingüístico. El traductor ha de producir un texto a un nivel lingüístico en el que se consiga la mayor correspondencia referencial y pragmática con las palabras del texto origen (TO);
c) el nivel cohesivo, un nivel más general y gramatical, y que establece la unión entre el pensamiento, el tono y distintas presuposiciones del texto origen (TO). Busca la estructura a través de palabras que sirvan de conectores entre la estructura del TO y el tono de dicho texto;
d) el nivel de naturalidad, ligado únicamente a la reproducción (del texto meta), supone la adecuación del texto traducido a una determinada situación y la garantía de que dicho texto sea apropiado y suene natural. Para ello el traductor ha de separarse del texto con mucha frecuencia para desligarse mentalmente del TO. Newmark aboga porque el traductor mantenga en uso los cuatro niveles de forma paralela.

Aparte de los enfoques sobre determinados elementos implicados en los procesos de traducción, también prestaremos atención a la competencia de traducción que propone Neubert (1994 *apud* Snell-Hornby 1999: 412) y cuya estructura divide en:

a) competencia de la lengua;
b) competencia del tema;
c) competencia de transferencia.

2.1.1.3 El procesamiento de una lengua extranjera y el procesamiento de la traducción: paralelismos

En primer es lugar, es imprescindible investigar si es viable el establecimiento de una relación entre el procesamiento de la traducción y el procesamiento de una lengua extranjera. Habida cuenta de que se trata de una cuestión de principios, sugerimos que si la traducción pedagógica interactúa en ambas áreas de conocimiento, lo lógico sería encontrar una cierta similitud o un determinado paralelismo entre ellas, lo cual nos permitiría entender mejor cómo la traducción puede beneficiar al alumno de lenguas extranjeras en su aprendizaje.

Existen varios enfoques a partir de los que podemos establecer una relación lícita entre el procesamiento de LL.EE. y la TP. Uno de ellos reside en las diferentes líneas de investigación y teoría derivadas de la psicolingüística. La TP puede constituir un elemento de control sobre distintos aspectos puesto que le permite monitorizar la comprensión, la producción y los errores, le permite interiorizar las nuevas representaciones, revisar las viejas, optar por principios de cooperación, creatividad, etc. La interlengua además responde de alguna manera a los procesos de construcción que, según Barallo Ottonello (2004: 374), implican: transferencia[134], estrategias de aprendizaje, fosilización, permeabilidad y variabilidad.

Puesto que la interlengua pertenece a un área interdisciplinar, es posible no solo que se integren teorías de diferentes disciplinas, sino que estas puedan aplicarse a diversos contextos como el de la TP, siempre y cuando se haga con una base teórica y de manera sistemática.

La traducción implica la actuación de un proceso de transferencia entre dos lenguas diferentes. Pero la transferencia no es solamente lingüística, sino que es principalmente sociocultural, y en este sentido, lo que se transfiere es un contexto social$_1$ a un contexto social$_2$ (Haddouche 2009: 219).

En nuestra opinión, son varios los aspectos transferibles del campo de los estudios de traducción a la TP. Uno de ellos es la toma de decisiones (Levý 1965 *apud* Van der Broek 1998: 1). Cuando un traductor se enfrenta a un problema, se decanta por una solución particular desechando otras, pero la elegida puede ser o no ser la más adecuada. La decisión depende de varios factores como las diferencias individuales, y por lo tanto las estrategias empleadas.

La toma de decisiones, y aquí es donde entra en juego la relevancia en la TP, va ligada a las actividades de resolución de problemas. Según Wilss (2001: 57) es sorprendente, sin embargo, que no se haya realizado un estudio sistemático de los problemas de traducción en relación con la toma de

[134] Tras pasar por modelos estructuralistas, conductistas y finalmente cognitivas, que se basan en el uso estratégico de la L1 para el aprendizaje de la L2. Baralo Ottonello (2004: 377), sin embargo piensa que los estudios de interlengua no han de identificarse con los modelos cognitivos puesto que los primeros están más dirigidos al aprendizaje del conocimiento de la LE, mientras que los segundos se ocupan más del uso que el aprendiz hace de sus conocimientos.

decisiones. La toma de decisiones se puede hacer a nivel microtextual y a nivel macrotextual. Las decisiones que se toman a nivel macrotextual han de guardar consistencia con las que se tomen en niveles superiores. Las estrategias que se tomen a nivel microtextual pueden ser más complejas puesto que suelen presentar dificultades menos generales y que requieren comprobar más frecuentemente (Wilss 2001: 58). La deficiencia de la investigación en esta área se debe en parte a la inaccesibilidad del proceso de traducción. Wilss propone una secuencia a partir del trabajo de Corbin 1980 (*apud* Wilss 2001: 190) que clasificaría el proceso de localización de errores y la toma de decisiones:

a) identificación del problema;
b) clarificación del problema (descripción);
c) investigación y recopilación de información;
d) reflexión sobre la actuación;
e) elección;
f) comportamiento postelección (evaluación de los resultados de traducción).

Según Corbin (1980: 49 *apud* Wilss 2001: 60) la falta de toma de decisiones puede deberse a los siguientes factores:

a) que el traductor tenga que decidir entre varias soluciones y no sepa qué decisión tomar (existiría un problema de estrategia en la toma de decisiones);
b) que la recopilación de información no lleva automáticamente a obtener mejores resultados.

Es fundamental ahondar en este aspecto para tener un mayor conocimiento de los elementos y los procesos cognitivos[135].

[135] Cuando empleamos las ciencias cognitivas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE. hay que tener en cuenta, como afirma López García (2004: 69), que existen dos ramas que pueden resultar opuestas. La primera está relacionada con la teoría generativista de Chomsky. La pregunta se adscribe a la semántica de prototipos (con raíz en Rosch 1983):

Cognitivismo I	Cognitivismo II
- la facultad del lenguaje es innata.	- la facultad del lenguaje es adquirida.
- la estructura determina el sentido.	- el sentido determina las formas gramaticales.
- el lenguaje condiciona la captación del mundo.	- el lenguaje reproduce el mundo exterior.
- las formas gramaticales son discretas.	- las formas gramaticales son continuas.
- el código consta de módulos autónomos.	- el código es global.

Según esto, nuestro interés en la aplicación de la teoría cognitiva se aproxima más al segundo modelo propuesto.

Lörscher (1989: 64) ha considerado que ninguno de los modelos de traducción presentados podían explicar realmente el proceso de traducción:

> none of the models of the translation process can account for the psychological reality of translating. No conclusions can be drawn from the models as to what goes in the head of a translator when s/he renders a source-language text into the target-language. Nor do these models address the question whether the complex translation process consists of mental-sub-processes, what their possible nature is, and how the translator integrates them during the process of translating.

También resulta interesante la reflexión de Weatherby, que señala que algunos autores como Kussmaul (1995: 8 *apud* Weatherby 1998: 22) han criticado el uso de los protocolos de pensamiento en voz alta puesto que utilizaban estudios basados en alumnos de LL.EE. cuando el trasfondo de dichos estudios era la traducción.

El procesamiento de una lengua extranjera y el procesamiento de la traducción se fundamentan, efectivamente, en los procesos de habla. Tanto el procesamiento de una lengua extranjera como el de la traducción implican procesos de comprensión y de producción del habla. La diferencia estriba en que la traducción, además del *input* y la producción, necesita manejar la información acerca de la traducción, así como el conocimiento general de la naturaleza de los procesos mentales que implican estos elementos. Creemos que los datos que se consigan acerca de los procesos de comprensión y de producción parten de los procesos que se dan en la actividad traductora, de forma que proveerán información y conclusiones relevantes.

Podemos tomar los mecanismos enunciados por Lee-Jahnke (2005: 363-365) que aluden a los componentes de aprendizaje en traducción como uno de los puntos de partida para relacionar la traducción con los procesos cognitivos en el aprendizaje. Estos mecanismos, cuyo papel es fundamental en el proceso de aprendizaje, y que deberían estimularse para mejorar el proceso de traducción durante las clases de traducción, son los siguientes:

a) la inferencia (deducción e inducción);
b) el juicio o criterio (evaluativo o predecible);
c) la habilidad para el diagnóstico (análisis, planeamiento de la acción, autoevaluación del aprendiz);
d) el razonamiento por analogía (comprensión, razonamiento, resolución de problemas, aprendizaje por analogía y aprendizaje perceptivo o aprendizaje emocional).

Shreve y Diamond (1997) parten, por otro lado, del modelo de Baddeley y Hitch (1974) sobre los procesos cognitivos y los mecanismos que median entre la traducción y la interpretación. Se trata de un modelo holístico que trabaja con los mecanismos de la memoria, que ya ha sido aplicado a diferentes

paradigmas de traducción e interpretación y que trabaja principalmente sobre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo[136]. Los diferentes pasos del modelo (detallado en Shreve y Diamond 1997: 234-246) son relevantes por los siguientes motivos:

a) los sistemas de procesamiento sensorial primarios visual y auditivo están íntimamente relacionados con los procesos de traducción e interpretación, respectivamente;
b) el bucle fonológico y el mantenimiento de la señal, que en el caso de la traducción afecta a la cadena comprensión-memoria a corto plazo-producción, en relación con la rapidez y la eficacia de la tarea en sí. Los procesos de lectura y de traducción son bastante similares en estos estadios iniciales (es decir, almacenamiento y mantenimiento del espacio visual y espacial o bucle fonológico);
c) los procesos más exigentes y el acceso a la memoria a largo plazo (en relación con la filtración de datos) permiten al traductor controlar el ritmo del ciclo de procesamiento de la información (recogida, almacenamiento, filtro, activación e integración de procesos, etc.), lo cual puede implicar un control bastante activo de las funciones ejecutivas en los procesos de traducción o lectura. Además, la traducción o la lectura se adaptará al nivel de la lengua, por lo que podemos hablar de una determinada flexibilidad de estas prácticas de acuerdo con los conocimientos lingüísticos (prácticas como la interpretación requieren un dominio de la lengua mucho mayor).

Para que se produzca una interpretación del significado de un texto hemos de asumir que se están reconociendo unas determinadas estructuras lingüísticas que se van almacenando progresivamente en la memoria de la persona, y a la que va teniendo acceso:

> Information input and maintained within the working memory system allows the invocation of higher order processing and access to long-term memory (LTM) under the control and integration of a central executive acting in concert with frontal lobe systems. It is reasonable to suggest that the input signal invokes a series of higher order processes whose output is ultimately returned and integrated into the buffers of a working memory system. It is implausible to assume that the whole lexical, linguistic and experiential substrate (LTM) necessary to comprehend linguistic input in the L1 and the L2 is available at the level of the working memory, so there must be an integration of the input signal with the contents of the LTM for linguistic analysis and subsequent language comprehension and production to occur. (Shreve y Diamond 1997:237-238)

[136] La memoria a largo plazo se divide en: conocimiento declarativo o conocimiento activo, y conocimiento procesual o conocimiento holístico (Mondahl y Jensen 1996: 99).

Por lo tanto, lo que en realidad separa los procesos del procesamiento de una lengua de la traducción y la interpretación reside en el hecho de que el input en una lengua provoca la activación de representaciones lingüísticas en otra lengua:

a) filtros, activación y sustrato activado: los mecanismos de filtración integran los contenidos almacenados a corto plazo con otros sustratos. Como resultado de estos mecanismos de filtración, que comprenden tanto procesos conscientes como inconscientes, se produce una activación y recuperación de emplazamientos neurológicos y grupos de células en la memoria a largo plazo. El *input*, por lo tanto, será relevante para los alumnos siempre y cuando signifique algo para ellos: el *input* lingüístico se activa a través de contenidos almacenados en la memoria intermedia que provocan dicha activación. Los procesos de transformación que se llevan a cabo a partir del *input* recibido son selectivos, y durante dicha transformación se producen diferentes tipos de sección. De la misma manera, los errores de interpretación, ya sea por la dificultad de la tarea interpretativa *per se*, ya sea por no saber representar correctamente determinados estímulos, confirman que sin una activación correcta del *input* es imposible que se dé una consecuente recuperación[137];
b) automatismos: existen determinados procesos que indican que la frecuencia del uso de determinados elementos lingüísticos refuerza su disponibilidad;
c) consciencia y esfuerzo: las operaciones de procesamiento de una lengua (tanto en el aprendizaje de una lengua extranjera como en la consecución de la traducción) exigen procesos que requieren esfuerzo por parte del sujeto que interactúa con la lengua. Uno de los aspectos más complicados de definir en este entorno se basa en la distinción y el equilibrio entre los procesos de esfuerzo entre aprendices de LE o traductores noveles y expertos, así como los cambios que se producen con el tiempo entre principiantes y expertos.

[137] La novedad, es decir, la falta de una representación previa, no significa forzosamente un rechazo. Un componente novedoso sí puede dar lugar a una activación. Por lo tanto hay componentes que se ignoran porque nunca pasan por un proceso de filtración y activación pero existen componentes nuevos que pasan a ser parte del *input* activado (Shreve y Diamond 1997: 240).

Este último punto está ligado al anterior y trata las principales diferencias entre traductores principiantes y expertos:

a) diferente uso de las entradas;
b) una red de activación progresivamente mayor;
c) si se detectan problemas hay una habilidad cada vez mayor para utilizar procesos de esfuerzo para resolverlos;
d) la precisión, la rapidez y los automatismos en el procesamiento del *input* son diferentes.

Todas estas características podrían aplicarse en términos generales a los diferentes mecanismos y procesos cognitivos de aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente cuando los relacionamos con determinadas habilidades lingüísticas que encuentran un punto común entre las LL.EE. y la traducción, toda vez que ambas integran una serie de procedimientos cognitivos comunes.

Según lo anterior, conviene subrayar aquí las nociones de Wilss (1976) relativas a la supercompetencia y a la transferencia de competencias. Se trata de dos conceptos propios de la praxis de traductores e intérpretes, pero que podemos adaptar y extender en diferentes grados a los estudiantes de lenguas extranjeras, especialmente si se integra el elemento de la TP como herramienta o asignatura en la enseñanza de la LE.

El uso de la traducción pedagógica, incluso en estadios muy avanzados de aprendizaje de la LE no ha de equivaler a la habilidad traductora que desarrolla un traductor profesional, no solo por la falta de experiencia del aprendiz de lenguas en esta área, sino por todos los mecanismos inherentes que no se dan al mismo nivel en el aprendizaje de LL.EE. que en la praxis de la traducción.

No obstante, más allá de los paralelismos existentes en mayor o menor grado entre el procesamiento de la lengua no materna y el procesamiento de la traducción, se hace necesario indicar que la traducción *per se* puede servir como puente conciliador entre dos lenguas (siempre y cuando el enfoque hacia esta praxis no se centre en un mero contraste lingüístico), a través de una toma de conciencia del aprendiz de una lengua. Widdowson (1981: 180) lo ilustraba de la siguiente manera:

> Le but de ces procédures est de faire apparaître clairement dans l'esprit de l'apprenant ce qui entre en jeu dans une telle activité en le liant à sa propre expérience de la langue. La traduction ici est donc une opération portant sur l'emploi de la langue et non simplement sur l'usage : ainsi elle vise à faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de sa propre langue d'un point de vue communicatif. (Widdowson 1981: 180)

La traducción, de acuerdo con esta propuesta, ha de incidir de manera positiva en el aprendizaje de una LE de acuerdo con las teorías de sistemas aproximados que veíamos anteriormente (Sampson 1979):

a) mediante la traducción se revisan todos los elementos adquiridos en la LE en sus diferentes niveles. De ahí se desprende la necesidad de analizar la lengua del aprendiz como un conjunto de relaciones sistemáticas entre los diferentes elementos que conforman el sistema de la lengua;

b) cuanto más expuesto esté el aprendiz a la LE más consciente va a ser de que la L1 y la LE son diferentes. La traducción (directa o inversa) expone al alumno a trabajar con ambas lenguas, de suerte que este último va interiorizando dichas diferencias de acuerdo con los diferentes niveles según progresa en su aprendizaje. En los niveles iniciales la traducción se centra en un análisis lingüístico, aunque en estadios posteriores se llevan a cabo preferiblemente generalizaciones holísticas de carácter lingüístico, pragmático y sociocultural;

c) si adoptamos la tesis de que una lengua funciona como un sistema integrado por diferentes elementos interrelacionados entre sí, y no como una pura secuencia de diversos aspectos que se van almacenando progresivamente, tendremos que reconocer que un aprendiz de lengua ha de recurrir constantemente a la práctica del conjunto de elementos lingüísticos, culturales y sociales adquiridos para verificar si su funcionamiento es adecuado. Por ello, aunque cada vez se rechacen más los métodos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el modelo prueba-error, en nuestra opinión se trata de una práctica (más o menos consciente) generalizada en el aprendizaje de LL.EE. que puede servir como un modelo válido para el aprendizaje de una lengua siempre y cuando se aplique de manera monitorizada, es decir, siempre que conduzca a una actividad reflexiva, deliberada y relevante, tanto *a priori*, como durante el proceso y *a posteriori*[138]. La traducción en la clase de lengua supone así un instrumento fundamental para experimentar con los diferentes conocimientos que la actividad exige al aprendiz de lenguas. La traducción pedagógica, en este sentido, constituye un tipo de práctica del modelo prueba-error que beneficia y fomenta enormemente la autonomía y la interacción[139] del estudiante de LL.EE. con la propia lengua que aprende.

[138] En nuestro caso apoyamos especialmente este modelo como componente del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua en oposición al modelo de las clases magistrales.

[139] Cuando hablamos del concepto de interacción podemos referimos a varios tipos en este caso: (a) interacción del alumno con el texto; (b) interacción del alumno con el conocimiento general; (c) interacción del alumno con otros alumnos, etc.

Lee (2006) también estudia la interacción como elemento cognitivo y lo liga a las prácticas comunicativas de los aprendices de una LE.

A pesar de perseguir metas investigadoras diferentes, tanto Sampson (1979) como Lee (2006) amplían el concepto cognitivo relacionado con los estudios de traducción y lo llevan más allá de los límites de la cognición en relación al procesamiento de la traducción.

Dechert y Sandrock (1984) aplican los protocolos de pensamiento en voz alta con alumnos de lengua utilizando la traducción. El procesamiento de una lengua y el procesamiento de la traducción son dos fenómenos complejos. En el caso particular de la traducción, las dos lenguas que un individuo no bilingüe utiliza tenderán probablemente a estar en diferentes etapas sobre las que no existe un continuo entre el conocimiento declarativo y el procedimental[140]. La descomposición de los procesos de traducción en torno a esta cuestión pueden darnos acceso a diferentes etapas del desarrollo y la interacción de las lenguas implicadas, lo que resulta extremadamente importante para contribuir a un modelo de enseñanza de LE (Dechert y Sandrock 1984: 115-116).

Estudios como este enlazan con la idea de que el procesamiento de una lengua extranjera y el de la traducción comparten aspectos cognitivos, si bien se trata de procesos poco conocidos por las peculiaridades intrínsecas de la cognición y las dificultades para observarlas y obtener información sobre ellas. Para sostener nuestra tesis que aboga que la traducción beneficia el aprendizaje de una LE, es imprescindible que se reconozca el procesamiento de la LE y de la traducción como un punto de partida que valide la propia TP. El estudiante de lengua extranjera necesita conocer los pasos que tendrá que seguir para traducir y monitorizar su función como mediador de lengua, como transmisor o comunicador. Si el aprendiz de LE lograra monitorizar cada fase en el proceso traductor, crecerían las posibilidades de que se produzca y se desarrolle una sucesión de procesos conscientes en cada etapa que obedezcan a procesos cognitivos reales que el aprendiz maneja por sí mismo. Llevar a cabo una actividad de manera consciente permite a un individuo monitorizar su propia actuación. El aprendiz ha de comprender qué está haciendo y por qué es esencial que él, como aprendiz de una lengua, analice sus

[140] El conocimiento declarativo consiste en saber algo; el conocimiento procedimental consiste en saber hacer algo.
Para ver más información consultar Anderson (1981), Neves y Anderson (1981) y Fitts (1964). Mondahl y Jensen describen la relación entre el conocimiento declarativo, el procedimental y la activación del conocimiento en base a la puesta en marcha de una habilidad. Basados en Anderson (1985), Rasmussen (1987) , Glahn, Jensen y Jensen (1992) (*apud* Mondahl y Jensen 1996: 100). De acuerdo con ellos, "one extreme is the intellectual level. At this level a skill is carried out on the basis of analysed, declarative knowledge and the information processing is controlled. […] We term this level of information processing knowledge-based processing, because knowledge is used in the narrow sense of know-why. […] The other extreme is the level of skill-based processing. No conscious selection of plan takes place here; action is triggered automatically by certain signs in the input. […] Knowledge here takes the form of know-when. Between these two extremes we find relative, analytic information processing. This type of information processing is based on experience. It is characterised by the conscious combination of automaticised subroutine. […] the knowledge applied is the know-how type". (Mondahl y Jensen 1996: 100-101).

acciones y se identifique como protagonista central de la actividad comunicativa y del proceso de traducción según mejora su competencia traductora y de la LE.

En esta línea de pensamiento encontramos otro estudio relevante llevado a cabo por Königs y Kaufmann (1996). Dichos autores realizaron un estudio de casos para aportar una contribución sobre de la didáctica de traducción en la enseñanza de lenguas y ver de qué manera se traduce en realidad. Es decir, los autores pretenden esclarecer la traducción como proceso mental: como resultado abren nuevas perspectivas sobre las actividades mentales implicadas mientras los sujetos, que perfeccionan al mismo tiempo sus competencias lingüísticas y sus competencias traductoras, proceden a la praxis traductora. Se trata de una contribución contextualizada en un marco de trabajo especial. Según las conclusiones alcanzadas en este estudio se desprende que la lengua materna actúa como una especie de filtro en el aprendizaje de una lengua extranjera. Un filtro a través del cual solo se puede acceder a la lengua extranjera (Königs y Kaufmann 1996: 19). Así se revela que la actividad mental se concentra en los dominios del vocabulario y de la gramática, profundamente ligada al aprendizaje de una LE, como todos sabemos. Estos autores llegan a conclusiones muy importantes que pueden revelar el beneficio indudable de la TP para los alumnos de lenguas extranjeras: los sujetos aprenden a localizar y relacionar las dificultades con las que se encuentran en un texto y esto, junto a la información que ya conocen, puede llevarles a replantearse los problemas lingüísticos y revisar el sentido que se puede inferir del texto.

Además, es importante valorar que existe una cantidad importante de problemas comunes tanto para los aprendices de traducción como para los aprendices de LL.EE. en cuanto al dominio de la actividad mental, y una colaboración entre ambos campos podría revelar numerosos interrogantes.

La investigación de Börsch (1986) también es una contribución importante, puesto que atiende igualmente a los procesos de traducción y a la enseñanza de LL.EE. En su estudio reconoce la existencia de la *traducción didáctica* en el apartado del *nivel de dominio de la lengua meta* (Börsch 1986: 206-208). Se afirma en relación con los procesos implicados en la traducción pedagógica, que aunque la traducción no tenga un objetivo comunicativo, sí tiene objetivos didácticos como determinar si el conocimiento de la lengua extranjera es productivo o no, comprobar la comprensión del texto, demostrar la sensibilización del contraste de lenguas o ver la traducción como herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera. Sus puntualizaciones son importantes, especialmente si se tiene en cuenta que en el aula la traducción se usa en todos los niveles y en ambas direcciones.

De acuerdo con estas diferencias, la investigación ha de ser variable según los tipos de traducción que se lleven a cabo. La investigación introspectiva en ambas disciplinas, como vemos, es muy

importante y además se puede realizar en niveles diferentes. En el caso de la traducción *per se* (que Börsch denomina *traducción intermediaria*), el conocimiento de las estrategias empleadas en la traducción pueden ayudar a refinar los métodos de enseñanza y aprendizaje dicha praxis (Börsch 1986: 208). En nuestro caso, venimos refiriéndonos a la controvertida materia de la traducción en la enseñanza de LL.EE.

En último caso, la investigación llevada a cabo en estos dos campos puede ayudarnos a recoger información acerca del complejo proceso cognitivo de saber manejar y relacionar dos lenguas de manera apropiada. Más allá de los aspectos prácticos y la cuestión del procesamiento cognitivo, Börsch indica la esperanza de que profesionales altamente cualificados de la traducción produzcan datos que demuestren que una buena traducción requiere, sobre todas las cosas, un conocimiento experto de la cultura extranjera. Esto sostendría la visión de la lengua como un fenómeno esencialmente lingüístico-cultural (Börsch 1986: 208).

Es necesario tener en cuenta los objetivos de los análisis introspectivos sobre los procesos de traducción para que sean válidos, puesto que cubren un amplio espectro de cuestiones: a) la combinación de sujetos que se someten al estudio; b) la combinación de lenguas; c) la direccionalidad de la traducción; y c) el tipo de textos que se emplean. También habrá que observar el enfoque y el ángulo desde el que se quiere estudiar.

Los diferentes estudios que parten de diversas premisas y con objetivos variados no pueden verse únicamente como una desventaja. La diversidad de estudios, de hecho, supone una gran ventaja: cuenta con un entendimiento mayor de los mecanismos implicados en el proceso de la traducción (Jääskelainen 1996: 61)[141].

En su estudio, Jääskeläinen (1996) nos ofrece conclusiones interesantes a través de la comparación de dos estudios de protocolos en voz alta (realizados por Gerloff 1988 y Jääskeläinen 1990, respectivamente). Ambos estudios utilizan una población de 12 sujetos[142] que habían de traducir un texto a su lengua materna. Se infiere de sus resultados que la calidad[143] de las traducciones no siempre se corresponde con la formación y la experiencia de los sujetos. La calidad, por lo tanto, no se muestra como un proceso matemático ya que no siempre se correlaciona, de acuerdo con estos dos estudios, con la competencia lingüística o traductora esperable.

[141] Si bien es necesario tomar precauciones, especialmente a la hora de generalizar conclusiones.
[142] La muestra que Gerloff (1988) utilizó fue de cuatro estudiantes universitarios de LE, cuatro personas bilingües con poca o ninguna práctica en traducción y cuatro traductores profesionales. Jääskeläinen (1990), por su parte, utilizó cuatro estudiantes de traducción, cuatro traductores profesionales y cuatro individuos con buenos conocimientos de inglés.
[143] Debido a los propósitos didácticos también se midió o evaluó la calidad de las traducciones.

La traducción no se convierte en una praxis necesariamente más fácil con la experiencia profesional (aunque esto esté sujeto a diferentes observaciones). Estos estudios demuestran que la calidad parece estar íntimamente relacionada con la cantidad de tiempo y el esfuerzo que los traductores estén dispuestos a invertir en el proceso. Tal correlación también se da con los estudiantes de una lengua extranjera, tanto en el aprendizaje general de la LE como en el desarrollo de las habilidades traductoras o de mediación comunicativa en el caso de que se utilice la TP.

Otros paralelismos relevantes entre los procesos de traducción y los de aprendizaje de una lengua que se manifiestan igualmente en el trabajo de Jääskeläinen (1990) son:

a) en la traducción se dan etapas de desarrollo[144]: los individuos con poca experiencia o sin experiencia tienden a encontrar pocos problemas, por lo que traducen rápidamente y sin hacer esfuerzo. Los traductores semiprofesionales, sin embargo, son mucho más sensibles a los problemas potenciales que se puedan encontrar. Su procesamiento, es, por lo tanto, mucho más riguroso. Esto también sucede con los aprendices de LL.EE. en cuanto al manejo de la lengua;
b) los procesos de la praxis de los traductores profesionales y de los no profesionales difieren en esto cualitativamente.

Para la traducción pedagógica, esto es fundamental: no se intenta convertir a los alumnos de lengua extranjera en traductores. No se trata de un fin, sino de un medio.

En este sentido, el trabajo de Krings (1986) resulta muy valioso para nuestro estudio, puesto que clasifica los problemas de traducción en problemas de la siguiente naturaleza:

a) problemas de comprensión;
b) problemas de desverbalización;
c) problemas inherentes a la producción;
d) problemas relativos a la revisión.

El proceso de traducción, a su vez, se divide de esta manera en tres etapas:

a) etapa de preparación;
b) etapa de producción;
c) etapa de edición.

144 La autora se refiere aquí a los llamados "developmental stages" (Jääskeläinen 1996: 67). Véase también al respecto Jääskeläinen (1990: 55-56).

El enfoque de Krings (1986) se nos antoja muy importante porque en realidad se centra en el problema de traducción, que va a ser el elemento protagonista alrededor del cual la traducción pedagógica constituye un desafío comunicativo para el alumno. Por otra parte, ayuda a que se simplifiquen las etapas básicas de procesamiento de la traducción reencontrándose con lo que tradicionalmente se denomina proceso de traducción en la traducción pedagógica, y que no obedece solamente a imperativos cognitivos, sino que pretende ser una descomposición que funcione como guía para el alumno y el profesor de LE.

El proceso de traducción entre alumnos de una LE y traductores profesionales ha de variar partiendo de que los primeros cuentan con una cantidad pequeña de mecanismos automáticos que medien entre la L1 y la LE y que enfocan la praxis bien en la comprensión, bien en la producción, a pesar de que ambos procesos supongan una notable dificultad:

> As L2 input progresses constraints on the ability to maintain the original problematic signal in memory while attempting to simultaneously accommodate new input and resolve existing problems begin to have an effect, leading to communication failures and confusion.
> (Shreve y Diamond 1997: 244)

Los traductores profesionales sin embargo:

> In contrast, professional translators and interpreters, processing problems may have less to do with lack of L2 lexical items than with other processing problems such as complex syntactic structures in the target language, propositional complexity ambiguity, lack of subject domain knowledge, and other situations that require effortful processing. (Shreve y Diamond 1997: 244)

Por este motivo es importante que la traducción en la clase de lengua se trate como una actividad controlada. Las dificultades intrínsecas a esta práctica conducen a que esta se organice en diferentes niveles:

> Intrinsic difficulties in the translation and interpreting tasks (…) have to do with the costs of managing so many parallel processes and with the unusual constraint of having to cross-connect linguistic representations and resolve any conceptual deficits in the target message relative to the source message. (Shreve y Diamond 1997: 244, a partir de I*ntrinsic Difficulties* de Gile, 1997)

Volviendo a las cuestiones de la traducción como producto o como proceso, vale la pena mencionar a Fraser (1996) quien, a través de su estudio, pretende averiguar si la formación actual de los traductores ha de estar basada en el producto o en el proceso. El interés de su investigación, que se concentra en saber cuál es el enfoque más apropiado para la tarea de traducción, radica en observar de qué manera esta diferencia habría de afectar a la traducción pedagógica.

Tanto si hablamos de la enseñanza de la traducción basada en un producto como en un proceso, no faltan críticas respecto a la falta de relevancia que tiene la actividad traductora en la enseñanza de

lenguas extranjeras. Sin embargo, el enfoque teórico con el que se proponga la traducción per se ha a afectar directamente al enfoque que adopte la traducción pedagógica como herramienta que puede multiplicar su utilidad dependiendo del objetivo en función de la línea teórica que tenga. Hasta ahora se hablaba del producto de traducción o de la competencia de traducción sin prestar atención al proceso en sí y a la propia actuación del traductor[145]. Pues bien, aparte de los avances teóricos en los estudios de traducción, proponemos que el proceso y el producto no se pueden separar dentro de la traducción pedagógica puesto que el último determinará necesariamente al primero.

Los enfoques de la teoría de la traducción basados en el producto se centran principalmente en la descripción y en las comparaciones lingüísticas, aunque prescinden en muchas ocasiones de elementos relativos al nivel textual[146]. Nida (1964: 159), a través de su concepto de *equivalencia dinámica*, reconocía la importancia del contenido acercando las posiciones entre la forma y el contenido.

Los estudios de traducción pasaron a prestar atención a la competencia traductora[147] que se centraba en los medios para llegar al producto[148].

Ni las teorías basadas en el producto ni las basadas en la competencia traductora han logrado cubrir todas las necesidades de los estudios de traducción[149]. Por ello, el campo teórico ha vuelto los ojos al proceso de traducción. Algunos autores[150] ya habían reclamado la necesidad de prestar atención al procesamiento de la traducción, que se llevaría a cabo a través del método introspectivo.

La atención a las teorías basadas en el proceso de traducción (y no en el producto o a la competencia traductora) no es una nueva teoría, sino que más bien es el resultado de buscar un nuevo enfoque. Esta corriente de pensamiento concibe la traducción como un campo más abierto y flexible. Si tomamos en cuenta uno de los enunciados de Gerloff ("It is as well to remember that different disciplines have entirely different attitudes towards the use of translations" 1956: 88) podremos acotar un dominio común que establezca un puente entre el procesamiento de la traducción y el

145 Véase la siguiente afirmación de Lörscher (1992: 426): "Until very recently, translation theory has been primarily concerned with two fenomena: with translation as a *product* and with translation *competence*. […] Models [of the former] have been prescriptive rather than descriptive and of very limited use to the practical translator. […] Models [of the latter] were theoretical and speculative rather than empirical. As a consequence of translation theory been product- and competence-oriented, hardly any attention has been given to the *process* by which a translation is produced, and to translators' actual performance. This narrowing [has] only recently been realised to be a deficit. As a result, a new process-oriented, performance-analytical discipline within translation studies has developed".

146 Fraser (1996: 85) destaca en este ámbito a Gentzler (1993), Catford (1965), Newmark (1988).

147 Véase los trabajos de Bassnett (1980), Bassnett y Lefevere (1980), Even-Zohar y Toury (1981) y Venuti (1992).

148 Fraser (1996: 86-87) encuentra tres inconvenientes en este enfoque: (a) se basa en trabajos de traducción literaria con un contenido cultural y emotivo muy alto; (b) se trata de un enfoque extremadamente abstracto, filosófico y especulativo; (c) se concentra en idealizaciones, y no en datos reales.

149 Especialmente porque no proporcionaban un marco de trabajo que resolviese determinados problemas y porque no distinguen de manera adecuada los diferentes tipos de texto a traducir y la actividad traductora en sí (Fraser 1996: 87).

150 Ver Firth (1957), Gerloff (1987), Steiner (1975).

procesamiento de una lengua extranjera, de suerte que la primera demuestre los beneficios que tiene en la segunda.

El énfasis en el producto más que en el proceso se debió, de acuerdo con Kiraly (1997: 138), a la ausencia de información sobre procesos mentales de traducción tanto en los estudios de traducción como en la propia enseñanza de la traducción.

Dancette (1997: 77) también aboga por acercar la enseñanza de lenguas extranjeras a la traducción. La autora utiliza, igualmente, los protocolos de pensamiento en voz alta para confirmar su hipótesis: sostiene que el modelo mental de los traductores se crea a través de la conceptualización de los elementos que contiene el texto en diversos niveles: texto, lengua y noción. Se trata de un trabajo interesante puesto que analiza la comprensión y el significado en el marco del debate entre la lingüística y las ciencias cognitivas.

El problema con el que se encuentra la autora es qué supone comprender un texto (como mensaje en forma lingüística) y cómo interactúan la lingüística y la cognición. La comprensión de un texto, tal y como la define Dancette (1997: 78) es construir una representación coherente y significativa de su contenido conceptual. Supone el establecimiento de enlace entre elementos lingüísticos de la estructura textual y elementos no lingüísticos que pertenecen a la información intertextual y extratextual. La manera de llegar a estas representaciones es a través de la competencia lingüística y del conocimiento de conceptos textuales y generales. Por ello podemos decir que la comprensión implica un nivel conceptual.

La reconciliación entre la lingüística y la cognición la podemos encontrar en las teorías que reconocen el impacto que tiene el texto en el receptor[151]. El receptor recibe el texto y lo procesa de acuerdo con un modelo mental que captará su proceso de comprensión. El objetivo es la aserción de que la tradición lingüística[152] y la cognitiva[153] son compatibles, al menos en este aspecto. Semejante debate afecta especialmente a la traducción dado que se trata de una operación lingüística en la que también intervienen operaciones cognitivas. No hay duda, por tanto, de que la comprensión implica una serie de operaciones cognitivas, por una parte, y que está ligada a la lingüística y al discurso, por la otra.

El estudio empírico de Dancette (1997) se basa en los datos obtenidos a través de protocolos de pensamiento en voz alta y trabaja con individuos que pertenecen al entorno profesional de la traducción. El objetivo consiste en describir algunas de las actividades cognitivas implicadas en la

[151] Véase Tesnière (1988), Charolles (1992) *apud* Dancette (1997).
[152] Según la cual el significado se construye a través de diferentes estructuras lingüísticas.
[153] Que explica la comprensión de la lengua a través del concepto psicológico del modelo mental.

comprensión aplicada al caso de la traducción. En este sentido el significado, la comprensión y el contexto se hacen fundamentales en la traducción. Y es aquí donde precisamente cobra importancia el campo de acción conjunta entre el procesamiento de la traducción y el de la lengua extranjera, puesto que los elementos que hemos nombrado son básicos en ambos dominios. Dancette (1997: 84) reclama esta relación, a pesar de que su estudio se aleje de la pretensión de formular un modelo universal de comprensión[154].

El estudio experimental llevado a cabo por la autora es importante puesto que la observación de los procesos muestra la importancia de algunos componentes y la existencia de diferentes etapas en el proceso de la tarea.

En relación con ello destacamos el trabajo de Kiraly (1997). Se trata de una contribución fundamental porque reconcilia aspectos teóricos con la práctica en el aula. Kiraly (1997) sugiere un modelo de procesamiento de traducción basado en el modelo cognitivo de comprensión y producción de la lengua propuesto por Boekaerts (1981). El modelo de Kiraly atiende como elementos principales los siguientes: a) las fuentes de información; b) el área de trabajo intuitiva; y c) el centro de procesamiento controlado.

El modelo es útil y además hace ver a los estudiantes la complejidad de los procesos mentales del traductor. Puede servir de punto de partida para que se debatan cuestiones fundamentales en torno a la traducción, como las fuentes de información del traductor, el papel de la intuición y la creatividad, etc. Los estudiantes pueden aumentar su nivel de consciencia de los factores cognitivos involucrados. La intuición que sea inexacta o incorrecta respecto a la aceptabilidad de las expresiones o estructuras en la lengua meta ha de suponer una adquisición inadecuada de la lengua extranjera, es decir, indicará una falta de experiencia activa de la lengua en contextos comunicativos apropiados. La intuición en la lengua extranjera no se puede enseñar, y el individuo es el que tiene que experimentar con ella en situaciones reales. Los instructores, en tanto que hablantes nativos, pueden ofrecer una explicación retrospectiva sobre cómo canalizan sus intuiciones para encontrar una solución a un problema, pero no pueden esperar que el aprendiz adquiera la información y la utilice como si la hubiera adquirido realmente él a través de su propia experiencia. Una clase constructivista da la oportunidad al alumno de desarrollar de forma activa las habilidades lingüísticas. Este entorno en el que se da una comunicación real provee tanto el *input* para la construcción del conocimiento de la lengua como oportunidades para desarrollar la conciencia traductora. Interpretamos que Kiraly está integrando y comparando lo que

[154] La autora no solo afirma que su estudio no pretende un modelo universal de la comprensión de la lengua, sino que tampoco cree que la construcción de modelos universales fuera válida para todas las situaciones lingüísticas y todos los discursos (1997: 84).

supone la traducción con las clases de lengua extranjera y el tipo de instrucción ideal para desarrollar las habilidades propias de cada área, aunque somos conscientes de que en realidad él habla de la traducción *per se*.

Mediante la perspectiva educativa socioconstructivista, que promulga y desarrolla en profundidad Kiraly (2000a), el aula se puede convertir en un espacio en el que se desarrollen las habilidades de traducción y otras vinculadas a ella de manera óptima. Es necesario, de acuerdo con esto, llevar a cabo una observación en el aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje para conocer más a fondo la instrucción de las habilidades de traducción.

No obstante, la filosofía constructivista admite una visión mucho más plural que propone Fenwick y que menciona Kiraly (2005: 1104). Los distintos modelos propuestos a continuación son modelos de aprendizaje que, en el caso de la traducción pedagógica, pueden integrarse como un cúmulo de factores interrelacionados en el alumno:

a) aprender como adquisición;

b) aprender como un proceso de reflexión sociocognitivo;

c) aprender como proceso basado en una práctica común;

d) aprender como corevelación.

Una puesta en marcha apropiada de la traducción pedagógica ha de llevar a cabo una enseñanza que permita desarrollar todos y cada uno de los métodos de aprendizaje señalados a partir de los diferentes procesos y de actividades de traducción.

El procesamiento entre la traducción y la lengua tiene, al fin y al cabo, un punto común: la manera de entender el mundo. Ambos procesamientos activan el conocimiento del mundo a través de la interpretación y la producción (en el caso de que haya una tarea escrita como es el caso de la TP).

Sin embargo, Sánchez Iglesias (2009: 53) aduce que la adopción y el desarrollo de la competencia comunicativa no siempre han beneficiado a la competencia escrita y, en último término, a la TP.

El aula se revela a menudo insuficiente para las destrezas que entran en juego en la competencia textual. En efecto, la limitación temporal de la clase convencional o las distintas aptitudes o habilidades de los alumnos, junto con la dificultad que entraña prestar atención a la compleja realidad que constituye la unidad del discurso, son factores que pueden obstaculizar la tarea de enseñar a construir textos (Llamas Saiz y Martínez Pasamar 2001 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 55).

Parece necesario ligar la competencia comunicativa con la competencia discursiva, que Canale atribuía a la combinación de rasgos gramaticales y significados para lograr un texto (oral o escrito). Según Fernández López: "(es) la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de

comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema" (1991: 43 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 55).

Beaugrande y Dressler (1997: 169 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 58) mencionan una serie de principios necesarios en un texto: intencionalidad, aceptación, tolerancia, etc.[155]

Como vemos, existen puntos comunes muy importantes entre el procesamiento de una LE y el de la traducción.

2.2 La traducción como destreza

La tendencia general a reducir la relación entre traducción y enseñanza de lenguas a un debate a propósito de un oportunismo dañino a una u otra, ha dificultado la oportunidad de tener una perspectiva adecuada y siempre necesaria en ámbitos interrelacionados. Lo anterior ha desembocado a su vez en la validación o prohibición de la primera o la segunda sin criterios legítimos, al menos desde una perspectiva que se pretenda científica.

En este apartado pretendemos redescubrir el punto de partida a través del cual podemos construir cimientos sólidos que suscriban el uso de la traducción en el aula de lenguas y su grado de validez en lo relativo a las habilidades lingüísticas, y por lo tanto el nivel que pueda o deba ocupar la TP en el aula.

Cada vez son más numerosos los autores que respaldan la aplicación de la traducción en el aula de lenguas extranjeras (aunque no todos se refieren específicamente a la traducción pedagógica). Los autores que la defienden o que se refieren a otros autores que lo hacen, lo llevan a cabo de una manera todavía muy poco sistemática, de forma que no podemos establecer una base firme de estudio y dividida en subáreas de especialización (véase Malmkjær (1998: 2). Tampoco podemos justificar el reconocimiento acerca de cómo la traducción se ha ido abriendo un camino en el área de enseñanza de LL.EE.

[155] "(…) para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, esta ha de ser resultado de una elección *intencionada* por parte del productor textual y que, para esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, esta ha de ser *aceptada* por el receptor textual. Siempre que se respete la naturaleza característica de la comunicación, tanto las actitudes de intencionalidad de los productores textuales, como las de aceptabilidad de los receptores, admiten un cierto grado de *tolerancia* con respecto al deterioro que pueda sufrir un texto en cuanto a su nivel de cohesión y de coherencia". (Beaugrande y Dressler 1997: 169).

Enseñar a traducir, por otra parte, requiere un proceso intelectual en el que un mensaje en una lengua se transpone a otra lengua. El traductor, de esta manera, se sitúa en el centro de la operación de traducción para poder comprender su dinámica. Resulta interesante ver el análisis del proceso de traducción que plantea Delisle (1988: 54-79) de acuerdo con los siguientes elementos y aspectos:

a) Comprensión del texto escrito: hay que saber analizar y relacionar diferentes categorías, primero establecer relaciones semánticas entre palabras y aspectos del texto para después establecer relaciones referenciales entre los aspectos del texto y los fenómenos o lingüísticos. El traductor ha de ser un participante activo en el proceso de comunicación. El análisis interpretativo que ha de acompañar al acto físico de reconocimiento de signos y comprensión es fundamental para la operación de traducción. Si el traductor se basa en la comprensión de los significantes, la interpretación será solo parcial. El análisis es fundamental para la interpretación de diferentes elementos o partes de un texto según los parámetros que definen una situación comunicativa;
b) a través de la reexpresión se verbalizan conceptos por medio de significantes en otra lengua. Este paso está basado en una serie de operaciones cognitivas analógicas que intentan reconstruir el mensaje del TO en un TM;
c) la verificación es el paso que comprueba si el TM propuesto equivale al texto de partida.

Delisle (1988: 79) subraya que ni los enfoques semióticos, ni los lingüísticos, ni los sociolingüísticos, ni los comparativos han logrado explotar de manera coherente y global el proceso de traducción. La falta de método dificulta un progreso claro y definitivo en la pedagogía de la traducción.

Existen otros modelos del proceso de traducción basados en sistemas cognitivos mucho más complejos, como los que menciona Nord (1991: 34-39), aunque no vamos a analizar uno por uno. En general, la actividad principal de la traducción radica en el establecimiento de una correspondencia entre el TO y el TM teniendo en cuenta la intención del TO y produciendo al mismo tiempo un texto de acuerdo con las expectativas del lector del TM (Wilss 1996: 41). Esto garantizaría un nivel mínimo de aceptabilidad.

La traducción, por otra parte, es una actividad que varía mucho de un traductor a otro y de un TO a otro. Los traductores constituyen de esta manera bloques de un sistema de tráfico multilingüe y multicultural (Wilss 1996: 42).

De acuerdo con este autor es importante averiguar los diferentes tipos de estructuras cognitivas que controlan el comportamiento humano. Los estudios textuales determinan hasta qué punto el individuo

constituye un productor y un receptor del texto que ha internalizado a través de las estructuras de conocimiento como guías mentales y cómo las utilizan dentro del proceso de la información.

La naturaleza abstracta del conocimiento tiene dos aspectos según Wilss (1996: 60):

a) uno negativo que se refiere a la dificultad de verbalizar nuestro conocimiento;
b) otro positivo que nos permite mostrar cómo se almacenan los objetos en nuestra memoria y cómo podemos activarlos en una determinada situación.

El conocimiento estructural es una complejidad mental que se reconoce como esquema. Este esquema, a su vez, es una unidad cognitiva que nos permite actuar en una situación de acuerdo con los principios de estrategias mínimas en relación al coste y a la eficiencia. Los esquemas predisponen al individuo a construir su capacidad de estructuración que suele manifestarse a partir de una tendencia a una experiencia previa que ha de explotarse en el máximo grado posible para solucionar una situación en un momento dado. Si la ocurrencia de un hecho deja una huella que facilita su repetición, podemos afirmar que este hecho se ha convertido en algo afianzado, con fundamento. Esto significa que una persona ha adquirido un conocimiento que puede ser reactivado con relativa facilidad (Wilss 1996: 75).

Las fuentes de reactivación tienen una repercusión muy importante en traducción puesto que el conocimiento y el comportamiento, es decir, la cognición y la acción, son interdependientes. La actividad fundamental de la traducción como ciencia cognitiva ha de centrarse en la investigación y la interacción de los marcos de conocimiento así como el conocimiento más allá de lo esquemático. La traducción constituye, después de todo, una red de factores personales, textuales, socioculturales, históricos y mentales. Se trata de un proceso que activa la atención del traductor hasta el extremo (Wilss 1996: 76).

Como cualquier otro usuario de la lengua, el traductor ha de desarrollar un procedimiento de traducción estándar que le permita, de manera consciente o inconsciente, la producción de material textual a través de un producto (TM) que siga un modelo léxico, fraseológico, sintáctico y textual en la LM. Para practicar estos hábitos, el traductor ha de aprenderlos. Esto, que parece algo lógico y natural, es algo esencial pedagógicamente a la hora de tener en cuenta la preparación de los materiales de enseñanza de la traducción (Wilss 1996: 61).

La comprensión del texto en tanto que proceso orientado a las estrategias está basada en la interrelación del texto y el conocimiento previo del mundo. En este sentido Schäffner (1991) hace un intento por conocer cómo se pone de manifiesto el almacenamiento del conocimiento de manera estructurada en el texto y ver qué se requiere para la reactivación del conocimiento almacenado y la interpretación coherente de un texto. La autora destaca la importancia de la deducción o inferencia

como mecanismo genuino que el lector emplea para la representación mental coherente de un texto (Schäffner 1991: 111-114). Realiza una clasificación de los diferentes tipos de deducciones[156] que, según concluye, están basadas en la activación del conocimiento del léxico y son el resultado de estrategias profundas de procesamiento de textos. La traducción, por lo tanto, requerirá a través de la comprensión un análisis de diferentes tipos de inferencias a partir de las cuales se podrán deducir las estrategias de traducción necesarias para producir un TM adecuado en la LE (Schäffner 1991: 119-120).

Hemos de destacar asimismo el trabajo del grupo PACTE (2002) que concibe la competencia traductora como "el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para saber traducir" (PACTE 2002: 125). La competencia traductora está compuesta por los siguientes aspectos (PACTE 2002: 126)[157]:

a) la competencia lingüística en ambas lenguas;
b) la competencia extralingüística;
c) la competencia instrumental o profesional;
d) la competencia psicofisiológica;
e) la competencia de transferencia, que se considera la principal, puesto que requiere la integración del resto;
f) la competencia estratégica.

Wilss (1976: 120), por su parte, habla de la competencia de traducción como una supercompetencia que requiere un conocimiento previo sintáctico, léxico, morfológico y estilístico tanto de la LO como de la LM. El traductor, a su vez, ha de tener la habilidad de sincronizar estas dos áreas de conocimiento monolingüe y realizar una transferencia satisfactoria.

2.2.1 Relación entre la traducción y las habilidades lingüísticas

El veto de la praxis traductora en la enseñanza de lenguas se llevó a cabo sin un análisis crítico, lo cual supuso el destierro de la traducción en la clase como elemento pedagógico, si bien se seguía empleando

[156] Schäffner propone la siguiente clasificación de tipos de deducciones (1991: 115-119): (a) deducciones que permiten el reconocimiento de correferentes entre palabras u oraciones en el texto; (b) deducciones que permiten el reconocimiento de relaciones semánticas implícitas entre proposiciones; (c) proposiciones que permiten el reconocimiento de estado y relaciones entre ellos; (d) deducciones que hacen referencia a un propósito que está relacionado con una palabra; (e) deducciones que permiten la especificación de una palabra o una frase; (f) deducciones que permiten la atribución de una evaluación de una situación.

[157] PACTE (2002: 129) también describe los distintos problemas que se pueden dar en cada uno de estos ámbitos.

como uno de los principales componentes evaluativos. Esta falta de criterio entre lo que se integra en la enseñanza de una LE y cómo se evalúa el aprendizaje de dicha lengua resulta en un severo desajuste.

El uso de la traducción para la evaluación es otra cuestión que merece un capítulo aparte, y en la que no profundizaremos en el presente trabajo. Sin embargo, el hecho de servirse de la traducción para comprobar los conocimientos de los alumnos no parece haber ayudado a establecer un puente entre la traducción en la enseñanza y la traducción como evaluación. Lejos de constituir en elemento de continuidad, la traducción ha seguido siendo criticada en la clase de lengua mientras se aplicaba constantemente para analizar el nivel del alumno. En otras palabras: la traducción nunca ha sido tomada en cuenta como una habilidad que los alumnos tenían que desarrollar, aunque sí una práctica que los alumnos tenían que ejecutar.

La TP suele relacionarse con la comprensión lectora, si se trata de la traducción pedagógica directa (TPD) y con la expresión escrita cuando se utiliza la traducción pedagógica inversa (TPI) (Enecoiz Osinaga 2001: 1-2). Efectivamente, la traducción se sostiene sobre la comprensión y la reexpresión como bases primordiales del proceso mental. Hablamos de un proceso interpretativo que además cuenta con otra fase intermedia denominada *desverbalización*, *representación semántica* o *noción de pertinencia*[158].

La práctica actual de la TP y las habilidades que se desarrollan a partir de ella, no han de confundirse con aquellas que hasta cierto punto se defendieron a pesar de ser herederas del método gramática-traducción. Seaton (1982 *apud* Pegenaute 1996: 112-113) señala que dicho método instruía al alumno en la lectura y en la escritura así como en el tratamiento de aspectos léxicos y gramaticales y en la transferencia de estrategias a otras habilidades escritas. Si nosotros defendemos aquí que estas son algunas de las áreas que resultan beneficiadas para el alumno de LL.EE., hemos de recordar que lo más importante no es tanto qué ofrece (no se trata de una competición a ver qué traducción ofrece más beneficios, si la utilizada en el método gramática-traducción o si la TP), sino cómo se ofrece.

Nos parece a este respecto muy interesante la postura de Mendoza Fillola (1998), que se centra en el proceso que va desde la descodificación hasta el saber leer. En el caso de la TP lo fundamental es que el mediador sepa interaccionar con el texto, que lo comprenda y lo interprete. El traductor es lector, pero sobre todo, receptor, en el sentido de que "el receptor es, básicamente, un *interpretador* múltiplemente condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., capaz de construir –a través del proceso de interacción con el texto- una interpretación propia y personal para cada texto recibido. Y, por ello, en suma, la *recepción* lectora tiene por objeto la interpretación y esta, necesariamente, implica la valoración de los componentes discursivos" (Mendoza Fillola 1998: 171).

[158] Las acepciones corresponden, por orden, a la ESIT (École Superieur d'Interprétes et de Traducteurs de l'Université de Paris), a Bell y a Gutt (*apud* Haaddouche 2009: 220).

Un factor importante de la lectura es convertirla en un procedimiento que asimile e integre los saberes que se van sucediendo a través de los diferentes componentes[159] (Mendoza Fillola 1998: 173). Es esencial destacar que la lectura puede constituir un acto individual aunque la discusión de la parte interpretativa no lo sea.

Dentro del enfoque comunicativo, el modelo de clase más frecuente es el que se basa en la lectura y la comprensión de textos para que, una vez hayan sido analizados, se pase a trabajar en la praxis traductora. En el enfoque procesual, por otra parte, la importancia se centra en los procesos y "en estudios paralelos sobre creatividad y expresión personal" (Cassany 2004a: 930).

El giro promovido por el MCRE ha abierto un hueco para que la TP pueda finalmente integrarse en base a unos principios comunicativos:

> (…) Le traducteur, tantôt lecteur pour comprendre, tantôt écrivain pour faire comprendre le vouloir dire initial, sait fort bien qu'il ne traduit pas une langue en une autre mis qu'il comprend une parole et qu'il la transmettre à son tour en l'exprimant de manière qu'ell soit comprise. C'est la beauté, c'est l'intérêt de la traduction d'être toujours à ce point de jonction où le vouloir dire de l'écrivain rejoint le vouloir comprendre du lecteur. (Seleskovitch y Lederer 1984: 19)

Las personas no expertas en traducción tienden a pensar que cualquier individuo que conozca dos lenguas puede traducir, pero Delisle (1988: 19-22) nos demuestra que no es así, como podemos ver si analizamos las dos partes del siguiente esquema:

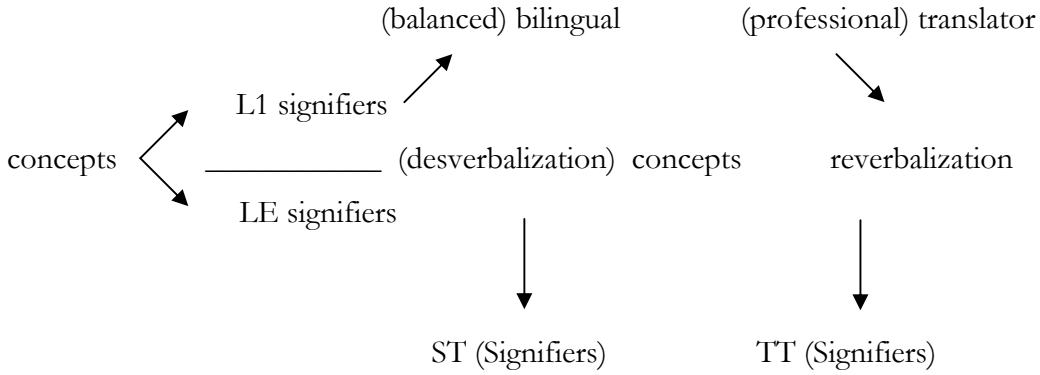


Tabla 8. Modelo de procesos de traducción (Delisle 1988)

Hatim y Mason (1995: 281-282) proponen una idea muy importante en este ámbito: el traductor está en el centro de una actividad comunicativa dinámica. Distinguen dos clases de mediación:

a) el traductor como mediador entre culturas;

[159] Como el factor textual, discursivo, cultural, pragmático, etc.

b) el traductor como lector privilegiado del texto en la lengua original.

Un aprendiz de LL.EE., a través de la práctica de la TP ha de ser, en primer lugar, un lector privilegiado. La lectura de un texto para traducir ha de ser diferente a la lectura más habitual para comprender un texto. Su tarea como mediador empieza con el proceso de lectura del TO y la captación del mensaje, ya sea en la lengua materna o en la extranjera:

> A diferencia del lector normal del original o de la versión, el traductor lee para producir, descodifica para volver a codificar. (…) La elaboración interpretativa, en consecuencia, será probablemente más profunda, menos espontánea que la del lector ordinario; y la comprensión de un fragmento del texto se beneficiará de las conclusiones que deriven de la lectura de las posteriores partes de aquel (Hatim y Mason 1995: 281-282)

A partir de esta lectura, el estudiante tendrá que asumir el papel de mediador, de comunicador entre dos culturas diferentes. Queda constancia de que el estudiante que actúa como traductor lo hace tanto a nivel de receptor como a nivel de producción de un texto, aunque no solo se trabaje en un nivel textual (Gamboa Belisario 2005: 88).

En el seno de un texto se dan relaciones de varios tipos, como las léxicas, que a su vez hacen referencia a las semánticas, las oracionales y las pragmáticas o discursivas en general. Se trata de componentes de diferente naturaleza con una red de relaciones a distintos niveles.

La traducción siempre se ha relacionado con las habilidades escritas. Se han revisado tanto la comprensión lectora como la producción escrita de manera separada. Sin embargo, en base a nuestro conocimiento, no se han estudiado bajo el amparo de la TP. Como parte de la literatura general relacionada con este campo, Beaugrande (1978) se centra en la interpretación en el proceso de lectura, en lugar de un conjunto de operaciones lingüísticas para descodificar o traducir de manera literal; Drosdov (2003) ofrece un modelo pedagógico de la comprensión lectora; Colina (2002) sugiere que la escritura supone procesos cognitivos similares a los de la traducción; Villanueva y Navarro (1997) reclaman que la escritura está relacionada con la creatividad de la lengua y con un proceso de desarrollo del conocimiento y representación internalizados por el alumno y Cassany (1993, 1996, 2004a, 2004b, 2005) también dedica su trabajo a la escritura el español como lengua extranjera y a la reescritura.

2.2.1.1 Habilidades lingüísticas y traducción

Tradicionalmente, el campo de enseñanza y de adquisición de lenguas extranjeras ha trabajado a partir de cuatro habilidades lingüísticas: (a) la habilidad oral, (b) la habilidad auditiva, (c) la habilidad de comprensión escrita y (d) la habilidad de producción escrita o redacción.

Estas habilidades se fundamentan en la concepción funcional de la lengua como forma de actuación lingüística circunscrita a una determinada actividad comunicativa. Cada una de estas acciones lingüísticas, a través de las cuales se alcanzan dichos objetivos, es, para algunos, "un acto de habla que consiste en la codificación/descodificación de un mensaje (oral o escrito)" (Drosdov 2003: 45). Por muy simplista que pueda parecer esta definición y clasificación de las habilidades lingüísticas clásicas, se trata de una base teórica (que después ha ido aproximándose a corrientes más pragmáticas), sobre la que se ha trabajado durante mucho tiempo.

Además, esta distinción entre el conocimiento y el uso de la lengua constituye un área relevante para la metodología de lenguas extranjeras. Las destrezas lingüísticas engloban una serie de microhabilidades necesarias para el dominio de cada habilidad o macrohabilidad, lo que supone un campo mucho más complejo.

Los códigos oral o escrito a los que pertenecen las actividades lingüísticas de acuerdo con la función de producción o recepción que implica la comunicación, tal y como se clasificaban hasta hace bien poco, ya no se pueden identificar con operaciones activas y pasivas, respectivamente. Dicho enfoque ha quedado obsoleto, puesto que se entiende que tanto las habilidades de recepción como las de producción implican operaciones intelectuales activas de gran complejidad. Ambos tipos de habilidades prevén el uso de procedimientos de descodificación y de codificación del mensaje (Drosdov 2003: 47). Por lo tanto, la interacción comunicativa de las cuatro habilidades es extremadamente importante (además de ineludible). Sirvan como ejemplo los siguientes puntos que señala Drosdov (2003):

a) el dominio de las estructuras gramaticales y del léxico (a través de la comprensión auditiva y escrita) garantiza una mayor eficacia comunicativa: el aprendiz debe ser capaz de comprender casi cualquier discurso o texto aunque su forma lingüística se desvíe del estándar aprendido dentro de un temario general. Sin embargo la producción oral o escrita no va a experimentar el mismo avance y el aprendiz tendrá que limitarse (por no haber más opción), al modelo de lengua aprendido;
b) la formación de las habilidades productivas se fundamenta en el desarrollo de las destrezas receptivas, es decir, la auditiva y la lectora, ya que presenta una correlación de índole analítico-sintética;
c) las distintas habilidades, por lo tanto, han de desarrollarse de manera simultánea de forma que funcionen globalmente sobre distintos aspectos.

La investigación pedagógica defiende asimismo que el estudiante ha de verse expuesto a situaciones en las que haya de pensar, anticipar, participar, analizar y decidir. El profesor no ha de limitarse a transmitir una serie de conocimientos, como afirman Villanueva y Navarro (1997). Tiene que entrenar a los alumnos a trabajar de forma autónoma y a descubrir y a desarrollar sus propias habilidades y estrategias.

Los estudios de traducción también describen una serie de habilidades y destrezas que ha de desarrollar el alumno. En este sentido, se puede establecer una interrelación muy próxima entre las habilidades a las que se refiere tradicionalmente el campo de lenguas extranjeras y aquellas que describe la teoría de la traducción. Las dos áreas presentan unas similitudes realmente interesantes.

Colina (2002), en su estudio sobre traducción y enseñanza de lenguas, menciona las dos destrezas que más incumben a la traducción y a la enseñanza de LL.EE. como áreas de interacción. La autora resalta la trascendencia de la reciente investigación en la comprensión y la producción escrita dentro del campo de la adquisición de lenguas y aplica su relevancia en la enseñanza de traducción. Al relacionar de forma paralela áreas de investigación relevantes tanto para los estudios de adquisición de lenguas como para los de traducción, Colina pretende establecer los diferentes niveles de ambas disciplinas entre las que puede establecerse una relación.

La alternancia entre el ostracismo y la incorporación de la traducción en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha constituido un largo proceso que en las últimas décadas ha concluido en una inclusión relativamente general (y cuya tendencia no deja de aumentar) en los currículos bajo diferentes programas prácticos con finalidades suficientemente precisas, si bien no bajo una serie de criterios sistemáticos. Es decir, la inclusión de la traducción en el aula de lenguas no se realiza bajo el amparo de su estatus como microhabilidad o como macrohabilidad necesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Parece seguir más bien los dictados de una moda que se extiende a lo largo y ancho de los departamentos de lenguas modernas, contagiados quizás por el auge de los estudios de traducción en Europa. En cualquier caso, la traducción en el aula de lenguas no puede verse reducida a teorías simplistas que se limiten a criticar el papel que desempeña o que pueda o deba desempeñar.

Si bien se considera como una habilidad en sí misma, la traducción conforma, según diferentes estudios, algo más que una mera habilidad. Y no solamente en el plano de los estudios de traducción, sino en el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Autores como House (1980 *apud* Kiraly 1995: 14) reclaman una quinta habilidad básica que hay que adquirir y desarrollar en una lengua extranjera, o que

incluso represente una macrohabilidad que integre otras destrezas. La TP también se puede presentar como una subhabilidad complementaria de las cuatro habilidades clásicas.

Como vemos, existen diferentes enfoques que son consecuencia de las nuevas investigaciones realizadas en el mundo de la traducción y que van a influir en el campo de la enseñanza de LL.EE. de diversas maneras. La validez de unos u otros dependerá de la base teórica en la que se sostenga, así como la implementación que se lleve a cabo. En este sentido podemos afirmar que la traducción entraña una serie de habilidades que coinciden, en su mayor parte, con las empleadas en la adquisición de una lengua extranjera. Por supuesto, el uso práctico de una u otra difiere conforme a la finalidad[160]. Tanto en un campo como en otro se utilizan diferentes habilidades al mismo tiempo: las de comprensión y las de creación, así como el uso adecuado de diferentes niveles de la lengua (léxico, semántico, sintáctico, pragmático, etc.). Quizá la mayor diferencia entre un área y otra resida en el proceso interpretativo, ya que en la enseñanza de LL.EE. el aprendiz es el sujeto directamente implicado en la comunicación, mientras que el traductor es el mediador interlingüístico e intercultural de un determinado proceso de comunicación en el que ha de interpretar al sujeto protagonista del acto comunicativo inicial. De acuerdo con ello, la traducción se apoya básicamente en el trabajo de comprensión lectora, a pesar de albergar distintas habilidades integradas (De Arriba García 1996b).

Entre los autores que consideran que la traducción es una quinta habilidad, algunos como Weller (1989) consideran que es completamente independiente de las otras cuatro. Según Weller la enseñanza de la traducción ha de hacerse aparte para que no interfiera con el resto.

Nuestra posición se decanta por reconocer en la traducción una quinta habilidad, y admitir que integra el desarrollo de varias destrezas, al igual que exige aspectos nuevos que otras habilidades no requieren. También posibilita el uso de una lengua en una situación comunicativa similar a la real con objetivos precisos acerca de lo que pretenden alcanzar. Por ello, consideramos que la traducción es una habilidad intelectual de una alta complejidad, tanto en su práctica como en su aplicación como habilidad complementaria.

La imposición de la traducción como habilidad puede tomarse hasta cierto punto como un intrusismo de un campo que implica al menos la lectura y en la escritura. No obstante, las lenguas para el estudiante de una LE en tanto que mediador son, tomando la metáfora de Rommel (1987: 12), como un lienzo y unas pinturas para un artista.

[160] Aprender una LE o traducir.

La TP en general supone una habilidad que enfatiza la correspondencia entre el conocimiento y uso en su más estado puro: saber (hablar) una lengua no garantiza que se sepa utilizarla (correctamente) o que se sepa traducir.

2.2.1.2 La traducción como habilidad

Todas y cada una de las habilidades lingüísticas son fundamentales para alcanzar una competencia comunicativa adecuada en la lengua extranjera. Su desarrollo en el proceso de aprendizaje es esencial y adquieren un papel cada vez más relevante en el análisis del discurso en el aula. La lengua, como apunta Halliday (1970), es una práctica holística, ya que cada destreza que se está aprendiendo precisa de la ejecución simultánea de varias subhabilidades. Cuando hablamos, por ejemplo, nuestras expresiones han de ser conformes con varios parámetros[161]. Es preciso alcanzar un nivel correcto en diferentes aspectos de manera simultánea. La habilidad para operar con estos parámetros al mismo tiempo es crucial en el desarrollo de muchas destrezas. Esto, que en la lengua denominamos fluidez, es fundamental. Johnson (1982) utiliza el término práctica combinatoria para referirse a la capacidad de emplear de forma holística y simultánea las distintas habilidades o subhabilidades.

De la misma manera que los alumnos necesitan una formación específica para que sepan aprovechar sus propias iniciativas y sacar lo mejor de ellas en el aprendizaje de LL.EE. (Ellis y Sinclair 1989), los profesores también necesitarán una cierta instrucción para saber entresacar lo mejor de sus actitudes y habilidades para el papel que desempeñan (Nunan 1990).

A primera vista, el uso de la traducción como una destreza de la lengua que es importante desarrollar puede parecer una postura legítima. No obstante, con la crítica de varios teóricos del campo de la traducción a la aplicación de esta disciplina como macrohabilidad en la enseñanza de LL.EE. este optimismo desaparece.

De hecho Kiraly (1995) critica la tendencia a percibir la aptitud de traducir como otra habilidad más de las LL.EE., debido probablemente a que estas son la herramienta más distintiva de los traductores. Casi todos los estudiantes de segundas o terceras lenguas han llevado a cabo en algún momento de su formación (como el instituto o la universidad), una traducción escolástica o académica. No obstante, hay que tener en cuenta que una cosa es que la aptitud del traducir se confunda vulgarmente con la aptitud de usar una LE, y otra bien distinta que ambas finalidades no puedan coexistir.

[161] Como el gramatical, el fonológico, el semántico, el discursivo, el interpersonal, etc.

La identificación de Kiraly de la competencia comunicativa en una LE con la capacidad de traducir, es algo que queremos desestimar en el ámbito académico y científico: a pesar de constituir una práctica suficientemente extendida, no nos permitiría construir el concepto de traducción pedagógica. En este trabajo partimos de la base de que ambos tipos de traducción son diferentes. Y no solo diferentes, sino también posibles.

La relevancia de la TP es igualmente muy significativa en el campo de la interlengua:

> (…) "Translational equivalents" –of phrases as well of words- play a strong role in forming IL competence, as they are an important strategy for learners as they "look across" linguistic systems. This may be why we end up with such diverse competence in a L2, since people clearly vary drastically in translation skills, so that semantic coding in IL competence apparently affects the final shape of IL grammars (Selinker 1996: 103 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 18)

Las identificaciones interlingüísticas que menciona Selinker y que sigue Sánchez Iglesias constituyen una de las estrategias básicas de adquisición de la LE, y por lo tanto, uno de los argumentos más sólidos para integrar esta habilidad en el sílabo de LE. De esta forma pasamos de centrarnos en el producto a centrarnos en el proceso. Si nos centramos en el proceso, ya estamos dando pie a que se realice una reflexión sobre la lengua.

No obstante, los estudiantes tienden a hacer comparaciones entre los dos sistemas lingüísticos, lo que restringe la actividad, puesto que, como señala Sánchez Iglesias (2009: 19), la traducción:

> supone una falsa estrategia restringida en varios sentidos: los aprendices de LE no tienen conciencia de que la traducción va más allá del aspecto lingüístico, por lo tanto pierden la perspectiva del nivel textual y pragmático y reducen las unidades de traducción a palabras o listas de palabras; realmente llevan a cabo una traducción interiorizada, estrategia a la que acuden cuando no tienen otro recurso o cuando no conocen cómo hacer uso de las herramientas cognitivas que conocen. Además, los estudiantes menos competentes tienden a alargar el uso de esta estrategia hasta estadios avanzados o semi-avanzados impidiendo un desarrollo óptimo de la LE.

Uno de los problemas más sintomáticos a la hora de definir el ámbito científico-teórico y de desarrollar el terreno más pragmático de la misma lo encontramos en la propia naturaleza de la TP: ¿es una actividad?; ¿es una destreza?; ¿es un campo interdisciplinario?

> The ability to translate is a special skill. People who speak a foreign language well are not necessary those who translate the most effectively, although there is a correlation between knowledge of the foreign language and the capacity to translate (…) The fact remains that ability to translate shows wide differences with ability to speak, understand, read and write (Lado 1961: 32-33 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 32)

Proponemos, no obstante, que la TP tenga cabida en un currículo de LL.EE. en el que se integran habilidades que no guardan una correlación directa en lo que a la competencia comunicativa se refiere.

De acuerdo con ello, y continuando con las ideas expuestas en el apartado 2.2.1.1, la presentamos como una quinta habilidad. Como tal, está íntimamente vinculada a las cuatro destrezas comunicativas que ha de desarrollar un aprendiz de LE. Su cometido principal, en tanto que macrohabilidad, consiste en relacionar de una manera beneficiosa la implicación existente entre la L1 y la LE.

Es evidente que los estudiantes de una lengua extranjera no puedan disociarse totalmente de su lengua materna: como mínimo, la influencia de la L1 se va a hacer patente en determinadas etapas del proceso de aprendizaje de la LE. La TP ha de intentar conducir de manera efectiva las equivalencias, los paralelismos y las diferencias que establezcan los aprendices, ya sean correctas o incorrectas, hacia una evolución positiva. Con ello pretende evitarse, entre otros, el fenómeno de la fosilización.

El hecho de que el alumno intente hacer uso de los conocimientos que posee en la lengua materna a través de estructuras sintácticas, vocabulario o expresiones similares no es algo tan negativo (Gass y Selinker *apud* Valero Garcés 1996), siempre que el alumno no asuma que estos tienen idénticas connotaciones. Una vez que se acepta esta situación (muy común, por otra parte), se puede utilizar el ejercicio de traducción pedagógica con el fin, entre otros, de corregir varios problemas en la interlengua de los aprendices de LE junto a las demás destrezas a través de las diversas etapas.

Por supuesto, no existe un único ejercicio de traducción, puesto que la explotación didáctica del concepto de traducción en la enseñanza de LL.EE. adquiere diferentes prismas y el trabajo de distintas destrezas en cada uno de ellos. De hecho, se habla de una integración de destrezas en dichas actividades. La lengua es una herramienta para el traductor y la traducción puede constituir una herramienta importante para los aprendices de una lengua extranjera.

El error está en identificar la actividad de traducción con un ejercicio puramente gramatical o con la simple expresión escrita, porque va más allá: cuando un aprendiz redacta (en la LE), no se ve sujeto a una serie de estructuras sintácticas, o a una estructura textual predeterminada. La traducción, sin embargo, entraña un proceso de reexpresión, en el que la libertad del estudiante que se ve obligado a realizar tal tarea disminuye ostensiblemente (aunque la restricción sea infinitamente menor que la de un traductor profesional y se le concedan determinadas licencias al primero).

Al igual que ocurre en el aula de traducción, en la de enseñanza de LL.EE. el profesor y el resto de los alumnos constituyen el cliente ficticio para el que se realiza la traducción, y el profesor es la persona que demanda diferentes tareas de traducción según los objetivos pedagógicamente marcados, puesto que es imprescindible que los estudiantes reciban unas pautas metodológicas sobre la praxis traductora.

Los estudiantes tienen que saber decidir, evaluar y explotar las estrategias de las que disponen en una situación de traducción.

Las variables que pueden introducirse en un ejercicio de traducción son muchas, y hay que saber dónde establecer los límites (el tipo de texto que se utiliza, las posibilidades de los alumnos, etc.).

Todo este conjunto de factores, bajo el enfoque favorable de la dimensión comunicativa, propicia un punto de inflexión que concilia las fricciones y el recelo mutuo establecido entre la traducción y la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia moderna de la enseñanza de LL.EE. Se ha de permitir el reconocimiento y la buena práctica de la traducción pedagógica que parte de la concepción de la traducción como una habilidad cuyo desarrollo beneficia a los estudiantes de LE en su aprendizaje. Bajo este paraguas, la traducción encuentra su lugar dentro del desarrollo de las diferentes habilidades que se incluyen en el aula de enseñanza de lenguas. Las habilidades lingüísticas tradicionales han tomado un carácter pragmático que persigue una competencia comunicativa en la LE. El análisis del discurso, por su parte, ha ayudado a manifestar su implicación comunicativa. La TP, en este ámbito, representa un elemento muy relevante en la adquisición de lenguas: si se va más allá del concepto de transcodificación, resulta fascinante, puesto que integra diversas teorías, hipótesis y presupuestos de la lingüística teórica, de la sociolingüística, de la pedagogía, de la psicolingüística e incluso de la psicopedagogía. Muchos de ellos son aprovechables para el proceso del aprendizaje y la enseñanza de una LE. La dimensión de la traducción es amplísima y existen varios ángulos que le dan sentido desde la perspectiva pedagógica y lingüística.

Es significativo que el Marco Común Europeo de Referencia mencione la traducción como una quinta destreza, como una actividad comunicativa, de mediación, al mismo nivel que otras actividades comunicativas como la comprensión, la expresión y la interacción.

Sin embargo, esto se contradice con el hecho de que es la única actividad que el Marco Común Europeo de Referencia no describe:

> (Es) la única (actividad) que no está detallada en términos de actividades de lengua observables y de puesta en práctica de estrategia de comunicación. (…) Cabría la posibilidad de considerar que en el Marco se está intentando devolver o reconducir la traducción profesional a lo que tiene en común con cualquier otra modalidad de comunicación interlingüística, específicamente la resultante del aprendizaje de una lengua extranjera. (Sánchez Iglesias 2009: 33)

Las diferentes actividades de mediación (en nuestro caso son relevantes las de mediación escrita, como las que plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: traducción, resumen, etc.) requieren diferentes estrategias de mediación y el uso de determinados recursos para procesar la información que se recibe con el fin de poder transmitir el significado equivalente después.

Para optimizar las estrategias y los recursos del profesor como guía y del estudiante como aprendiz hay que tener muy claro el enfoque que va a tomar la TP a través del cual será relevante en la enseñanza de LL.EE.

Si pretendemos que la TP sea una actividad de mediación que tenga sentido, y para obtener resultados óptimos, se hace necesaria una estructura que ordene los diferentes recursos a través de pasos como los que nos ofrece el Marco Común Europeo de Referencia. Tomamos el siguiente cuadro como una guía sobre la que pueden desarrollarse otra serie de aspectos relacionados con los procesos intrínsecos de la TP. Nuestras anotaciones en cursiva pretenden darle una validez más real:

Planificación	Desarrollo de conocimientos previos [*gramaticales y temáticos*] Búsqueda de apoyos [herramientas, recursos y estrategias] Preparación de un glosario [*léxico*] Selección de la unidad de interpretación [*textual*]
Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real [*TO/TM*] Anotación de posibilidades y equivalencias [*reflexión, estrategias*] Salvar obstáculos [*estrategias, soluciones*]
Evaluación	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
Corrección	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes [revisión del uso de la lengua y del TM a varios niveles]

Tabla 9. Actividades y estrategias en la mediación según el Marco Común Europeo de Referencia (2002)

Como podemos apreciar, lo que propone el Marco Común Europeo de Referencia no dista tanto de lo que proponemos en lo que respecta a la práctica de la TP. Las principales diferencias se perciben en las distintas fases que sugiere el Marco Común Europeo de Referencia y su denominación. La previsión, la cohesión y la coherencia, la tarea del mediador y la necesidad de alcanzar un nivel comunicativo competente a través de la lingüisticidad son aspectos que imperan en la operatividad de la TP.

El proceso de recepción en la actividad de la traducción es de suma importancia. Los estudios de traducción destacan la relevancia del traductor como receptor en tres puntos principalmente durante el desarrollo de esta actividad (de acuerdo con Nida, Seleskovitch, Reiss y Vermeer *apud* Haddouche 2009: 230):

a) en la transferencia cultural en la traducción comunicativa: el traductor parte de una realidad sociocultural desde la que el traductor debe trabajar (como se concibe en el enfoque variacional de Hewson y Martin 1991);
b) en la función comunicativa de la traducción, que determina cómo se llevará a cabo la traducción de acuerdo con su finalidad;
c) en los factores que confluyen en el acto de comunicación como acto comunicativo complejo.

En la misma línea, Riedermann (1996: 115) destaca la comprensión es un proceso cognitivo con un componente cultural muy relevante que se divide en las siguientes etapas:

a) comprensión de la intención del texto;
b) activación del conocimiento recién adquirido;
c) activación del sentimiento afectivo hacia un texto específico.

Marsh (1987: 23) habla también de la fijación en la TP en el proceso de recepción. Según el autor, la comprensión comprende varios niveles de significado:

a) significado lingüístico: léxico-morfológico, sintáctico, estilístico y contextual;
b) significado conceptual: extralingüístico, conocimiento de la disciplina o del mundo;
c) significado pragmático y retórico: como el acto comunicativo o ilocutivo que el escritor quiere expresar y la fuerza perlocutiva;
d) significado sociocultural: elementos del texto relacionados específicamente a la etnografía de la comunidad de habla.

El proceso de recepción cuando un traductor aborda un texto puede darse principalmente de dos maneras (Königs 1987 apud Riedermann 1996: 115):

a) de abajo a arriba o bottom up, que comprende las palabras como unidades sueltas;
b) de arriba abajo o top down, que busca establecer conexiones.

El traductor dedicado a la práctica profesional suele combinar estas dos actuaciones en función de las necesidades del texto.

Sea cual sea el nivel del traductor, el proceso de traducir en realidad no puede simplificarse. El profesor y los alumnos han de centrarse, por tanto, en hacer sencillo el material utilizado (Delisle 1988: 7). En este sentido hemos de tener en cuenta que traducción y simplificación no han de ser dos conceptos reñidos. Ambos tienen cabida dentro de la pedagogía de la traducción (simplificando la actividad traductora a través de pequeñas tareas, como aboga el enfoque por tareas).

En este sentido viene a cuento mencionar la interdependencia de los procesos implicados en la traducción según Neubert (1997 *apud* Fontanet 2005: 437):

> The two stages of mediation are intricatelly intertwined. (…) for instance, what has been found to be truly significant in quite a number of think-aloud protocols (TAPS) is the concurrence of TL stances in the mind of the person involved in the ideation and partial anticipation of the written or spoken target text (Krings 1986, 1988; Lörscher 1991). Even more indicative of the mental activity of the mediator is the relatively strong grip on the translation process exerted by the wording of the source text (Schönfeld 1995). Even during the production of the target text, fragmentary recollections of the source text, which translator or interpreters cannot escape the influence of, continue to influence target text production.

La traducción, de acuerdo con Wilss (1996: 9), es una forma de actuación lingüística que requiere unas determinadas habilidades de sincronización del TO/TM en todos los niveles traductológicamente relevantes. Según dicho autor, la actividad del traductor no se inscribe en un marco de interacción comunicativo. Cada traducción es un acto fundamentalmente monológico.

Además de los consabidos procesos necesarios para traducir, hay una serie de competencias que conviene desarrollar para llevar a cabo la práctica traductora, como hemos visto hasta ahora. Haddouche (2009: 239-242) recoge las principales posiciones de dichas competencias:

a) la competencia comunicativa de Hymes (1972), que está formada por los sistemas lingüísticos y socioculturales;
b) la competencia de Canale (1983) formada por sistemas de conocimiento y habilidad. La habilidad está compuesta a su vez por cuatro competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (de acuerdo con Hymes 1972);
c) la de Bachman (1990), que se basa en el conocimiento de la capacidad de ejercer esta competencia en el uso de la lengua;
d) la competencia traductora, que según Hurtado Albir (1999: 394 *apud* Haddouche 2009: 242) se subdivide en:
    i. subcompetencia en las dos lenguas;
    ii. subcompetencia extralingüística;
    iii. subcompetencia de transferencia;
    iv. subcompetencia estratégica.

Para que la práctica de la traducción se ponga en marcha de manera precisa y de acuerdo con criterios pedagógicos globalmente aceptados, merece la pena observar qué tipo de habilidad traductora se inserta en la enseñanza de lenguas. No resulta fácil definir sus límites, puesto que el resto de las habilidades están teórica y pedagógicamente muy establecidas[162].

Son varios los enfoques desde los que podemos posicionarnos para definir la TP como habilidad:

a) la TP constituye una quinta habilidad que refuerza a las otras cuatro;
b) también puede presentarse como una macrohabilidad por encima del resto de habilidades lingüísticas (aunque no sea independiente de ellas) y que integre la mayoría de los fundamentos de las cuatro destrezas ya consolidadas;
c) por último, puede ser tomada como una microhabilidad dependiente de una o varias habilidades lingüísticas.

Es un reto difícil definir cuál de estas tres posibilidades se adapta mejor al entorno pedagógico general de la TP. No obstante, cualquiera de las tres vertientes la traducción se atiene a la descripción de las habilidades empleadas en la adquisición de la LE. Entendemos que la acogida de una u otra depende de los objetivos del curso y del papel específico que tenga la TP en un aula de lengua.

Entre las numerosas teorías que se han enunciado en torno a la traducción como habilidad destacamos a continuación las más relevantes. Por supuesto, no todas siguen la misma línea de pensamiento ni tienen la misma validez:

a) la competencia translaticia de acuerdo con García (1990 *apud* Haddouche 2009: 233-234) implica:
    i. una competencia lingüística en dos modalidades (competencia receptora y competencia productora);
    ii. una competencia extralingüística;
    iii. una competencia traductora.

b) Martín Melis (2001: 168-177), por su parte, destaca las teorías más significativas:
    i. Delisle (1980) indica que un (buen) traductor ha de dominar cuatro competencias:
        - la competencia lingüística, que hace referencia al conocimiento de los códigos lingüísticos;

[162] Excepto en el caso del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2002), y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), que desafían, o mejor dicho, precisan las definiciones de habilidad así como los elementos que interactúan en el aprendizaje de una LE bajo el amparo de la comunicación).

- la competencia enciclopédica, o el conocimiento del mundo;
- la competencia de comprensión para interpretar un texto;
- la competencia de reexpresión para traducir.

ii. Bell (1991) considera que la competencia de traducción está compuesta de:
- una competencia gramatical;
- una competencia sociolingüística;
- una competencia discursiva;
- una competencia estratégica.

iii. para Hewson y Martin (1991) la competencia de traducción consta de:
- una competencia lingüística;
- una competencia de derivación;
- una competencia de transferencia.

iv. según Nord (1992) la competencia de traducción requiere:
- la recepción textual;
- la búsqueda de la información;
- la transferencia;
- la producción textual;
- la evaluación de la calidad;
- la capacidad lingüística y cultural.

v. Kiraly (1995) afirma que la competencia de traducción comprende:
- un conocimiento sobre el contexto en el que se realiza la traducción;
- unos conocimientos lingüísticos, culturales y temáticos;
- una actitud que permita manejar los procesos psicolingüísticos, intuitivos y de razonamiento para formar el TM.

vi. para Hurtado Albir (1996a y 1996b) la competencia de traducción consta de cinco componentes:
- una competencia de comunicación en ambas lenguas;
- una competencia extralingüística;
- una competencia de transferencia;

- una competencia profesional;
- una competencia estratégica.

vii. Beeby (1996b: 2), en su propuesta didáctica de la traducción inversa, sugiere que la competencia de la traducción está compuesta por:
- la competencia de traducción gramatical;
- la competencia de traducción sociolingüística;
- la competencia de traducción discursiva;
- la competencia de transferencia.

En España parece constituir una práctica poco frecuente en los centros educativos que se ocupan de la enseñanza de LL.EE. En otros países europeos, especialmente los de habla inglesa, integran con mucho menos recato la TP (lo cual no significa que siempre sea correcta dicha implementación). Nosotros apostamos por la definitiva inserción de esta práctica basándonos en los beneficios que reporta al estudiante de lenguas que se siente directamente implicado en el proceso de comunicación que se ha establecido a partir de una finalidad específica (y no al revés).

En cualquier caso, la investigación de los currículos tampoco parece ser determinante para la TP. Los medios empleados todavía son considerados deficientes. Las conclusiones de teóricos, pedagogos y otros estudiosos son excesivamente dispersas y la falta de confianza para implantar esta nueva perspectiva en el aula de LL.EE. es algo todavía muy presente. ¿Lograremos algún día deshacernos del lastre que arrastra la traducción a lo largo de la historia reciente? Nosotros, sin dudarlo, instamos a una introducción definitiva del mundo de la traducción directa e inversa para demostrar la eficiencia de las mismas en el aula de LL.EE.

2.2.2 El proceso de traducción y escritura para los alumnos de lengua extranjera

La TP, como macrohabilidad o subhabilidad, entraña el desarrollo de unas determinadas competencias. La TP, por lo tanto, implica una serie de destrezas que coinciden en su mayor parte con las necesarias en la adquisición de una LE. La naturaleza mediadora de esta actividad en concreto, no obstante, supone un uso especial de la lengua, y por lo tanto un uso especial de las destrezas que se desarrollan también a través de las habilidades lingüísticas tradicionales.

Como ya anticipábamos, la literatura compara la TP con el resto de habilidades lingüísticas, que le otorgan un peso que tiende hacia la comprensión lectora o la producción escrita.

Colina (2002) ilustraba la existencia de objetivos comunes entre la adquisición de lenguas extranjeras y la traducción, actividad que relacionaba íntimamente con la producción escrita, puesto que ambas habilidades implican procesos cognitivos similares.

Conviene tener en cuenta las razones por las que esta destreza pasa a formar parte de una habilidad o una actividad en el aula de LE para comprender las semejanzas establecidas entre esta última y el resto de habilidades lingüísticas.

Es fundamental, a su vez, ser conscientes de que la inclusión de la traducción en el aula de lenguas ha estado directamente relacionada con el reconocimiento oficial y la asimilación de la artificiosidad de la mayoría de los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas. Esta postura ha supuesto que se trabajara con la traducción como una actividad si no siempre esencial, sí verdaderamente relevante en tanto que habilidad que entraña una serie de capacidades solapadas.

La producción escrita está vinculada estrechamente a la creatividad del lenguaje, uno de los ejes de la teoría chomskiana, según la cual al individuo se le presupone una capacidad innata para el lenguaje (Alcón Soler 2002: 23). El aprendizaje de una lengua, según Villanueva y Navarro (1997: 17) "constituye un proceso de construcción de conocimientos en el que los conocimientos interiorizados y las representaciones de los estudiantes desempeñan un papel fundamental". De ahí que la redacción implique procesos relacionados con la interiorización de elementos de la LE por parte del alumno y ofrezca la posibilidad de mostrarlos externamente y modificarlos, anularlos o mantenerlos según sea el caso.

Entre la lista de principios comunicativos para la pedagogía de una LE en el aula propuesta por Savignon (1983 *apud* Kiraly 1995), que el autor destacaba, reseñamos el uso creativo de la lengua. Esta tesis se basa en que los aprendices de una LE utilizan cualquier conocimiento que tengan sobre un sistema lingüístico para expresar lo que desean en una infinita cantidad de formas.

Drosdov (2003), que destaca la corrección de errores como una de las cuestiones metodológicas más importantes de la expresión escrita, rescata la existencia de una técnica didáctica variable y defiende su uso especialmente en las primeras etapas del aprendizaje (corrección del profesor en presencia de los alumnos a partir del trabajo individual o del trabajo en grupo). La búsqueda de errores estaría a cargo del alumno en posteriores etapas (aunque nosotros pensamos que la revisión del profesor, al menos como guía, es fundamental).

Por otra parte, es común comparar la traducción en el aula de LE con la habilidad escrita. Se hace necesario, no obstante, establecer diferencias entre la producción escrita y la TP en varios puntos del proceso:

a) el nivel de creación;
b) el proceso interpretativo;
c) la figura del agente creador y agente mediador, y en este sentido la del agente independiente frente al agente dependiente.

Además, como veremos con posterioridad, queremos establecer la distinción entre dos procesos básicos en el aula de LE que a menudo se identifican y que se relaciona con las premisas que acabamos de señalar:

a) la creación de un texto o redacción;
b) la recreación de un texto a partir de otro texto o traducción.

La primera opción es más libre que la segunda, aunque ambas suponen contar con una serie de límites.

También existe una tendencia que relaciona la traducción con la comprensión lectora (ver De Arriba García (1996b).

En los procesos de comprensión y producción las propuestas de la teoría del monitor de Krashen (1977) son muy relevantes, a pesar de las restricciones que presentan las hipótesis del *input* y del *output*. En cuanto al input, es cierto que el estudiante ha de ser expuesto a un caudal lingüístico que reconozca en su mayoría, pero que puede incluir elementos nuevos. Es fundamental que exista una interacción entre dicho canal lingüístico y el receptor para que, como estiman imprescindible Schmidt y Frota (1986 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 20), el aprendiz de LE adquiera las formas nativas a través del *input* y que las perciban de manera consciente.

En lo que a la producción escrita se refiere, hay que tener en cuenta que no tiene mayor o menor importancia que la habilidad receptiva: una y otra se complementan. El aprendiz ha de conocer sus limitaciones e intentar superarlas. La percepción consciente y la interacción de nuevas fórmulas nativas o incluso errores cometidos en la producción pueden suscitar su empleo en la producción y así el estancamiento de un aprendiz y la fosilización.

Tanto el *input* como el *output* pueden actuar como desencadenantes de la percepción. El uso y la revisión del texto obtenido en la TP además es responsabilidad del aprendiz. El *feedback* o la retroalimentación será examinado a la hora de revisar el texto por parte del profesor, de un grupo de aprendices o de la clase.

Algunos utilizan el vínculo entre la traducción y la producción escrita para justificar la integración de la primera en el currículo de LL.EE. Nuestro trabajo pretende demostrar que esta actitud no es sostenible. Sánchez Iglesias menciona a raíz de esto, la TP inversa (TPI), que es la que realmente tiene una relación directa con la producción escrita en la LE (la TP directa se relaciona más en el plano de la comprensión lectora, puesto que esta se produce en la LE). Es interesante la interrogación que lanza respecto a este tema Sánchez Iglesias: de acuerdo con la hipótesis previa: ¿la relación entre la TP y la producción escrita es unidireccional o bidireccional? Es decir, ¿la escritura en LE ayuda a la consecución de la TPI o la práctica de la TPI beneficia a la producción escrita en la LE?

Merece la pena hacer un repaso sobre las similitudes y las diferencias que presentan a este respecto diferentes estudios. Uzawa (1994) menciona una serie de trabajos interesantes que comparan diversos aspectos entre los procesos de escritura en L1 y LE y la TPI. A continuación haremos un breve repaso y prestaremos especial atención a las conclusiones de los autores que revistan importancia en nuestro ámbito:

a) Uzawa (1994: 3) compara en su estudio la producciones escritas en L1, en LE y las traducciones a partir de teorías cognitivas como la interdependencia interlingüística de las destrezas cognitivas académicas (Cummins 1986), la importancia de la atención consciente en el proceso de aprendizaje (Schmidt 1990) y la reestructuración (MacLaughlin 1990). Uzawa corrobora que las dos últimas hipótesis se confirman en el proceso de traducción. El cumplimiento de la TP con tales teorías manifiesta que la TP es beneficiosa para el aprendizaje de LL.EE., puesto que la atención consciente favorece el proceso de aprendizaje (Sánchez Iglesias 2009: 53).
b) Vermeiten (2000: 360 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 53), sin embargo, indica algo importante en este aspecto: no se puede comparar la producción escrita con la traducción de un texto puesto que, en el primer caso, la composición permitiría al aprendiz sortear los obstáculos que se encuentre.

En nuestra opinión, el aprendiz sí puede manejar la LE (en el caso de la TPI) para reexpresar el significado de diferentes maneras, aunque es preciso reconocer que está mucho más constreñido.

Uzawa (1996) realiza otro estudio en el que compara los procesos con los esquemas de atención y la calidad del uso de la lengua. El análisis, que se realiza a través de protocolos de pensamiento en voz alta, notas y entrevistas, parte de la atención consciente de Schmidt y de las hipótesis del *output* de Swain. De su estudio se infiere que:

a) los estudiantes, durante una composición en L1 y en LE prestan atención al proceso que se sigue mientras que en la traducción se fijan en unidades aisladas como las oraciones;
b) los esquemas de atención en las composiciones en la L1 y la LE son similares pero difieren en gran medida de los de traducción, en los que la atención es mucho mayor;
c) las valoraciones en las tareas de escritura en L1 y LE son similares; sin embargo en la praxis de la TPI son mejores.

Uzawa (1997) también se concentra en los procedimientos de los alumnos de LL.EE. en la TPI para ver cómo se puede integrar en el currículo de enseñanza. A través de un análisis cualitativo de protocolos de pensamiento en voz alta, Uzawa presta atención a las herramientas de las que se sirven los estudiantes para solucionar los problemas al intentar establecer una equivalencia en los niveles semántico y sintáctico. Según Uzawa, los estudiantes, contra todo pronóstico, evitaron la traducción literal e incluso superaron los límites oracionales al analizar los problemas de correspondencia. Esto demuestra que la TPI es una herramienta útil en el aprendizaje de una LE. En este sentido, y volviendo a las cuestiones que planteaba Sánchez Iglesias (2009), pensamos que los beneficios de la TP y la producción escrita son bidireccionales, y que ambas actividades son beneficiosas en la enseñanza y el aprendizaje de una LE dentro de un marco pedagógico completo en el que tengan cabida la autonomía del aprendiz y la relevancia del elemento creativo.

Cohen y Brooks-Carson (2001 apud Sánchez Iglesias 2009: 54) analizan la actuación de estudiantes de LE que han de hacer un ensayo en su LE, por un lado, y otro en su L1 para traducirlo. Los autores concluyen que dos tercios de los aprendices realizan mejor el ensayo cundo lo hacen directamente en la LE que cuando lo traducen de la L1 a la LE. Es estudio asegura que el elemento gramatical no marca la diferencia en la actuación. Los estudiantes piensan directamente en la LE mientras escriben en la L1. El hecho de querer centrarse en actividades realizadas bajo presión nos lleva a pensar que los estudiantes trabajan mejor directamente en la LE[163]. Hay que tener cuidado, no obstante, puesto que en este estudio parece medirse algo diferente a la comparación entre la producción escrita y la TP: se determina más bien que los resultados de una composición escrita en LE son mejores si se escribe directamente en la LE que si existe algún tipo de interferencia en la L1.

[163] Quizá porque los estudiantes son conscientes de que después tienen que traducir el ensayo a la LE.

En todo caso, esto que acabamos de matizar se correspondería más bien con el proceso de escritura y el uso de la L1 y la LE, es decir, con la interferencia.

García-Medall (2001) recoge diferentes críticas que relacionan de manera negativa la TP con la escritura y cuya hipótesis radica en la inadecuación de la traducción como ejercicio, puesto que debe pretender que los alumnos escriban textos por sí mismos.

Sin embargo, la TP, en el caso de que se practique, no es el único ejercicio por el que pretende que el alumno escriba textos. Los ejercicios de redacción también implican la obtención de un escrito de nivel supraoracional. De todas maneras, y si de matices se trata, la traducción, sea directa o inversa no implica directamente una práctica de escritura, sino de reescritura.

Sánchez Iglesias (2009) apoya a las críticas que aseguran que el hecho de que la TP implique partir de un TO no significa que el alumno vaya a crear por definición otro TM.

Nosotros refutamos esta tesis, puesto que para que un TM obtenga el estatus de texto ha de reunir una serie de características propias del nivel pragmático (empezando por aspectos textuales *básicos* como la cohesión y la coherencia). En otras palabras, la creación de un texto desde cero no garantiza que se trate de una actividad más válida y apropiada en la enseñanza y el aprendizaje de una LE que la TP.

El objetivo último de la TP, y en efecto de cualquier otra habilidad, ha de facilitar que se dé una comunicación, y en el caso de la TP, un proceso de mediación exitoso. La autonomía del aprendiz ha de constituir un proceso paralelo, pero no ineludiblemente un medio imprescindible para el éxito del alumno.

Resulta útil distinguir entre *competencia de traducción* y *competencia del traductor*. La primera se refiere al grado de competencia de habilidades específicas que se ha alcanzado para producir un texto meta aceptable a partir de un texto escrito. La competencia del traductor es la que adquiere un traductor profesional que comunican de manera exitosa dentro de comunidades expertas paralelas en diferentes entornos lingüístico-culturales (Kiraly 2000: 13).

Por otro lado, la traducción hacia de LE puede verse como una variedad muy especial de escritura en una LE, si adaptamos los reclamos de Campbell a la TP (1998: 58). La traducción, se circunscribe a la producción escrita, aunque reduciendo la habilidad de producir un texto de óptima calidad. Los escritores de un texto primario tienen la libertad en mayor o menor medida de controlar el contenido de acuerdo con sus habilidades productivas, cosa que no sucede con la práctica de la traducción.

Campbell (1998: 127) menciona a O'Malley y Chamot (1990: 37-42), que a su vez proponen un modelo de producción de la lengua de tres etapas basándose en el trabajo de Anderson (1985):

a) etapa de construcción, en la que se lleva a cabo el planteamiento;
b) etapa de transformación, que se identificaría con la corrección en tiempo real;
c) etapa de ejecución, en la que el mensaje se formaliza en un discurso o en un texto.

La revisión ocurre en diferentes puntos del proceso de escritura como en la etapa de transformación y en la de ejecución.

Por último, resulta imprescindible en este apartado marcar una diferencia entre la habilidad y la competencia. De acuerdo con Moreno Bayardo (1998), la competencia se referirá al dominio de una práctica, que se basa en el desarrollo de una o más habilidades. Un individuo desarrollará una competencia a través de diferentes habilidades. Por medio de las estrategias las utilizaremos de manera creativa para enfrentarnos a las diferentes situaciones que lo demanden (Moreno Bayardo 1998: 2). La concepción de competencia es, por lo tanto, la manifestación del desarrollo de habilidades. Las destrezas, por otro lado, y según esta autora, son "aquellas habilidades que la persona ha desarrollado con un alto nivel de eficiencia" (Moreno Bayardo 1998: 3).

2.2.2.1 Proceso de lectura

La importancia de la naturaleza de la comprensión solo ha empezado a tenerse en cuenta en los últimos treinta años, según Colina (2002), y ha sido introducida como uno de los objetivos de la investigación así como una habilidad fundamental de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. La falta de importancia que se ha dado al factor comprensión ha derivado, consecuentemente en la despreocupación de muchos estudiantes de lenguas extranjeras, quienes no toman en cuenta este aspecto ni como proceso fundamental ni como herramienta relevante para el aprendizaje. Se centran más en los factores gramaticales que en el contenido en sí (como la propia metodología indicaba a través del profesor).

Pero la investigación ha demostrado que los lectores son una parte active fundamental del proceso de comprensión y que estos interactúan con el texto a través de sus esquemas, su conocimiento y sus experiencias personales (Rummelhart 1977, 1980). Los lectores establecen conexiones entre el conocimiento del que disponen y la nueva información que pasa a formar parte de su conocimiento base (Anderson y Pearson 1984). Gracias a ello, podemos afirmar que el conocimiento lingüístico no siempre equivale a la comprensión, como los enfoques tradicionales tendían a asumir.

La investigación y la instrucción en una LE sigue tres corrientes de interés: el lenguaje, las habilidades o la adquisición (Hang y Anderson 2009: 1). Las dos primeras corrientes tratan la lectura desde un enfoque que se fija en el papel de la compresión: la primera se centra más en los procesos basados en el conocimiento, en la comprensión del discurso y en su interpretación; la segunda se centra en las microhabilidades y macrohabilidades de comprensión así como a las estrategias que conduzcan a una mejor comprensión. Esta brecha entre las tres corrientes deriva en una falta de eficacia y coherencia que impide, a nuestro entender, un avance claro en esta materia.

La tesis de Krashen (1981) afirma que la exposición de un alumno de LE a actividades de comprensión de textos escritos en la LE lleva a la adquisición de la lengua. Sin embargo, esta hipótesis del *input* ha sido duramente criticada por concluir que la comprensión y la adquisición no son procesos equivalentes, ni siquiera similares. Los estudiantes, por su parte, tienden a dar prioridad al procesamiento semántico de la lengua por delante del procesamiento sintáctico. Según esta afirmación, Hang y Anderson (2009: 3-4) marcan una clara diferencia entre los procesos que implica la lectura, por una parte, y la adquisición de una LE, por la otra: los estudiantes desarrollan las habilidades de lectura para la comprensión, no para la adquisición (Hang y Anderson 2009: 3).

La actividad lectora es una habilidad cognitiva que comprende el desarrollo de varias subcompetencias, como el procesamiento de los grafemas para reconocer visualmente el texto con el que se presenta al alumno, a partir del cual habrán de adquirir y desarrollarse otro tipo de subcompetencias o procesos a un nivel más alto como el conocimiento general del mundo, que afecta a la correcta interpretación de un texto.

En cualquiera de los casos, no podemos superponer la habilidad lectora en la lengua materna a la habilidad lectora en la LE. Conforman dos entornos diferentes que parten de premisas distintas y cuyo desarrollo se asocia a otro tipo de idiosincrasias.

La literatura relacionada con la lectura en LE se centra, por lo general, en dos acciones: la comprensión de segmentos o pasajes del texto y la velocidad de comprensión (Shiotsu 2009: 27).

En nuestro caso, la velocidad de comprensión pasa a un segundo plano, aunque sostenemos que este elemento está directamente relacionado con la capacidad de comprensión del alumno, siempre que se inscriba dentro de unos parámetros razonables. La razón de nuestra posición reside en la importancia que otorgaremos a la lectura y a una comprensión de calidad. Centrarnos en un proceso cualitativo permite al alumno poder acceder al significado del texto tras el reconocimiento de las palabras. De otra manera, el proceso dejaría de tener sentido, especialmente si está dirigido a actividades de TP.

El estudio de Horst (2009: 40-64), que analiza la relación entre el vocabulario y la lectura extensiva, reúne una serie de puntos muy particulares, pero extremadamente importantes para la TP (Horst 2009: 41-43):

a) la lectura de textos extensos ofrece la oportunidad al aprendiz de conocer vocablos que de otra manera no conocería;
b) el reconocimiento visual automático de palabras permite el acceso para una lectura habilidosa;
c) la TP es una actividad que requiere mucho trabajo tanto dentro como fuera del aula.

Por ello, y debido a las restricciones del alumno de LE en los diferentes niveles, el trabajo con textos largos va a ser poco práctico.

Esta teoría constituye un punto de partida importante que reafirma la necesidad de diseñar un currículo en el que todos y cada uno de los componentes se inserten dentro de un marco global. El trabajo en clase de contenido que requiere la lectura de diferentes obras puede constituir una base para otras asignaturas como la TP.

La lectura en una LE implica el uso de varios procesos cognitivos como la identificación de palabras, el acceso al significado, la activación de conceptos, el análisis sintáctico, la comprensión oracional, la integración interoracional, la activación del conocimiento previo, etc. (Pulido 2009: 66). Como vemos, son muchos los procesos que el profesor y el alumno han de tener en cuenta para aplicar esta tarea. La habilidad lectora está muy ligada al reconocimiento y adquisición de nuevo vocabulario. La adquisición del vocabulario depende a su vez de las actividades a las que se exponga al alumno, las herramientas de trabajo con las que cuente, etc.

El proceso lector, de acuerdo con Han y D'Angelo (2009: 186) es un proceso dual en el que se presta atención tanto a la comprensión como a la adquisición. En el proceso de comprensión el alumno realiza un procesamiento semántico, mientras que en el de adquisición el estudiante lleva a cabo un procesamiento semántico y sintáctico.

Cada lectura, en cualquier caso, es un acto único (ver Steiner 1975 y Beaugrande 1978 *apud* Hatim y Mason 1995: 282) y no podemos esperar que todos los lectores lleguen a una misma interpretación ya que parten de diferentes premisas.

La lectura se ha convertido en una habilidad que forma una parte integral de las habilidades lingüísticas necesarias para adquirir una competencia comunicativa en una LE. El lector "es el responsable de actualizar el significado de un texto, mediante su acto personal y voluntario de lectura" (Mendoza Fillola 1998: 170). Voluntaria o no, el hecho es que a través de la comprensión lectora,

activamos nuestra capacidad de comprensión de una lengua. Se activa un proceso de comprensión entre un determinado texto y nuestra interpretación.

Los conceptos de descodificación que siempre se han barajado en lo relativo a la habilidad lectora quedan atrás para dar paso a otros conceptos de comprensión, interpretación e interacción. El proceso de lectura, por tanto, implica diferentes fases de recepción:

> El interés del planteamiento didáctico, basado en la recepción radica en que permite alcanzar los distintos niveles (lingüísticos, estilísticos, literarios) con las habilidades básicas (receptivas, productivas) en combinación con diferentes códigos (lingüístico, artístico…). Este hecho sugiere múltiples posibilidades de proyección hacia propuestas de tipo interdisciplinario y multicultural y subraya en todo momento el carácter transversal del hecho comunicativo (expresivo-receptivo) de todos sus componentes. (Mendoza Fillola 1998: 172)

A través del proceso activo de la lectura, el lector tiene que construir el significado de un material textual determinado. La interacción entre el texto y el lector es fundamental para que el texto tenga sentido. Tanto desde un punto de vista procesual como didáctico, se ha demostrado que la actividad lectora supone la ampliación de conocimientos así como una mejora de las habilidades lingüísticas.

La explotación de la habilidad lectora da cabida a una gran variedad de aspectos. Tanto si lo tratamos desde el punto de vista procesual como si lo hacemos con un objetivo didáctico, prestamos atención al proceso lector en sí, al papel del propio lector, a la lectura y a las estrategias que se pueden desarrollar a partir ella. Por supuesto, sus objetivos y sus fines son los que determinan en última instancia el tratamiento y el desarrollo de la actividad lectora. Podríamos enumerar una serie de objetivos de lectura (ver Moirand 1983 y Solé 1992 *apud* Mendoza Fillola 1998: 176), pero es imposible aislar unos de otros, puesto que parece natural que algunos se superpongan o se solapen entre sí. Un mismo texto puede responder a múltiples finalidades y objetivos, por lo que su funcionalidad varía. Lo que nos interesa, en cualquier caso, es su explotación congruente de acuerdo con el objetivo primordial. A partir de él mismo ha de desarrollarse el proceso y el trabajo oportunos.

Proponemos que los procesos de lectura vayan ligados a los de interpretación de los que nos habla Beaugrande (1978) y que encierran una relación directa con una de las principales destrezas que debe desarrollar el estudiante de LE: la comprensión da lugar a una interpretación del texto, consecuencia ineludible de la interacción del lector con dicho texto.

A pesar de estas directrices, la actitud adoptada ante la lectura de textos en el aula se ha basado tradicionalmente en identificar la comprensión lectora con una operación lingüística de descodificación. Algunas de las técnicas utilizadas han consistido en la traducción de palabras del texto en LE a la lengua materna del estudiante, de forma que este terminaba leyendo el texto a través de conceptos y formas de su lengua materna. A raíz de esto, la comprensión lectora como identificación con la descodificación

lingüística y como traducción básica y desviante ha hecho desmerecer la importancia de elementos fundamentales que forman parte de un proceso integrado, y mucho más en actividades que se relacionan directamente con la práctica de la traducción, puesto que los estudiantes de lenguas identifican una y otras con mucha frecuencia.

Gracias a los conocimientos actuales, vemos que técnicas como estas no constituyen sino un obstáculo en la comprensión del texto. Desgraciadamente, la barrera establecida no solo es real, sino que también afecta a otras disciplinas en un sentido similar: del mismo modo que los estudiantes de lenguas no deberían trabajar en la comprensión de un texto a través de la mera traducción de palabras, los traductores no deberían trabajar en la previa comprensión y posterior traducción de un texto únicamente a través de un diccionario sin tener en cuenta otros aspectos contextuales.

Se puede ver claramente la influencia perjudicial de un campo sobre otro. La investigación sobre los procesos de lectura y de comprensión es relevante para ambas materias. Conseguir que los alumnos sean conscientes de estos procesos y lo que implican, así como la mejora de materiales y técnicas didácticas supone (o debería suponer) cambios de actitud significativos en los estudiantes a fin de elevar las habilidades de comprensión más allá de meras habilidades lingüísticas.

La importancia de esta habilidad, a nuestro entender, es fundamental en la enseñanza de LL.EE.: tanto en el ámbito general en tanto habilidad lingüística como en el desarrollo de la TP. Eso sí: el tipo de lectura es diferente en un ámbito y en otro (debido a los diferentes objetivos, el trabajo con el texto va a variar, así como las estrategias utilizadas).

En el caso de la TP parece oportuno unir el proceso lector con el proceso de desverbalización y el de reexpresión con el de verificación. No es nuestra pretensión dividir el proceso traductor en dos fases independientes, puesto que ya hemos mencionado que se trata de un proceso con varios pasos, que exige una continuidad y una interrelación. Se trata más bien de poder extender los límites de los subprocesos cognitivos de suerte que acaparen un entramado sólido y coherente.

La comprensión implica un proceso de lectura en todos los casos que consiste en reconocer las unidades del texto y reconocer en ellas hipótesis gramaticales y semánticas a través de las cuales se activa el conocimiento lingüístico y textual que conduce a la comprensión a través del acto necesario de la interpretación. El reconocimiento lingüístico da paso a otro tipo de conocimientos como el cultural, el social, etc., que a su vez, a través de la interpretación, activa el significado del texto. La recepción de cualquier texto implica necesariamente su comprensión. Esta descodificación es, precisamente, la que va a dar paso a la desverbalización del texto, que permite la reexpresión del significado, atendiendo no solo a la forma, sino también al fondo comunicativo del texto.

El alumno de lengua extranjera tendrá que aprender a tratar los textos en función de la actividad que se vaya a realizar. En este sentido, la manera de leer el texto también ha de ser diferente.

El ejercicio de TP requiere que el estudiante lea, hasta cierto punto, con ojos de traductor. Hay que superar el acto puramente descodificador, es decir, reconocer los elementos lingüísticos para hacer una lectura mucho más fructífera que significa saber interpretar lo que dice el texto, interactuando con él, integrando un conjunto de saberse intratextuales y extratextuales, así como los saberes personales para asegurarse tanto de la comprensión correcta del texto como de que cumplimos el objetivo de la actividad. En otras palabras, no podemos atenernos a las palabras, sino que hemos de leer el texto de manera mucho más trascendente, hemos de ser críticos con el mensaje y los elementos y anticipar la propia tarea de reexpresión. Se anticipan y se infieren los problemas potenciales de traducción que aparecen en el momento de la reexpresión. Y todo ello se tiene que hacer de una manera sistemática. Se trata de una actividad íntima y personal en la que, sin embargo, se da una participación de varios elementos: en el centro se sitúa el traductor, que es el elemento central de la comunicación, es decir, el mediador que a su vez interactúa con el TO y con el TM. Se establece una actividad colaborativa no lineal, sino integrada, en la que el alumno de LE acepta llevar a cabo un compromiso en el que él mismo constituye el eje central o papel protagonista. Por esta razón constituye un reto para el aprendiz de LL.EE.: no existe una solución solamente. Se busca expandir los conocimientos intratextuales e intertextuales del alumno, aumentar su competencia gramatical, semántica, discursiva, comunicativa, tratar la lengua, al fin y al cabo, de manera que el foco de la tarea no resida solamente en el uso específico de un elemento de la lengua.

En el proceso intervienen tanto estrategias de lectura como estrategias de traducción (estrategias de composición, transformación, compensación, etc.). La figura del lector ideal o del escritor ideal no existe, por lo que el alumno debe sentir libertad en su papel de receptor-transmisor y mediador interlingüístico e intercultural.

En el proceso lector intervienen una serie de estrategias que se basan en la tipología textual[164], en la metacognición del proceso de lectura y las propias del proceso lector. La competencia, al fin y al cabo, requiere trabajar con diferentes elementos del discurso que exigen el manejo de contenidos textuales, lingüísticos, pragmáticos y metatextuales.

El proceso de lectura sigue unas fases secuenciales[165], que según Mendoza Fillola (1998) no se pueden romper y que detallamos a continuación: a) fase de precomprensión; b) fase de anticipación, en la que el lector prevé el marco a través del que va a trabajar según la tipología textual; c) fase de

[164] Como el reconocimiento del tipo de texto y valoración del mismo en un contexto.
[165] Mendoza Fillola (1998: 185-186) separa las fases de interacción lectora, inferencias y explicitación.

descodificación, actividad mecánica que permite descifrar las unidades lingüísticas a través de la cual se puede empezar a inferir el texto semánticamente; d) formulación de expectativas, momento en el que ocurre una interacción entre lo que expone el texto y lo que aporta el lector; e) fase de interacción lectora, inferencias y explicitación, cuando se empieza a interpretar el texto, a construir su significado y se comprueba; f) fase de comprensión, es decir, el establecimiento de un significado coherente; conviene distinguir, según Mendoza Fillola (1998: 186) entre el proceso de recepción y el acto de comprensión (la comprensión no puede ser vista como un proceso en sí mismo, sino como la consecuencia de un proceso lector). Además, posibilita el paso a la siguiente fase; g) la interpretación, aspecto diferente pero paralelo al de la comprensión. En la interpretación culmina la comprensión; h) la archilectura, que supone la interpretación compartida por un grupo.

Mendoza Fillola (1998: 179-180) señala tres tipos de estrategias que estimamos útiles para el trabajo con los textos. No se trata, a nuestro modo de ver, de estrategias excluyentes, sino más bien todo lo contrario:

a) estrategias basadas en las peculiaridades del texto, en las que interactúan las habilidades textuales, literarias[166] y estratégicas;
b) estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura, que se centra en modalidades de lectura así como en estrategias personales;
c) estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector, fases donde intervienen las estrategias lectoras desarrolladas en el proceso metacognitivo que dan lugar, a su vez, a la organización y explicitación de las diferentes fases del proceso lector: estrategias de comprensión, estrategias en la formulación de expectativas (elaboración de inferencias) y estrategias de comprensión e interpretación.

Básicamente, el tipo de texto con el que tratemos será la base de trabajo para el desarrollo de la actividad lectora. A partir de él se desarrollan diferentes aspectos en la cognición del proceso de lectura, y por último se verán las diferentes etapas del proceso en sí.

Además de las técnicas de lectura, la tipología textual y las tareas propuestas, existen diferentes modelos explicativos del proceso lector que registran diferentes niveles de procesamiento:

a) el modelo ascendiente[167], que concibe la lectura como un proceso secuencial que identifica y asimila el texto desde los elementos menores hasta el texto para pasar a

[166] Según Mendoza Fillola (1998: 182) entre los componentes de la competencia literaria destacarían: (a) los conocimientos textuales y discursivos que integran las distintas competencias lingüístico-comunicativa; (b) los saberes lingüísticos para la descodificación; (c) los saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto; (d) los saberes metatextuales referidos a convenciones comunes y peculiaridades de las tipologías textuales.

comprender el significado de manera automática (Acquaroni Muñoz 2004: 945). El factor interpretativo apenas se concibe puesto que se apoya en el texto como un elemento formal. De esta forma queda fuera también el concepto de contexto y de discurso;

b) el modelo descendiente[168], que toma el texto como un todo que va infiriendo el sentido del texto a través de diferentes elementos que se activan a través de conocimientos previos.

Los dos modelos se juzgan como deficientes. El primero por ser tomado como un mero proceso de descodificación y el segundo por querer constituir un modelo que se apoya demasiado en la capacidad interpretativa del lector (Acquaroni Muñoz 2004: 947).

En última instancia, el modelo interactivo es el que concilia ambos extremos. Este modelo se basa en la concepción del "carácter constructivo de la memoria, la adopción del modelo cognitivo denominado teoría de los esquemas y el desarrollo de la lingüística del texto como disciplina capaz de generar herramientas para profundizar en el análisis textual" (Acquaroni Muñoz 2004: 947). Lo que más nos interesa de este modelo es que aboga por una colaboración entre texto y lector a través de un proceso que utiliza tanto los elementos que ofrece el texto como los datos de los que dispone previamente el lector.

El proceso de lectura, activo por su naturaleza y que requiere tanto conocimientos lingüísticos como la aplicación de una pragmática comunicativa, consta de una serie de fases que necesitan una continuidad.

Por último, la fase de verificación es poco clara. Por un lado, no todos los autores hacen alusión a ella, lo que señala la división de posturas a la hora de otorgarle importancia. Tampoco es fácil limitar el papel que ha de desempeñar esta fase del proceso de la TP, puesto que se inserta en la enseñanza de LL.EE. En este sentido, ¿hasta dónde llega la corrección y hasta dónde la revisión? Quisiéramos destacar que la fase de verificación está más cercana a reparar la escritura y a comprobarla que a la corrección. Cuando se hace una redacción, por ejemplo, se espera que el profesor la corrija y detecte errores de ortografía, gramaticales, sintácticos y pragmáticos. ¿Es esto erróneo? ¿Tienen que tomar una parte más activa los propios estudiantes?

[167] O *bottom-up*.
[168] O *top-down*.

2.2.2.2 Proceso de redacción

La traducción en el aula de LL.EE. suele relacionarse, compararse o identificarse con la escritura en una LE. Por ello queremos prestar atención al proceso de redacción, no como una investigación exhaustiva, sino en calidad de una habilidad que puede ayudarnos a aclarar qué papel juega la TP, a qué niveles se puede implementar y cómo se lleva a cabo el proceso de la traducción.

No pretendemos concederle más importancia a esta habilidad que al resto de habilidades ni tampoco aislarla. En el ámbito de la investigación, la escritura ocupa un interés reducido. Asimismo, la investigación se centra en la producción escrita como meta y no como instrumento (Harklau 2001 *apud* Cassany 2005: 14-15).

Resulta bastante complicado centrarnos en el proceso de escritura en una LE, según la bibliografía actual a nuestro alcance. En este apartado nos vamos a centrar precisamente en el proceso de la composición, la didáctica de la escritura en el aula de LE, sus objetivos y sus recursos didácticos.

En relación con el proceso de escritura, un redactor cuenta con una serie de conocimientos del código escrito que pondrá en práctica: adecuación, cohesión, coherencia, corrección gramatical y disposición en el espacio (Cassany 1996: 48). Evidentemente, un alumno de lengua extranjera no tiene en principio estas cualidades necesarias. Sin embargo tiende a adquirirlas a través de su aprendizaje para lograr una comunicación.

Las ciencias del lenguaje y la psicología cognitiva son, siguiendo a Monné Marsellés (1998), ámbitos que han hecho grandes aportaciones a la escritura en la enseñanza de lenguas. En este sentido, las áreas mencionadas convergen en la importancia del uso lingüístico, es decir, en la comunicación y en la funcionalidad. Se ha convertido en un "instrumento de comunicación y de aprendizaje, donde destaca el contenido junto a la forma además de los aspectos propios de la adecuación, la legibilidad, el orden y la claridad de ideas" (Monné Marsellés 1998: 156). La escritura es una actividad comunicativa en la que el escritor tiene un papel fundamental a través de las prácticas discursivas que ha experimentado.

La escritura es un proceso cognitivamente muy complejo que consiste en mucho más que la redacción. Cassany (1996: 120-127) menciona varias teorías acerca del proceso de composición:

a) un modelo de etapas defendido por Rohman (1965) que consiste en pre-escribir, escribir y reescribir;
b) un modelo de habilidades académicas que May Shih (1986) desarrolla a partir de la distinción de Rohman y cuyo proceso de composición se centra en pre-escribir, escribir el primer borrador y revisar;

c) el modelo de procesador de textos de Van Dick (1978), que relaciona los procesos receptivos con los productivos como operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico del texto.

El propio Cassany (2004a: 923) algo más tarde resume la tarea cognitiva de la escritura en torno a tres procesos de composición principales: la planificación, la textualización y la revisión.

Monné Marsellés (1998: 157) también alude a los modelos cognitivos de la composición[169]. En este sentido la autora indica la intervención de subprocesos básicos como la planificación y la revisión, si bien estos comprenden a su vez otras operaciones[170] que no se dan en un orden lineal y que interactúan constantemente entre ellas.

La escritura en la LE implica, como nos recuerda Cassany (1996: 101-107) tanto estrategias de composición (conciencia del lector, planificación, relectura, corrección[171] y recursividad), como la lectura y la capacidad de hacer resúmenes. Son muchas las actividades aplicadas para la redacción de un texto y, consecuentemente, las destrezas y estrategias que un alumno debe desarrollar[172].

La enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la expresión escrita en el aula depende del énfasis con que se aplique (Cassany 2005: 51-59). Tenemos, por una parte, el enfoque gramatical, que asocia la producción escrita con la adquisición de una serie de reglas gramaticales[173] (en este sentido está basada en una gramática prescriptiva de la lengua). Por otra parte, cabe mencionar el enfoque comunicativo o nocional-funcional, que se basa en la práctica real de los textos y su enseñanza se extiende a los géneros

169 Monné Marsellés (1998: 157) señala los modelos de Camps (1989, 1994); Cassany (1987); Flower (1980, 1981); Bereiter y Scardamalia (1987, 1992).

170 "Planificar, buscar palabras, construir frases y conectarlas unas con otras, elaborar los párrafos y la estructura textual global, analizar la situación en la que se inscribirá el texto, generar ideas, seleccionarlas, desarrollarlas y organizarlas para construir un significado coherente, textualización, revisión, releer, evaluar y reelaborar lo que se ha escrito" (Cassany 1996: 101-102).

171 De acuerdo con el binomio de aprendizaje/adquisición enunciado por Krashen (1977), el sistema adquirido es que sale a la luz en la producción de un texto. El sistema aprendido, sin embargo, es el que nos va a servir para modificar o corregir los textos producidos.

172 Cuando hablamos de estrategias aplicadas a las habilidades en una L2 es importante atender a los conocimientos previos que tenemos acerca de una determinada habilidad. No hay que olvidar que la transferencia de habilidades puede jugar un papel muy importante en el aprendizaje y desarrollo de una lengua. Según el marco de investigación de la escritura en LE (Mckey (1984); Reid (1993); Kroll (1990); Guasch (2000, 2001) *apud* Cassany 2004a), los escritores principiantes y los expertos siguen procesos de redacción similares. La escritura en una LE hace que el proceso de redacción sea más lento y se concentre más en aspectos formales desatendiendo, por lo general, el contenido. La experiencia de la habilidad escrita en la L1 sí puede transferirse a la LE siempre que el escritor tenga una competencia mínima en la LE y que sepa distinguir ambos sistemas lingüísticos, así como las diferentes naturalezas de la composición. Todo esto significa que es importante atraer la atención a la dimensión cognitiva puesto que implica una ayuda a la hora de sistematizar los procesos de escritura (Cassany 2004: 924-925) y a nuestro parecer también de traducción.

173 Se asocia el aprendizaje de una lengua con la adquisición de la gramática de esa lengua. Esto no ha quedado anclado en métodos tradicionales, sino que ha evolucionado con gramáticas que incluyen aspectos textuales como la cohesión y la coherencia (Cassany 2004: 929).

textuales necesarios para el aprendiz[174]. Hemos de destacar también el enfoque centrado en el proceso, cuyo objetivo fundamental se ocupa de las destrezas que ha de desarrollar el aprendiz[175] y el enfoque de contenido, que utiliza el elemento de la escritura como un canal para aprender contenidos de diferentes disciplinas[176].

El enfoque y el proceso resultan imprescindibles en la selección de objetivos y actividades. No obstante, para definir los objetivos de la habilidad escrita, el profesor va a tener en cuenta las necesidades del alumno de acuerdo con sus conocimientos previos, y los conocimientos que necesita alcanzar. Cassany (2005: 60-61) distingue cuatro maneras distintas de tratar la escritura:

a) como objeto de aprendizaje;
b) como instrumento de aprendizaje del idioma;
c) como herramienta para preparar intervenciones orales;
d) como instrumento de adquisición de otros contenidos.

Normalmente, en el aula se trabaja con los textos de dos maneras principalmente (Cassany 2005: 55-56):

> Por una parte están la lectura y comprensión de textos pertenecientes a diferentes géneros textuales que se analizan lingüísticamente para posteriormente dar paso a tareas de escritura de diferentes tipos (resúmenes, ensayos, etc.), primero de una manera más controlada para tender a hacerlo de una manera mucho más comunicativa después; por otra parte están los procesos centrados en el aprendizaje de los procesos de composición.

Cassany, se basa en el modelo de Flower y Hayes (1980, 1981) que consideran que en la escritura de un texto intervienen tres subprocesos: la planificación, la redacción y la revisión.

Como podemos apreciar, el proceso de producción está fuertemente ligado a la habilidad lectora. No pretendemos entrar a evaluar la complejidad de la habilidad lectora en este apartado, pero parece natural que nos refiramos a ella, puesto que la manera de trabajar con la producción de textos en el aula de lenguas extranjeras remite en muchos casos a un análisis textual previo que induce a la comprensión y adquisición de la LE y que sirve para dar el pistoletazo de salida, en numerosas ocasiones, a actividades que implican el desarrollo de la práctica escrita.

La última fase del proceso de escritura en la LE consiste en repasar lo que hemos escrito. Se trata de una etapa de revisión importantísima de lo que se escribe en general, pero mucho más importante si

174 Es decir, que siguiendo una gramática descriptiva y funcional, el texto se convierte en la unidad de la lengua e incluye aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, etc. (Cassany 2004a: 930).
175 De esta manera se da importancia al proceso y al sujeto por encima del producto o texto y las propiedades del mismo (Cassany 2004a: 930).
176 Existe otra propuesta que parece estar cobrando cada vez más importancia y que se centra en el eje del género en la enseñanza de LE con finalidades específicas y académicas (Johns 1997; Hyland 2002 *apud* Cassany 2004a: 931).

nos referimos a la composición de un texto en una lengua que no es la lengua materna. Esta parte del eslabón, profundamente ignorada por muchos profesores y desde luego por la gran mayoría de los alumnos, encierra una importancia mucho mayor de lo que a primera vista pudiera parecer. De hecho, forma parte del proceso de escritura de un texto, como afirma Cassany (1993). Constituye un proceso fundamental, puesto que es el paso en el que se mira el texto que se ha producido de una manera global: habrá que intentar detectar los errores de lengua en la medida de lo posible, pero la revisión no se produce solamente para mejorar los errores localizados en los diferentes estratos de la lengua, sino que se refiere también a la cohesión y la coherencia de un texto.

Un modelo de escritura de sumisión al profesor mutila esta parte tan importante de la corrección. La relación profesor-alumno no ha de obedecer al profesor como autoridad que vaya buscando los errores del alumno (Cassany 1993: 16-17). También es importante que el alumno desarrolle su capacidad creativa y que no sea el profesor el que imponga su estilo de escritura al alumno, puesto que anula su estilo personal. Ahora bien: en una corrección de la traducción, lo que hay que buscar es, por una parte, corregir el texto producido de una manera sistemática y atendiendo a cambios locales, así como a la argumentación de las ideas si los fallos fueran a un nivel sintáctico o pragmático.

Para que la corrección surta efecto, el alumno ha de constituir el motor que participe como agente en la tarea de revisar y corregir para que pueda tomar parte de la responsabilidad. De esta manera, la actitud y el comportamiento respecto a los errores cambia (Cassany 1993: 56). La corrección ha de suponer una negociación, y, según Cassany (1993: 63), la democratización de la corrección supone hacer partícipes a los alumnos. Gracias a ello el profesor pasa de ser un simple corrector a ser un asesor.

Los alumnos, no obstante, también tienen que contar con una estrategia en su proceso de revisión y atender tanto al contenido como a la forma. Además hemos de definir la utilidad didáctica que van a tener los errores de traducción (o de lengua, según definamos las diferentes categorías). Desde luego, pueden servir para saber dónde están las dificultades de los alumnos, dónde aciertan, y qué errores concretos (locales, si se quiere), son los que encuentra.

El profesor ha de reflexionar sobre si los alumnos aprovechan al máximo sus correcciones y siempre caen en los mismos errores. En principio los estudios sobre la lingüística textual abrieron las puertas a una forma más integrada de corrección: los lingüistas investigan las reglas lingüísticas que regulan la construcción de los textos y les proporcionan una sistematicidad, así como un dinamismo comunicativo. La sistematicidad permite dar importancia a los fallos del alumno para que este sea consciente de ellos y vea su propia evolución. Solamente de esta manera la corrección y la crítica pueden ser operativos.

En general, cabe establecer una distinción entre corrección y evaluación. ¿Actúan igual los alumnos ante retos de diferente categoría? Estimamos que tanto la fase de revisión como la de corrección (en sus diferentes modalidades: por parejas, en grupos, en común dentro de la clase y con la participación del profesor), es muy relevante.

En el proceso de composición es normal reflexionar, releer y reformular de manera constante lo que se está escribiendo, por lo que la revisión y la corrección forman una parte integral del proceso. Como vemos, hay una diferencia entre la comprensión y la reexpresión que el traductor ha de saber salvaguardar.

2.2.2.3 Proceso de traducción en la traducción pedagógica

Ya hemos hecho alusión a lo largo del presente capítulo a diferentes aspectos que forman parte del proceso de la traducción pedagógica. Los enfoques lingüísticos, cognitivos y filosóficos177 generados tanto en el área de los estudios de traducción como de la enseñanza de lenguas ofrecen una visión integradora que facilita la inclusión de la TP en la práctica holística de una lengua.

Para llevar a cabo un ejercicio de TP es necesario hacerlo de manera sistemática y ordenada: el aula de LE requiere que los alumnos aprendan e interioricen la práctica de diferentes tareas y actividades en torno a la TP. Es extremadamente importante que los alumnos de LE lleven a cabo las diferentes fases del proceso para que tengan una guía de acción apropiada.

Cada parte del proceso cuenta con un fuerte componente lingüístico-cognitivo del que el profesor ha de ser consciente a favor de su pragmatismo pedagógico y de la actuación de los alumnos de LE.

Los pasos implicados en el proceso de TP, basados en el modelo de Hurtado Albir (1998) se insertan dentro de un proceso interpretativo dinámico que consiste en comprender, desverbalizar y reexpresar[178]. De esta manera, el proceso más básico se presenta como lo que sigue: a) comprensión; b) desverbalización; c) reexpresión; d) revisión (o postedición).

Tradicionalmente, se pensaba en que el énfasis se hacía o bien en la comprensión o bien en la reexpresión, según fuera la actividad: había de ponerse más énfasis en la comprensión si la traducción era directa (puesto que el estudiante tiene dominio de la lengua materna y la principal dificultad reside

177 El proceso de traducción se relaciona íntimamente con objetos lingüísticos (como la interpretación, la lingüisticidad, la competencia comunicativa, los niveles lingüísticos a los que va adherida), cognitivos (como las diferentes partes del proceso en sí) y filosóficos (como los conceptos de interpretación o la figura del traductor como centro de una actividad comunicativa).

178 Sin olvidar la revisión, la relectura del producto final, obligatorio en toda producción escrita.

en entender el TO), o en el proceso de reexpresión si la traducción era inversa (ya que en este caso el dominio de la LE es menor que el de la lengua materna).

Si bien esta reflexión es interesante, hemos de ser realistas y afirmar que cada etapa tiene una misión dentro del proceso en sí, y como etapas necesarias y secuenciadas, todas y cada una de ellas son fundamentales. Puede que el peso de la comprensión y la reexpresión varíen en virtud de la lengua materna de cada individuo. Esto, sin embargo, no debe hacernos incurrir en el error de restar importancia a otras partes del proceso que solo se pueden llevar a cabo si este se comprende de manera íntegra.

Existen diferentes tipos de propuestas que son útiles como procesos secuenciales. A continuación ofrecemos lo que consideramos como uno de los modelos más relevantes que señala los pasos que ha de atravesar el alumno al traducir un texto. La secuencia es un resumen basado en la estrategia de traducción de Lörscher (1991 *apud* Chesterman 1998). Son secuencias de conducta complejas que el autor denomina elementos: a) localización del problema; b) verbalización del problema; c) búsqueda de una solución; d) encuentro de una solución provisional o parte de una solución, o bien fracaso en la búsqueda; e) observación de los segmentos textuales TO; f) reformulación de los segmentos del TO; g) comprobación de la solución provisional; h) organización mental de los segmentos del TM; i) reordenación de los segmentos del TM; j) traducción del segmento textual; k) organización del discurso de traducción.

Estas secuencias reflejan algunos de los pasos en los procedimientos que sigue un traductor profesional, aunque este último modelo de actuación es más que esto. No obstante, las fases secuenciales de cualquier modelo procesual de TP se sostienen a partir de la naturaleza propia del ejercicio y de las habilidades que van indisolublemente ligadas a ella. Son estas las que justifican la existencia y eficiencia de esta práctica pedagógica.

Cuando se analiza el proceso de traducción hay que tener en cuenta la base de los estudios que se realizan. Asadi y Séguinot (2005: 522) subrayan dos aspectos importantes en este campo. Por una parte, los traductores profesionales han automatizado muchos de los procesos, por lo que no pueden verbalizarlos en los protocolos de pensamiento en voz alta. Por otra parte, siguiendo a Ericsson y Simon (1980, 1984), los sujetos solo pueden verbalizar los pensamientos que retienen en su memoria a corto plazo, y las habilidades que han automatizado pueden pasar a la memoria a corto plazo.

En una tarea compleja como es la traducción, la memoria a corto plazo se filtra a través de la memoria sensorial, aunque esta memoria se interrumpe o se pierde con facilidad. Los traductores profesionales tienden a juntar información para maximizar la cantidad de información que pueden

almacenar en la memoria a corto plazo al mismo tiempo. A través de la práctica y la repetición estos segmentos de información se transfieren a la memoria a largo plazo para futuras ocasiones.

Un mayor aprendizaje sobre los procesos implicados en la traducción ayudan a determinar qué procesos requieren una repetición para que se automaticen.

El modelo del proceso de traducción puede ser bastante flexible. En realidad, muchas veces depende de la tarea traductora que se vaya a llevar a cabo. Nord (1991: 30-33) nos presenta tres modelos diferentes con distintas fases:

a) modelo de dos fases: i) análisis, descodificación o comprensión; ii) síntesis, codificación o reconstrucción.
b) modelo de tres fases: i) análisis, descodificación o comprensión; i) transferencia, codificación o reconstrucción; i) síntesis o reformulación.
c) modelo bucle/circular: i) análisis del *skopos* del TM; ii) análisis del TO; iii) elementos relevantes del TO y elementos adaptables al TM; iv) estructuración final.

En el enfoque tradicional basado en la equivalencia de traducción la fase crucial de la que se partía era el análisis del TO, a partir del cual el traductor tomaría las decisiones para el consecuente proceso de traducción. De esta manera el TM estaba subordinado al TO (Nord 1992: 441). Pero Nord (1992: 442) defiende que la traducción se da dentro de una situación comunicativa como parte de la interacción de acuerdo con la pragmática del texto, por lo que la función comunicativa será la que defina la función de dicho texto.

Al-Kufaishi (2004: 45) describe los procesos implicados en la actividad traductora de un texto como: a) descomposición; b) conversión; c) reestructuración; d) edición.

En el proceso de conversión, el traductor intenta establecer una correspondencia en tres niveles: a) en el análisis del discurso; b) en el contexto comunicativo; c) en la reconstrucción cultural.

Para Bastin (2000: 232), la fase de reexpresión en más difícil que la de comprensión. Y señala lo que argumentaba Delisle (1988) "the translation of pragmatic texts is an art of re-expression based on writing techniques". En traducción, el traductor no expresa, sino que reexpresa, puesto que no utiliza sus propios pensamientos (Bastin 2000: 233). Se trata de una diferencia considerable, y un proceso más complejo.

Por otro lado, la existencia de un mensaje afecta a la creatividad del traductor y los profesores de traducción han de enfrentarse a esta complejidad y fomentar la re-creatividad en la reexpresión para evitar la literalidad (Bastin 2000: 234).

El TO se puede leer con dos propósitos: para comprender sobre qué trata y para analizarlo desde el punto de vista de un traductor (Newmark 1988: 11). La lectura para la comprensión supone una lectura general y otra más específica.

La traducción es una práctica triangular. La ventaja, al tratarse de un proceso de mediación, es que se puede comprobar de qué manera se ha expresado en una lengua lo que venía impuesto en otra.

Hendrikson (1980 *apud* Cassany 1993: 42-43) propone una lista de cuatro factores para decidir qué es preciso corregir: a) el propósito comunicativo del texto; b) el grado de conocimiento de la lengua por parte del alumno para ver el tipo de corrección más o menos intensa que pueden recibir y el ser más o menos capaces de autocorregirse; c) la naturaleza del error, su importancia y su frecuencia; d) las actitudes de los profesores y los alumnos frente al error. En este sentido es importante premiar a los alumnos que se arriesgan en su uso de elementos de la lengua. El espacio dedicado a los errores ha de ser un espacio comprensivo también en el que cometer faltas y corregirlas forme parte del proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua. Por ello ha de convertirse en un proceso colaborativo y de desarrollo individual en el que cada sujeto tenga algo que aportar.

Después, por supuesto, hay que tener en cuenta la diferencia entre los fallos de actuación lingüística (o faltas) y los fallos de competencia lingüística (o errores) que señalan Harper 1983 y Johnson 1988 (*apud* Cassany 1993: 49).

Dado que no se sabe mucho sobre los errores de redacción, el campo de investigación en los errores en la TP sigue estando abierto. También hay que intentar averiguar si los profesores y los estudiantes de LL.EE. perciben la traducción y la composición como una actividad (ni siquiera un proceso), similar o diferente. El hecho de que la traducción no esté bien definida y se lleve a cabo de manera desorganizada y poco precisa puede resultar frustrante para profesores y alumnos.

En el proceso de traducción, el alumno tiene que sentir la importancia de su papel y ha de convertirse en un elemento fundamental y responsable de la tarea que hay que llevar a cabo a través de una perspectiva personal y creativa, no como imposición de un modelo de transferencia.

2.2.2.4 Similitudes y diferencias entre el proceso de redacción y de traducción

La composición de un texto y la traducción pedagógica son tareas diferentes. Es natural, por lo tanto, que los procesos cognitivos implicados en ambas actividades se refieran a fases y el desarrollo de habilidades diferentes.

Está claro, si nos remitimos a lo más obvio, que la composición se ciñe a una serie de imposiciones mucho menos constreñidas que la traducción: los límites de la composición los establece el tema

(aunque muchas veces el alumno tiene la ventaja de poder elegir entre varios temas), así como la longitud de la tarea. La dificultad de la tarea viene definida por el alumno que tiende a incluir o a sortear aquellas soluciones que conoce o desconoce según su competencia comunicativa en la habilidad de redacción.

Con la traducción pedagógica el alumno no trabaja bajo las misma condiciones: los procesos cognitivos implicados requieren la comprensión de un TO para después poder reexpresarlo en otra lengua (que puede ser la lengua materna o la LE), tras haber desverbalizado el TO (es decir, después de haberse apartado de lo que el TO es desde el plano meramente lingüístico).

En otras palabras, el proceso de traducir, aun cuando se trata de estudiantes de LE, se ve sujeto a un texto de partida, bien en su lengua materna, bien en su LE, que le obliga a transmitir un mensaje en el texto que produzca. No solamente obliga al estudiante en tanto que mediador, a transferir un mensaje ya existente, sino que lo compromete a conseguir una equivalencia a nivel pragmático (es decir, según las reglas gramaticales, sintácticas, pragmáticas y comunicativas de su sistema interiorizado), que se ajuste a las reglas comunicativas de la LM. El compromiso de dicha tarea es muy importante y se realiza a varios niveles. Desde luego el trabajo dista de ser similar al que se lleva a cabo cuando un estudiante se dispone a redactar un texto en su lengua materna.

Los pasos cognitivos y las habilidades implicadas, por lo tanto, difieren considerablemente. Podríamos reducir las similitudes entre una tarea y otra en cierto modo a la escritura y a la revisión del texto escrito, aunque las reglas para uno y otro varían.

Por otro lado, tenemos que ser conscientes de que la TP entraña una serie de necesidades completamente diferentes a las de la actividad traductora que se lleva a cabo en el mundo profesional de la traducción. En cierto sentido es imprescindible saber que la formación de un alumno de traducción implica que lea con ojos de traductor, es decir, considerando una serie de factores y de opciones inmediatas para el TM que ha de elaborar. Sin embargo, los aprendices de una LE se fijan principalmente en las estructuras gramaticales y en el contenido para maximizar el factor comprensión. El papel del profesor es el de utilizar la TP en el aula de LL.EE. para que esto no suceda y ampliar su potencial comunicativo global a través de esta actividad (diferenciándolo por lo tanto de otras actividades en la clase de LE que sí implican más directamente centrarse en la comprensión y prestar atención a las estructuras gramaticales de diversa índole). Con esto no pretendemos afirmar que el factor comprensión y el factor gramatical carezcan de importancia en la TP: queremos más bien afirmar que la importancia de estos factores es relevante en un marco de trabajo mucho más global.

Proponemos la actuación del aprendiz en las diferentes competencias a través del desarrollo de habilidades por medio de tareas como un aspecto fundamental en el nivel pedagógico y de realización individual. En el aprendizaje y enseñanza de LL.EE., además, el aula es un espacio fundamental y por este motivo es necesario adaptar o acondicionar las diferentes habilidades que se ponen en práctica a través de varias tareas en la clase de lenguas.

Existen numerosos estudios que han tratado de identificar y estudiar los procesos de interacción en el aula. Entre ellos podemos destacar el de Swain *et al* (2002), que revisan el papel de los diálogos entre parejas de estudiantes como medio de aprendizaje de una LE y que se produce mientras estos llevan a cabo actividades de comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita. El estudio adopta la postura de que el diálogo colaborativo (aquel ante el que se encuentran los estudiantes cuando se topan con problemas lingüísticos e intentan resolverlos juntos), es un tipo de diálogo de especial importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua. En estas ocasiones, la lengua se utiliza en tanto que herramienta comunicativa y cognitiva.

Swain *et al* (2002) se han basado en anteriores investigaciones fundadas en la perspectiva de una teoría sociocultural de la mente que afirma que la cognición y el conocimiento están construidos en forma de diálogo[179]. La premisa principal de la teoría sociocultural de la mente afirma que las funciones cognitivas como la atención, la resolución de problemas y la memoria selectiva son actividades mentales mediadoras (Vygotsky 1978). Las fuentes de estas funciones cognitivas son sociales; es decir, las actividades que le son externas al aprendiz, pero en las que participa (interpsicológicas) se transforman en actividades mentales (intrapsicológicas). El proceso de asimilación se lleva a cabo por medio de herramientas semióticas, entre las que el lenguaje constituye una de las más importantes. Si aplicamos esta premisa al aprendizaje de una LE tenemos que la lengua que ya ha sido aprendida con anterioridad (como la lengua materna) sirve para mediar más en el aprendizaje de la lengua extranjera (Swain 2000). Lo anterior se lleva a cabo interpsicológicamente a través de la interacción del diálogo (Donato y Lantolf 1990).

Este tipo de interacción de diálogo puede ser visto como diálogo colaborativo (Swain 1997). En el diálogo colaborativo, los aprendices trabajan juntos para resolver problemas lingüísticos y también para co-construir el lenguaje o el conocimiento del lenguaje. El mediador de este proceso es el propio lenguaje, es decir, el lenguaje se presenta como herramienta cognitiva al procesar y administrar el sentido y se presenta asimismo como herramienta social para comunicarse con los demás. Como

[179] Véase también véase Vygotsky 1997 y Wertsch 1980.

sugiere Wells (2000), se trata de una unidad que puede concebirse simultáneamente como proceso y como producto.

Tanto las actividades que implican escribir la redacción conjunta como la revisión por parejas garantizan la atención de los aprendices, puesto que el diálogo colaborativo que emerge en el proceso de escritura-redacción-revisión media en el aprendizaje de la LE. Según el diálogo generado durante la redacción o la revisión de una redacción, algunos investigadores han podido, no solo acceder a los procesos cognitivos empleados por los estudiantes[180], sino ser testigos de la evolución del impacto de ese diálogo en el aprendizaje de la segunda lengua, reflejado en la redacción de los alumnos[181].

Dentro de esta serie de interacciones, Storch (2000, 2001) nos señala que pueden producirse cuatro situaciones a partir de la relación establecida entre las parejas en el proceso de intercambio que se clasifican en los siguientes modelos: a) modelo colaborativo; b) modelo dominante-dominante; c) modelo dominante-pasivo; d) modelo experto-principiante.

El nivel de colaboración en el proceso de adquisición es, por tanto, sumamente relevante. La mayoría de los autores defienden potenciar el uso de la lengua extranjera aunque con diferentes matices, de mayor o menor calibre.

Es importante mencionar las recientes investigaciones en la comprensión y la producción escrita dentro del campo de la adquisición de LL.EE. y analizar su importancia en la enseñanza de la traducción (Colina 2002). Al relacionar de forma paralela áreas de investigación relevantes tanto para los estudios de adquisición de LL.EE. como para los de la traducción podemos ver los diferentes niveles de ambas disciplinas entre las que puede establecerse una relación y en qué grado. La tendencia a identificar al menos en un grado la traducción y la redacción no parece una postura correcta. Además, los lazos entre una y otra suelen establecerse en tanto que ejercicios de evaluación. Por ello es fundamental no reducir la composición y la traducción a un ejercicio evaluativo y no identificarlas como productos similares. No obstante, ambas prácticas se pueden emplear tanto para desarrollar como para medir la competencia de la LE del alumno de una forma bastante íntegra.

La TP es un espacio en el que se concilian la comprensión y la escritura en forma de reexpresión. Este tipo de ejercicio ha de tener en cuenta una serie de factores que cambiarán la naturaleza de la tarea en sí, como puede ser la direccionalidad. En este sentido, el ejercicio de TP no cuenta con estrategias para eludir las dificultades que presenta el texto de origen (Källkvist 1998). Por esta serie de razones, en los procesos de producción escrita y reexpresión, los alumnos experimentan procesos diferentes, como se refleja cuando realizan una búsqueda en sus lexicones mentales.

[180] Ver Lantolf 2000.
[181] Ver Swain 1998.

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos en la traducción y en el ejercicio de composición es la fijación en el error como aspecto fundamental de la tarea por ser ineludible (tanto en la evaluación como en el proceso). El error forma parte del aprendizaje del alumno de LE y, como tal, tenemos que contar con su existencia e integrarlo en el proceso global. Hay que aprovechar los beneficios que se puede desprender de su cometimiento y manipularlos para que el estudiante aprenda de ellos y sepa controlarlos. El concepto de error está íntimamente relacionado con el de corrección la mayoría de las veces. Este aspecto puede considerarse como un punto clave que podríamos integrar en nuestro estudio. Cassany (2004a: 920) presenta un esquema general en torno a los criterios de corrección del texto escrito. Las pautas que se exigen en un texto escrito (adecuación pragmática al contexto, coherencia semántica entre todas las partes del texto y coherencia pragmática en el contexto, cohesión semántica y gramatical, corrección normativa y variación expresiva) bien pueden adaptarse a las exigencias que demanda un buen texto escrito en la LE o L1 que obtenemos de un estudiante. En cualquiera de los casos debemos tener en cuenta que tanto la tarea de escritura como la de traducción se desarrollan en un contexto de aprendizaje y que la competencia de un individuo pasa por diferentes fases. Los textos resultantes de estas dos actividades de las que hablamos tendrán que ajustarse a una serie de parámetros que dictaminen a qué género textual[182] están adscritos de forma que los criterios anteriormente mencionados se reconozcan dentro de un grupo con unos parámetros y estructuras similares: "Cada uno de estos géneros y grupos de géneros varía sin uniformidad según las comunidades en que se generan, al margen de la actividad, el idioma o los temas" (Cassany 2004a: 921).

Para finalizar, hay un aspecto que merece la pena que incluyamos. Hasta el momento hemos hablado de los procesos cognitivos, las fases y algunas estrategias de la escritura en LE y la TP. Pues bien, todo adquiere mucho más sentido si tomamos estas prácticas como una práctica colectiva, cooperativa. No podemos relegar la tarea de escritura a una práctica aislada que se practica casi exclusivamente fuera del aula, en soledad. La escritura, como el resto de las habilidades lingüísticas, necesita alimentarse de la interacción con los demás. Lo mismo sucede con la interacción entre el escritor y el texto con la lectura, y por consiguiente, con la traducción pedagógica. Nos hemos acostumbrado a que la habilidad oral y la gramatical tomen relevancia por encima de la habilidad lectora y la escrituraria.

Siguiendo los supuestos de Cassany (2004a), el diálogo cooperativo en la clase para cualquiera de las tres actividades que mencionábamos tiene cabida al menos en la planificación de la actividad en sí y,

[182] Cassany (2004: 921) reconoce los siguientes géneros textuales: géneros académicos, géneros de negocios, géneros administrativos, géneros científicos y géneros jurídicos.

como añadimos nosotros, en la corrección[183]. Tenemos que aprovecharnos de la experiencia previa que se ha acumulado tanto de los estudios como de los estudiantes respecto a las habilidades lingüísticas tradicionales y los modelos de enseñanza para favorecer el desarrollo de la TP en el aula[184].

Ni la práctica escritora ni la traducción son destrezas aisladas del resto de destrezas lingüísticas. Muy al contrario, ambas incluyen el uso de otras destrezas: la lectura es esencial tanto para la escritura como para la TP. Esta última hace uso de la lectura desde el principio del proceso; la escritura requiere la lectura de borradores y una versión final. Este tipo de lectura, común en las dos destrezas, presenta más dificultad que otros tipos de lectura (Cassany 2005: 71). Se da un diálogo interno que media en los procesos de composición. Desde esta perspectiva, la escritura y la TP ofrecen oportunidades de explotación ciertamente interesantes.

La comprensión lectora constituye una de las habilidades lingüísticas más complejas, y exige el manejo de variables lingüísticas, cognitivas, sociolingüísticas, textuales, etc. que interactúan de manera dinámica (Mayor 2000 *apud* Acquaroni Muñoz 2004: 943). Este dinamismo es el que le confiere un carácter multidimensional, que permite acceder a un texto de diferentes maneras y a diferentes niveles. Acquaroni Muñoz habla de "comprensión superficial, comprensión profunda, relectura, etc." (2004: 493). Es decir, la lectura puede ser una actividad en sí misma o puede ser el punto de partida, el arranque de otras actividades. Se tiende a reducir el potencial de esta habilidad al identificarla con la simple descodificación en relación a su significado. En cualquier caso, si queremos sacar provecho de esta habilidad, hemos de dejar a un lado la perspectiva mecánica. La interpretación ha de predominar en las diferentes técnicas de aproximación a un texto: "lectura global, rápida, atenta, extensiva, intensiva, etc." (Acquaroni Muñoz 2004: 944). Habrá de adecuarse asimismo a los diferentes tipos de texto así como a las tareas que involucran dicha lectura. La interpretación a partir del canal lingüístico en un discurso es fundamental puesto que la intención comunicativa en muchas ocasiones queda implícita.

La TP nos ayuda a hacer una reflexión significativa sobre la lengua y el proceso de mediación. Muñoz Martín (1995: vi-vii) adelanta una serie de objetivos, entre los cuales hay algunos que cumple la TP: a) reflexionar sobre el lenguaje y la comunicación; b) analizar los conceptos de lengua, comunicación y mediación; c) ser más receptivo a los modos de comunicar de culturas diversas; d)

[183] Aunque la aplicación que proponemos nosotros va más allá que la de Cassany, sí podemos adherirnos a su idea: "las prácticas orales en contextos de escritura favorecen el desarrollo de la composición de cada sujeto, incrementan el *input* lingüístico y la interacción entre los aprendices e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos" (Cassany 2004: 933).

[184] Nos referimos a los modelos que se basan en análisis lingüísticos que dan pie más tarde a producciones de un texto, es decir, a modelos que abogan por la transición de actividades más controladas hacia otras más independientes que dan cabida, entre otros aspectos, a la creatividad y a la expresión personal. No hemos de olvidar que la TP es un área que, por su naturaleza, atiende a las diferentes partes del discurso y de su preparación, revisión, corrección, procesos de lectura, composición e incluso reflexión lingüística más allá de la reflexión puramente gramatical.

adquirir técnicas para analizar el proceso comunicativo en general y los aspectos lingüísticos en particular.

A través de la TP los alumnos son más sensibles a los factores que intervienen en los procesos y factores que median en la comunicación lingüística. Para que tenga la relevancia que se merece, la actividad ha de plantearse como un proceso bilateral, que va del TO al TM y del TM al texto origen, es decir, que no adquiere un enfoque unilateral que presta atención únicamente al componente léxico.

Un requisito básico para la comprensión de un TO es, desde luego, el conocimiento de la lengua como sistema. No obstante, el conocimiento del mundo es esencial para una comprensión exitosa: el aprendiz de LE debe comprender un texto a través de las inferencias oportunas. Si, como afirma Lehmann (1987: 140), el estudiante de LE sabe qué inferencias se obtienen a partir de una serie de unidades lingüísticas, entonces podrá usar dichas unidades de acuerdo con su intención. La tarea didáctica, según este autor, consistiría en: a) hacer explícitos los procesos inferenciales desencadenados por diferentes unidades lingüísticas; b) describir dichas unidades lingüísticas de manera que el propio estudiante pueda producir inferencias que lleven a una comprensión apropiada de la unidad.

En lo que se refiere a la producción, el aprendiz ha de ser capaz de saber mientras prepara una expresión si tal expresión es consistente con sus intenciones comunicativas.

Es importante enseñar a los alumnos de LE a que evalúen su propio trabajo. Generalmente, cuanto más pobre sea la habilidad del alumno en el manejo de las lenguas L1 y LE, menos posibilidades hay de que el sujeto pueda llevar a cabo dicha evaluación (Campbell 1998: 137) y de que pueda a llevar a cabo una actuación correcta en la TP.

Como vemos, la traducción es una habilidad, que requiere una planificación y una coordinación cognitiva muy eficaz para asegurar que la transformación del TO al TM a través de formas en desarrollo llenas de significado (Mizón y Diéguez 1996: 77).

Nord (1991: 11) habla de la figura del traductor como un lector desinteresado (1991: 10). Pero en el aula de LL.EE., el traductor no es un lector desinteresado. Es justamente lo contrario: se ve inmerso en una serie de procesos que requieren un producto del que solamente él es el responsable. Va a percibir el texto de acuerdo con los conocimientos que tiene y su propio saber natural contrastivo. Se ve obligado, y ahora sí que nos adscribimos a la teoría nordiana, a simular una situación comunicativa determinada por las necesidades de otra persona.

Destacamos a continuación los tipos de conocimiento a los que se refiere Martín Martín (2004: 268-269) a través de la postura de varios autores, y que podremos aplicar a la TP: A) Bialystock (1994) apunta que hay dos tipos diferentes de conocimiento lingüístico cuya diferencia reside en la forma de

procesamiento, de almacenamiento, etc., de la LE: a) el implícito, procedimental o inconsciente; b) el explícito, declarativo o consciente. B) Hulstijn (2002: 209) reitera la utilidad del conocimiento explícito incluso si no llega a convertirse en conocimiento implícito.

Martín Martín (2004: 269), no obstante, persigue la respuesta a una pregunta con implicaciones pedagógicas: ¿se puede convertir el conocimiento explícito en implícito? Y si así fuera, ¿cómo?

Podemos buscar las similitudes entre la comprensión, la producción escrita, y la TP por otros caminos. Wilss (1976: 120), por ejemplo, habla de la traducción como una supercompetencia que se basa en las cuatro habilidades lingüísticas tradicionales. Esta supercompetencia requiere el conocimiento sintáctico, léxico, morfológico y estilístico tanto del TO como del TM, así como la habilidad de sincronizar estas dos áreas del conocimiento monolingüe para llevar a cabo una transferencia interlingüística comunicativamente efectiva. El proceso de traducción, por lo tanto, no es una operación lingüística, sino psicolingüística (Wilss 1976: 121).

El proceso de traducción como vemos ya no es lo que Catford (1965) definía como la sustitución de un material textual en una lengua por otro (en otra lengua). No consiste en la búsqueda de un sustituto, y mucho menos de elementos formales como el léxico y la sintaxis. De hecho Königs (1985: 32-33) reclama la importancia del proceso de traducción especialmente en la pedagogía de la traducción.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado, es importante que hagamos una reflexión sobre que características específicas de la TP. Si la restringimos a la habilidad lecto-escrita, veremos que la TP puede funcionar como práctica que refuerza la actividad de comprensión (si el TO está escrito en la LE), o como ejercicio que fomenta el progreso en la expresión escrita. En este sentido, en el proceso de traducir, ambas habilidades se llevan a cabo de manera diferente que una simple actividad de comprensión o de producción. Los límites que establece la TP implican partir de una base que las habilidades lecto-escritas comprenden básicamente: a) comprobar que se ha comprendido el significado del TO; b) reconocer la estructura formal de los textos que se tratan; c) saber hacer un análisis textual; d) poder producir un escrito que otorga más o menos libertad (a pesar de que las redacciones, por ejemplo, cada vez suministran una mayor cantidad de requisitos-guías con los que tienen que cumplir).

La TP parte, al menos, de estas prácticas. Pero supone mucho más: saber mediar de manera comunicativa entre dos entidades textuales de forma que la lengua se utilice de manera integrada. Aun siendo conscientes de los límites de la TP como actividad, también hemos de ser conscientes de que la TP implica el uso de varios mecanismos que además delimitan enormemente a la actividad en sí misma y la actuación que se espera por parte del alumno. Autores como Cohen y Brooks (2001), Källkvist (1998) y Uzawa (1996 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 32) apuntan que la TP tiene la labor de

complementar con el alcance de aspectos en los que otras actividades más arquetípicas no se fijan o no exigen o incluso para estimular el uso de recursos lingüísticos determinados.

En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que el proceso de traducción no es un proceso lineal, sino que sigue continuos movimientos circulares (Kelly 2005: 139). La descripción en este trabajo se presenta con una linealidad para facilitar el punto de vista pragmático.

2.2.3 Niveles descriptores de la traducción como habilidad

Es importante observar la implicación de la TP en cada una de las partes del aprendizaje de una LE para su descripción óptima. De esta manera vamos a dividir la traducción pedagógica en diferentes niveles descriptores que expliquen y garanticen la actuación de esta práctica.

No resulta una tarea fácil puesto que la lengua no se organiza en torno a un conjunto de segmentos bien delimitados. Además, las diferentes fuentes de investigación dificultan la cuestión relacionada con la terminología y con el enfoque. Por otro lado, pretendemos acogernos en lo posible a estudios anteriores (para asegurar una continuidad explicativa), por lo que intentaremos conciliar hasta cierto punto los diferentes ángulos desde los que se estudian dichos niveles.

Hemos de desarrollar este apartado según los niveles descriptores de la lengua. Desde una visión objetiva, los niveles de la lengua a los que está vinculada la traducción no siempre son los gramaticalmente descriptivos. Existen otras guías que han sido utilizadas pragmáticamente y que en uno u otro momento han sido validadas por diferentes campos. Es el caso de los diferentes niveles y aspectos de la traducción según el producto, es decir, tomando la traducción como una serie de evaluaciones que miden varios niveles[185]. La precariedad a la hora de organizar los diferentes sectores descriptores según la actuación de una lengua no se dan únicamente en el ámbito de la enseñanza. En otros ámbitos también surge el problema de la unificación de determine qué puntos son los que hay que alcanzar en los diferentes estadios de la actividad traductora. Lo dicho pertenece a la evaluación del producto más que a una descripción operativa de las diferentes partes del proceso, que es lo que interesa a nuestro trabajo, pero conviene mencionarlo para marcar la diferencia existente entre un área y otra.

Muchos de los modelos que se proponen medir la calidad de las traducciones pretenden basarse en un trabajo a partir de géneros textuales y de un pragmatismo que dista de una taxonomía puramente

[185] No hablamos solamente de ámbitos educativos relacionados con la formación de futuros traductores o de aprendices de LL.EE., sino de organizaciones públicas o privadas que ansían unificar los niveles de exigencia demandados (como es el caso de los traductores en EE.UU. según Cascallar *et al* 1996).

lingüística. Sin embargo la mayoría se acaba convirtiendo en una base con sistemas lingüísticos de sintaxis, gramática, etc[186].

Para intentar simplificar esta área y asegurarnos potenciar su máxima efectividad pragmática nuestro trabajo va a optar por analizar el marco lingüístico y hasta qué punto tiene relevancia la actividad traductora. Por ello adoptaremos en parte un modelo heredero de la perspectiva generativista que nos permitirá ordenar los elementos gramaticales "a partir de una red de conexiones profundas, poniendo en relación la morfosintaxis y la semántica, y, de manera simultánea, teniendo en cuenta el punto de vista pragmático de quien aprende una nueva lengua *como* y *para* la comunicación social" (Vez Jeremías 2004b: 132). Esto no significa que dejemos fuera aspectos de la competencia comunicativa a partir de los principios de *El Marco Común Europeo de Referencia* (Gómez Molina 2004). Los elementos clasificados dentro de la competencia lingüística también son partes integrantes de una competencia sociolingüística y pragmática. No vamos a fragmentar la TP para encontrar su sentido último en las categorías gramaticales. Al contrario, pretendemos analizar la relación de la TP como habilidad en los diferentes niveles nos ayudará a ampliar y profundizar su uso en sus diversos aspectos para que su operatividad en el aula de lengua sea más apropiada. En ningún caso abogamos por anteponer un modelo estructuralista por encima de uno antropológico. Gracias a la lingüística cognitiva podemos reconciliar las diferentes áreas que componen la lengua y permiten que lenguaje, mente y mundo se asocien. Por ello, como señalábamos anteriormente, "el léxico, la morfología y la sintaxis se conciben como un continuo de aspectos interrelacionados y no como componentes separados (…) la forma nunca se entiende como totalmente independiente del significado y de la función" (Gómez Molina 2004: 493).

En otras palabras: necesitamos un análisis de la actividad traductora que conforme un pilar teórico para fundamentar las bases de la TP. Podremos ver los principios y el uso de la TP a partir de su operatividad en los niveles más básicos de la lengua y en último término en un nivel general (pragmático). Además, los descriptores de la TP como habilidad nos permitirán ligarla a otras áreas de la enseñanza de LL.EE. como el discurso.

Asimismo, es relevante relacionar estos niveles con la unidad de traducción. Ambos resultan conceptos problemáticos de definir (y por lo tanto difíciles de aplicar), pero en ningún caso

[186] Ver Cascallar *et al* (1996: 293): los sistemas de puntuación están basados en organismos como el Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL). El autor (1996) menciona diferentes guías según los errores con niveles descriptores del cero al cinco: la de 1982, que se basó en la descripción de diferentes partes del proceso y el producto (294-295), la de mediados de la década de 1980, que se enfocó en la descripción de la precisión gramatical (295-296), la de 1992, que se sostuvo en tres elementos: la interpretación, la información y la precisión (296-297) y la actual, basada en diferentes esquemas como los de la Asociación de Traductores Americanos (ATA), entre otras (297-298).

pretendemos que esta colaboración interdisciplinaria no resulte en un debate abierto. Más bien queremos ampliar la perspectiva desde la que vamos a tener en cuenta los *translemas*[187] y los segmentos lingüísticos en los que se encuadran para poder definir su uso y optimizar su función[188]. Resulta por lo tanto muy interesante tener una visión sobre cómo pueden integrarse los marcos semánticos, pragmáticos y estilísticos junto a los propios de una lingüística formal. La función del traductor es primordial y a través de estos segmentos intentaremos explicar la interacción del traductor como mediador lingüístico e interpretativo asegurando el vínculo entre los procesos textuales y lingüísticos[189].

En este sentido Rojo López nos refiere al enfoque de Neubert y Shreve (1992), que presta una atención especial al proceso de comprensión y que enfatiza la utilidad de aplicar la noción de segmento a la traducción:

> The translator must be aware of framing differences and understand how linguistic and textual processes attach to frame-based knowledge. Translation, ideally, should be the kind of texts that L1 senders would have formulated for L2 audiences themselves. (Neubert y Shreve 1992: 65 *apud* Rojo López 2002: 315)

Rojo López defiende esta propuesta como método de análisis que facilite la labor del traductor basada en la interacción del texto y el conocimiento de las estructuras por parte de quien interpreta el texto. El traductor tiene que amoldar los segmentos del TO en el TM de forma que los elementos lingüísticos activen un equivalente semántico, pragmático y estilístico en el TM, en la medida de lo posible. Así dichos elementos lingüísticos pueden activar un sistema conceptual en el TM. De esta manera, el traductor se convertirá en el mediador de dos sistemas conceptuales a través del proceso de equivalencia entre diferentes sistemas lingüísticos. A través del estudio que realiza, la autora logra explicar las implicaciones léxicas por medio de un análisis de sistemas superiores como el sintáctico, una observación que deja de trivializar alternativamente el factor lingüístico o el semántico para dar cabida a un enfoque que concilia la relación entre la lengua y los elementos socioculturales a través de la noción de segmento.

---

187 *Translemas* o unidades de traducción según Santoyo (1986) y Rabadán (1991).

188 Por ejemplo, Rojo López (2002: 312) nos recuerda que la definición de *unidad de traducción* varía entre la equivalencia léxica y la equivalencia textual, que podría equipararse a la función de la traducción entre el nivel léxico y el nivel pragmático. Esto nos ayudaría a establecer un nexo más sólido entre las unidades internas y las unidades externas, de forma que la lingüística y el contenido contribuyesen a mejorar las diferentes secuencias y a ofrecer consecuentemente una perspectiva más completa para un mejor análisis para la implementación de la TP. Además, las dimensiones ligadas a la textual, como pueden ser la dimensión social, la cultural, etc., comprenden unidades lingüísticas que han de entenderse dentro de un contexto semántico, puesto que si no se entendieran dentro de esta dimensión, dichas unidades perderían funcionalidad y no se activarían correctamente.

189 Rojo López (2002) lleva a cabo un estudio muy interesante en el que aplica los segmentos semánticos a la traducción de elementos culturales para analizar las pautas de actuación. Este trabajo contiene elementos muy interesantes referidos a la interrelación entre diversos elementos de traducción (el proceso, el papel del traductor, etc.) que se relacionan con marcos semánticos ofreciéndonos una perspectiva muy útil.

Los niveles descriptores de la lengua también están estrechamente relacionados con la interlengua: cada nivel descriptor estará relacionado con un nivel diferente. La IL constituye un conjunto sistemático de reglas (o variaciones) de distinto tipo y describe la competencia transitoria de diferentes etapas del aprendizaje de la lengua. El profesor puede ver lo que ha de enseñar, puede investigar sobre los procesos subyacentes al aprendizaje para que por último, el alumno pueda contrastar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la LE con su funcionamiento real (Santos Gargallo 2004: 396).

Por otra parte, Santos Gargallo realiza un estudio acerca de los errores interlingüísticos e intralingüísticos en el aprendizaje de español como LE. Entre las técnicas e instrumentos que menciona se vale de la comprensión oral y lectora y la producción oral y escrita. Pues bien, la autora, dentro de la traducción escrita, admite tanto la traducción directa como la traducción inversa. Es interesante que elija la traducción como uno de los componentes a través del cual se estudian diferentes errores, puesto que se trata de una actividad poco utilizada y con la que apenas se experimenta.

Sin embargo, la traducción como interferencia[190] consta entre las fuentes principales de errores. Consideramos importante partir de la conceptualización de los errores dentro del campo de la TP con el fin de conseguir marcos descriptores más completos.

En relación a la traducción y los errores, Albert (1993) postula que la traducción no puede estar formada por una doctrina rígida y autoritativa. Siguiendo el enfoque de Ladmiral (1979 *apud* Albert 1993: 12), la teoría de traducción se basa en el razonamiento y la filosofía de los problemas que aparecen en el proceso de traducción. Wilss (1989) no reconoce la existencia de una lista universal de propiedades relevantes a la actuación del traductor, como hace Newmark (1973)[191].

Aunque prestemos una atención especial al texto, no podemos reducir la importancia del papel que los niveles inferiores juegan en su construcción. Hay que saber unir las descripciones de las unidades lingüísticas con otras superiores como las sociolingüísticas, las pragmáticas, etc. A fin de cuentas, como afirma Monné Marsellés (1998: 159) "la distinción entre discurso y texto ha sido objeto de algunas discusiones y depende en realidad de la perspectiva teórica adoptada". Mientras Brown y Yule (1983) definen el texto como proceso y el discurso como producto, otros autores han adoptado la palabra

[190] Entre las causas de errores Santos Gargallo (2004:406) enumera las siguientes: (a) interferencia "Concretada en la adopción de formas o estructuras de la lengua materna (L1) o de otras lenguas segundas (L2) o extranjeras (LE) que el estudiante conoce. El resultado de este fenómeno son los *errores interlingüísticos*"; (b) traducción "Se trata de un caso específico de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de la L1 en la producción lingüística de la lengua meta".

[191] Newmark (1973) relata 23 reglas de restricción que han de aplicarse a la traducción. La mayoría de ellas se centran entorno a aspectos formales y culturales de la traducción: colocaciones, escritura de textos, correspondencias formales, significado y contexto, sinonimia, separación de palabras, terminología cultural e institucional, significado conceptual, connotación, etc. Nosotros no potenciamos la existencia de unas reglas en traducción que van a variar dependiendo del trabajo de traducción que se lleve a cabo. Por eso consideramos que no es oportuno aplicar este trabajo a la TP, porque no refleja la realidad amplia y flexible de este campo (si bien se encuentran principios apropiados en dicho trabajo).

texto con un sentido más general y en la práctica lo utilizan indistintamente. Discurso o texto, la producción escrita, es entendida, cada vez más, como una actividad discursiva que depende de un contexto y está condicionada por unas reglas de comunicación interna.

Dancette (1992: 440-441) propone un modelo semántico y proposicional del análisis de fidelidad en la traducción. De acuerdo con ello es necesario tener una serie de parámetros objetivos para medir el sentido en traducción. Estos parámetros se articularían en torno a los siguientes puntos:

a) la formalización del sentido de las oraciones: según la hipótesis de Kintsch y van Dijk (1975, 1983 *apud* Dancette 1992: 440-441) un texto consta de proposiciones articuladas que llevan la información. Las proposiciones, que se expresan a partir de argumentos y predicados, se representan a través de redes semánticas;
b) la separación entre el TO y el TM: las relaciones predicativas han de separarse de las estructuras lingüísticas. A través de las redes semánticas se intenta poner el énfasis en los conceptos más que en las palabras;
c) la aprensión del sentido: hay que tener en cuenta los límites de operabilidad de las redes semánticas en relación a la representación del sentido.

En cuanto a la división de los textos, hace falta distinguir, según Dancette (1992: 443) entre: a) la segmentación de textos como objetos lingüísticos portadores de sentido; b) la división de los textos en unidades de trabajo en el proceso de traducción.

Es decir, la unidad de traducción varía de un individuo a otro. La unidad de sentido es, sin embargo, una unidad objetiva que puede servir como parámetro para medir la fidelidad. Se puede tratar de una palabra, una expresión, etc.

Es preciso asimismo prestar atención a las competencias que el alumno de LE tiene que desarrollar en torno a la TP (Cantón Rodríguez 2001: 185) y que constituyen un apartado significativo en la estructuración de los niveles de la lengua: a) competencia semántica; b) competencia pragmático-comunicativa; c) competencia sociocultural.

La TP, en cualquier caso, no puede reducirse a una serie de signos lingüísticos si no se combinan formando un mensaje (Seleskovitch 1976: 15). Además es imprescindible determinar los objetivos de la TP y sus procedimientos para poder hablar de los niveles de operatividad y de los requisitos (como los que presenta Hernández 1998: 250 *apud* Enecoiz Osinaga 2001: 1), así como para favorecer la competencia de transferencia (Hurtado Albir 1999: 43).

Dentro de un texto hay relaciones de muchos tipos: léxicas, que a su vez hacen referencia a las semánticas, oracionales, pragmáticas o discursivas. Diferentes autores proponen la división de los descriptores de la TP basándose en principios distintos.

Delisle (1988: 83-104), en su principio de interpretación y reexpresión, propone una manipulación de la lengua que se hará a varios niveles: a) observar las convenciones de la forma, es decir, las prácticas estándares de escritura; b) hacer un análisis interpretativo a diferentes niveles: transferencia de términos monosémicos, recuperación de equivalentes estándares del sistema lingüístico, recreación en contexto; c) interpretar el estilo; d) mantener la interdependencia jerárquica de los elementos del texto.

Reiss (1987: 50) habla de tres dimensiones pragmáticas en la traducción: la sintaxis, la semántica y la pragmática. En el nivel pragmático, existen diferencias a veces a un nivel muy complejo. Para superarlas, el traductor ha de recurrir a su creatividad (Reiss 1987: 52) y a sus conocimientos. Es imposible pensar que una serie de instrucciones o reglas antes de traducir vayan a resolver las dificultades de una manera recetaria.

Hietaranta (1995) lleva a cabo un estudio de la traducción semántica y la traducción comunicativa que distingue Newmark (1981). La traducción es necesariamente de naturaleza semántica (tanto en el sentido de Newmark como en un sentido de la semántica lingüística) (Hietaranta 1995: 6). Según Hietaranta, todas las traducciones son a la vez semánticas y comunicativas, aunque esto no signifique que no se pueda analizar una traducción en función de la una o de la otra.

De acuerdo con Wilss (1996: 44) el aspecto fundamental de la traducción reside en intentar crear precondiciones semánticas, pragmáticas y estilísticas para una comunicación entre los miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales.

El traductor ha de reconocer en todo momento la jerarquía de complejidades que va desde el nivel elemental del procesamiento de la información hasta un nivel de complejidad mayor: bases de conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, situacionales y pragmáticos (Wilss 1996: 100-103).

Para la enseñanza de la traducción, tal y como sugiere Wilss (1996) será muy útil prestar atención a los niveles macrotextual y microtextual. Con los primeros el traductor ha de aprender a determinar una estrategia general en el marco de todo texto en relación al contenido, la función, las consideraciones prácticas y el estilo cognitivo. A través del segundo marco el traductor se sensibiliza ante los componentes de niveles menores que el texto. A pesar de que este método es criticado ante la dificultad de separar los niveles lingüísticos, entre otras razones, nos parece interesante aplicarlo a la enseñanza de la TP puesto que secuencia el material textual para los ejercicios de traducción.

En esta línea de pensamiento, Seleskovitch y Lederer (1984: 15) afirman que no se puede intentar traducir unos signos lingüísticos si no se combinan formando un mensaje.

Ingo (1992: 51) distingue lo que el autor señala como cuatro aspectos fundamentales en la teoría de traducción. Se trata de la siguiente clasificación:

a) estructura gramatical: el uso de cualquier estructura en un TM ha de ser conforme a la LM. El hecho de que dos lenguas cuenten con estructuras similares no significa que el uso de la estructura formal absoluta suponga la mejor opción de traducción. Ingo enumera alguno de los fenómenos más interesantes: estructuras correctas/incorrectas en niveles diferentes de la lengua; reglas normativas (relacionadas, por ejemplo, con el estilo); cambios de forma tanto obligatorios como opcionales debido a las diferencias entre las lenguas;
b) variedades lingüísticas: su conocimiento tanto en la LO como en la LM es esencial a la hora de traducir. Existen diferentes variables que el traductor ha de acomodar de manera apropiada: niveles o tipos de estilo; lengua estándar y lengua para fines específicos; lengua escrita y hablada (teniendo en cuenta los dialectos, idiolectos, registros, etc.);
c) semántica: el autor la define por medio de adiciones semánticas, explicitaciones, omisiones semánticas, implicitaciones, metáforas, etc.;
d) pragmática: es el nivel en el que el mensaje lingüístico se contextualiza según la situación en la que la lengua tenga que utilizarse. Los textos tienen diferentes funciones (informativa, expresiva, imperativa, fática, estética, metalingüística).

La división de la lengua en diferentes elementos como palabras, gramática y texto se ha criticado por resultar artificial (empezando por el hecho de que las áreas no son discretas). En cualquier caso, por artificiales que parezcan, la división de la lengua en niveles facilita notablemente las cosas frente al análisis y otros aspectos relacionados con la traducción (Baker 1992: 5).

La descripción de diversas partes de la lengua en jerarquías puede ser muy útil a la hora de aplicar el conocimiento que se extraiga de ellas para la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE. En relación con esto podemos adaptar lo que Vez Jeremías (2004b: 134) afirmaba respecto de los niveles que conforman la lengua: "se ha hecho evidente que resulta posible ordenar los elementos gramaticales de un curso de lengua extranjera a partir de una red de conexiones profundas, poniendo en relación la morfosintaxis y la semántica, y, de manera simultánea, teniendo en cuenta el punto de vista pragmático de quien aprende una nueva lengua *como* y *para* la comunicación social".

El primer obstáculo a la hora de clasificar la dificultad de las estructuras gramaticales es establecer los límites. En realidad los límites se establecen normalmente de manera arbitraria (Campbell 1991: 330). Por otro lado, la utilidad de establecer niveles de dificultad puede resultar de la evolución de las traducciones (Campbell 1991: 331).

En la traducción se utilizan distintas subhabilidades al mismo tiempo: las de comprensión, las de creación, las de adecuación, etc., en diferentes niveles: a) léxico; b) semántico; c) gramatical; d) sintáctico; e) pragmático.

Es importante que siempre se pueda volver al nivel lingüístico porque las subhabilidades están relacionadas entre sí a través de los diferentes niveles.

El uso de textos para traducir constituye un componente de enseñanza excelente por su naturaleza global de aproximación a la lengua. Los diferentes estratos que conforman el nivel pragmático de la lengua, como el gramatical, el sintáctico, el cultural, etc. contribuyen a prestar atención y a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Son aspectos pedagógicamente relevantes. A este fin es necesario determinar los niveles en los que interactúa. En función del planteamiento pedagógico que se estipule, puede ser un estupendo análisis global y y específico.

2.2.3.1 Nivel léxico-semántico

Durante mucho tiempo, el nivel léxico ha tenido mucha importancia en la enseñanza de LL.EE. puesto que el manejo del léxico era considerado como símbolo del conocimiento de una LE[192]. Sería conveniente delimitar lo que implica el nivel del léxico de una lengua para poder describir posteriormente en qué consiste y considerar su funcionalidad en torno a los otros dos aspectos.

El Consejo de Europa (2001: 126) define la competencia léxica como "el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo". Gómez Molina (2004), que parte de esta premisa para analizar los diferentes tipos de categorizaciones existentes, realiza un repaso muy interesante de lo que se considera la competencia léxica. El autor describe la categorización como "un proceso de clasificación mental cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina lexicón mental" (2004: 494). Hay autores que simplemente explican lo que este fenómeno supone (Lahuerta y Pujol 1996: 121, Luque Durán 1998: 124-125 *apud* Gómez Molina 2004: 494), mientras otros autores describen los niveles de categorización (véase Rosch *et al* 1978) refiriéndose a los diferentes niveles de abstracción en una

[192] Sin tener en cuenta la metodología para su enseñanza o su aplicación en diferentes tipos de actividades.

lengua. Este tipo de estudios resulta útil puesto que nos presenta un mapa conceptual general que nos permite observar las diferentes relaciones entre elementos relativos al lexicón y observar en la medida de lo posible la complejidad de la capacidad de almacenamiento y de la organización clasificatoria del mundo por parte de los sujetos.

Simplificándolo mucho, el modelo teórico generativista de Chomsky (1995 *apud* Gómez Molina 2004) percibe el lexicón como un conjunto de unidades que componen la sintaxis, y habla también de la formación de palabras así como de las reglas que rigen la sintaxis y el lexicón.

También merece la pena nombrar los niveles referencial e inferencial que promulga Marconi (2000: 79-99 *apud* Gómez Molina 2004: 496) y que nos hace distinguir entre cómo se aplican las palabras en el mundo real y su red de conexiones.

La confusión terminológica no se queda en el área del repertorio de definiciones sobre lo que supone el lexicón e incluso su categorización. También atañe a una serie de conceptos que parecen utilizarse indistintamente, al menos en el campo de la enseñanza de LL.EE., y más en concreto en la propia aula. Hablamos de las relaciones entre léxico y vocabulario. Siguiendo la exposición de Gómez Molina (2004: 497) tendremos en cuenta para nuestro trabajo que el léxico se refiere al número de unidades léxicas que existen en una lengua, mientras que el vocabulario será el conjunto de unidades léxicas[193] que el hablante utiliza en su discurso o disponibilidad léxica.

A partir de aquí, lo que debería preocuparnos realmente es la aplicación de todas las teorías en torno al lexicón en el aula. Pero para conciliar los aspectos teóricos con su puesta en marcha necesitamos una metodología que garantice una ejecución correcta en un contexto pedagógico. No vamos a repetir los principios que han de regir la metodología porque sería incurrir en algo de lo que hemos hablado extensamente. Sin embargo es interesante contemplar los aspectos relevantes que conciernen especialmente al léxico.

El aprendizaje del léxico es una tarea continua y cuyo aprendizaje en relación con los diferentes niveles lingüísticos y conceptuales se forja poco a poco a través de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, es decir, a través del significado y su relación conceptual. Es importante dejar que el alumno comprenda el léxico nuevo, lo retenga y después haga uso de él para convertirlo en parte de su vocabulario. Existen varios estudios cuyo interés reside en intentar acceder al procesamiento de las palabras y su proceso constructivo en la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Entre los modos de

[193] Gómez Molina (2004: 497) señala que la adopción de *unidad léxica* responde al rechazo de la dicotomía gramática-vocabulario puesto que tienen propósitos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

transmisión del significado podemos encontrar varios como la postración o dibujos, la definición analítica, la definición contextual, y la definición por traducción[194] (Gómez Molina 2004: 498).

Como vemos, la primera relación que observamos entre el léxico y la traducción únicamente hace referencia al plano de las equivalencias (como posibilidad última de descifrar o acceder al significado de una unidad léxica).

Pero volvamos a la práctica que se ha llevado en el material y el aula de LL.EE.: todos hemos visto listas de palabras descontextualizadas en numerosos libros de LE. El tratamiento del vocabulario sin prácticamente ningún tipo de contexto se ha hecho extensible hasta el punto de que actividades que implican un compendio de procesos y que han de hacer referencia a varios niveles de la lengua se ven reducidas, incluso en la actualidad, a meras comprobaciones de conocimientos léxicos o evaluaciones, independientemente de posturas mucho más modernas y comunicativas como las que acabamos de ver. No hay que olvidar que el tratamiento del léxico se deriva probablemente de la gramática generativo-transformacional de Chomsky según la cual el lexicón constituía uno de los elementos centrales, aunque su descripción se basaba en su inserción aleatoria para formar oraciones modelo (a pesar de que esto simplificaba otros aspectos del modelo)[195].

Hasta cierto punto parece lógico mencionar la traducción como una manera de acceso al significado de una palabra por varias razones: estamos hablando de dos lenguas diferentes, y por lo tanto son, en primer lugar, sistemas lingüísticos distintos, pero no solamente eso, sino que dichos sistemas lingüísticos suponen, en segundo lugar, la construcción de mundos que corresponden a realidades de alguna manera ajenas (depende de los pares de lenguas y las sociedades a las que representen). En cualquier caso, no abogamos por un enfoque dividido estrictamente en estratos y sí por un enfoque que interrelacione los diferentes niveles de la lengua y que no prescinda de elementos semánticos, necesarios en la descripción de cualquier función lingüística dentro de un ámbito pragmático.

Uno de los modelos más completos sobre el planteamiento metodológico del léxico y su aprendizaje corresponde a Gómez Molina (1997). Se trata de una propuesta que se organiza en torno a dos niveles: por un lado se interrelaciona con la lingüística, con la lexicología, con la sociolingüística, etc., es decir, presenta un plano que toma en cuenta aspectos no solo formales, sino también funcionales y lingüísticos. Además atiende tanto a los aprendices de una LE como a los profesores que

[194] Nation indica qué orden podrían ocupar las diferentes formas de transmisión del significado para asegurar la comprensión y el uso de las unidades léxicas: combinar la analítica con la contextual, la contextual seguida de la analítica, la postración seguida de la contextual o de la analítica, la contextual seguida de la traducción (1990 *apud* Gómez Molina 2004: 499).

[195] Para más información ver William Sullivan (1977).

la enseñan[196]. El modelo se basa en siete ángulos a los que la palabra presta atención: a) referentes; (b) agrupaciones conceptuales y funcionales; (c) agrupaciones semánticas; (d) lexicogénesis; (e) niveles de uso (registros); (f) unidades fraseológicas; (g) generalización.

Gracias a la traducción el alumno reactiva su mapa conceptual y sus conocimientos previos, descubre nuevas realidades que relaciona con las que había adquirido previamente, sistematiza diferentes tipos de relaciones semánticas, impulsa la creatividad léxica y, a niveles superiores, se adapta a los niveles de lengua requeridos, favorece el tratamiento de las unidades léxicas a través de segmentos en diferentes estratos y todo ello lleva al alumno a una práctica global de la lengua.

La traducción en la enseñanza de LL.EE. todavía se entiende como una manera de ver si el alumno ha estudiado el vocabulario o ha almacenado conocimientos léxicos que se supone que ha de tener de acuerdo con su nivel de lengua. Pero conforme a ello, ¿qué parámetros son los que indican el léxico que un aprendiz de LL.EE. adquiere según cada nivel de la interlengua? Bien es cierto que hay estimaciones acerca del número aproximado de palabras que un aprendiz de una lengua adquiere a lo largo de su proceso de aprendizaje[197]. En cualquier caso, nuestra crítica va mucho más allá y no se trata solamente de la importancia o no que tiene el vocabulario en la enseñanza de la lengua. De hecho, el léxico es una herramienta fundamental para poder construir relaciones cada vez mayores en la LE. Nosotros nos adherirnos a la propuesta de Ryle (Ryle 1953:171 *apud* Vez Jeremías 2004b: 136): "comprender una palabra o una frase es saber cómo usarla, o sea, hacerla desempeñar su rol en una gama de oraciones". Esta simple afirmación va a tener repercusiones muy importantes en la metodología de aprendizaje del léxico y en la puesta en marcha de diferentes actividades en general. Pero ver la traducción como un objetivo básicamente léxico puede costarle los aspectos beneficiosos que en principio favorecían al alumno de LL.EE.

Es interesante fijar las relaciones entre el léxico y la TP. La percepción del léxico, como bien indica Sánchez Iglesias (2009: 49), es diferente para los docentes que para los alumnos. El autor se vale del trabajo de Coady (1997) que estudiaba las diferentes actitudes que estos tenían al respecto: a) los estudiantes piensan que las palabras son muy importantes y están ansiosos de aprenderlas; b) los profesores tienden a pensar que las palabras son fáciles de aprender y que el problema radica en la

[196] Los aprendices, según el autor, y que presentamos de manera sucinta, tienen que trabajar en la estructuración del léxico en todos los niveles (en los iniciales han de centrarse más en los aspectos semánticos y en el uso); hay que saber para qué aprenden la LE; han de desarrollar estrategias de aprendizaje; han de confeccionar su propio diccionario.
El docente, por su parte, ha de hacer una planificación léxica; diseñar actividades que faciliten el proceso de comprensión, adquisición y uso; facilitar el desarrollo de estrategias por parte del alumno para que incremente su vocabulario conduciéndole hacia un aprendizaje cada vez más autónomo (Gómez Molina 2004: 503).

[197] No hay más que ver las lecturas graduadas: el número de palabras que contienen es un índice acerca de la capacidad de unos u otros estudiantes de manejar la lectura.

gramática. Por otra parte, muchos profesores piensan que enseñar vocabulario es una actividad secundaria y no ven el sentido de enseñar vocabulario a pesar de las peticiones de los alumnos.

Aparte de suscribir la primera idea, las demás teorías conforman tan solo suposiciones generalizadas. No creemos que el cuerpo mayoritario de docentes desestime la importancia del vocabulario ni la dificultad de impartir el mismo o aprenderlo de manera exitosa.

Por otra parte, los aprendices de una lengua se topan con varios obstáculos derivados del desconocimiento del vocabulario. Si bien un traductor profesional encuentra problemas con el manejo de un diccionario, un aprendiz de LL.EE. va a encontrarse con más problemas y, desde luego, de una complejidad mucho mayor. Entre ellos los principales problemas de los que enuncian Cáceres Würsig y Rico Pérez 1999: 249-250 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 50) mencionamos los siguientes: a) encontrar múltiples acepciones y no saber cuál elegir; b) hallar una correspondencia que en un determinado contexto es una ciencia cierta errónea o inadecuada; c) la falta de precisión de algunos diccionarios.

El conocimiento real de una palabra supone el reconocimiento, el uso correcto y la relación con otros aspectos semánticos y sintácticos relevantes[198].

En relación con esto Nord (1991: 122) menciona los trabajos de Thiel (1974a, 1978b) y de Wills (1980a), quienes subrayan la importancia de la interrelación entre las estructuras léxicas y sintácticas. Otros autores, según la autora, ponen de relieve la importancia del léxico, de la palabra, en relación con otros aspectos: a) con el nivel estilístico y el registro (Thiel 1974b, 1878a, Reiss 1974a, 1984, Soller 1979); b) con la formación de palabras (Wilss 1977, Thiel 1978a, 1978b); con las figuras retóricas (Thiel 1978b, Wilss 1977).

El léxico refleja tanto los aspectos intratextuales como los extratexuales y, por lo tanto, solo puede encuadrarse dentro de un ámbito más amplio como son el textual y el pragmático. La palabra como elemento aislado no tiene razón de ser. Su potencial viene de la mano de un cuadro mucho mayor en el que se activa. El conocimiento previo que se tenga sobre una determinada área es esencial para acceder y adquirir vocabulario nuevo. Además del reconocimiento del campo, la inscripción de una palabra en un contexto a través del texto facilita al estudiante la comprensión de dicha unidad léxica. No obstante, y dado que la TP no es una habilidad pasiva sino muy activa, hay que diferenciar entre poder

[198] Según Martín (1999: 159) *apud* Sánchez Iglesias (2009: 49): "[supone la capacidad de] reconocerla en sus formas oral y escrita; recordarla y recurrir a ella cuando se desee; relacionarla con un objeto o concepto apropiados, usarla en la forma gramatical adecuada; pronunciarla de manera reconocible en el discurso oral; darle la ortografía correcta en el discurso escrito; colocarla correctamente; emplearla en el nivel de formalidad apropiado; ser consciente de sus connotaciones y sus asociaciones". (Michael Wallace). De acuerdo con Richards, "[conocer una palabra significa conocer] el grado de probabilidad de encontrarla en la lengua hablada o escrita; las limitaciones impuestas en el uso de la palabra de acuerdo a variaciones de función y situación; su comportamiento sintáctico; su raíz, sus derivaciones y las palabras compuestas en las que se presenta; la red de asociaciones entre esta y otras palabras en el idioma; su valor semántico; muchos de sus diferentes significados".

comprender una palabra y dar con su equivalente en la otra lengua. Aquí entra en juego el uso (o no) de los diccionarios y otra serie de herramientas que hoy en día no sigue todavía unos criterios muy definidos.

Según Lord (citado por Hague 1987 *apud* Oxford 1990: 40) el vocabulario es el componente más difícil de aprender de una lengua. Los aprendices de LL.EE. tienden a simplificar el significado entre las palabras de una lengua y de otra en un ratio de equivalencia 1:1. Lo importante, sin embargo, no consiste solamente en encontrar la palabra adecuada, sino en encontrar la palabra adecuada y utilizarla en el lugar apropiado (Anderman 1998: 43). Los diccionarios son una ayuda, siempre y cuando el aprendiz sea capaz de interpretar correctamente las entradas, y por lo tanto la relación entre las palabras de los dos mundos (Rogers 1996: 80 *apud* Anderman 1998: 44).

La permisividad o la prohibición de utilizar diccionarios en las pruebas o evaluaciones en el progreso de aprendizaje también están muy relacionadas con el aprendizaje del léxico. La prohibición del uso de este tipo de herramientas se sostiene en que los estudiantes deberían de conocer el léxico que utilizan, por una parte, y que los diccionarios son en general un arma más nociva que beneficiosa, por la otra. Sin embargo, ¿se han preguntado alguna vez si no sería más fácil enseñar a los alumnos a manejar correctamente tales herramientas y dejar que los aprendices sistematicen el proceso de traducción que han desarrollado a lo largo de uno o varios semestres[199]? No nos damos cuenta de que si en casa se utilizan materiales para cifrar o descifrar un mensaje dado, romper con dicha sistematización puede resultar en una descompensación que anule diferentes pasos en el proceso y que concluya en un resultado poco apropiado y ambivalente. Puesto que la TP supone una actividad completamente diferente del resto de ejercicios en la enseñanza de una LE y en la que recurrir a una ayuda léxica no ofrece siempre (mejor dicho, casi nunca) un resultado apropiado, podríamos desmontar, al menos teóricamente, una práctica que no cuenta con un apoyo excesivamente firme.

Los estudios relacionados con el nivel léxico de las personas que traducen y el uso del diccionario demuestran lo que muchos nos temíamos: que un traductor principiante utiliza mucho más un diccionario que otro traductor que tiene una experiencia más extensa. Ronowicz *et al* (2005: 581) sometieron a varios sujetos a un estudio para observar el procedimiento metodológico de usos del diccionario a través de los protocolos de pensamiento en voz alta. Este estudio nos interesa

[199] Entre las dificultades más comunes con las que se encuentra el aprendiz de LL.EE. en el nivel léxico cuando utiliza un diccionario bilingüe, y basándonos en Enecoiz Osinaga (2001: 6) destacamos las siguientes: (a) las diferencias culturales; (b) las siglas y los acrónimos; (c) la fraseología; (d) las asimetrías lingüísticas; (e) los falsos amigos; (f) los neologismos.

especialmente porque se centra en el almacenamiento del vocabulario[200] y el uso del diccionario como ayuda tanto para la comprensión correcta del TO como para la formulación adecuada del TM.

Ronowicz *et al* (2005: 581) destacan diferentes modelos de procesamiento y almacenamiento en el aprendizaje de una LE:

a) según Bell (1991) en los primeros estadios del procesamiento de un TO[201] se necesita un reconocimiento visual que va seguido de lo que Bell denomina *analizador sintáctico*[202] y que contiene un almacén de estructuras frecuentes además del almacén de léxico frecuente. Bell también subordina el léxico a las estructuras, por lo que no maneja el léxico como un conjunto de unidades aisladas sino más bien como unidades dependientes de un suprasegmento;
b) Gile (1995 *apud*) propone un modelo según el cual el almacén de estructuras y el del léxico, que aparecen combinados en uno, van cambiado con el paso del tiempo[203].

A pesar de la dificultad a la hora de mostrar unos datos estrictamente fiables (ver Ronowicz 2005: 583), como por otra parte sucede normalmente en los estudios empíricos, las conclusiones parecen demostrar que, tal y como sugiere la literatura general en este campo, sí existe una diferencia entre la frecuencia y la forma de manejar un diccionario entre traductores noveles, paraprofesionales y expertos[204]. Los traductores noveles (entre los que se encuentran estudiantes avanzados de LE), utilizan los diccionarios mucho más que el resto de sus compañeros, probablemente debido a un almacén de léxico frecuente menor. Los profesionales y los paraprofesionales, por otra parte, cuentan con una cuota de consulta a los diccionarios considerablemente menor que los noveles y similar entre sí.

El ejercicio de traducción permite ampliar el léxico. Con frecuencia obliga al traductor a buscar en el diccionario términos que de otra manera no utilizaría espontáneamente en su propio discurso (es decir, amplía su léxico activo a costa de su léxico pasivo). A veces no es suficiente con una consulta al diccionario bilingüe y es imprescindible buscar en un diccionario monolingüe que nos aporte más información sobre el término: "En definitiva, la traducción estimula un rastreo constante en pos de la palabra exacta, la más adecuada dentro del contexto, la que reúne todos los matices deseados, la que evita connotaciones inoportunas…" (Gibert 1988: 272).

[200] Y más en concreto en el *almacenamiento frecuente del léxico*, traducido de *Frequent Lexis Store* según la terminología de Bell (1991).
[201] Entendemos que hablamos de traducción directa, aunque no se precise en el texto.
[202] Mi traducción. En inglés Bell lo denomina "syntactic analyser".
[203] Según el modelo de disponibilidad lingüística gravitacional (The Gravitational Model of Linguistic Availability) de Gile, este último consistiría en una parte variable y otra invariable que se modificaría con la adquisición de conocimientos.
[204] Además del estudio al que hacemos referencia habría que mencionar otros: Krings (1986), Jääskelëinen (1996), Dancette (1997), Jensen (1999), (Ronowicz *et al* 2005), etc.

Todo elemento léxico implica una serie de connotaciones ligadas a la cultura (Stoddart 2000). Además, en el proceso interpretativo de la TP, hay varios obstáculos, como el de los diversos tipos del significado léxico (Lavault 1998: 56-58). En el caso de la TP, se da la circunstancia de que los alumnos no tienen, en general, un conocimiento suficiente de la lengua, por lo que tienden a asociar las palabras solamente con el conocimiento que ya poseen, o bien se precipitan sobre el diccionario. La polisemia, por lo tanto, supone por lo general, una fuente de errores (Lavault 1998: 59-60).

Al igual que prestamos atención al léxico adquirido por un determinado sujeto, es importante que nos fijemos en otros dos aspectos fundamentales: la velocidad de la traducción (que evidentemente crecerá cuantas más palabras se reconozcan en el TO) y la calidad relacionada con ella (puesto que las consultas a los diccionarios en el caso de que haya un almacén extenso serán más precisas, y una velocidad más rápida da espacio para administrar tiempo en otras partes del proceso de traducción aparte de la comprensión y la reformulación). Lo anterior se relaciona directamente con las nuevas tendencias de la adquisición del léxico en la enseñanza de LL.EE.: la concepción del proceso de aprendizaje del léxico como un proceso acumulativo ha cambiado por una concepción en la que el aprendizaje de vocabulario se concibe como un proceso cualitativo, multidimensional y dinámico, que implica la reorganización continua del lexicón mental (Appel 1996, Singleton 1999). El proceso de desarrollo del lexicón se concibe como un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental. Así, el aprendiz de una LE se enfrenta a la tarea de asimilar diferentes tipos de información sobre un gran número de unidades léxicas (Morante 2005). La autora nos ofrece una serie de modelos de actividades didácticas que podrían facilitar el proceso de desarrollo léxico. Son actividades que pretenden desarrollar los procesos de comprensión y producción léxica, establecer relaciones entre unidades léxicas a partir de aspectos semánticos, prestar atención a los diferentes tipos de unidades léxicas y trabajar el léxico dentro de un contexto determinado. Morante presenta actividades semicontextualizadas[205] para que el aprendiz adquiera unidades léxicas nuevas y trabaje en actividades medianamente contextualizadas[206].

[205] Son actividades que relacionan información (con su definición, con sus sinónimos, con sus antónimos, con sus hipónimos, con sus roles, con sus homónimos, con sus colocaciones, con una situación comunicativa), construyen mapas semánticos (mapas de relaciones semánticas, combinatorias), aproponen actividades de seleccionar información (seleccionar ocurrencias según la definición, selección de sinónimos, hiperónimos) y actividades de agrupar frases (en función del significado del verbo, del grupo de colativos).

[206] Son actividades que reemplazan unidades léxicas (verbos con sinónimos), actividades de rellenar huecos (con hiperónimos, expresiones idiomáticas, colocaciones, unidades léxicas del mismo campo semántico).

Entendemos que un aprendiz tiene que pasar por el proceso de familiarización y adquisición de nuevas unidades léxicas. No obstante, hay procesos que implican una contextualización mucho mayor y que recogen la mayoría de las actividades propuestas por Morante, como la TP.

En conclusión, los traductores noveles no parecen saber utilizar el diccionario como herramienta. Cuando lo utilizan, lo hacen de forma errónea y les puede resultar complicado encontrar una solución apropiada puesto que no siempre saben interpretar dónde está la raíz del problema.

También es conveniente aclarar el significado de la semántica, que se refiere al estudio del significado de la lengua. Desde luego, la naturaleza de la semántica varía dependiendo de las propuestas de los diferentes autores[207]. Lo importante de estas propuestas es que manifiestan una intención comunicativa. En el área de la traducción el aspecto comunicativo se ve claramente a través del planteamiento de Jakobson (*apud* Wen-li 2001: 158) que divide la traducción, efectivamente, en tres tipos: a) traducción intralingüística; b) traducción interlingüística; c) traducción intersemiótica.

La adquisición del vocabulario ha de llevarse a cabo a través del desarrollo de redes semánticas. Estas redes semánticas han de garantizar el uso correcto de las palabras en los diferentes contextos en los que se enmarcan. Por lo tanto, no solo va a tener importancia el significado, es decir, su traducción, sino el sentido y su uso pragmático que incluye las reglas gramaticales, sintácticas, etc. El aprendizaje del léxico a través de las redes semánticas, como defienden Méndez Romero y García Rueda (2005) se hace a un nivel mucho mayor que el aprendizaje no contextualizado.

La traducción ha de ser capaz de sortear obstáculos lingüísticos y culturales para de esta forma transmitir el significado. Es necesario tomar en cuenta el planteamiento de Leech (1981 *apud* Ken-Li 2001: 159) que habla del concepto de significado de manera amplia: a) significado conceptual; b) significado connotativo; c) significado social; d) significado afectivo; e) significado reflexivo; f) significado colaborativo y g) significado temático. El sentido último es lo que el autor denomina valor comunicativo.

Los aspectos léxicos que pueden beneficiar a la traducción son los siguientes (Zaro 1999: 6): a) la carga emotiva de algunas palabras; b) las diferencias entre sinónimos; c) las restricciones debidas a las colocaciones; d) las palabras cognadas; e) la idiomaticidad; f) las diferencias metafóricas; g) los vacíos léxicos.

Por último, mencionamos uno de los trabajos más importantes para la TP que lleva a cabo. Se trata de Källkvist (1998 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 51), que estudia los errores léxico-semánticos cometidos

[207] Desde Saussure (langue/parole), pasando por Chomsky (competence/performance), Lyons (sentence meaning/utterance meaning), Leech y Levinson (semantics/pragmatics) hasta Cook (semantic meaning/pragmatic meaning) *apud* Wen-li (2001: 158).

en la composición y en la traducción. El objetivo de dicho trabajo es el de medir si los errores léxicos inducidos por una u otra actividad son de la misma proporción y del mismo tipo a partir de la tesis de Weller que constataba que los errores no dependen del tipo de actividad[208].

2.2.3.2 Nivel sintáctico

El tratamiento del léxico en la enseñanza de LL.EE. ha sido razonablemente cuestionado, especialmente desde la perspectiva pragmática[209], y no solamente como foco de actividades meramente estructuralistas, sino como unidad no dinámica.

Esta pauta parece haberse heredado directa o indirectamente del enfoque generativista, según el cual los modelos sintácticos también merecen la crítica. A pesar de los aspectos indudablemente interesantes que este tipo de modelos aportaron a la lingüística, tanto la gramática generativista como el análisis de errores y el análisis contrastivo resultaron en estudios meramente comparatistas con una base cuya solidez resulta realmente discutible[210]. Los trabajos que comparaban estructuras entre dos lenguas a través de categorías gramaticales ansiaban encontrar diferentes paradigmas a partir de la descripción de ambas lenguas. La comparación de diferentes pares de lenguas partió, o al menos se valió en numerosas ocasiones, de la traducción. Obviamente, la traducción no constituía un proceso de mediación como entendemos hoy en día, sino una herramienta hasta cierto punto gramatical y estructural.

Aunque esta concepción ha cambiado con el tiempo, todavía arrastra cosas del pasado. Bien es verdad que se pueden entresacar aspectos positivos y útiles para un elemento como la traducción en la enseñanza de lenguas. No obstante, hay que ir con cuidado a la hora de aplicarla. La referencia constante a elementos puramente gramaticales y lingüísticos nos hace correr el peligro de caer en enfoques erróneos como el que presentaban numerosos libros repletos de estructuras sintácticas contrastadas y sin un contexto semántico al que ajustarse.

[208] El trabajo de investigación de Weller adolece de sistematicidad en su diseño y recogida de datos, por lo que lo que afirma puede no reflejar totalmente la realidad.
[209] El material diseñado para el alumno de LE no siempre ha seguido el mismo ritmo de desarrollo que los estudios sobre los aspectos teóricos, que sí han evolucionado sustancialmente en las últimas décadas.
[210] Véase el trabajo de Catford en 1965 en relación con la traducción, por ejemplo.

En cualquier caso, consideramos lícito preguntarnos si es útil comparar los paradigmas de dos lenguas diferentes a través de la traducción para la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Levenston (1965: 221) por ejemplo afirmaba que dichos paradigmas sí podrían suponer una fuente ventajosa en la enseñanza de LL.EE.:

> Les "paradigmes de traduction" peuvent aider le professeur de langues à identifier, chez un étudiant, la source d'une erreur à l'influence de sa langue maternelle. L'ensemble de ses paradigmes forme une sort de dictionnaire bilingüe, opposant les catégories grammaticales des deux langues, et non les mots pas lesquels elles s'actualisent.

Es decir, por una parte resulta coherente pensar que a través de la TP el profesor de la LE pueda analizar la procedencia del error del estudiante a partir de su lengua materna, aunque se ha comprobado que los errores de la IL no siempre responden a conceptos o estructuras de la lengua materna. Además, el autor propone estudiar los errores de manera hiperléxica, es decir, a través de un nivel suprasegmental de la lengua (la sintaxis), mucho más completo, lo que dota de una mayor relevancia a cualquier estudio basado en la traducción. Sin embargo, nuestro trabajo rebate dos de los puntos esenciales que Levenston defiende: por una parte habrá que tener en cuenta las categorías gramaticales, pero siempre refiriéndonos a una categoría textual y pragmática en las que los elementos gramaticales se validen, y por otra parte, no podemos hablar de un *diccionario bilingüe*, pues verdaderamente no lo es. De estas ideas se desprende que la TP no solo es útil para el profesor, sino también para el alumno que de manera más o menos consciente ha de aprender a crear un corpus interno que le ayude a internalizar una serie de pautas de actuación para decidir qué opción es la mejor.

La propuesta de Levenston se basa en la teoría sistémica de Halliday y trabaja a partir de estas unidades: la cláusula, el grupo y la palabra. El peligro de analizar estas unidades de manera puramente gramatical radica principalmente en la falta de pragmatismo para implementar teorías como esta en el aula y para que los estudiantes, que no siempre tienen unos conocimientos gramaticales explícitos, aprovechen este tipo de trabajos[211]. Asimismo, hay que tener en cuenta que las equivalencias paradigmáticas que se establecen en estos tipos de trabajos no son reversibles.

Algunas contribuciones interesantes a partir de una cooperación entre disciplinas con áreas comunes permitió una apertura de campos como el de la lingüística (y consecuentemente el de enseñanza de LL.EE.) que los dotó de una laxitud importantísima para el desarrollo de la LE y las actividades relacionadas con su aprendizaje.

[211] Levenston aplica la posibilidad de hacer anotaciones relevantes de tres tipos: formales (gramaticales), contextuales y una mezcla de las dos. Es importante que el autor hablase ya de esto puesto que las excepciones son muy frecuentes en la traducción debido a su flexibilidad.

La traducción en la enseñanza de LL.EE. como fuente de críticas y adeptos, no tiene precedente. Si muchos profesores todavía lo ven como una actividad cuyo núcleo central es el léxico (véase el apartado anterior del presente capítulo), hay una tendencia generalizada que ha fundamentado la utilidad de la traducción para los aprendices de lenguas como comprobación de los dominios morfosintácticos que conocen[212].

No obstante son cada vez más las teorías lingüísticas y de traducción que no sostienen estas ideas, puesto que la sintaxis forma parte de una categorización de la lengua que va desde las unidades menores hasta los niveles superiores: la sintaxis no es una suma de unidades y aspectos del lexicón de una lengua, el aspecto textual y pragmático, así como tampoco se compone de unidades semánticas donde no haya interacción alguna.

Hay que aceptar que el componente sintáctico es de una importancia vital, siempre y cuando atendamos a los diferentes elementos a través de los cuales esta categoría lingüística se activa y encuentra relevancia en este campo.

La asociación y la disociación de las lenguas en la TP a partir de estructuras sintácticas no habría de vetarse ni impulsarse sin un estudio previo detallado de carácter contrastivo.

Entre los aspectos sintácticos que pueden beneficiar a la TP encontramos los siguientes (Zaro 1999: 6): a) el orden de las palabras; b) las construcciones marcadas y no marcadas; c) la variación estilística; d) las palabras cognadas.

En el nivel sintáctico Nord (1991: 129-130) reconoce la importancia de la sintaxis en el nivel formal, funcional y estilístico, aunque alude que es un campo que no se trata con sistematicidad. El análisis de la estructura oracional, según la autora, informa sobre la simplicidad o la complejidad del tema tratado, la composición de acuerdo con los detalles informativos, los diferentes aspectos suprasegmentales[213] y otras figuras sintácticas que pueden indicar ciertas presuposiciones.

Curiosamente, se da algún tipo de controversia en el apartado de la sintaxis. Muchos traductores traducen oración por oración (Séguinot 1999: 90 *apud* Asadi y Séguinot: 2005: 524). Pero la realidad no es exactamente así. Según este argumento, el trabajo de traducción se basa en segmentos más pequeños que la oración como el nivel proposicional o el de sintagma. La autora afirma que el significado general no coincide con la tipología de las oraciones, por lo que la definición de una oración como unidad de pensamiento completo no es exacta. La oración, en un sentido estricto, puede dividirse en diferentes

[212] No hablemos de las personas que piensan que cualquier persona que domine el uso de las principales estructuras morfosintácticas de una LE es capaz de traducir (Sánchez Sarmiento1997), un asunto completamente ajeno, en principio, a la enseñanza de LL.EE.

[213] Los aspectos suprasegmentales serían aquellos que se ocuparían de la organización del texto entre los límites léxicos, sintácticos, oracionales, de párrafo, etc. (Nord 1991: 131).

segmentos. La dificultad que se encuentra a la hora de traducir puede localizarse tanto en el nivel léxico, como en el de la expresión, de la cláusula, etc.

¿Puede funcionar la oración como unidad de traducción operativa? (Séguinot 1999: 90 *apud* Asadi y Séguinot: 2005: 524). El estudio de Asadi y Séguinot (2005) sugiere, por una parte, que los traductores profesionales tienden a traducir segmentos textuales en el nivel proposicional y no en el nivel de la oración. Al mismo tiempo, los datos evidencian que traducir segmentos superiores constituye una estrategia más efectiva. Hay que tener en cuenta, no obstante, que cada traductor puede trabajar de una manera diferente. Esto significa que cada traductor puede ajustar la realidad de un TO a la realidad de un TM de diversas maneras. Wilss (1989: 136-137) explica que mientras los componentes del proceso traductor general son universales, sus manifestaciones concretas a través de estrategias de transferencia, métodos y técnicas suelen variar de un traductor a otro.

En general, la traducción es una actividad que se basa en gran parte en las oraciones, y cada oración se procesa generalmente de manera separada (Krings 1986 *apud* Jonasson 1998: 199). Además, los estudiantes están acostumbrados a traducir oraciones, no textos coherentes, por lo que tienden a no prestar atención a la información que proporciona el texto de manera global o las oraciones que rodean a la que están procesando. En este sentido es fundamental que los estudiantes aprendan a utilizar mejor el conocimiento textual en sus traducciones.

2.2.3.3 Nivel textual

El reconocimiento de unidades menores en la gramática se hizo en relación con la aceptación de niveles superiores de segmentación a los que se adscribían los aspectos léxicos o sintácticos y en los que estos últimos se activaban realmente. Nadie dudará, a estas alturas, de que la introducción de los contenidos gramaticales va a depender, en gran medida, de los contenidos pragmáticos:

El lenguaje no es un bloque monolítico y hay que prestar atención diferenciada a sus componentes: fonología, léxico, morfología y sintaxis exigen tratamientos distintos, y lo que puede ser un buen procedimiento para tratar el léxico, puede no valer para la sintaxis o la pronunciación. Por otra parte, no todas las lenguas se prestan de la misma forma a un determinado tratamiento de la totalidad o, sobre todo, de partes específicas de la gramática (en su sentido más amplio). Bernárdez Sanchís (2004: 201)

Necesitamos poner en práctica lo que Bernárdez Sanchís denomina *eclecticismo práctico* que nos permita precisar teóricamente cada parte de la lengua, pero que a su vez se inscriba en un sistema unitario.

El reconocimiento del texto como una unidad mínima, por una parte y sin embargo global por otra, ha conseguido que la lengua se estratificase de una manera lógica y de acuerdo con la realidad. Los contenidos no componen un bloque estático. Todas y cada una de las secciones que lo forman, tienen que tener un tratamiento distinto.

El nivel textual no es un planteamiento estructural sino general. Su razón de ser se remonta al intento de transmitir lo que sucede en el nivel de frase al nivel del texto (Bernárdez Sanchís 2004: 202). Sin embargo, los requisitos de unos y otros niveles de la lengua varían ostensiblemente, puesto que cada uno valida sus diferentes aspectos a partir de una serie de elementos. El nivel textual, por ejemplo, se asocia necesariamente a un conocimiento del mundo, es decir, no se muestra de manera explícita en el texto, sino que ha de interpretarse. Por esa razón, el texto va más allá del componente semántico. Cada texto es una entidad única que se activa a partir de un contexto determinado.

Lingüísticamente, un texto consiste en una cadena de oraciones que compone una unidad lingüística. De acuerdo con Beaugrande y Dressler (1981 *apud* Aksoy 2001: 194) un texto tiene que cumplir con siete características: a) cohesión; b) coherencia; c) intencionalidad; d) aceptabilidad; e) informatividad; f) situacionalidad; g) intertextualidad.

Por supuesto, estos aspectos no conforman la suma necesaria para clasificar un texto como tal. Son, sin embargo, rasgos propios del texto y fundamentales para su construcción y su comprensión. Sin embargo, esta base absolutamente teórica pero con una aplicación eminentemente práctica, es un fundamento para analizar cómo la TP adquiere relevancia en el nivel textual. Si nos remontamos a los apartados referidos a la composición de un texto, veremos que la enseñanza para escribir un texto en la LE se sostiene en una enseñanza del uso del lenguaje.

El hecho de que la TP reúna al menos los mismos aspectos que reclama un texto, se aviene con características propias de los estudios de traducción, como es la unidad de traducción que no se basa en la palabra, ni en los sintagmas, ni en las oraciones, sino en el texto en sí[214]. No obstante, no debemos confundir las posibles semejanzas que puedan manifestarse entre los diferentes niveles de un texto, su proceso de escritura y la TP. La TP en tanto que actividad propia de entornos pedagógicos de aprendizaje y enseñanza de LL.EE. debe centrarse en sus peculiaridades para que pueda operar conforme a la tarea exigida.

Como la TP no se ha desarrollado a partir de un entorno teórico, sino que se ha pasado a trabajar directamente en el aula ante una ausencia absoluta de manuales o guías pertinentes a su puesta en marcha, hay una carencia prácticamente total de criterios teóricos que precisen su praxis.

[214] Para un análisis completo ver Rabadán (1991: 185-196).

La clasificación más común de la traducción en el aula de LL.EE. se realiza a partir de la direccionalidad[215] y el tipo de texto que se trata[216]. La tipología textual también ha de tenerse en cuenta. Sin embargo estas pautas no se siguen, al menos con el rigor necesario. La tipología de textos será útil a efectos prácticos, pero nunca como descripción o definición de la naturaleza del texto y del uso de la lengua (Bernárdez Sanchís 2004: 209). De acuerdo con ello, cada tipología textual va enfocada a diferentes aspectos que restringen las opciones lingüísticas y estilísticas. Una de las teorías más conocidas es la de Reiss (1984 *apud* Aksoy 2001: 197): a) existen textos informativos (centrados en el contenido); b) textos expresivos (centrados en la forma) y c) textos operativos (centrados en lo apelativo). No obstante, ante la dificultad de mantener límites reales, Reeves-Ellington (1999 *apud* Aksoy 2001: 197) menciona que una de las razones de la dificultad de hacer una tipología fiable de los textos estriba en que el tipo de texto puede diferir en una lengua y en otra[217].

Entre los aspectos textuales que benefician a la traducción podemos mencionamos los siguientes (Zaro 1999: 6): a) el principio de relevancia; b) el papel del conocimiento del mundo; c) la contextualización; d) el uso de materiales de referencia.

La gramática sistémico-funcional es un concepto muy interesante en esta escala de diferentes niveles: el concepto implica la construcción de la gramática para un análisis textual (Widdowson 2010: 164). El objetivo no es mostrar cómo funciona la gramática en los distintos segmentos de la lengua, sino observar cómo los diferentes rasgos gramaticales operan para formar unidades más grandes de significado[218]. De acuerdo con ello, un texto se procesaría en dos niveles: uno de comprensión e identificación de elementos textuales, y otro relacionado con el contexto. Este proceso no podría llevarse a cabo de manera independiente (Widdowson 2010: 165-166). En este sentido, no es necesario llevar a cabo un análisis lingüístico del texto para poder comprenderlo. El análisis ha de hacerse de acuerdo con el contexto, de manera que en muchos casos será necesario que dicho análisis sea semántico[219]. El texto es una unidad que tiene en cuenta los aspectos supraoracionales, como la cohesión y la coherencia. Está claro que para llevar a cabo una traducción que parte de un texto será necesario llevar a cabo un análisis del TO para determinar su perfil (Pegenaute 1996: 118).

215 Traducción directa o traducción inversa.
216 Traducción especializada o traducción general.
217 El enfoque textual-contextual intenta superar estas restricciones. Las propuestas de Neubert y Shreve, por un lado, con la traducción como comunicación intercultural, y las de Beaugrande y Dressler, por el otro, con las condiciones de textualidad, parecen encajar en el enfoque textual-contectual que propugna Reeves-Ellington (1999: 110 *apud* Aksoy 2001: 198).
218 "The grammar, then, is both a grammar of the system and a grammar of the text" (Halliday 1994: xxii *apud* Widdowson 2010: 164).
219 Widdowson (2010: 170) matiza que no apoya esta teoría, según la cual hay un mismo modelo descriptivo para los elementos lingüísticos y para el texto.

La relevancia del texto en la traducción adquiere relevancia también según la teoría de Königs (1985), que propugna la traducción en base a los textos, aunque no exista un acuerdo sobre lo que es un texto, los diferentes tipos de texto que existen o las consecuencias metodológicas que pueden tener las diferentes concepciones sobre los textos. Königs (1985: 32-33) apunta a seis tipos diferentes de enfoque según el tipo de texto:

a) enfoque hermeneútico: el significado central se atribuye a un conocimiento anterior, a la comprensión y a la experiencia práctica y el texto se toma como un todo orgánico;
b) enfoque según el género o el tipo de texto: intenta desarrollar una tipología de texto que se centre en atribuir métodos específicos de traducción a los diferentes tipos de texto;
c) enfoque funcional: se centra en relacionar el problema de la traducción con la función del texto y su traducción;
d) enfoque analítico de la ciencia de la traducción: intenta establecer unos criterios para el análisis textual relevante a la traducción desmembrando la estructura del texto según diferentes líneas, sobre todo la naturaleza lingüística;
e) lingüística de texto orientada a la traducción: opuesta a la anterior, trata de aplicar los procedimientos y resultados de la lingüística textual a los problemas de la ciencia de la traducción;
f) textología contrastiva: se comparan diferentes tipos de textos específicos que existen en pares de lenguas que pretenden descubrir estrategias especiales de la formación de textos.

Los enfoques de lingüística han hecho aportaciones sustanciales a la traducción, y que se pueden transferir a la TP a nivel de texto. Así mencionamos, de acuerdo con Fawcett (2001: 123) la lingüística textual con el análisis del registro y el análisis del discurso, con la cohesión y con la coherencia.

El tratamiento de la traducción en el nivel textual supone un gran cambio en el panorama de los estudios traductológicos. Nord (1991), en su propuesta de trabajar en un nivel textual, confirma que la textualidad no es una propiedad estructural de una emisión, sino que es un aspecto de su uso en la comunicación. La autora plantea un modelo de análisis textual aplicado a la traducción basado tanto en elementos estructurales como en elementos pragmáticos a través de una relación de interdependencia (Nord 1991: 15).

Hay otros aspectos importantes en relación con el tratamiento del texto en la traducción como el error. De acuerdo con Campbell (1998: 15-16), en el nivel de discurso la dicotomía entre lo que está bien y lo que está mal es un concepto inválido (Pym 1992). Sin embargo para Corder (1967: 167), los errores sí eran relevantes, puesto que muestra una evidencia del sistema de la lengua que el aprendiz utiliza, es decir, el que ha aprendido, en un periodo determinado. De acuerdo con esto, y basándonos en Campbell, consideramos que el error es relevante:

a) para el profesor, ya que puede someter al aprendiz a un análisis sistemático para saber hasta dónde ha progresado y ver cuánto ha de aprender;
b) para el investigador, puesto que proporciona evidencias sobre cómo se aprende o cómo se adquiere una lengua y qué estrategias o procedimientos emplea el estudiante para descubrir la lengua;
c) para el propio aprendiz, porque puede utilizar el sistema de señalar los errores como una forma de aprendizaje.

Esto adquiere relevancia a partir del fundamento del texto como interacción comunicativa que se sostiene, según Nord (1991: 12-14), sobre tres afirmaciones:

a) la traducción tiene lugar en el marco de una situación comunicativa y en base a unas unidades lingüísticas que denominamos textos;
b) la textualidad no supone una propiedad meramente estructural. Se trata de una característica del uso comunicativo del texto. Nord se inclina por la concepción de texto que establece una relación de interdependencia entre aspectos estructurales y pragmáticos;
c) el traductor hará una interpretación del significado denotativo y del significado connotativo a partir de las características estructurales semánticas y sintácticas.

Kachroo (1984: 128) propone la cohesión textual como uno de los factores más importantes que ha de tener en cuenta la actividad traductora. La define como "la propiedad que distingue una secuencia de oraciones que forman un discurso a partir de una secuencia aleatoria de oraciones" (Singh 1979 *apud* Kachroo 1984: 128). Kachroo (1984: 131) dirige su trabajo hacia la relación entre cohesión textual relacionada con la traducción. De acuerdo con esta perspectiva, una buena traducción tiene que reunir dos acciones simultáneas: por una parte, tiene que conseguir que el TM sea todo lo auténtico posible (en lo que el autor llama *sublengua meta*); por otra parte tiene que salvaguardar toda la *sublengua origen* que pueda, teniendo en cuenta las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos.

Evidentemente, aunque la coherencia sea una de las condiciones principales del discurso, no se puede traducir simplemente conectando oraciones. Hay que seguir unas pautas de distribución de acuerdo con el sistema de la LE. La cohesión, por lo tanto, juega un papel muy importante a la hora de determinar la precisión de una traducción (Kachroo 1984: 134).

La lingüística textual pasó a formar parte de los estudios de traducción donde se le ha concedido una relevancia cada vez mayor. Queda claro que el texto será la unidad de trabajo a partir de la que ha de trabajar un traductor. Conforma los requisitos imprescindibles para insertar la acción traductora en un entorno comunicativo dentro de un contexto sociocultural (Snell-Hornby 1999: 95-96). La determinación y la identificación del texto dentro de sus aspectos situacionales y culturales ha de seguirse necesariamente por la atención a la estructura, sin olvidar, a su vez, un buen número de aspectos macro y microtextuales.

La traducción es una operación que se realiza en torno al texto, no a las lenguas (tan solo). Por ello, como indican Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 167), la traducción implica una serie de mecanismos de funcionamiento textual y de tipologías textuales. Los elementos clave de la organización textual son: a) la coherencia, como estructura global de la información que se da a nivel macrotextual y semántico; b) la cohesión, es decir, la relación entre las unidades semánticas y sintácticas y que distingue los mecanismos de referencia y los conectores; c) la progresión temática, que vincula el tema (es decir, los aspectos de la información conocidos) con el rema (o aspectos de información nuevos); d) la distinción de los textos según su función.

Retomando la propuesta de Hatim y Mason (1995) habrá que distinguir entre:

a) la tipología textual, que clasifica los textos según su función;
b) el género textual, que se define a partir del campo textual, la función, las convenciones sociales, etc.;
c) el discurso, según las actitudes ideológicas.

Los estudiantes de una lengua extranjera han de poder comprender y emitir actos de habla adecuados según el contexto en el que se inscriban. Tienen que realizar la comunicación en un nivel textual (Cenoz Iragui 2004: 459). Los estudios textuales son los que confieren a la traducción de una dimensión textual, maximizando de esta manera el aspecto comunicativo en la TP. Hay aspectos importantes acerca de la estructura textual que se revelan solamente cuando toda la estructura está disponible. Esto significa que una comprensión total del texto y la equivalencia de traducción solo se pueden conseguir si el traductor tiene acceso total a los aspectos estructurales del texto (Tirkkonen-Condit 1986: 95).

El grupo de investigación PACTE (2002: 128) propone las siguientes pautas para describir los textos prototípicos, tanto para la traducción directa como para la traducción inversa: a) que sean representativos de textos traducidos en la vida profesional; b) que no sean muy extensos (150 palabras aproximadamente); c) que tengan implicaciones de carácter extralingüístico; d) que incluyan problemas de traducción que requieran la intervención de las diversas subcompetencias de la competencia traductora.

La traducción, en este sentido, es un proceso comunicativo interlingüístico e intercultural que se manifiesta en el nivel textual (Riederman Hall 1996: 114).

Gommlich, Bohm y Zachert (1988) y Gommlich y FØster (1991 *apud* Gommlich 1997: 67) sugieren que se debe llevar a cabo una descripción detallada de géneros textuales en los niveles de macrotextualidad y de microtextualidad como herramienta para que los traductores se familiaricen con las variantes situacionales entre las lenguas.

Para que todo esto surta el efecto deseado tenemos que partir de una definición específica de *texto*. Solamente de esta manera podremos conjugar todos los aspectos que hemos mencionado en este apartado. Entre las definiciones de texto que conocemos destacamos la de Fernández Antolín (1998a:143). Según este autor, un texto es "cualquier realización de la lengua, de modo oral o escrito, de cualquier tamaño, de carácter coherente o cohesivo, en una circunstancia comunicativa en la que un receptor obtiene una información pretendida por un emisor y esperada por él".

2.2.3.4 Nivel pragmático

Los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1965, 1969, 1975a, 1975b) han derivado en un acercamiento pedagógico más realista para la enseñanza de LL.EE. (Vez Jeremías 2004b: 137). El lenguaje se considera parte de una teoría holística. El uso del lenguaje se sometería después a unas reglas en las que el acto de habla se impone como la unidad mínima de comunicación. Asimismo la teoría de los actos de habla se centra en la propiedad más importante de la comunicación: "comunicarse en forma de actividad" (Escandell Vidal 2004: 188).

De acuerdo con esto podemos resaltar la propuesta que Vez Jeremías (2004b:138) hace sobre posibles tareas prácticas en torno a la TP: a) ejercicios cognitivos; b) ejercicios formales; c) ejercicios de creatividad; d) ejercicios de simulación.

La TP es relevante en todos y cada uno de estos ejercicios. Constituye una práctica significativa en tanto que instrumento importante de construcción del mundo y, en este sentido, está muy vinculado a los procesos del pensamiento y del procesamiento de una LE.

En el apartado de ejercicios formales la traducción ha de ser una herramienta que nos permita prestar atención a las formas lingüísticas, la producción y la transformación de enunciados según los tipos de texto. Supone así un ejercicio creativo en el que el alumno está sujeto a un TO pero a su vez cuenta con determinadas estrategias que permitirán al estudiante-traductor actuar según el tipo de discurso. Al ser un mediador interlingüístico e intercultural, el alumno de lenguas tiene un objetivo comunicativo que le llevará a utilizar actos de habla.

Está claro que la TP se somete a través de los actos de habla a diversos contextos discursivos. El proceso de contacto que se produce entre el alumno de LE y el texto supone una nueva experiencia interlingüística en la que deberá desarrollar principios de negociación[220]. Los principios de negociación le permiten al estudiante adoptar una visión global del material con el que trabaje de forma que sepa integrar y desarrollar una dimensión intercultural y desarrolle sus capacidades. Los estudiantes de LL.EE., a través de la TP, se convierten en mediadores interlingüísticos e interculturales que han de utilizar la lengua para negociar la comunicación.

El nivel pragmático se va a ocupar de conciliar los diferentes aspectos que definen las lenguas para que el aprendiz pueda desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas que necesita para manejar la LE. A través de nuestra capacidad, los humanos somos capaces de superar el código y de transmitir contenidos. En este punto se unen los conceptos de descodificación, negociación e intencionalidad.

La pragmática también comprende enunciados cognitivos, cuando hablamos de comunicación[221]. En esta línea de pensamiento, los enfoques pragmáticos encuentran la clave en la adecuación. De ahí que sea el nivel principal, puesto que garantiza una propiedad necesaria en un contexto determinado. Adecuación y propiedad, resultan conceptos que desbancan lo estrictamente gramatical y, por lo tanto, las nociones de correcto e incorrecto.

Pero el nivel pragmático, como ya observábamos, se solapa con parte del enfoque cognitivo, y si bien existen unos determinados elementos básicos que forman parte de todo acto comunicativo (Escandell Vidal 2004: 183-184), el alumno no solo ha de conocerlos o reconocerlos, sino que también ha de ver cómo interactúan para interiorizar sus relaciones. En este sentido, el alumno de TP interactúa con la realidad, aunque esta realidad se ve únicamente definida por el texto y por su papel como receptor del TO, emisor del TM y receptor potencial del TM. Se trata de un mediador neutro o mejor, neutralizado. Por esto es importante que después de la praxis se dé un debate adecuado en el aula que

[220] Vez Jeremías (2004: 141) toma el concepto de Cadlin (1981) para definir la negociación como el conjunto de complejos dominios que deben ser desarrollados y gestionados por un alumno de lengua extranjera durante el proceso de formación para prepararse para el encuentro con el discurso.

[221] Si nos acogemos al sentido de comunicación de Escandell (2004: 181) especialmente aplicada a la TP, el aprendiz intentará originar una representación intencional determinada.

confirme o desapruebe las hipótesis léxicas, sintácticas, textuales y en último término pragmáticas que plantea y así refleja en esta actividad. Cuando se adopta un enfoque pragmático la clave reside en la adecuación (Escandell Vidal 2004: 182). La pragmática se convierte en un aspecto imprescindible en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE. en el momento en que se comienza a valorar la situación comunicativa y las funciones del lenguaje de acuerdo con su situación. En otras palabras, solamente se puede estudiar la LE de una manera adecuada si su estudio incluye también el uso pragmático. (Vez Jeremías 2004b: 133). Según Ellis, muchos teóricos argumentan que a través del significado pragmático los alumnos activarán los recursos lingüísticos subyacentes y crearán sus propios recursos lingüísticos.

La pragmática descriptiva da lugar a la pragmática operacional. Por ello es esencial que se tengan en cuenta los elementos analíticos que den paso a los de aplicación. La pragmática permite la integración de elementos y disciplinas como la lengua y la cultura que permitan a la didáctica estar en continuo contacto con la realidad cotidiana del sistema lingüístico y sociocultural que se aprende. El hablante competente de una lengua (y en nuestro caso el estudiante competente de una LE) necesita articular todos los elementos de la lengua dentro de un discurso interactivo de acuerdo con la finalidad que impera en el contexto social en el que ocurren los enunciados (Brucart 1999: 28). Es imposible separar la lengua de la cultura. La lengua, al fin y al cabo, es el sistema a través del que se expresa la realidad de un mundo determinado. Y la cultura forma parte de ese mundo. Debe haber una absoluta conexión entre los objetivos de la lengua y los elementos de la cultura. La actuación y la adecuación, como defiende López (2004: 513), son elementos imprescindibles en el uso de una LE., lo cual incluye no solamente el aspecto lingüístico, sino que integra elementos de índole pragmática. Canale y Swain (1983) se refieren a una competencia comunicativa que no comprende solo la competencia lingüística, sino que integra las competencias estratégica, discursiva y sociocultural, como había dicho antes Hymes (1972) en un artículo fundacional. El mismo autor define el componente sociocultural como "el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones, socialmente pautados que confluirán en cualquier situación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada" (Miquel López 2004: 513).

Fawcett (2001: 123) destaca el análisis pragmático con los actos de habla, el principio cooperativo de Grice y las funciones de lengua y texto como aportaciones interesantes de la lingüística a la traducción. Los actos de habla son relevantes puesto que suponen un análisis entre lo que se afirma y el acto *per se*. Cada unidad tiene un sentido o referencia de eventos, personas u objetos determinados, una

fuerza que puede invalidar el sentido literal y un efecto global que puede estar relacionado o no con asociaciones convencionales de expresiones lingüísticas o las funciones implicadas (Hatim 2001: 179).

El problema para un estudiante de LE es que no siempre detecta las implicaturas pragmáticas que existen en su lengua no materna. Ha de adquirirlas y procesarlas para que a través de la interiorización puedan hacer un uso adecuado de ellas.

Para un profesor de LE no es nada fácil enseñar la cultura asociada a su lengua materna como elemento independiente. Ha de saber dotarse de un dispositivo que le permita acceder a la cultura a través de la lengua para que el alumno tenga conocimiento del componente sociocultural que determinará si sus intervenciones son adecuadas desde un punto de vista comunicativo. La TP, en este sentido, constituye un objeto inigualable para explotar en el aula: nos puede servir para fijarnos en el error pragmático de los estudiantes y hacer un análisis lingüístico[222] a partir de una actividad perfectamente comunicativa.

Para subsanar un error pragmático, hay que saber dónde se origina exactamente el problema de adecuación (puesto que el nivel pragmático acoge niveles inferiores como son el morfológico, el sintáctico, etc.). López (2004) sugiere que se haga a partir del análisis de los actos de habla, aunque parece más natural hacerlo a partir de ejercicios contextualizados. Es también importante tener en cuenta que la falta de adecuación se puede dar en la interacción entre uno o varios estudiantes, pero también entre el estudiante individual y la tarea que realiza.

En cualquier caso, la teoría de los actos de habla en la enseñanza de lenguas, como señala Gutiérrez Ordóñez (2004), implicó un gran cambio en esta área. A partir del análisis pragmático de los actos de habla se desarrolla el concepto moderno de función comunicativa y de competencia comunicativa. El código de la lengua en su uso implica una serie de presuposiciones, de carácter lingüístico, y otras de implicaturas, de carácter pragmático (Gutiérrez Ordóñez 2004: 542).

Entre los principios de Grice, el principio de cooperación es el de mayor importancia. De acuerdo con este el interlocutor ha de cooperar para que el acto comunicativo resulte exitoso. Sin embargo sus máximas[223] se basan en un ideal y no son excesivamente prácticas[224], puesto que se da una enorme variabilidad intercultural en lo relativo tanto a su aplicación como a su violación. Lo que necesitamos no es tanto un locutor que colabore, sino un receptor que sea colaborador y sobre todo receptivo. Por

[222] Miquel López (2004: 527) habla de error pragmático y análisis lingüístico como instrumentos valiosos para el profesor con el fin de detectar el área que se ha de explorar.
[223] Las máximas conversacionales que conforman el Principio Cooperativo son: (a) máxima de cantidad; (b) máxima de cualidad; (c) máxima de relación; (d) máxima de modo o manera.
[224] Grice añadió cuatro tipos de posibles violaciones en caso de que no se respetase el cumplimiento: violación oculta, negación a cooperar, colisión entre dos máximas y violación abierta.

lo tanto, el nivel pragmático es el que garantiza que el alumno de TP actúe como mediador para obtener un producto que sea legítimo de acuerdo con los principios de comunicación. Los actos de habla se realizan de manera diferente en diferentes lenguas. Puede que determinados actos de habla tengan un equivalente pero que las convenciones socioculturales sean diferentes y dichos equivalentes no se puedan trasladar de una cultura a otra con idéntico peso.

Este tipo de principios junto a otras teorías, como la teoría de la relevancia, son fundamentales a la hora de comprender el sistema de la lengua en general y otra serie de aspectos menores como puede ser explicar cuál es el objetivo de un texto y si se aplica a tareas determinadas.

La equivalencia pragmática, de acuerdo con Kallia (2009: 39-64), supone una equivalencia transnacional[225] y de interacción[226]. Dos unidades serán equivalentes en un nivel pragmático cuando se realice el mismo acto de habla y las relaciones entre los participantes se den en el mismo grado.

El concepto de contexto, por otra parte, tiene una importancia vital para la TP ya que es un aspecto clave en la recreación de un texto en las diferentes partes del proceso: desde la interpretación hasta la reescritura y la verificación del TM que ha creado el alumno (Auer 1992: 4 *apud* Blommaert 2010). Para ello el estudiante ha de trabajar a partir de unidades llenas de sentido. Solo entonces son unidades coherentes y con varios prismas: "Such forms of framing are linguistic and cognitive (…) but also eminently social and cultural" (Blommaert 2010: 184). La contextualización de diferentes actos comunicativos puede resultar problemática, por ejemplo, cuando la relación entre poderes es asimétrica. En el caso de los estudiantes de una LE resulta claro por qué pueden producirse problemas durante la comunicación. A través del nivel pragmático se controlarán simultáneamente todos los niveles del significado y uso de la lengua.

La traducción comunicativa supone un traslado lingüístico y sociocultural y representa un elemento enriquecedor en la enseñanza de LL.EE. siempre y cuando se traspasen las barreras y si el enfoque es correcto: "la pragmática del texto determina su traducción" (Bachman 1990 *apud* Zabalbeascoa 1990: 79).

Por otra parte, la traducción vista desde un ángulo pragmático es la que ha permitido situarse dentro de un marco comunicativo tanto a las teorías de traducción (Riederman 1996: 114) como a las teorías lingüísticas. La relación entre las microestructuras y las macroestructuras va a constituir la base de producción de un TM en traducción. Esta interdependencia viene amparada por las nuevas corrientes: "en la semántica, la teoría narrativa, la retórica, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología cognitiva, la pragmática, etc." (Beeby 1996: 62).

[225] La equivalencia transnacional consiste en conseguir dar con las condiciones apropiadas de los actos de habla.
[226] La equivalencia interaccional consiste en la contribución del individuo en la sociedad.

La traducción no es una cadena de oraciones sueltas sino un entramado complejo y estructurado donde la coherencia, la cohesión, la progresión y el foco de atención son de una importancia vital (Snell-Hornby 1985: 22). Efectivamente, la cohesión es un elemento fundamental a la hora de producir un texto adecuado. El trabajo de Halliday y Hasan (1976) es muy significativo a este respecto. Según los autores un texto es una unidad de la lengua en uso: no es una entidad meramente gramatical, sino semántica. Esta unidad está dotada de una textura, que la diferencia de las entidades que no son textos, y por unos lazos que permite el análisis del texto a partir de las propiedades cohesivas y justificar el aspecto semántico de los modelos o diseños de textura. La cohesión, como tal, es parte del sistema de una lengua. La lengua puede explicarse a partir de un sistema de codificación múltiple que comprende tres niveles de codificación: a) el semántico (significado); b) el léxico-gramatical (forma); c) el fonológico y el ortográfico (expresión).

Los significados se codifican a partir de las formas, y las formas se recodifican como expresiones, es decir: significado > expresión > sonido/escritura.

La cohesión, que da cuenta de las relaciones semánticas según las cuales un texto funciona como tal, se aplica a unidades superiores a la oración. La cohesión es un elemento necesario para la creación de un texto, pero en ningún caso es suficiente. Dentro del componente textual, la cohesión tiene un papel importante en la creación del texto. Expresa la continuidad textual que se consigue a través de las unidades gramaticales, aunque las relaciones de cohesión se dan a un nivel semántico. Esto es lo que posibilita que los modelos textuales jueguen un papel fundamental en el procesamiento de un texto: permiten interpretarlo y determinar cómo se lleva a cabo. La textura se ocupará de la información estructural, de los modelos temáticos, etc. (Halliday y Hassan 1976: 298-303). En el caso de la TP, aplicaremos la cohesión al nivel del discurso. Las características lingüísticas son importantes y normalmente se asocian a las características situacionales para constituir un registro. Cuanto más se especifique el contexto de situación, más fácil será predecir las propiedades del texto en dicha situación y más fácil será describir el contexto cultural. El concepto de cohesión normalmente puede suplementarse con el del registro, puesto que los dos definen un texto de manera efectiva. Un texto es un segmento de discurso que es coherente en dos niveles (Halliday y Hassan 1976: 21-26): a) coherente respecto al contexto de situación, es decir, consistente en el registro; b) coherente respecto al propio texto, y por tanto cohesivo.

Según Chueca Moncayo (2003: 44) las nociones de coherencia y cohesión "han ocupado un lugar de tratamiento privilegiado dentro de las disciplinas de la lingüística como son la lingüística del texto o el análisis del discurso". Estos dos entornos, como demostrará este autor, no son los únicos que se

preocupan por tales conceptos, puesto que los estudios de traducción constituyen otra área afín en la que van a tener una gran importancia. El debate en los estudios de traducción, como apunta el autor, deberá ir encaminado hacia la unidad de traducción (Chueca Moncayo 2003: 46). Es necesario definir bien estos dos conceptos puesto que sus límites tienden a desdibujarse: la coherencia se refiere a la cohesión semántica mientras que la coherencia lo hace a la coherencia textual (Walles 1994: 603 *apud* Chueca Moncayo 2003: 47). Una falta de claridad entre los mismos o su uso erróneo concluirá en la inconsistencia de los conceptos. El enfoque didáctico de la cohesión y la coherencia presenta el a veces considerado binomio de discurso y texto. Las diferentes aproximaciones pasan por el estudio de (Chueca Moncayo 2003: 48-49): a) la sinonimia; b) el texto en el nivel escrito y el discurso en el oral; c) el texto como combinación de elementos lingüísticos en la superficie y discurso como combinación de elementos semánticos en la estructura profunda; d) el texto como producto y el discurso como proceso.

El concepto de coherencia, de acuerdo al análisis de la noción de varios autores, se refiere a la estructura profunda del texto, aunque se puede observar desde dos puntos de vista (Chueca 2003: 60): a) como fenómeno, por el cual un emisor dispone de una serie de recursos lingüísticos para dar textura a su mensaje y, por lo tanto, a crear texto; b) como método de análisis del texto, es decir, a través de las relaciones que se establecen entre los elementos del texto, podemos clasificar dichas relaciones en categorías y, por consiguiente, describir cuáles son los patrones de cohesión que presenta ese texto en cuestión.

Coherencia y cohesión son, por lo tanto, dos recursos necesarios para crear un texto. El texto a su vez es el resultado de un proceso de diferentes elementos (pragmáticos, semánticos, léxico-gramaticales, etc.). Comunicativamente, cohesión y coherencia solo pueden ir unidas. La primera es el "reflejo de la organización conceptual de un texto concreto", mientras que la segunda en muchas ocasiones es "lingüísticamente evidente a través de la cohesión" (Chueca 2003: 63).

La relevancia de la cohesión y la coherencia en los estudios de traducción es muy importante en relación especial con el texto como entidad del discurso, las tipologías textuales, etc. El análisis lingüístico de las relaciones cohesivas de un texto es un criterio para interpretar el significado de un TO y además compone una herramienta esencial para el traductor a la hora de producir un TM, como afirma Chueca (2003: 67).

Triandis (1976: 229) defiende que cuanto mayor sea el contexto que rodea a la traducción, más claro resulta su significado. Es fundamental comprender la situación comunicativa en la que se da el texto para poder traducir de manera más coherente.

La diferencia de actuación entre un traductor profesional y los estudiantes se observa especialmente en la pragmática (Jonasson 1998: 192). La diferencia se da tanto en el grado de percepción que supone darse cuenta de la situación pragmática del texto, como en la atención a la coherencia textual, al estilo general, al uso de herramientas, así como a otros procedimientos y estrategias de traducción. La conciencia en el ejercicio de traducción se utiliza para alcanzar los objetivos que determina una situación de traducción de la manera más efectiva posible (Jääskeläinen 1993 *apud* Jonasson 1998: 192). La coherencia textual confirma que un texto es más que un conjunto de oraciones o expresiones unidas de manera unitaria. Los estudiantes, al contrario que los traductores profesionales, comentan sobre todo las dificultades específicas (Jonasson 1998: 194-199) como la falta de comprensión o la dificultad de la reformulación. No establecen redes de relaciones semánticas, sintácticas o pragmáticas fácilmente.

Las definiciones acerca de texto que analiza Chueca (1999 a partir de Halliday y Hassan (1976: 1), Beugrande y Dressler (1981: 3) y Fernández Antolín (2000: 23; 2003: 49) reúnen criterios de comunicación, de estructura y de pragmatismo. Para el autor, el texto es: "una unidad de la lengua en uso dentro de un contexto de situación, una actualización del discurso que, a su vez, está determinado por el tipo textual, entendido este último concepto como la clase o clases de textos que Beaugrande y Dressler (1981: 10) denominan "text types as classes of texts with typical patterns or characteristics". Un texto, por lo tanto, es una unidad semántica contenida dentro de un modelo formal y sin una extensión determinada.

La competencia comunicativa, que creemos muy relevante en traducción, con el conocimiento del nivel pragmático de las lenguas, puede beneficiarse de la traducción en diferentes aspectos (Zaro 1999: 6): a) con nociones de equivalencia en general; b) con nociones de equivalencia pragmática en particular; c) con la detección de marcadores textuales; d) con normas de traducción; e) con el análisis de la lengua que suena a traducción (*translationese*).

La importancia de la pragmática emerge en el momento en que se da relevancia a los aspectos lingüísticos y culturales en la TP. La traducción, como asegura House (2009: 11), contiene un elemento de relatividad lingüístico-cultural muy importante y bastante flexible. El conocimiento que se aplica a una unidad lingüística dependerá de los diferentes contextos socioculturales en los que se encuadre. La aplicación de la que estamos hablando se refiere al significado pragmático. Hay que construir una equivalencia entre las unidades lingüísticas de una L1 y una LE, pero esto no puede conseguirse si se aísla del contexto social en el que se ha desarrollado en primera instancia.

2.3 Estrategia en el aprendizaje de LL.EE. y competencia traductora

La enseñanza de una LE se lleva a cabo a través de diferentes actividades que se desarrollan para la enseñanza y el aprendizaje, la práctica y la consolidación de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, el planteamiento de los ejercicios expande el límite entre habilidades y da pie a lo que se ha venido a llamar *transferencia de habilidades*. El trabajo que se puede hacer a partir de un texto es prácticamente infinito. Cada actividad, cada tarea, trabaja específicamente en al menos un aspecto específico para el que o a partir del cual, se necesitan desarrollar unas estrategias particulares. En este sentido, la TP requiere el manejo de diferentes habilidades. Se trata de una actividad rica que refleja las diferentes posibilidades de construcción de variantes de un texto dentro de un contexto restringido[227]. La construcción y la comprensión del texto precisan de estrategias. La lengua deja de verse como un sistema de reglas que se aplican de manera cada vez más automática en el discurso; al contrario, hemos de aprender a utilizar este sistema global de acuerdo con cada situación, y esto hemos de aprender a hacerlo a través de las estrategias. Una atención más centrada en la estrategia se hace patente en este mapa de redes cada vez más complejo.

El concepto de estrategia ha ido tomando cada vez más importancia en tanto que componente primordial en un sinfín de actividades relacionadas con procesos cognitivos, como el aprendizaje de una lengua, la escritura, la traducción, etc. En muchos casos se habla de competencia estratégica como ingrediente esencial dentro de un compendio de otro tipo de competencias.

En el aprendizaje de LL.EE. las estrategias se han relacionado tradicionalmente con un conjunto de herramientas o recursos de los que el alumno se valía para conseguir unos objetivos determinados dentro del proceso en sí de manera más o menos consciente. Selinker *et al* (1975) establecían una lista de fenómenos que pretendían orientar al investigador para que este pudiese identificar los procesos de la IL de los aprendices de una LE: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización del material lingüístico. Otros autores como Appel y Muysken (1987) también se referían a las estrategias de aprendizaje lingüístico en el fenómeno de la interlengua[228] al tratar el bilingüismo. Estas aproximaciones partieron, obviamente, de presupuestos pragmáticos. En este apartado de la investigación revisaremos el concepto de estrategia en la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE. para ver hasta qué punto esta se puede transferir a la TP.

[227] Al contrario que las actividades en las que la escritura es libre, como las redacciones.

[228] Los autores se refieren a la interlengua como "un sistema intermedio caracterizado por los rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje lingüístico".

Anderson (2009: 133-136) establece una distinción muy relevante en nuestro campo: estrategia versus habilidad. La habilidad es una estrategia que se ha automatizado. El autor presenta el siguiente esquema gráfico:

Continuum de estrategia habilidad (Anderson 2009: 134)

|→ |

estrategia	**habilidad**
consciente	**inconsciente**
deliberada	**automática**
con esfuerzo	**sin esfuerzo**

Tabla 10. Continuum de estrategias de habilidad (Anderson 2009)

El concepto de estrategia de acuerdo a la aplicación que va a tener en la TP se acerca bastante al que proponen Hewson y Martin (1991: 7). Para estos autores la traducción no supone una reutilización de técnicas para convertir un TO en un TM sino que compone más bien una variedad de estrategias de conversión que han de evaluarse de acuerdo con los requisitos de la LC1 y la LCE.

Los estudiantes de una LE, sin embargo, no van a tener en cuenta cierto tipo de elecciones tal y como las características del empleo del léxico y sus connotaciones, el estilo, etc. (Nida 1998).

Campbell (1998: 12-18) defiende la necesidad de contar con un modelo de competencia de traducción para la LE. Consideramos que esto es válido tanto para la TPD como para la TPI. El autor afirma que un modelo de competencia traductora debería reunir tres propuestas básicas: a) proveer conocimiento sobre los diferentes elementos que existen bajo la competencia traductora para que puedan designarse los objetivos de un currículo motivado y bien diseñado; b) señalar la secuencia del currículo de traducción; c) conducir a técnicas de evaluación válidas puesto que están basadas en una teoría de aprendizaje motivada.

Dichas propuestas pueden replantearse en una serie de proposiciones entre las que se ha de cumplir al menos una: a) mostrar si la competencia traductora es divisible en diferentes componentes, y si es posible, describir estos componentes y la relación entre ellos; b) describir el camino de desarrollo a

seguir en el proceso de aprender a traducir; c) incluir medios para describir las diferencias entre la actuación de los diferentes traductores.

Campbell (1998: 152-155) identifica tres componentes en el modelo de competencia traductora:

a) competencia textual de la LM: propone que el elemento clave de la competencia traductora (hacia una LE) es la competencia textual o la habilidad potencial de manipular el género de la LM al utilizar la gramática y el léxico por encima del nivel de la oración. Se trata por lo tanto de un aspecto de la competencia de la LM;
b) disposición: el autor comprueba la noción de competencia textual a través de un análisis de la distribución de una serie de aspectos lingüísticos en las traducciones. Entre los traductores existe una serie de variaciones estilísticas sistemáticas. Estas variaciones se deben a un factor individual llamado disposición. Refleja, al fin y al cabo, las características individuales del traductor y la manera en que dichas características impactan sobre el trabajo del traductor, sin relacionarlas con la competencia de la LM. Según los componentes a) y b), la competencia traductora hacia una LE es una función de la competencia textual de la LE;
c) competencia monitora: se basa en el estudio empírico de un problema sistemático. Campbell afirma que adolece de sistematicidad. Tiene que ver tanto con la competencia de la LM como con el enfoque individual.

Según Campbell (1998: 163) existen cuatro principios fundamentales subyacentes a la idea de competencia traductora: a) puede dividirse en diferentes componentes que son más o menos independientes. Dichos componentes pueden utilizarse como bloques para la construcción del diseño curricular; b) la intervención de la traducción es una cuestión de la intervención del desarrollo de los diferentes componentes que integran la competencia traductora.; c) los traductores alcanzarán diferentes niveles en los distintos componentes de la competencia traductora dependiendo de las habilidades bilingües; d) la evaluación de la competencia traductora se percibe como una cuestión de perfilar la competencia de los traductores más que como una simple medida de la calidad de su producción.

Como sucede con cualquier otra iniciativa educativa, la pedagogía y la evaluación de la traducción dependen de los intereses adicionales de los alumnos a los que se vaya a evaluar. A través de la competencia de traducción los alumnos podrán evaluar el nivel que han alcanzado.

La TP para los profesores supone una fuente muy importante puesto que implica al profesor en la práctica al menos en cuatro formas (Campbell 1998: 166-168):

a) en el diagnóstico de los problemas de los estudiantes: será efectiva si se basa en la idea de competencias subyacentes separables. Una revisión periódica del perfil de las competencias subyacentes de los estudiantes da al profesor una mejor idea de las razones de los errores, la importancia que se les debe dar y una mejor posición para la acción pedagógica;
b) en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de forma individualizada: mientras la traducción es central en la enseñanza y aprendizaje de estrategias en cualquier programa de educación del traductor, la noción de competencia de traducción separable permite el diseño de otras estrategias que no tienen por qué comprender la traducción en sí. El principio de que diferentes traductores van a desarrollar diferentes competencias a diferentes ritmos sugiere directamente que las estrategias individuales son más apropiadas. La dificultad de llevar esto a cabo es que tradicionalmente se ha seguido un enfoque en el que el profesor es el centro dentro de la educación traductora;
c) en la evaluación de la enseñanza: las fuentes sobre la evaluación de datos de la enseñanza se hacen normalmente a través de:
    i. la autoevaluación de los profesores;
    ii. la evaluación de los compañeros;
    iii. las opiniones de los estudiantes a través de cuestionarios, etc.;
    iv. las medias de las notas de los estudiantes.

El problema con la definición de competencia traductora afecta a las estrategias para aprender una LE. Dicho problema reside en su denominación. De acuerdo con Orozco y Hurtado Albir (2002: 375) se la ha denominado como *competencia de transferencia* (Nord 1991: 161), *competencia transnacional* (Chesterman 1997: 147; Hansen 1997: 205; Toury 1995: 250-51), *competencia del traductor* (Kiraly 1995: 108), *actuación de traducción* (Wilss 1989: 129), *habilidad de traducción* (Lowe 1987: 57; Pym 1993: 26; Scout y Kenyon 1992; Stansfield) e incluso *destreza de traducción* (Lowe 1987; 57). Las autoras prefieren el término de *competencia traductora* por la tradición que tiene ya en el campo de la lingüística aplicada.

Por otra parte, muchos de los autores que la mencionan no explican en realidad qué es la competencia traductora (Orozco y Hurtado Albir 2002: 376). Solamente cuatro autores lo hacen:

Bell (1991: 43), que define la competencia de traducción como el conocimiento y las habilidades que un traductor ha de tener para llevar a cabo una traducción.

Hurtado Albir (1996b: 48) que la denomina como la habilidad de conocer cómo traducir.

Wilss (1982: 58) califica la competencia de traducción como una supercompetencia interlingüística que se basa en un conocimiento comprensivo de la LO y la LM respectivamente. Incluye igualmente la dimensión pragmático-textual y consiste en la habilidad de integrar las dos competencias monolingües en un nivel superior.

El grupo PACTE (2000: 100) la define como "un sistema de conocimiento y habilidades subyacentes que se necesita para poder traducir".

Esta definición se completa a través de las siguientes puntualizaciones:

a) la competencia de traducción se actualiza de diferentes maneras en diferentes situaciones;
b) consiste básicamente en un conocimiento operativo;
c) las estrategias juegan un papel muy importante en la competencia de traducción.

La mayoría de los procesos en la competencia de traducción, como sucede en cualquier tipo de conocimiento experto, son automáticos.

Son varios los modelos propuestos que explican el funcionamiento de la competencia traductora. Orozco y Hurtado Albir (2002: 376) mencionan los trabajos de los siguientes autores: Beeby (1996: 92), Bell (1991: 41-43), Campbell (1998), Hansen (1997: 205-207), Hatim y Mason (1995: 205-206), Hewson y Martin (1991: 52), Hurtado Albir (1996a: 34-39, 1999: 43), Lowe (1987: 53-55), Neubert (2000), Nord (1991: 161 y 1992: 47), etc.

En 2003, el grupo PACTE (apud PACTE 2005: 610) propone un modelo de competencia traductora basado en cinco subcompetencias y componentes psicológicos:

a) la subcompetencia bilingüe está compuesta por el conocimiento pragmático, sociolingüístico, textual y léxico-gramatical de cada lengua;
b) la subcompetencia extralingüística está compuesta por conocimiento enciclopédico, temático y bicultural;
c) la subcompetencia de conocimiento de traducción es el conocimiento de los principios que guían la traducción (procesos, métodos, procedimientos, etc.) y la profesión (tipos de encargos de traducción, usuarios, etc.);
d) la subcompetencia instrumental está compuesta por los conocimientos relacionados con el uso de las fuentes de documentación y las tecnologías de la información aplicadas a la traducción;

e) la subcompetencia estratégica es la más importante, puesto que es la responsable de resolver los problemas y la eficiencia del proceso.

f) los componentes psicofisiológicos son mecanismos cognitivos, de comportamiento y psicomotores.

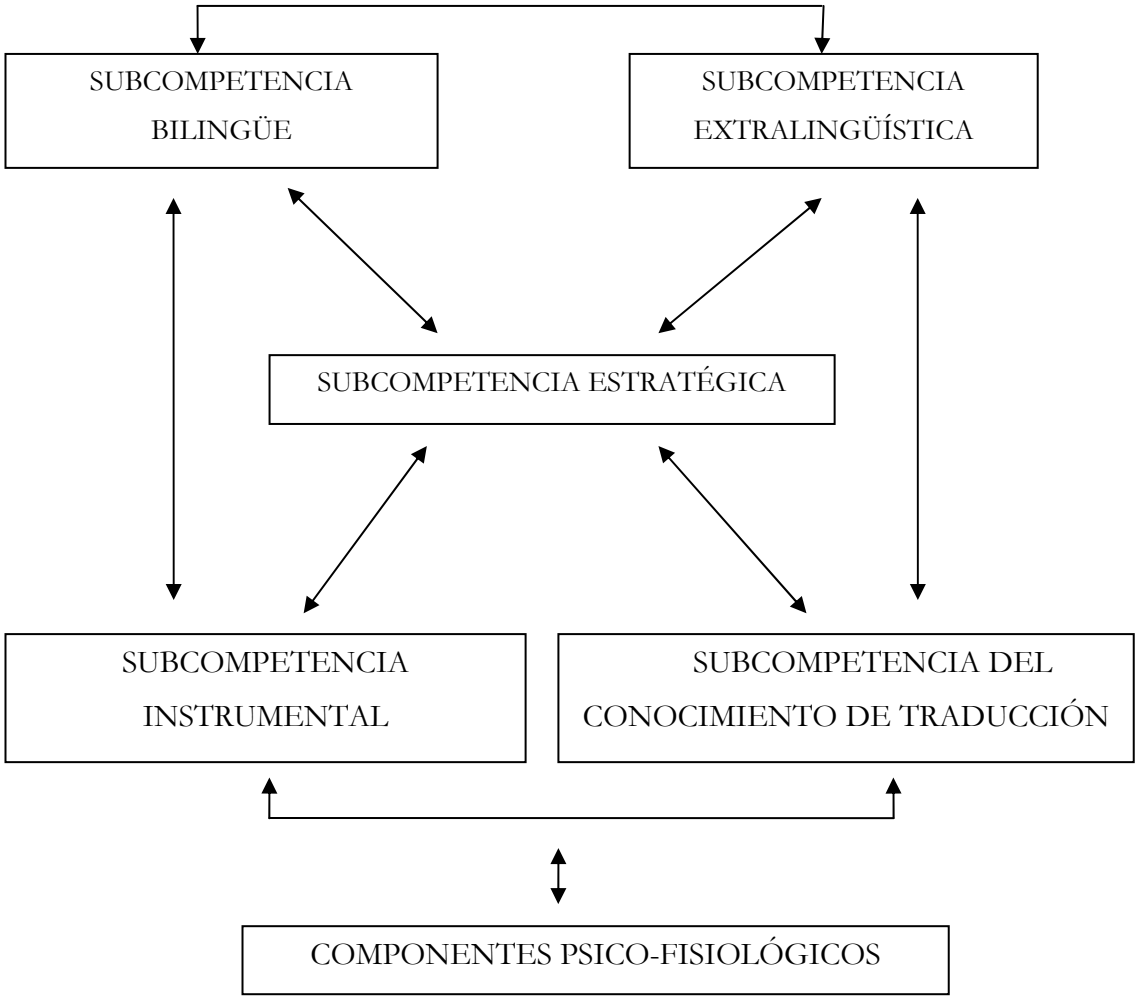


Tabla 11. *Modelo de competencia traductora (PACTE 2003)*

Nord (1991: 146-147) pone de relieve que la traducción no solo ha de hacerse cargo de la competencia traductora, sino que también ha de prestar atención e incluir otras competencias relevantes a la traducción como la competencia lingüística, de forma que preste atención a los aspectos formales y semánticos de léxico, gramática, variedad de la lengua, registro y estilo, convenciones del tipo de texto, etc. Aparte hace referencia a la competencia cultural y a la competencia factual, entre otras. Esto puede

ser útil a la hora de trabajar con un texto o para realizar una selección adecuada del material más relevante para las clases de traducción.

Otra perspectiva interesante que apunta Zaro (1999: 3) es el interés de la traducción en el campo de las estrategias así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LL.EE. Dicho interés se debe especialmente al valor del proceso cognitivo de la adquisición de lenguas, en el que la traducción se consideraría una estrategia utilizada por los aprendices en el proceso cognitivo de aprendizaje de una LE. Otra es, como ya apuntábamos, el desarrollo de los estudios de traducción, que ha afectado a otras áreas interdisciplinarias.

2.3.1 Concepto de estrategia en el aprendizaje de una lengua extranjera

Si retomamos los primeros usos del concepto de estrategia hemos de referirnos a los trabajos sobre el análisis de errores de principios de la década de los años 70. El estudio de la IL de Selinker (1972) identificaba varios puntos que explicaban pautas de comportamiento entre las que se encontraban las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación en una LE. A partir de este momento proliferan los estudios sobre la influencia de diferentes estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE (Chesterman 1998).

Por otra parte, algunos autores como Naiman (1996) en su investigación sobre el buen aprendiz de LL.EE., parten fundamentalmente del análisis de errores y de la interlengua (ver Corder 1967, Selinker 1972, Richards 1974, Brown 1976 *apud* Naiman 1996). Con ello, se confirma la posibilidad de aplicar conceptos y análisis típicamente lingüísticos en estudios más complejos y cuya evolución es diferente.

Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse (…). Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (…). El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución y control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 2002: 60-61).

Las estrategias son fundamentales en la actividad traductora y para adquirir la competencia traductora (Haddouche 2009: 223). Lo importante es que el estudiante de LE llegue a utilizar distintas estrategias según el problema o la dificultad que hayan de superar.

Oxford (1993) se ocupa de las estrategias de los alumnos para aprender. La autora habla de: a) acciones específicas; b) conductas; c) pasos o técnicas que emplean los alumnos para mejorar su propio progreso en el proceso de asimilación; d) almacenamiento; e) recuperación; f) uso de la LE (Oxford 1990 *apud* Rigney 1978).

Tarone (1980 *apud* Drosdov 2003), por su parte, establece una relación entre: a) las estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizan para procesar la información recibida en la LE; b) las estrategias de producción a través de las cuales el alumno intenta hacer uso del conocimiento adquirido en la LE de manera eficiente; c) las estrategias de comunicación como técnicas para evaluar las estrategias que sigue el alumno y que constituye una larga lista[229].

Ya se empezaba a intuir, como afirman Galloway y Labarca (1991) y Harlow (1988), que la mayor parte de la investigación sobre las estrategias de aprendizaje depende de la voluntad y la capacidad de los alumnos para describir sus reacciones y comportamientos internos, tanto desde un punto de vista cognitivo como afectivo. Cohen (1984), en este sentido, subraya la dificultad a la hora de inferir las estrategias que los estudiantes de LL.EE. utilizan en el aula. No solamente por lo poco que se puede observar desde el exterior, sino porque suele limitarse a aquellos estudiantes que participan de una manera activa. El autor indica la posibilidad de acceder a las estrategias conscientes que los estudiantes utilizan cuando aprenden o intentan perfeccionar una lengua. Los informes verbales[230] dependerán de una serie de descriptores según los participantes, el contexto, etc. La crítica fundamental a este tipo de informes es que la mayor parte del aprendizaje de LL.EE. se realiza a un nivel subconsciente e inaccesible. Seliger (1983a *apud* Cohen 1984: 105) apunta que lo que los estudiantes consiguen a través de los informes verbales es describir su nivel de actuación del procesamiento lingüístico y ve en los informes verbales un comienzo para un estudio en esta área para generar hipótesis, no para alcanzar

[229] La lista incluye la observación informal, la observación formal dentro de parámetros de examen, entrevistas formales o informales, grupos de discusión, procedimientos de pensar en voz alta, diarios que reflejen el progreso del aprendizaje de la lengua, diarios de diálogo entre el alumno y el profesor, evaluación de redacciones con un final abierto, e investigaciones estructuradas sobre la frecuencia del uso de las estrategias. La lista es interminable, pero en cualquier caso, todas y cada una de estas técnicas tienen sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

Los métodos de observación, por ejemplo, pueden resultar útiles cuando se realizan a través de preguntas y trabajo en grupo. Sin embargo no son efectivos para precisar muchas estrategias de aprendizaje de LE por parte del aprendiz, como el análisis y el razonamiento, ya que se trata de operaciones internas en principio no accesibles desde una observación externa. Las entrevistas formales e informales, así como los grupos de discusión suelen utilizarse porque ofrecen un toque interpersonal, pero bien es cierto que después es muy difícil llegar a conclusiones objetivas. Las encuestas estructuradas sobre las estrategias, por su parte, apenas dejan espacio para respuestas creativas. Podríamos seguir con la lista de críticas.

[230] Que los investigadores clasifican en: autoinforme, auto-observación y autorevelación (Cohen 1984: 102).

conclusiones con una base empírica. Sin embargo el propio Cohen (1984: 106) ratifica que existen cada vez más estudios en el tema que apuntan una determinada dirección en la actuación de los estudiantes de LL.EE. Hay que asegurarse de que los informes son válidos para que los resultados sean aceptables. Oxford (1993) también nos insta a tener en cuenta aquellas conclusiones relevantes en la investigación de estrategias fuera del campo de LL.EE. para una visión más completa.

Dentro de un nivel bastante específico de análisis es posible diferenciar diversos tipos de estrategias que ayudan al proceso de aprendizaje. De acuerdo con la investigación, los aprendices más sobresalientes utilizan a menudo estrategias metacognitivas como organizar, evaluar y planear su materia de aprendizaje. El uso de dichas estrategias junto con estrategias cognitivas como el análisis, el razonamiento, la transferencia de la información, la toma de notas y la realización de esquemas, pueden ser considerados como parte de la definición de lo que supone el aprendizaje verdaderamente efectivo. Los aprendices utilizan de forma adicional estrategias de compensación como hacer deducciones o sacar conclusiones, y de memoria como agrupar y estructurar las materias que revisan.

Valverde Zambrana y Comitre Narváez (1997) mencionan a investigadores como Rabinowitz y Chi (1987), Garner (1986), Mayer (1988) y O'Mayer (1990), que sustentan que la lengua puede ser descrita dentro del contexto de la teoría cognitiva, integrando en esta teoría las estrategias de aprendizaje. El estudio sobre estrategias de aprendizaje en la adquisición de LL.EE. surge del intento por identificar las características de los aprendices eficaces (ver Rubin 1975, Naiman *et al* 1978 *apud* Griffin 2005 y Naiman 1996). Tales características se vinculan estrechamente con las estrategias utilizadas por los aprendices de LL.EE., aunque en realidad se trata de situaciones y condiciones irreales y que no se dan en la mayoría de los casos de aprendizaje de una LE.

Son innumerables las clasificaciones de tipos de estrategias que varían en función de los criterios utilizados y de las confusas delimitaciones que ofrece el concepto de estrategia. La mayoría de los autores coinciden en relacionar el concepto de estrategia con el de consciencia e intencionalidad.

La investigación sobre las estrategias fuera del campo de la LE también ha estudiado el lado emocional y social del aprendizaje. Hasta la fecha se ha demostrado que algunos de los mejores estudiantes usan estrategias sociales y afectivas para controlar su estado emocional, automotivarse en lo que están estudiando y obtener ayuda cuando lo necesiten. A pesar de ello, se ha constatado que hay un gran número de estudiantes que desconocen o que no reconocen como tales las potenciales estrategias afectivas y sociales.

La investigación sobre el aprendizaje de una LE en relación con las estrategias que nos ofrece Oxford (1993), incluye aspectos sobre:

a) los buenos aprendices de lenguas[231];
b) la eficiencia en la combinación de estrategias de aprendizaje[232];
c) las pautas de actuación de los alumnos menos dotados[233];
d) los factores que influyen en la elección de estrategias de aprendizaje de una LE[234];
e) la formación de estrategias de una LE[235];
f) los problemas de clasificación de estrategias.

Cualquier análisis de los elementos que forman parte de la enseñanza comunicativa así como los factores que están relacionados con ella se han de someter a una constante revisión por parte de estudiosos e investigadores en su propósito de mejorar y ampliar las teorías que van apareciendo y corrigiendo o perfeccionando a las anteriores (Markee 1993).

La mayor parte de estas teorías pueden actuar de base para el desarrollo de áreas como la TP. Sirva como ejemplo la importancia que se le da al aspecto léxico en la TP, y al que se recurre frecuentemente. Dicha importancia va de la mano de dos cuestiones: la literalidad de la traducción en la enseñanza de

231 Al principio los investigadores tendieron a hacer listas de estrategias y otros rasgos con los que todos los buenos aprendices de lenguas tenían que contar supuestamente. Rubin (1975), por ejemplo, ofrecía una lista de características de este tipo de aprendices que estaban relacionadas, al menos en su mayor parte, con la inhibición del estudiante así como con el deseo de aprender.

232 Eficiencia y combinación de estrategias de aprendizaje de una LE: la conclusión más general a la que se ha llegado es que el uso apropiado de estrategias de aprendizaje mejora el nivel de competencia general o de determinadas destrezas. También se ha llegado a la conclusión de que los buenos estudiantes utilizan más estrategias, mejor y de forma más frecuente que los estudiantes menos dotados, y al mismo tiempo son capaces de explicar porqué hacen uso de ellas. Por último, Oxford afirma que otra de las conclusiones a las que se llega es que las estrategias cognitivas y metacognitivas suelen ir de la mano.

233 Este apartado resalta principalmente que estos alumnos utilizan menos estrategias de aprendizaje y las que utilizan son restringidas; que los estudiantes tampoco reconocen el tipo de estrategias que están utilizando; que no demuestran saber combinar las estrategias ni exhiben la creatividad que muestran los buenos estudiantes de una lengua extranjera.

234 Oxford (1989) sintetiza el material existente en la investigación sobre los factores que influyen en las estrategias de aprendizaje en la LE. De este modo habla de: motivación, género de los estudiantes, trasfondo cultural, tipo de actividad propuesta, edad y nivel alcanzado en la LE y estilo de aprendizaje elegido por el estudiante.

235 En muchas de las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema se ha concluido que los intentos de enseñar a los estudiantes cómo utilizar las estrategias de aprendizaje derivan en resultados beneficiosos, pero no todos los estudios sobre el área han sido tan positivos y concluyentes, ya que parece que puede ser eficaz únicamente en el desarrollo de determinadas destrezas (ver Swain *et al* 2002).

235 Existen al menos cinco modelos distintos de tipologías estratégicas (ver Oxford 1993), lo cual supone un gran problema dentro de la investigación de las estrategias de aprendizaje de LL.EE. Esta situación muestra una falta de coherencia y de sistemas aceptados de manera general para describir dichas estrategias. Es la razón por las que muchas veces no se puede llegar a la comparación coherente de diferentes investigaciones de métodos de investigación y procedimientos para la formación de estrategias. Las cuestiones principales por lo tanto implicarían a: (a) los estudiantes de la LE como un conjunto unitario, integrando las partes intelectuales y el lado afectivo y social en el mismo plano; (b) la unidad de la terminología y clasificación de las estrategias de la LE; (c) el intercambio de la información obtenida en las investigaciones por los diferentes grupos de estudio; (d) el reclamo de un mayor número de estudios que indiquen las razones de los estudiantes de elegir uno u otro método, así como una investigación más profunda en el área de formación de estrategias; (e) la formación de profesores para saber identificar y mejorar el uso de las estrategias por parte de los estudiantes.

LL.EE. y el temido uso del diccionario. La crítica al uso excesivo de ese recurso en la clase de traducción está basada en una ocurrencia totalmente real. No se puede utilizar el diccionario de manera excesiva ni para la comprensión de un texto, ni para la producción de un texto, ni para llevar a cabo una traducción:

> Il passagio dalla LM alla LS debe ser affrontato con maggior cautela, e solo sulla base di nozione acquisite. Constringere un principiante a usare continuamente il vocabulario è davvero contraproducente, in quanto spinge a un massiccio transfer come strategia per compensare le lacune cognoscitive; è invence oportuno preaprare il discente all'esercizio, fornendogli preventivamente gli strumenti necessari (strutture, léxico, ecc.). (Calvi (1995: 170) *apud* Sánchez Iglesias 2009: 48)

Lo fundamental de la afirmación de Calvi, desde la perspectiva de nuestra investigación es que el uso del diccionario es poco útil en la mayoría de los casos en los que no se ha producido una adquisición o el alumno no está familiarizado con el significado del texto, las opciones sintácticas y lexicosemánticas, etc.

En cualquier caso, el diccionario no es la única herramienta que puede ayudar o estorbar en la consecución de la traducción. Lo importante es enseñar a los alumnos a manejarlo sin que se convierta en un arma nociva[236]. Por otra parte, no hemos de olvidar que hay muchos tipos de diccionario, y que el aprendiz de lengua no ha de reducirse al diccionario bilingüe. Supone además una herramienta que los estudiantes de LL.EE. utilizan en otros ejercicios. En ellos también cabe la misma preocupación que en la TP. Los profesores son los que han de educar a los estudiantes para que aprendan a utilizar el diccionario como elemento plausible y que posibilita una independencia del alumno, lo que significa una estrategia en sí misma[237]. En el caso de que se utilicen distintas tipologías de textos para la clase de TP habrá que tener en cuenta cómo recoge el diccionario las superestructuras de dichos textos.

En relación con esto, hemos de recalcar que el uso de la lengua materna en el aula de LE no ha de ser negativa. De hecho la L1 y la LE no se almacenan en departamentos conceptuales diferentes ya que el lexicón mental mejora cuantas más relaciones se establecen (Ellis 2005 *apud* Macaro 2009: 37)[238]. Es preciso que el uso de la L1 en el aula de LE ha de tener una razón de ser y que sea deliberado. Macaro (2009) apuesta por el *uso óptimo* de la L1 según el cual el cambio de código en clases principalmente

[236] "Se trata de enseñar a los alumnos a hacer un uso racional y preciso de estas herramientas, ya que cuando el estudiante se enfrenta a sus primeras tareas de traducción no parece sino que la palabra aislada constituye su objetivo de trabajo; se aferra a ella con la esperanza de que cuando encuentre su equivalente en la lengua término, el ejercicio de trasladar un texto de una lengua a otra habrá quedado completo" (Cáceres Würsig y Rico Pérez 1999: 250 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 50).

[237] En un interesante estudio de Hernández (2004) se puede ver cómo el uso de los diccionarios por parte de profesores de LE no siempre se lleva a cabo de manera óptima, lo cual ha de repercutir, evidentemente, en su enseñanza a los alumnos y la aplicabilidad de los diccionarios en el aula de LE.

[238] Existen otras teorías que detalla Macaro (2009), por una parte, y por la otra hay varios autores que amplían y complementan a través de aspectos teóricos y estudios el uso de la L1 en el aula de LE: Dailey-O'Cain y Liebscher (2009), Levine (2009).

comunicativas puede impulsar la adquisición o competencia de una LE más que si se utilizara la LE de manera exclusiva (Macaro 2009: 38). Por otra parte, Dailey-O'Cain y Liebscher (2009: 143) sugieren a través de los resultados obtenidos en sus estudios que hay que diferenciar entre el cambio de código que realiza el profesor y el que lleva a cabo el alumno.

Las estrategias suponen acciones determinadas para llevar a cabo una acción. Son procesos de decisión flexibles. Además, las estrategias lingüísticas están profundamente relacionadas con las no lingüísticas, y por ello las estrategias lingüísticas tienen un carácter de alguna manera universal (Bernárdez Sanchís 2004: 206).

Lotfipour-Saedi (1996) propone una diferencia entre los principios de traducción y las estrategias del traductor. Los principios son axiomas ya establecidos y se refieren a la naturaleza de una entidad. Las estrategias, sin embargo, constituyen líneas de acción orientadas a un objetivo determinado (Lotfipour-Saedi 1996: 390). En este sentido, los principios marcarán la acción de las estrategias.

Dado que la traducción se lleva a cabo a través de la lengua, las estrategias serán gobernadas por los principios de la lengua en general. El marco más apropiado para abarcar esta serie de concepciones y estudios, de acuerdo con Lotfipour-Saedi es el enfoque discursivo de la lengua, dado que describe la estructura y la función de la lengua en relación con otros factores contextuales, nociones de aceptabilidad, etc. Es decir integra aspectos lingüísticos y extralingüísticos al mismo tiempo. Las estrategias del traductor se clasifican en (Lotfipour-Saedi 1996: 391): a) estrategias orientadas al sistema; b) estrategias orientadas al género y a la audiencia.

Las estrategias del traductor operan de acuerdo con los principios de la lengua, pero lo hacen sin amenazar su existencia:

> We cannot always convey 100% of what we want to convey; but this inability does not violate the underlying communication principles, because it is compensated for by the background knowledge contributed by the addressee, which helps communication to take place and avoids the breaking of the communication principles, but the degree of tolerance for this strategic manoeuvring has limits beyond which the underlying principles of communication are compromised. (Lotfipour-Saedi 1996: 391)

Para Piotrowska (1998: 210) la estrategia supone un propósito comprensivo y un procedimiento orientado al contexto o a la política que el traductor utiliza para realizar una transferencia desde la LO hacia la LM. La estrategia, en otras palabras, puede ser entendida como el enfoque comprensivo hacia el texto que ha de traducirse y como una política del traductor. La estrategia está seguida por una serie de técnicas. Una técnica es la vía que utiliza el traductor para proceder mentalmente cuando se encuentran

con un problema de traducción. Constituyen medios concretos para llevar a cabo determinadas acciones.

Wilss (1996: 154-157), por su parte, sugiere establecer la diferencia entre estrategia de traducción, método de traducción y técnicas de traducción: a) la estrategia de traducción es un concepto complejo que tiene dos dimensiones: una semántico-proposicional y otra de actitud; b) el método de traducción conlleva una operación de dos fases. La primera es analítica (del TO) y la segunda es sintética. Alternativamente, también puede verse el texto como una operación de tres fases: descodificación del TO, transferencia y codificación del TM; c) la técnica de traducción se refiere a las actividades de resolución de problemas principalmente.

Beeby (1996: 66) alude a la estrategia traductora como "la puesta en práctica de los principios teóricos que permiten el correcto desarrollo del proceso traductor". Es decir, constituye el puente entre la localización de los problemas de traducción y el establecimiento de una progresión adecuada del aprendizaje. En la clase de traducción los alumnos deberán tener en cuenta los principios de comunicación para ser, en última instancia, los responsables de sus propias traducciones.

La creatividad, componente fundamental en la TP, también supone un conflicto a efectos teóricos y pragmáticos, y no resulta fácil acotarlo (Wilss 1996: 48-54). Es complicado abordar este tema en el área psicológica general y más en particular en el de la psicología relacionada con la traducción, debido a la multitud de métodos diferentes de investigación, perspectivas y objetivos. La creatividad, en este sentido, irá unida estrechamente a la intuición. Se trata de un elemento igualmente provocador puesto que no es fácil de delimitar y cognitivamente desafía la lógica. No obstante, su importancia en la traducción reside en el modo de actuación que libera la mente de las estructuras formales, teorías, etc. (Wilss 1996: 54-56). A nuestro modo de ver, la TP demuestra en muchas ocasiones el nivel de aplicabilidad que el alumno de LL.EE. ha alcanzado. La intuición consiste en la habilidad de construir soluciones, no solamente de manera racional, sino también de manera espontánea, de acuerdo con los requisitos situacionales. La intuición, en este sentido, es un complemento de la solución racional. Se trata de un comportamiento que libera la mente de la cadena de estructuras formales, teorías y modelos.

La traducción implica un enfrentamiento entre valores de los dos sistemas participantes (Herrero 1998: 310). Este enfrentamiento se manifiesta durante el proceso de transferencia a través de los problemas de traducción. El problema de traducción suele estar relacionado con la resistencia de representar un contenido existente en el TO en el TM.

La estrategia, por lo tanto, es un propósito comprensivo y un procedimiento orientado al contexto de la política que el traductor sigue para realizar una transferencia de la LO a la LM (Piotrowska 1998:

210). Por otro lado, y de manera más general, la estrategia de traducción puede verse como un procedimiento que se utiliza para resolver problemas de traducción (Lörscher 2005: 600).

2.3.2 La traducción pedagógica y las estrategias para aprender una LE

La traducción suele asociarse en muchos casos al uso de la L1 y la LE en el aula. En este sentido no hablamos de la TP *per se* sino de una traducción puramente lingüística o una herramienta de aprendizaje del significado en la que se incluye, por ejemplo, la traducción lingüística.

No todos los aspectos relacionados con esta percepción contienen una connotación meramente negativa. Según Valero Garcés (1996: 192), el profesor ha de echar mano de todos los recursos didácticos que tenga a su alcance para contribuir o dirigir en el aprendizaje del alumno de LE, y la lengua materna será uno de ellos siempre que su uso sea deliberado y obedezca a una organización.

El hecho más importante es que la enseñanza de la LE ya no está reducida a un estatus puramente teórico o a una mera actividad práctica, sino que se concibe como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que ambos aspectos (el teórico y el práctico) cobran una gran importancia.

Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1991) reclaman la reconsideración del papel de la traducción en el aula de lenguas. Asimismo admiten el uso de la lengua materna del alumno, aunque de manera dirigida (Ballester Casado y Chamorro Guerrero 1991: 401). La traducción como estrategia cognitiva para los alumnos de una LE es útil puesto que (Ballester Casado y Chamorro Guerrero 1991: 397-399):

a) los alumnos recurren a la traducción como proceso natural e inevitable;
b) permite el uso comunicativo de la lengua en una actividad de traducción concreta;
c) explica determinados aspectos o situaciones como con los falsos amigos, las ambigüedades, etc.

Normalmente un aprendiz de LE desarrolla diferentes estrategias en el ejercicio de TP en torno al proceso en sí. Es fundamental que los alumnos comprendan el texto origen y que sean capaces de reformular un texto meta. Por ello, e independientemente de la capacidad de un individuo de autoanalizar las diferentes estrategias que emplea, tendrá que apelar al conocimiento general del mundo del que traduce a través de la lengua y la cultura origen, así como el conocimiento específico del área particular a la que se refiere el texto, como se afirma en el artículo de Ronowicz *et al* (2005: 581). Cada individuo elegirá sus propias estrategias de acuerdo con la que le resulte más eficaz y más fácil. Es decir, existen unos criterios que determinarán la elección de una u otra estrategia. El mejor traductor cuando se aprende una LE no es en principio aquel que conoce más palabras. Está claro que esto puede ayudar,

pero el nivel léxico no constituye el centro de la actividad y desde luego no garantiza un buen resultado. En lo relativo a las estrategias en el momento de la toma de decisiones, Krings (1986 *apud* Ronowicz *et al* 2005: 583) encuentra que el diccionario[239] es la herramienta que más se suele emplear cuando el significado de una palabra no se conoce, y que la inferencia se da cuando las obras de consulta no resultan útiles. Los traductores nóveles, categoría en la que podemos clasificar a los estudiantes de TP dentro de un orden, no perciben la mayoría de los problemas: "novices are bisfully unaware of their ignorance" Jääskeläinen (67:1996 *apud* Ronowicz *et al* 2005: 584).

Dancette (1997 *apud* Ronowicz *et al* 2005: 584) nos demuestra que, si bien el uso del diccionario forma parte de una de las estrategias de comprensión de un TO, se puede hacer a partir de dos premisas diferentes: desde la ignorancia de un vocablo o desde la comprobación de una hipótesis (comprobación, búsqueda de sinónimos o vocablos precisos o más acertados). A partir de este supuesto, el uso de un diccionario igualmente puede encuadrarse dentro de las estrategias de traducción en la fase de producción (tanto si la traducción es directa como si se trata de una traducción inversa: recordemos que no estamos haciendo una discriminación entre los diferentes tipos de diccionarios[240] ni la direccionalidad del ejercicio).

No pretendemos desviarnos del tema que nos ocupa, que no es la frecuencia ni la eficacia del uso de diccionarios, sino la relación que esto tiene con la habilidad de saber interpretar y el uso de las estrategias[241]. Es indiscutible que para que el uso del diccionario como herramienta y estrategia para los alumnos de TP se lleve a cabo de manera correcta es necesario enseñar a los estudiantes a utilizarlo para que conforme un recurso valioso en la práctica de la actividad. Está claro que todos estos problemas se convierten en parte de un proceso de traducción global y complejo. Para optimizar el manejo de un recurso o estrategia es necesario saber analizar dónde se encuentra el problema (ver Ronowicz *et al* 2005: 592) para saber cómo buscar la solución apropiada[242].

Dentro del proceso de traducción, se pueden encontrar dos tipos de secuencias: las espontáneas y las problemáticas. En el primer caso el traductor traduce sin interrupciones y sin indicios de problemas y lo hace de manera automática. El segundo tipo conlleva paradas e interrupciones debido a los problemas con los que se encuentra el traductor de naturaleza receptiva o productiva (Mondahl y Jensen 1996: 102). Los alumnos de LE llevarán a cabo el segundo tipo de traducción.

[239] Jääskeläinen (1996) llega a la conclusión en su estudio de que los traductores profesionales y semiprofesiosnales hacen un uso más frecuente de diccionarios y de una manera más sofisticada.
[240] Diccionarios bilingües, diccionarios monolingües en la LE, diccionarios monolingües en la LO, diccionarios de sinónimos, diccionarios de antónimos, etc.
[241] Para ver más información en referencia al uso de diccionarios según el tipo consultar Ronowicz *et al* (2005: 590).
[242] Un problema relacionado en principio con una palabra puede resultar en un problema de naturaleza sintáctica o pragmática y no léxica.

La producción en las secuencias problemáticas implica cuatro tipos de estrategias de búsqueda (que intentan retener el propósito comunicativo del TO, según lo entienden ellos):

a) asociación espontánea, a la que el traductor recurre a la búsqueda de soluciones a través de asociaciones espontáneas;
b) estrategia de búsqueda situacional, cuando el traductor intenta resolver un problema recurriendo a experiencias previas;
c) reformulación, que está ligado a una evaluación del grado de equivalencia;
d) análisis de problemas, cuando el traductor utiliza sus recursos para analizar el problema desde todos los prismas e intenta encontrar una solución apropiada basada en argumentos válidos.

Las estrategias de reducción, por otro lado, se caracterizan por la inhabilidad por parte del traductor de encontrar una solución al problema, por lo que ha de simplificar la estructura y el contenido. Optar por esta estrategia va generalmente ligado a la competencia lingüística del traductor (Mondahl y Jensen 1996: 102-103).

Las estrategias responden al intento de solucionar un problema. Para ello, es crucial detectar el problema que se quiere resolver. Cada habilidad lingüística tiene una dificultad diferente. La lectura en una LE no solo requiere la actuación y el conocimiento del léxico y la gramática (a pesar de que sea en los diferentes niveles lingüísticos donde el lector de LE encuentra los principales problemas relacionados con el dominio léxico, sintáctico, de interferencias, etc. (Acquaroni Muñoz 2004: 951). Además, los problemas que se dan en el lector de LE no son los mismos que se dan con la L1. Las estrategias de inferencia, que operan frecuentemente en el lector nativo, no siempre ocurren en el lector de LE puesto que este último trabaja a un nivel inferior y tiende a encontrar una mayor dificultad en recurrir a la interpretación, especialmente en los estadios principales de aprendizaje de la nueva lengua. La eficacia de la LE incrementa con el nivel de competencia que se tiene en la LE[243].

Desarrollar la competencia estratégica va a permitir al estudiante el acceso a situaciones comunicativas a las que se va a enfrentar. Entre las estrategias cognitivas de inferencia que menciona Acquaroni Muñoz (2004: 954-956) nosotros destacamos: las estrategias de inferencia interlingüística, las estrategias cognitivas de inferencia extralingüística y las estrategias de inferencia interlingüística.

[243] Se ha intentado explicar el proceso lector desde varios ángulos de acuerdo con los problemas o características adscritas a esta destreza como la hipótesis del cortocircuito, hipótesis de la interdependencia lingüística (Acquaroni Muñoz 2004: 951-953).

Las diferentes corrientes teóricas que determinan el enfoque pedagógico han tratado la habilidad lectora de distintas maneras. El enfoque comunicativo y a partir de este, el enfoque por tareas, ha conseguido hacer de la comprensión lectora un elemento interactivo a través del cual se dan verdaderos procesos de comunicación: "se trata de posibilitar activamente la construcción y la reestructuración continua de nuevos esquemas de conocimiento formal (temático, léxico, funcional, gramatical) e instrumental (esquemas de procedimiento de comprensión y producción) donde la activación del conocimiento previo y el desarrollo de la competencia estratégica en todas sus vertientes cumple un papel primordial"(Acquaroni Muñoz 2004: 957).

Las estrategias de comunicación, son aquellas que se emplean cuando hay problemas de comunicación (ver Faerch y Kasper 1980: 60 *apud C*hesterman 1998: 136). El individuo que experimenta estas dificultades toma en general dos opciones (Chesterman 1998: 136-137):

a) estrategias de reducción: (a) la omisión, (b) el abandono del mensaje, (c) la reducción en la precisión del mensaje o (d) sustitución del significado.
b) estrategias de logro: algunas son de naturaleza interlingüística, otras de naturaleza intralingüística y otras de naturaleza extralingüística, como por ejemplo (a) la paráfrasis, (b) la reestructuración, etc.

Estas estrategias no son únicas de los aprendices de LL.EE., sino que los hablantes nativos también las utilizan[244] (Anderman 1998: 137).

Un aspecto importante entre las estrategias es que los alumnos pueden beneficiarse de la retrospección, es decir, pueden volver al TO cuantas veces necesiten para reflexionar sobre la comprensión, la reexpresión, etc.

Si atendemos a la direccionalidad del ejercicio de traducción, la traducción directa será una "estrategia auxiliar para verificar y revisar la comprensión", mientras que la traducción inversa será un "recurso para activar los mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática" como la morfología, el léxico, la sintaxis, etc. Gierden Vega (2002-2003: 93).

2.3.2.1 Importancia de las estrategias en la competencia de una lengua extranjera

El progreso en el área de aprendizaje de LL.EE. fue dando paso a un conjunto de teorías y postulados cada vez más naturales a partir de los cuales se empieza a discernir la diferencia entre competencia y

[244] Según Bongaerts y Poulisse (1989) los investigadores de la L1 tienden a clasificar las estategias a partir del plano cognitivo, y sin embargo la investigación en la LE se realiza en un plano de la superficie lingüística, por lo que no es fácil establecer similitudes entre los dos procesos (Anderman 1998: 137).

actuación. Se supera el estatismo de la competencia lingüística para dar paso a la competencia comunicativa de Hymes (1972) y así conceder importancia a procesos creativos y dinámicos. A partir de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), se realizan clasificaciones de competencias entre la que se enuncia la competencia estratégica.

Fernández López (2004b: 576-578) integra dentro de la competencia estratégica en el aprendizaje de LL.EE. tanto las estrategias de aprendizaje como las de comunicación. La competencia estratégica es "la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaz".

El papel de la competencia estratégica varía según los autores. Para Canale (1983), por ejemplo, supone "compensar los fallos en la comunicación, debidos a limitaciones momentáneas o a una competencia insuficiente y favorecer la efectividad de la comunicación" (Llobera 1995: 69 *apud* Fernández López 2004b: 578).

Para Bachman (1990) la competencia estratégica no se limita a los casos en los que hay una deficiencia en la IL de los aprendices, sino que entra en juego el componente evaluativo junto al de planificación y ejecución.

Corder (1981: 104 *apud* Fernández López (2004b: 579), por su parte, destaca que cuando un aprendiz está ante un problema comunicativo puede arriesgarse o evitar el riesgo. Siguiendo estos mecanismos, Faerch y Kasper (1983: 53) hablan de dos tipos de estrategias de comunicación:

a) estrategias de reducción: formal
   funcional
b) estrategias de realización: compensatorias
   de recuperación

Es fundamental, por lo tanto, que el aprendiz de una LE desarrolle una serie de estrategias que le ayuden a aumentar la competencia en dicha LE.

2.3.2.2 Estrategias importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera

Las estrategias de aprendizaje son los pasos utilizados por los alumnos para mejorar su propio aprendizaje y son importantes porque constituyen herramientas de implicación y de autodirección fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa. La estrategia y la táctica hacen referencia al planeamiento, la competición, la manipulación y la complexión de un objetivo. Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas emprendidas por el estudiante para hacer del

aprendizaje una tarea más fácil, más rápida, más agradable, más autodirigida y mejor transferible a nuevas situaciones (Oxford 1990: 8).

Existen diferentes tipos de estrategias para el aprendizaje de una LE. Según Oxford (1990: 37-135) existen: a) estrategias directas para tratar con la lengua: estrategias de memoria, que ayudan al estudiante a almacenar y recuperar nueva información; creación de asociaciones mentales; asociación con imágenes y sonidos; repaso; actuación; b) estrategias cognitivas: permiten al aprendiz comprender y producir la lengua de diferentes maneras con la práctica; recibir y enviar mensajes; analizar y razonar; inventar recursos para organizar la información recibida y así poder utilizarla; c) estrategias de compensación: permiten al aprendiz utilizar la lengua para comprender o producir a pesar de los límites de su conocimiento; adivinar el sentido; superar carencias; d) estrategias indirectas para la gestión general del aprendizaje: ayudan a los estudiantes a desarrollar distintas habilidades: metacognitivas, que ayudan al aprendiz a regular su cognición, es decir, coordinan su propio proceso de aprendizaje a través de funciones (como planear una actividad); enfocar y delimitar lo que se va a aprender; ordenar y planear; evaluar el aprendizaje; e) afectivas: estrategias que ayudan a regular las emociones, la motivación y las actitudes como reducir la ansiedad; animarse; controlar las emociones; f) sociales: ayudan al aprendizaje a través de la interacción con los demás; pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones; interactuar en el aula o fuera de ella; empatizar con los demás.

Otra tipología a la que debemos prestar atención es la que proponen O'Malley y Chamot (1990). La propuesta de estos autores parte del aprendizaje de una LE como una habilidad cognitiva compleja. Las estrategias se dividen en tres categorías de acuerdo con el tipo de operaciones que se activa en casa caso:

a) estrategias metacognitivas: atención selectiva; planificación; monitorización; evaluación; estrategias cognitivas: repetición; organización; elaboración; transferencia; inferencia; deducción; visualización; sumario.
b) estrategias socio-afectivas: cooperación; preguntas de clarificación; hablarse a sí mismo.

Fernández López (2004c) también plantea otro estudio relevante sobre las estrategias de aprendizaje. De acuerdo con este autor, en el proceso de aprendizaje de una LE, el estudiante va a desarrollar una serie de estrategias para conseguir una determinada tarea o un objetivo específico. El conocimiento de estrategias de aprendizaje, en las que el aprendiz será el eje de toda acción en el proceso, posibilita y tiene los siguientes objetivos (Fernández López 2004c: 413): a) conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar ese proceso; b) potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje; c)

desarrollar la responsabilidad y la autonomía en el aprendiz y hacer que este, en último término, aprenda a aprender.

Como vemos, son varias las aportaciones teóricas que se han realizado en el campo de las estrategias de aprendizaje. Dichas aportaciones proceden de diferentes esferas y cada campo realiza contribuciones muy interesantes:

> Las bases de la psicología humanista descansan sobre el alumno como eje principal. Esto supone, simplificando mucho el enfoque, que el aprendizaje dependerá de las capacidades del alumno y de su manera de apropiarse de la realidad (en nuestro caso hablamos de la realidad de la LCE). Esta área se apoya en la libertad de aprender así como el derecho de aprender equivocándose (Rogers 1972 *apud* Fernández López 2004c: 413).

El interés y la importancia de las estrategias de aprendizaje surgen a raíz de que la capacidad de aprender de un individuo forma parte de las competencias generales de dicho individuo (Fernández López 2004c: 415). En el aprendizaje de una LE, esto significa que una persona, en su intento de comunicarse, deberá de aplicar su capacidad de aprendizaje así como llevar a cabo una activación de los recursos disponibles con los que cuenta[245].

Fernández López (2004c: 418) nos alerta sobre la extensión del campo de las estrategias de aprendizaje puesto que tratamos con "operaciones mentales, procesos, principios, mecanismos, iniciativas, recursos, procedimientos, técnicas, acciones, trucos, etc". Por supuesto, no todos ellos tienen la misma fuerza, y por lo tanto hay que marcar una línea divisoria entre los mismos. La autora sugiere distinguir entre:

> Los mecanismos u operaciones mentales que rigen los procesos de aprendizaje y que normalmente actúan de forma inconsciente sobre el aprendiz. Estos son universales (simplificación, generalización, etc.). Las estrategias universales, de acuerdo con el grado de consciencia del aprendiz, se distribuyen de acuerdo a dos fases: la memorización de fórmulas o frases hechas y los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo.
> Los recursos, los procedimientos y los trucos que, si bien no son intencionados, sí podemos reconocer fácilmente en nuestra forma de aprender. Estos mecanismos varían de unos individuos a otros.

La autora destaca diferentes propuestas de estrategias de aprendizaje (Fernández López 2004c: 420): Selinker (1972), Mclaughling (1978), Bialystok (1978), Ellis (1975), Faerch y Kasper (1983). Cada tipología sigue una línea de estudio diferente. Entre estas el modelo de Mclaughlin, el de Ellis y el de

[245] Como hemos visto, no resulta fácil acceder a las estrategias de aprendizaje: cuáles son, cómo accedemos a ellas, etc. Lo más común es observar los errores cometidos por los aprendices de LE y hacer hipótesis sobre la naturaleza de los errores o para intentar explicar sus causas. Existen otros métodos como los informes verbales, pero en principio ninguno de los métodos es enteramente satisfactorio.

Faerch y Kasper se asemejan más a la línea de pensamiento propuesta por Fernández López y a la que nos adscribimos nosotros por su claridad y su consistencia.

El perfil de un aprendiz de lenguas con éxito, tal y como describe Fernández López (2004c: 422) a partir de trabajos como el de Naiman, Frölich, Tudesco y Stern (1978) tendrá las siguientes características:

a) tener una razón para aprender la LE;
b) tener una actitud positiva hacia la nueva lengua y cultura;
c) creerse capaz de aprender una nueva lengua;
d) ser capaz de responder a las situaciones de aprendizaje sin ansiedad ni inhibición;
e) aprovechar todas las oportunidades para usar la lengua que se aprende;
f) comunicarse lo más posible en la LE, centrándose en al significado (más que en la forma);
g) intentar transmitir un mensaje de diferentes maneras;
h) estar dispuesto a arriesgarse;
i) realizar inferencias e intuir o adivinar lo que no se conoce;
j) completar el aprendizaje con las técnicas de estudio;
k) poseer habilidades analíticas para percibir, categorizar, etc. y también para aprender de sus errores.

El gran interés en la competencia comunicativa ha propiciado una investigación de todos los elementos relevantes y relacionados con la comunicación en sí. Entre los avances que se han llevado a cabo está el del comportamiento comunicativo estratégico. Pinilla Gómez (2004: 435) estudia las estrategias de traducción ante carencias de tipo lingüístico partiendo de la lengua como sistema, por una parte, e instrumento de comunicación social por la otra. La competencia estratégica es un componente fundamental en cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje de LL.EE. no se trata de un concepto nuevo, puesto que Selinker ya se refirió a las estrategias de comunicación como uno de los cinco procesos esenciales en el desarrollo de la interlengua de los aprendices (Pinilla Gómez 2004: 436).

Normalmente se recurre a estas estrategias en los primeros estadios del aprendizaje de una LE puesto que el aprendiz ha de cubrir las lagunas existentes entre los medios lingüísticos de los que dispone y las situaciones comunicativas en las que va a interactuar. El estudiante hará uso del componente estratégico para resolver sus deficiencias comunicativas. Las deficiencias comunicativas pueden ser de naturaleza lingüística, discursiva o sociolingüística (Pinilla Gómez 2004: 437).

Chesterman (1998: 138) propone, basándose en Naiman *et al* (1978), Rubin (1981) y O'Malley y Chamot (1990) que las estrategias de aprendizaje principales incluyen:

a) Monitorizar su propia producción;
b) Pedir clarificación;
c) Adivinar, utilizar mecanismos de inferencia;
d) Autoevaluación;
e) Comparación analítica con la LM;
f) Razonamiento deductivo a inductivo;
g) Análisis de problemas;
h) Cooperación, etc.

Es imprescindible que el aprendiz de una LE sea consciente de (al menos algunos) mecanismos cognitivos y metacognitivos. En este sentido, el dominio de la LE puede mejorarse si el profesor fomenta el uso de las estrategias de aprendizaje (Valverde Zambrana y Comiere Narváez 1997: 379).

Dos de los elementos afectivos que inciden en las estrategias del aprendiz de una LE son la motivación y la ansiedad.

La motivación establece la medida de compromiso activa y personal en el proceso de aprendizaje. Existen una serie de factores internos que hacen alusión: a) al interés, que depende de la actitud, experiencia y formación del aprendiz; b) a la relevancia, que implica la percepción por parte del estudiante de necesidades personales como el poder y la colaboración con otras personas; c) a la expectativa, que hace referencia al fracaso o al éxito como resultado de la participación del estudiante; d) a los resultados, que están en relación con el reconocimiento intrínseco o extrínseco recibido por el aprendiz en el proceso de aprendizaje.

Los factores externos, por otra parte, incluyen: a) la toma de decisiones; b) la persistencia; c) el nivel de las actividades por los que el aprendiz decide elegir; d) prestar atención e implicarse en una actividad y no en otras.

Es importante tener en cuenta el tiempo dedicado a la actividad y el nivel de rendimiento ofrecido. Evidentemente, también las actitudes y las creencias influyen en este marco de motivación. Lo que está claro es que los conceptos de motivación y éxito están interrelacionados en la mayoría de los casos (ver Samimy y Tabuse 1991). La motivación también está relacionada con el aumento y mejora de la competencia de diferentes destrezas en determinadas áreas de la lengua, así como con el compromiso del estudiante con la LE después de algunos periodos de instrucción. Este concepto, que ha constituido

un área ampliamente estudiada y profundamente compleja, es un fenómeno multifacético que forma parte sin duda del éxito del aprendizaje de una LE.

La ansiedad, por su parte, es un estado de aprehensión vago e indefinido la mayoría de las veces. Puede tratarse de una ansiedad que ponga en alerta al alumno constituyendo una ayuda o empuje para el aprendiz de LE, o una ansiedad que le debilite y que se convierta en miedo o en una multitud de formas que no benefician en absoluto al alumno. En cualquier caso, existe una gran diversidad de opiniones entre los diferentes investigadores. Algunos autores como Horwitz (1990) no están tan seguros de que la ansiedad sea beneficiosa en ningún caso para los aprendices de una LE.

Las clasificaciones a la que hacemos referencia, en su intento por sistematizar el impacto de las estrategias en el aprendizaje de lenguas, muestran una diversificación en base a diferentes enfoques. No obstante, las clasificaciones analizadas en este apartado indican que el aprendizaje de una LE y el uso de diferentes estrategias van de la mano.

2.3.2.3 Estrategias de traducción

La psicología cognitiva trabaja sobre cómo se llevan a cabo los procesos de conocimiento. Estos estudios destacan la importancia de la motivación, los esquemas de experiencia y de conocimiento que tiene el aprendiz, así como la manera en que este da significado a la nueva información. Las aportaciones de la psicología cognitiva, que vemos en varias partes de este trabajo, pasan por varios modelos metodológicos en la enseñanza de LL.EE., como el comunicativo y el enfoque por tareas, así como el análisis de errores y los estudios de interlengua.

El proceso cognitivo en la traducción es muy importante. Valverde Zambrana y Comitre Narváez (1997: 386-387) hablan de la importancia que ha despertado en varios autores:

a) Hurtado Albir (1990: 223) estima que los aspectos cognitivos son una herramienta fundamental para el traductor en el proceso de descodificación;
b) Delisle (1993) argumenta que el traductor accede al sentido bien por los signos lingüísticos, bien por los aspectos cognitivos.

Por su parte, Valverde Zambrana y Comitre Narváez (1997: 387) alegan:

> El dominio de una segunda lengua es una destreza cognitiva compleja que implica el uso de una serie de estrategias que facilitan el procesamiento de la información y la superación de limitaciones en la capacidad metal del aprendiz. (…) las estrategias de aprendizaje son elementos del funcionamiento cognitivo que se activan con el fin de llevar a cabo tareas específicas.

Esta es una propuesta interesante si se aplica a la integración y la didáctica de la TP, especialmente en los estadios avanzados. También resulta muy útil en relación con las estrategias de traducción empleadas por los alumnos. Las estrategias de traducción, de acuerdo con Pinilla Gómez (2004: 436-437), "son mecanismos usados para resolver los problemas comunicativos, como son, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra o de una expresión".

Una de las versiones más aceptadas es la de Lörscher (1991: 76 *apud* Chesterman 1998: 139), quien entiende que la estrategia de traducción "is a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another". De acuerdo con el autor, las estrategias de traducción son elementos o secuencias de comportamiento. Entre los más relevantes se encuentran:

a) la consciencia de un problema;
b) la verbalización del problema;
c) la búsqueda de una solución;
d) encontrar una solución o una parte de una solución preliminar;
e) no encontrar una solución;
f) monitorizar segmentos del TO o del TM;
g) reexpresion de los segmentos del TO o TM;
h) comprobar una solución preliminar;
i) organización mental de los segmentos del TO o del TM;
j) comentario en un segmento textual;
k) transposición: reordenar los segmentos del TM;
l) traducción de un segmento textual;
m) organización del discurso translacional.

Chesterman (1998) también destaca algunas clasificaciones derivadas de los estudios de Nida, Catford, Vinay y Darbelnet, entre otros:

a) Catford (1965) señala los cambios que se dan en las reformulaciones: (a) cambio de clase de palabra, (b) cambio de estructura de la cláusula, etc.
a) Vinay y Darbelnet (1969) hablan de diferentes procedimientos de traducción: préstamo, calco, adaptación, etc.

Otras clasificaciones se han referido a un nivel lingüístico más que psicolingüístico: cambios a nivel sintáctico, semántico y de estrategias pragmáticas, por ejemplo.

En otro plano, las estrategias a las que alude Kussmaul (1995) suponen una mezcla de resolución de problemas a ambos niveles: algunas pertenecen a un nivel cognitivo (e implican creatividad, cambio de pensamiento, inferencia, etc.) y otras pertenecen al plano de la lingüística (como el análisis textual, análisis de los rasgos estilísticos, etc.).

Por último, Hurtado Albir (1996: 373) establece una distinción entre:

a) método de traducción: de carácter supraindividual quizá inconsciente;
b) estrategia de traducción: carácter individual consciente o inconsciente;
c) técnica de traducción: aplicación concreta que se ve en el resultado.

Dentro de este contexto general de estrategias y variables que el área de enseñanza de LL.EE. abarca, habría que destacar un apartado que se refiere a las diferencias individuales y de grupo dentro del aula. Hablamos especialmente de variables a las que no se había prestado demasiada atención hasta hace poco más de una década como la aptitud, la actitud y otro tipo de diferencias personales en la adquisición de una lengua extranjera, así como el efecto del aprendizaje de la misma en las posibles actitudes y motivaciones (Oxford y Ehrman 1993).

Las estrategias de traducción, es decir, aquellos recursos que se emplean para solucionar los llamados problemas de traducción[246], pueden ser interesantes para propósitos pedagógicos. No solo para la pedagogía de la traducción en entornos profesionales, sino para la didáctica de la TP.

Por su parte, Mendoza Fillola (1998: 180) menciona varias estrategias de lectura:

a) estrategias basadas en las peculiaridades del texto;
b) estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura;
c) estrategias basadas en las distintas partes del proceso lector;
d) estrategias de precomprensión: estrategias de inicio, estrategias de anticipación;
e) estrategias en la formulación de expectativas, elaboración de inferencias;
f) estrategias de comprensión e interpretación: de valoración personal.

De acuerdo con lo que hemos visto, la construcción y la comprensión precisan unas determinadas estrategias (Bernárdez Sanchís 2004: 204), mientras que la TP necesitará otro tipo de estrategias específicas, o al menos adaptadas a su práctica.

A medida que se averigua más sobre el funcionamiento de la mente, vemos más claramente que tanto la comprensión de la lengua como la producción dependen del conocimiento que tenemos

[246] Kiraly (2000: 27) refiere a los siguientes autores para ampliar este asunto: House 1988, Kussmaul 1995, Kupsch-Losereit 1996, Nord 1996, Chesterman 1997.

acumulado y de las estrategias que utilizamos para activar o acceder a dicho conocimiento (Séguinot 1985: 79).

Las estrategias de traducción se pueden dividir, como indica Aksoy (2001: 198-202)[247] en:

a) aquellas que atienden a la lengua;
b) aquellas que atienden a los factores sociales, culturales y temporales.

Bell (2001: 187), por su parte, se refiere a varias etapas en relación con los problemas de traducción y las estrategias. El autor distingue entre:

a) análisis: el traductor lee el texto y hace uso de su conocimiento enciclopédico para comprender los aspectos del texto. El procesamiento se lleva a cabo a nivel semántico, sintáctico y pragmático;
b) síntesis: se produce el TM de acuerdo con el significado, la intención, etc.
c) revisión: se examina la congruencia del TO y el TM.

En realidad, como señala Bell (2001: 187), el procesamiento de un texto se corresponde en cierto modo con una resolución de problemas (de comprensión, de interpretación y de reexpresión) y los traductores han de desarrollar una serie de estrategias para lidiar con dichos problemas. Los problemas de traducción son parte del proceso de transferencia. De acuerdo con esto, las estrategias de traducción con un procedimiento (potencialmente consciente) para resolver un problema a nivel de texto o de segmento.

Lörscher (2005: 600) diferencia dos tipos de estrategias en traducción:

a) originales: aquellas estrategias que ocurren solamente en las fases estratégicas del proceso de traducción;
b) potenciales: aquellas estrategias que ocurren también en las fases no estratégicas del proceso de traducción.

Nosotros nos preguntamos si las estrategias ocurren solamente cuando nos enfrentamos a un problema o también cuando encontramos diferentes soluciones.

A pesar de las diferencias existentes entre los traductores profesionales y los no profesionales, el proceso de ambos tiene muchos aspectos comunes. Las diferencias entre los traductores profesionales y

[247] Aksoy (2001) estudia los aspectos textuales al traducir un libro de historia, por lo que las estrategias a las que alude dependerán del material con el que ha trabajado, incluso si coinciden con una esfera más general de estrategias de la traducción.

los estudiantes de lengua se localizan en la distribución y frecuencia en los diferentes tipos de estrategia (Lörscher 2005: 604).

La mayoría de los estudiantes de lengua, según el estudio de Lörscher (2005), se centran en la forma, es decir, en un intercambio de signos de la lengua. Puesto que estos estudiantes se centran en un enfoque formal, apenas prestan atención al sentido, por lo que el monitor permanece inactivo, y los TM que producen no son un equivalente del TO ni en cuanto al sentido, ni en cuanto a la gramática, ni en cuanto a la estilística. No constituyen, en conclusión, textos por sí mismos. El estudio de Lörscher no relaciona este resultado con una falta de competencia de la lengua, puesto que los estudiantes traducen hacia su L1; el déficit radica en el enfoque que se toma para la traducción.

Tanto la producción como la comprensión de un texto son productos derivados de procesos estratégicos y están dirigidos a la consecución de determinados objetivos. Por ello una estrategia se liza para alcanzar una determinada meta y determina en gran parte el proceso llevado a cabo (Kalina 1992: 253).

Kiraly (2000) subraya que en la década de los años 90 muchos autores se dedicaron al estudio de las estrategias de traducción con un enfoque pedagógico: House (1988), Kussmaul (1995), Kupsch-Losereit (1996), Nord (1996), Chesterman (1997) (*apud* Kiraly 2000: 27). Se trata de una importante investigación, puesto que puede dar pistas sobre los criterios de actuación de traductores noveles y profesionales. Kiraly se refiere a ellas como estrategias cognitivas, aunque tradicionalmente se hayan denominado simplemente planes para resolver problemas de traducción.

Sainz (1992: 71-73), por su parte, sugiere que el desarrollo de las estrategias de traducción se lleve a cabo a través de las siguientes técnicas:

a) Técnica 1: introducción de textos que tratan sobre el mismo tema, tanto en la LO, como en la LM (textos paralelos), para la adquisición de conocimiento de la materia.
b) Técnica 2: la traducción del propio trabajo de los estudiantes.
c) Técnica 3: comparar las traducciones de los estudiantes con versiones publicadas.
d) Técnica 4: traducción colaborativa: comparar su traducción en parejas.
e) Técnica 5: informar al resto de la clase.
f) Técnica 6: transcripción y traducción.

La propuesta de Sainz adquiere un enfoque pedagógico de las estrategias de traducción. En este sentido, su propuesta difiere de las demás ya que no solamente señala las estrategias de traducción, sino que indica cómo pueden trabajarse.

En conclusión, y siguiendo a Chesterman (1998: 138), las estrategias de traducción se basan tanto en la investigación sobre la comunicación, como sobre las estrategias de aprendizaje de una LE y las taxonomías de los cambios de traducción.

2.4 Resumen y conclusiones

La validación de la TP no solamente pasa por buscar y demostrar sus atributos comunicativos. Es necesario encontrar un equilibrio y una precisión en el manejo de los diferentes niveles lingüísticos y extralingüísticos en los que interactúa esta disciplina. La unidad básica de trabajo la compone el texto. Pero un texto se compone a su vez de diversos elementos. En un primer acercamiento a un texto identificaremos series de palabras, cláusulas, oraciones, etc. en el orden en el que aparecen en la página. No obstante, una mera conexión lineal de todos los elementos textuales no da cuenta de lo que ocurre en un texto. Cada elemento cumple una función retórica o discursiva, y estas funciones discursivas nos permiten identificar secuencias de elementos que finalmente componen la unidad del texto (Hatim y Mason 1995: 211).

Los elementos textuales se organizan en torno a una serie de procesos cognitivos involucrados en una actividad. El hecho de que los alumnos sean conscientes de la existencia de dichos procesos puede beneficiarlos a la hora de mejorarlos y de que se impliquen más. Siguiendo esta línea, los estudiantes desarrollan una serie de estrategias que reflejan, de uno u otro modo, su habilidad para construir en mayor o en menor grado textos bien formados a partir de elementos suboracionales.

En las últimas dos o tres década se ha dado un giro completo en el campo de la traducción en general y a todos los aspectos relacionados con la sistematización de la misma. Se ha pasado de fomentar la palabra o la frase como unidades de trabajo de traducción, incluso en un contexto comunicativo a promulgar la unidad textual para operar en la traducción. Incluso cuando se reconoce el trabajo de traducción a partir de palabras o frases, en la década de los años 1980 ya se comienza a generar la necesidad de recurrencia al texto, al menos en las etapas del principio y del final del proceso. Es en este marco de trabajo cuando entran en juego la importancia de la cohesión y la coherencia como equilibrio textual y comunicativo imprescindible.

La relativa tardanza de la aparición de investigaciones empíricas sobre el proceso de traducción se debe en parte al hecho de que, hasta hace poco, no existían métodos que nos permitieran observar los fenómenos del procesamiento psicolingüístico. El único método de análisis utilizado hasta la fecha en el área de traducción para recoger información de los procesos cognitivos es el análisis introspectivo

mediante experimentos en los que el sujeto verbaliza lo que piensa mientras realiza una tarea cognitiva (Kiraly 1995). Sin embargo este sistema de estudio ha sido ampliamente criticado, si bien estas investigaciones han incrementado el interés sobre los procesos de traducción mentales y se ha prestado atención a la importancia de considerar los procesos mentales incontrolados o subconscientes en cualquier debate sobre los procesos cognitivos implicados en la traducción.

El proceso de traducción es una interpretación de signos verbales. Se trata de un enfoque relativamente reciente y que ha tenido su repercusión en el área de la didáctica de lenguas.

El acercamiento de diferentes materias nos recuerda que podemos introducir la pedagogía de la traducción como una parte relevante de la didáctica de lenguas de forma que el profesor se centre en la misma, no ya como un contraste de pares de lenguas y en procesos de memorización de vocabulario y expresiones, sino como un descubrimiento ante los ojos del alumno de los procesos que tienen que seguir explotando para maximizar sus conocimientos potenciales de la lengua de llegada. La crítica del uso de la traducción pedagógica no siempre puede cobijarse tras el muro de la transferencia de estructuras similares entre la L1 y la LE en las que la significación no es equivalente. Por ello hay que enseñar a traducir y a beneficiarse de dicha actividad, y a afirmar que la influencia de la L1 del estudiante no es el único factor implicado en la transferencia de hábitos. Se trata, en realidad, de un proceso mucho más delicado y complejo de identificación de puntos de similitud y de evidencias que reflejen (aunque no sea de forma consciente) si un determinado aspecto pertenece a la estructura de la lengua meta o no (Lightbown y Spada 1999).

Es realmente importante prestar atención a la importancia de los procesos cognitivos en la didáctica de LL.EE. y la trascendencia del uso de las estrategias de aprendizaje. El aprendizaje de una lengua requiere muchas decisiones conscientes en los niveles cognitivos y metacognitivos. En los procesos cognitivos en los que se ve envuelto el aprendiz en la actividad traductora, ayudan a entender la relación entre el aprendizaje de la lengua y la traducción. En este sentido, el componente cognitivo de la TP debería ser incluido en los programas de enseñanza y aprendizaje de una LE a través de estrategias de aprendizaje.

La *reconciliación* entre la traducción y la enseñanza de LL.EE. entraña unos valores que superan las barreras disciplinarias que nos permite obtener una serie de beneficios a través de la TP. La noción clave que hemos de tener en cuenta es la perspectiva comunicativa de la traducción puesto que traducimos a partir del sentido que nos proporciona la unión de los elementos lingüísticos y los extralingüísticos que intervienen en la comunicación produciendo una función equivalente en la lengua materna y en la lengua meta. No es suficiente tener en cuenta únicamente códigos lingüísticos que

limitan el proceso comunicativo: hay que utilizar los mayores elementos no formales de la lengua liberándonos de la esclavitud que encierran las palabras. El conocimiento de la situación, de los códigos culturales, etc., es necesario para enmarcar el proceso o actividad traductora en un contexto dinámico cuyas soluciones son necesariamente comunicativas.

Capítulo 3. La traducción en el aula de lengua extranjera: ¿espacio comunicativo?

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la TP conforma un espacio comunicativo relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la LE siempre y cuando lo alejemos de la artificialidad empleada, no solamente en métodos de enseñanza anteriores, como se reclama, sino en actividades llevadas a cabo en la actualidad. La crítica de la TP se debe fundamentalmente a las secuelas conductistas que se aplican incluso hoy en día. La gramática constituye uno de los aspectos más difíciles de encajar en la TP, probablemente porque el debate sobre la gramática tiende todavía a acogerse a un enfoque más estructuralista que comunicativo. En todo caso, a pesar de defender la comunicatividad de la gramática en diferentes niveles y sobre diferentes habilidades, hemos de indicar que la TP no es la responsable de cargar con todo el peso de la gramática. El desarrollo de la TP necesita prestar atención tanto al elemento gramatical como a otros elementos que interactúan en dicha práctica. En la misma línea, no hemos de olvidar la inclusión de la gramática en otras habilidades de las que se ocupa el currículo.

La traducción en la enseñanza de LL.EE. permite el tratamiento de diferentes aspectos y habilidades a varios niveles. Así lo reflejan los tipos de actividades de TP que permiten la explotación de varios aspectos: desde los más básicos, hasta los más globales y complejos. Esto no significa que todas las actividades sean igualmente válidas ni que contengan el mismo valor pedagógico y comunicativo. Perkins (1985: 56) menciona, por ejemplo, ejercicios de traducción que pueden servir *simplemente* como recuperación y que explotan determinadas estructuras sintácticas. A pesar de que este tipo de actividades no muestran, a nuestro parecer, la misma sensibilización que otros modelos más sutiles de equivalencia, no significa que no tengan validez pedagógica.

Son muchos los componentes que interactúan entre la TP y el concepto de comunicación, por lo que resulta imposible nombrarlos a todos para establecer una red de relaciones en este apartado. No obstante, los epígrafes que componen este capítulo pretenden dar cuenta de las nociones más significativas que demuestran la existencia y el reclamo de la comunicatividad de la TP.

El proceder de los estudiantes, por otra parte, muestra en gran medida el grado de su (des)conocimiento de acuerdo con los ejercicios de traducción a los que se enfrentan. Por ejemplo, cuando el alumno de LL.EE. traduce palabra por palabra, demuestra, en realidad, una falta de conocimiento: la traducción literal puede tomarse como un procedimiento que el alumno utiliza para comprobar estructuras superficiales o profundas de la lengua. Ayudará, asimismo, a que el alumno vea que la traducción palabra por palabra es necesariamente evitable. En relación con esto, Albert (1993: 11) indica el peligro de traducir formalmente sin que se intente crear una equivalencia. La transcodificación a nivel lingüístico no es suficiente.

La TP es extremadamente útil en la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE. desde dos ángulos diferentes (desde un punto de vista reduccionista aunque útil), y sin embargo complementarios: (a) por un lado, solamente se procesa la lengua que se entiende; (b) por otro lado, es necesario entender la estructura interna de la lengua para poder utilizarla. No pueden emplearse retazos de lengua aprendida de memoria. Hay que hacer uso del poder generativo de la lengua y crear nuevos modelos a partir de modelos anteriores para usarlos en situaciones completamente nuevas (Butzkamm 1985: 87-89). Este proceso es el que inicia la creatividad, tan importante en la TP y estrechamente relacionada con la *lingüisticidad*, otro de los conceptos fundamentales implicados en la traducción. Dicho concepto nos recuerda que el proceso de traducción va indisolublemente unido al de interpretación. La traducción, por lo tanto, es vista como una tarea fundamental tan natural e importante como pueda ser una conversación, además de basarse en los mismos principios. Lo esperable es que haya una adecuación traductológica a medida que aumenta la lingüisticidad en la lengua extranjera. Según Gadamer (1975) la lingüisticidad comprende tanto el lenguaje como la competencia comunicativa, y las teorías de Hatim y Mason (1995) corroboran que el traductor se sitúa en el centro de una actividad comunicativa. La traducción, de acuerdo con esto, no se limita a ser, como afirmaban diferentes teorías lingüísticas, una rama más de la lingüística contrastiva ni de la lingüística aplicada.

La lingüisticidad está ligada también a la direccionalidad. Y esto resulta en la validez de la TP en sus dos variantes: la traducción pedagógica directa (TPD) y la traducción pedagógica inversa (TPI). Cada una tiene unos valores pedagógicos intrínsecos relevantes para la enseñanza de LL.EE. A grandes rasgos podemos decir que:

a) la TPD se centra en alcanzar la comprensión del TO superando los problemas que se pueden dar desde un punto de vista lingüístico y extralingüístico;
b) la TPI ha de ser decisiva en la evaluación del grado de conocimientos de la LE al poner de relieve los errores de interferencia entre las dos lenguas: falsos amigos, errores

gramaticales, de sintaxis, etc. La TPI no solamente es una herramienta importante en la enseñanza de LL.EE. como evaluación, como se viene afirmando. Si nos centramos en el proceso más que en el producto, podremos poner en marcha una práctica ampliamente beneficiosa para el estudiante, como veremos más adelante.

Las relaciones de dificultad establecidas entre la TPD y la TPI no se pueden vincular solamente a la evidente diferencia entre el manejo de la L1[248] y el de la LE. Hay otra serie de aspectos cognitivos (que menciona Vez Jeremías (2004a: 154) respecto al aprendizaje (de la L1) y la enseñanza (indispensable para que exista un aprendizaje de la LE) que también van a influir:

a) el aprendizaje de la L1 es espontáneo. El de la LE es controlado;
b) la retención de la memoria es más corta en el aprendizaje de la LE;
c) en la L1 el esfuerzo es de tipo primario (alimentos, juguetes, etc.) mientras que en la LE el esfuerzo es secundario (como notas de clase);
d) el aprendizaje de la LE se da durante un periodo mucho más breve que el de la L1;
e) en la LE se adquieren primero las estructuras superficiales para después adquirir las estructuras subyacentes, justamente al contrario de lo que ocurre con la L1;
f) en el aprendizaje de la LE se produce interferencia y transferencia negativas.

Además, la TP es una práctica que implica el uso de la lengua por parte del alumno para realizar una tarea específica. La TP en el aula ha de ser testigo del progreso de la práctica traductora desde un nivel básico hasta uno avanzado. Es preciso, por lo tanto, distinguir los diferentes niveles de aplicación, para que tengan efectividad de acuerdo con el nivel de competencia del alumno. Una clase avanzada de traducción puede llegar a convertirse en un lugar que combine la enseñanza de la lengua y un debate

[248] Besse reconoce en la L1 cuatro usos diferentes (1991 *apud* Sánchez Iglesias 209: 9): dos relacionados con los estudios de traducción, y dos relacionados con la traducción explicativa (el propio Sánchez Iglesias sugiere que dos son instrumentales y semánticas y la tercera tal vez textual). Esto nos sugiere que ya se empiezan a plantear dimensiones.

Stern distinguirá la aproximación interlingüística e intralingüística, dependiendo de las técnicas de enseñanza. Según este autor, hoy en día y debido a las metodologías de enseñanza, desechan completamente la traducción interlingual (que conlleva el uso de la L1 y la LE) para dar paso a la traducción intralingual (cuyo enfoque es unilingüe) únicamente evidentemente, esto restaría importancia al uso de las dos lenguas, puesto que, según entendemos nosotros, el manejo de dos lenguas conlleva lo que se conoce como "cross-lingual strategy" o estrategia croslingüística, que entendemos como interlingüística (1992: 279 *apud* Sanchez Iglesias 2009: 10, Zaro 1999: 2).

Atkinson (1987) reconoce los siguientes usos de la L1 en el aula de LE: (a) obtención de respuestas, (b)comprobación de comprensión, (c) instrucciones, (d) cooperación entre los aprendices, (e) discusión de la metodología de las clases, (f) presentación y refuerzo del aula, (g) comprensión del sentido, (h) examen, (i) desarrollo de estrategias del aprendizaje. Si lo miramos críticamente, todos estos usos se pueden reducir a la traducción explicativa y a la traducción interiorizada de las que hablábamos en tanto que herramientas de comprensión, comprobación, facilitación, etc.

sobre aspectos lingüísticos (Snell-Hornby 1985: 24). Esa es la clave, en última instancia, para que el aula de TP sea relevante en el programa de LL.EE.

En general, hemos de ser prudentes con las afirmaciones que encontramos acerca de la TP. Según Snell-Hornby (1985: 24), por ejemplo, no hay ninguna parte del sílabo de enseñanza de lenguas que no esté relacionado de alguna manera con la traducción, excepto quizá el componente oral y la pronunciación. Nosotros apelamos al objetivismo de estas aserciones (ya que muestran una realidad falsa) y a la necesidad de establecer una distinción entre los diferentes tipos de traducción en el aula según las necesidades de los estudiantes o del papel que ejerza dicho componente.

Una de las deficiencias que se encuentra en la cimentación de la TP no reside tanto en el grado de validez de su naturaleza como en la falta de sistematicidad de su puesta en práctica. En palabras de Ballard (1991: 144), "la debilidad de la enseñanza de la traducción en el nivel de enseñanza superior viene de la imprecisión de sus objetivos y de la ausencia de un verdadero método". En este sentido es necesario prestar atención a un número de elementos antes de hacer una propuesta práctica de la TP: la tipología de textos que se empleen será muy importante, ya que hay textos que son más adecuados para la TP que otros. Dentro de la TP general, además, habrá textos que estén más indicados para la TPD y otros para la TPI. En cualquier caso, es preciso atender a la dificultad en la aplicación de una tipología de textos en la TP y la necesidad de una investigación en esta área.

El uso de herramientas en la práctica y en las pruebas de traducción, como el diccionario, depende de la direccionalidad y de los criterios del profesor. Los criterios, en este ámbito, no siempre están claros. Es necesario tener presente que la TP es una práctica que va mucho más allá del léxico, por lo que el uso de herramientas de ayuda como el diccionario, no ha de reducirse al área de conocimientos léxicos del alumno.

Es importante asimismo que la TP integre aspectos fundamentales de la traducción *per se* para formular un concepto más coherente y completo de este campo interdisciplinario.

La conciencia de traducción, en este sentido, es fundamental para alcanzar objetivos determinados por la situación de traducción de la manera más efectiva posible. Por ello, hemos de tener en cuenta la conciencia traductora, que ayudará al alumno[249], según Jääskelainen (1993 *apud* Jonasson 2008: 192-199) a:

a) ser consciente de la situación textual (origen y propósito del texto);

b) implementar una coherencia textual;

[249] Jonasson identifica algunas de estas características con los traductores profesionales. En nuestra enumeración no vamos a distinguir entre unos y otros por pensar que aunque el nivel de implementación real sea mucho menor en los estudiantes, sí se puede implementar.

c) identificar estrategias y procesos de solución de problemas, creatividad y decisión.

Para que funcione el componente de la TP tienen que darse una serie de condiciones que reportarán una inclusión positiva de la TP siempre y cuando la metodología de enseñanza sea adecuada. Entre estas condiciones destacamos las que señala Snell-Hornby (1985: 24-25):

a) ha de existir un análisis crítico y detallado del texto;

b) ha de haber una participación activa por parte del alumno.

Hemos de tener en cuenta, al mismo tiempo, que en la actividad traductora, todo tipo de textos requiere trabajar con el elemento creativo. Esto remite a la noción de que la traducción es un proceso de solución de problemas, y el traductor ha de saber utilizar las herramientas y las estrategias apropiadas (Mackenzie 1998: 201).

Por otra parte, la evolución de determinados campos fuera de la los estudios de traducción ha sido primordial en la enseñanza de LL.EE. para poder apelar al elemento innovador y a la (re)inclusión de materias como la TP. Nos referimos esencialmente a la lingüística aplicada[250], el campo de la educación[251], la sociología y la política de planificación de lenguas[252]. Al revisar los elementos relacionados con la innovación en el contexto específico de la enseñanza de lenguas, esta se apoya en las áreas especializadas como las que acabamos de referirnos para desarrollar un marco interdisciplinario[253]. La innovación responde a razones prácticas la mayoría de las veces y tiene diferentes motivos, no siempre pedagógicos, ya que de hecho a veces son fortuitos.

Uno de los aspectos que han adquirido más fuerza en la investigación de las LL.EE. en las últimas décadas es el discurso de la lengua en el aula, lo que ha dado un énfasis especial a diferentes características pedagógicas y lingüísticas de la interacción en el espacio de la TP (ver Allwright 1988).

Desde hace algunos años se ha empezado a prestar atención a la pedagogía más desde el interior que desde el exterior, al contrario de lo que se venía haciendo hasta el presente. El marco principal de referencia ha pasado de ser el estudio de la lengua a la pedagogía para poder llegar así al reconocimiento

[250] La lingüística aplicada ha experimentado una gran evolución en las cuatro últimas décadas (evolución que coincide *grosso modo* con el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, según Markee (1993), y que ha sido testigo del progreso del campo de la enseñanza principalmente. La lingüística se ha preocupado por investigar los problemas asociados con la puesta en marcha de las innovaciones que se han dado en campos de estudio relacionados, como es el de la enseñanza de lenguas, tan solo recientemente. Debido a la conexión establecida entre el área lingüística y el de la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante tener en cuenta que la difusión de una perspectiva de innovaciones en el campo lingüístico es vital para los profesionales en el desarrollo del campo de la enseñanza de lenguas.

[251] Al contrario que la lingüística aplicada, el campo de la educación tiene una tradición bien establecida en la investigación de la innovación y práctica.

[252] Estas materias, al igual que el campo de la educación, son campos muy bien establecidos.

[253] Inspirado concretamente por el trabajo de Cooper (1989) sobre la innovación en política de planificación de lenguas.

de un pensamiento educativo del profesor de lenguas extranjeras. Esta atención hacia la figura del profesor relacionada con el proceso de aprendizaje ha llevado, de una forma paralela y complementaria, a una preocupación por la figura del alumno y su papel en el proceso de aprendizaje (Widdowson 1993).

Las recientes hipótesis e investigaciones sobre la interacción en el aula se han convertido en un punto interesante, y nos han llevado a comprender más abiertamente su relación con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este nuevo panorama al que hemos accedido está basado en la premisa de que tanto el conocimiento lingüístico como el social y el cognitivo están íntimamente ligados a nuestro grado de participación y forma de aprendizaje activo en eventos socioculturales y actividades significativas en nuestro mundo diario. Debido a que las aulas son contextos socioculturales relevantes creados a partir de la interacción entre el alumno y el profesor, terminan por ser, indudablemente, fundamentales en la creación de atmósferas efectivas para el aprendizaje y en último término en la definición del desarrollo de la lengua por parte de los aprendices.

La perspectiva sociocultural del aprendizaje de lenguas está basada en consideraciones teóricas e investigaciones empíricas sobre el proceso de aprendizaje que provienen de una variedad de disciplinas entre las que se incluyen el desarrollo humano, la psicología cultural, la antropología lingüística y la teoría social (Hall y Walsh 2002). De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo del lenguaje tiene comienzo en un mundo social constituido por una serie de actividades intelectuales y prácticas muy variadas. No aprendemos simplemente los componentes estructurales de la lengua, sino que también adquirimos las intenciones comunicativas y las perspectivas específicas del mundo que representan, y de este modo asimilamos cómo tomar acciones a través de las palabras (ver Tomasello 1999). El crecimiento psicológico está caracterizado por nuestra eventual adopción de medios específicos de saber llevar nuestras actividades, incluyendo las visiones particulares del mundo que representan. De este modo, el aprendizaje se considera como un proceso que implica un cambio de pautas en la participación dentro de las prácticas sociales específicas en las comunidades de práctica (Gee y Green 1998).

Puesto que el aula es una institución social muy importante, las actividades que tienen lugar dentro de ella son fundamentales para el aprendizaje. Las más relevantes serán aquellas actividades que nos proporcionen un aprendizaje efectivo. Una de las actividades más frecuentes e importantes en el curso de la clase se da a través de la interacción entre el profesor y el alumno.

El aula, por lo tanto, no conforma solamente uno de los medios básicos en el que se lleva a cabo el aprendizaje en el ámbito de LL.EE., ya que también es objeto de atención pedagógica. A través de la

interacción, alumno y profesor elaboran un cuerpo común de conocimiento, así como una comprensión mutua de los papeles y relaciones que ambos desempeñan y de las normas y expectativas de su participación como miembros que forman parte de las clases (Hall y Walsh 2002). Las pautas de interacción además ayudan a definir las normas por las que se evalúan los logros de los diferentes estudiantes.

El aula, en cualquier caso, no es un contexto único y difiere dependiendo de los principios según los métodos y técnicas que siguen los profesores en la enseñanza de la LE. Las investigaciones tradicionales sobre la interacción entre el alumno y el profesor se basaban en describir los modelos típicos de interacción que tenían lugar en el aula. Autores como Barnes (1992), Cazden (1988) o Mehan (1979) revelaron la existencia de un modelo particular de interacción que tendía a seguirse en el aula de LL.EE. El modelo considera una secuencia que comprende tres partes diferentes: inicio-respuesta-evaluación (IRE)[254]. Este modelo se basa en una pregunta del profesor a un alumno que se supone que conoce o debería conocer la respuesta. Se espera, por lo tanto, que los estudiantes proporcionen respuestas cortas pero correctas a la pregunta que es evaluada acto seguido por el profesor a través de apreciaciones del tipo "bien", "correcto" o "no, eso no es correcto". Cada ronda de interacción involucra a un alumno diferente y el profesor solo pasará de un alumno a otro una vez haya valorado la respuesta del anterior.

En el modelo IRE el profesor es el experto cuyo papel es el de obtener información de los alumnos para comprobar si conocen el material o no. De este modo es el profesor el que decide quién participa, cuándo toman su turno los diferentes alumnos, en qué medida contribuyen y si sus contribuciones son apropiadas y merecen la pena. Tanto Cazden (1988) como Barnes (1992) y Gutiérrez (1994) afirman que tal método facilita esencialmente el control del profesor en el proceso de interacción, pero coinciden en que este modelo no facilita, sin embargo, la construcción de una comunicación cada vez más compleja entre el profesor y los alumnos.

A partir de estos estudios y sus críticas, algunos autores comenzaron a revisar el modelo IRE para proponer un tipo de reconceptualización acerca del mismo, como sucede con Wells (1993). En sus estudios concluyó que la tercera parte del modelo IRE era muy restrictiva y propuso que esta última parte de la secuencia (que comprende la fase de evaluación), tremendamente limitada, fuera sustituida por una secuencia en la que los profesores dieran más juego a las respuestas obtenidas por los alumnos pidiéndoles que les aclarasen lo que querían decir, o dar sus opiniones, o relacionar las respuestas con

[254] IRE: Iniciation-Response-Evaluation (Inicio-Respuesta-Evaluación).

otras áreas. Nacía así el modelo IRF[255]. Los beneficios del método IRF han sido confirmados en otros estudios recientes, como los de Boxer y Cotés-Conde (2000) y Boyd y Maloof (2000).

Con el nuevo modelo, las contribuciones del profesor pueden instar a los alumnos a participar de una manera más activa pidiéndoles que elaboren sus respuestas, comenten las de los demás o propongan otros temas. Se ayuda de esta forma a que exista una atmósfera de aprendizaje motivado. Al renovar el modelo IRE por el IRF, el profesor pasaba a valorar de forma positiva las respuestas dadas por los alumnos, tanto si eran correctas como si no, e intentaba comprender la expresión de los pensamientos del alumno desde un punto de vista de este último en lugar de imponer sus propias perspectivas sobre lo que el alumno intentaba decir[256]. En resumen, el modelo IRE se emplea por profesores que perciben la enseñanza como un proceso de transmisión; sin embargo, los que utilizan el modelo IRF perciben tanto la figura de sus alumnos como la suya propia como partes responsables de lo que se considera un proceso social fundamental y conjuntamente construido (Hall y Walsh 2002).

Lo anterior está relacionado con el desarrollo del pragmatismo de la lengua, que no solamente ha influido en el contenido de los cursos o en el proceso mediador de enseñanza y aprendizaje, sino también en el concepto mismo de mediación. El discurso pedagógico se ve en la actualidad como materia de la interacción que da cabida a la iniciativa de los estudiantes en la negociación de su propio aprendizaje. El papel del alumno y profesor se ha convertido en recíproco y se definen mutuamente. La dicotomía enseñanza/aprendizaje, que da igual cabida e importancia a ambos conceptos en tanto que procesos en el ámbito de adquisición de LL.EE., se corresponde de alguna manera con la dicotomía profesor/alumno y el papel que ambos tienen en dicho campo.

Desde luego, si se acepta que aprender una lengua es un proceso activo de interiorización y de integración de la experiencia lingüística, cobra sentido plantearse cómo se realiza este proceso. El profesor se convierte de esta forma en un investigador de los aprendizajes y en un diseñador de situaciones que favorezcan el aprendizaje (Villanueva y Navarro 1997). El proceso de enseñanza/aprendizaje tiene un enfoque integrador, y son muchos los conceptos relevantes implicados en el mismo. Algunos de los que hay que tener en cuenta, por lo que cada uno de ellos aporta, son los siguientes: enseñar a aprender, aprender a enseñar, aprender a aprender y saber aprender. El compromiso del profesor y del alumno es esencial en el proceso.

La atención a diversas áreas de estudio obedece a la pretensión de dar una perspectiva general y fecunda, así como reconciliar áreas teóricas y prácticas. En este contexto nos encontramos con otro

[255] IRF: Iniciation-Response-Follow up (Inicio-Respuesta-Seguimiento).
[256] Esto hace una clara referencia al principio de *negociación*.

concepto importante, el de la competencia pedagógica, que establece una relación relevante entre la teoría y la práctica y que se relaciona directamente con la figura del profesor.

La formación es un proceso que prepara a las personas para enfrentarse a problemas que pueden ser más o menos predecibles. Su función por lo tanto es la de proporcionar una serie de rutinas, técnicas y tácticas cuya aplicación va a depender de la situación. La educación ha de preparar a las personas para enfrentarse a aquello que no es predecible. Su función es la de desarrollar una capacidad de resolución de problemas en forma de estrategias y principios a través de los cuales puedan ser definidos los problemas para posteriormente encontrar una solución a los mismos. Esto no puede quedarse en un enfoque A o B. Tiene que existir un punto intermedio que varios autores intentan encontrar (ver Wallace 1991).

Como podemos comprobar, emerge el reconocimiento de la importancia de las actitudes y conocimientos del profesor y cómo estos interactúan con otra serie de influencias exteriores, controlables o no. No obstante, no hay que dejar de considerar y hacer referencia al excesivo respeto por la tradición, la inercia y el mantenimiento de un *estatus quo* que solo favorece a los más poderosos y privilegiados. No se gana nada en poner barreras protectoras ante la afluencia de nuevas ideas para conservar la integridad de las prácticas tradicionales. En cualquier caso, las nuevas ideas necesitan ser apropiadamente evaluadas.

Los alumnos, a través de la interacción en el aula han de recurrir, de forma más o menos inconsciente, a un cierto proceso de creatividad construyendo de esta manera un entramado cada vez más complejo de ideas de creciente complicación y profundidad dentro de la LE. El profesor debe estimular la participación del alumno a través de la repetición o la reestructuración de las emisiones de los alumnos afirmando sus contribuciones e invitando al resto de la clase a que se beneficie de las mismas. De este modo, las emisiones individuales de cada alumno quedan unidas de alguna forma y entretejidas en el discurso del aula. No hay que rechazar ninguna aportación incorrecta por parte del alumno; al contrario, pues es un estado o proceso completamente natural (e inevitable) e incluso considerado como necesario por muchos investigadores y docentes. Hay numerosos estudios que han tratado de identificar y estudiar procesos de interacción en el aula[257]. Este tipo de investigaciones se ha dado en relación con otras habilidades, que pueden resultar igualmente útiles para el campo que nos ocupa, dependiendo de la manera en la que se trabaje[258].

[257] Ver el epígrafe 2.2.2.4 del capítulo 2.

[258] Otra habilidad que hemos de destacar además de la de redactar o escribir es la habilidad oral. La interacción cara a cara en actividades orales también puede ayudar a los estudiantes en su progresión de la interlengua.

Como hemos querido demostrar desde el principio, todas y cada una de estas habilidades (auditiva, oral, redactora y lectora), con sus pros y con sus contras[259], son mediadoras en el proceso de aprendizaje y adquieren un papel relevante dentro del cada vez más importante y analizado discurso en el aula. En realidad, la lengua, como apunta Halliday (1970), es una práctica holística, ya que la destreza que se está aprendiendo precisa de la ejecución simultánea de varias subhabilidades. Cuando hablamos, por ejemplo, nuestras expresiones han de ser conformes con varios parámetros (gramatical, fonológico, semántico, discursivo, interpersonal, etc.). Hay que conseguir alcanzar un nivel correcto en diferentes secciones de manera simultánea. La habilidad para operar con estos parámetros al mismo tiempo es crucial en el desarrollo de muchas destrezas; en la lengua nos referimos a esto como *fluidez*. Johnson (1982), de hecho, utilizó el término de *práctica combinatoria* para referirse a la práctica holística que tiene por objeto la puesta en marcha simultánea de distintas habilidades o subhabilidades.

En nuestro trabajo apoyamos que al igual que los alumnos necesitan una formación específica para que sepan aprovechar sus propias iniciativas y sacar lo mejor de ellas (ver Ellis y Sinclair 1989), los profesores también necesitan una cierta instrucción para saber entresacar lo mejor de sus actitudes y habilidades para el papel que desempeñan (ver Nunan 1990).

Los aspectos que hemos destacado aquí en relación con la pedagogía de LL.EE. (innovación, profesor, aula, discurso, interacción, etc.), se refieren a la práctica y los valores pedagógicos necesarios para que actividades como la TP tengan un lugar en el aula.

Aunque de manera tímida, diferentes estudiosos han ido reconociendo la importancia de la traducción en la enseñanza de lenguas, desde que Lavault (1985) propuso el concepto de traducción pedagógica. Lo hacía, en cualquier caso, apoyada en la concepción de la interpretación como proceso esencial, para que la traducción en el aula de lenguas se alejase de un ejercicio automático y meramente formal. De acuerdo con ello, la autora también destacaba que la traducción interpretativa tenía cabida

Ohta (2001) investigó la interacción oral entre parejas y demostró principalmente cómo la interacción social que ocurre "durante la realización de actividades de L2 de forma interactiva constituye aprendizaje" (p. 125). Para esta autora los estudiantes, a través del diálogo, pueden adquirir construcciones cuyo alcance va más allá de lo que cada uno de ellos podría construir de manera individual. Además se admite que a pesar de los posibles efectos negativos, los beneficios de la interacción por parejas son mucho mayores que los perjuicios que puedan afectar al estudiante, ya que mediante la interacción los aprendices "construyen los puentes para la competencia" (2001: 125). Estas bases, junto al proceso de asimilación de la lengua que tiene lugar durante la interacción social, confirman la evolución de la LE.

La habilidad auditiva también merece nuestra atención. He y Ellis (1999) llevaron a cabo un estudio en el que atribuyen beneficios en el ejercicio de la interacción ya que los estudiantes escribían, leían y negociaban el significado unos con otros si era necesario. La conclusión de sus estudios reclamaba que la interacción en el discurso dialógicamente simétrico entre parejas llevaba a una mayor adquisición del vocabulario accidental que los intercambios, más jerarquizados, entre profesor-alumno.

[259] Precisamente debido a la existencia de efectos negativos a través de la interacción y la práctica de las distintas actividades entre estudiantes (como la desconfianza sobre las correcciones realizadas por otro estudiante y no por el profesor, así como la aparición de conflictos entre estudiantes que corresponden al modelo dominante/dominante), Swain *et al* (2002) sugieren la importancia que tiene la instrucción a los alumnos sobre el cómo y el porqué de la colaboración entre estudiantes.

en todos los niveles de la lengua y a elementos inherentes a la actividad de la traducción como la intuición, la creatividad, etc. (Lavault 1985: 68).

Los distintos tipos de traducción en el aula de lenguas se interrelacionan de alguna manera. Hay que saber, por lo tanto, delimitar el espacio de cada variante de traducción para que sea una práctica esencialmente relevante y no un compendio de ejercicios, posturas, métodos y actitudes confusas. Por ello el papel fundamental del profesor es guiar a los alumnos en su aplicación. La traducción propiamente pedagógica persigue utilizar esta actividad con fines pedagógicos, es decir, para aprender una lengua. En cualquier caso, los alumnos de lenguas han de adquirir, aunque sea a nivel gradual y fundamentalmente inconsciente, una serie de principios traductológicos básicos. Los objetivos esenciales que cubren los objetivos comunicativos se reducen al perfeccionamiento lingüístico de la L1 y la LE, a la mejora de las habilidades lingüísticas y a la adquisición de nociones esenciales sobre el ejercicio traductor.

3.1 La traducción pedagógica y su aplicación en el aula: algunos aspectos pragmáticos

3.1.1 La traducción pedagógica y el discurso

El concepto de *discurso* se viene utilizando mucho en el aula de LE en las últimas décadas. No obstante, es preciso adscribirse a una definición para poder trabajar sobre el concepto de manera coherente. Existen varias teorías sobre el concepto de discurso que se centran sobre diferentes aspectos y que pretendemos resaltar para dar con una noción adecuada.

Como hemos visto, los modelos de Canale y Swain (1980) primero, y más tarde de Canale (1983) fueron los que integraron el componente de competencia discursiva, que este último autor (*apud* Alonso Belmonte 2004: 555) definió como "dominio de la comunicación e interpretación de significado y formas para conseguir un texto unificado de maneras, usando elementos de cohesión para modificar las formas y reglas de coherencia para organizar los significados".

También nos resulta interesante la propuesta que Levine (2009: 147) presenta sobre la perspectiva de Gee (2005) acerca del *discurso*. El discurso con "d minúscula" se refiere a la lengua en uso dentro del discurso, es decir, la que se utiliza para representar actividades: "It's about «getting the words right» to accomplish something with language or to be a certain person using language". El discurso con "D mayúscula" se refiere a aquel en el que la lengua en uso está relacionada con otros niveles de significado, "other discourses that (…) influence language-in-use in complex ways". Cuando hablamos

o escribimos en realidad estamos construyendo varias áreas de realidad. Gee (2005) identifica siete tareas de construcción del discurso:

a) construcción de identidades[260];
b) construcción de significado[261];
c) construcción de actividades[262];
d) construcción de relaciones[263];
e) construcción de conexiones (intertextualidades)[264];
f) construcción de sistemas de signos y conocimiento[265];
g) construcción de política[266].

Es necesario que el alumno sea capaz de percibir y trasladar las realidades que encierra un texto y reconstruirlas. Esto se llevará a cabo a través de los estadios cognitivos por los que pasa el alumno en el proceso de traducción. Cada proceso que se da en la TP requiere el uso de unas determinadas competencias y estrategias para superar las dificultades que se encuentran a lo largo de un proceso tan complejo como la traducción.

La importancia del discurso en la TP radica en que el texto meta que produzca el alumno tiene relevancia desde un punto de vista discursivo: el texto ha de estar enmarcado dentro de un contexto y está condicionado por una serie de reglas de organización interna (Monné Marsellés 1998: 159).

Cassany (2005: 22-25) ofrece un interesantísimo marco acerca de las características y criterios del discurso escrito que resultan muy útiles a la hora de saber qué principios hay que exigir a los alumnos de LL.EE.:

a) adecuación:
    i. cumple con el propósito comunicativo establecido;
    ii. respeta las convenciones sociales y discursivas del género;

260 "Use of language to indicate a role we have taken on, or switching to enact a new identity".
261 "We use language to make things significant. We give things, people, ideas meaning or value. How and what different things mean *in the present situation*".
262 "Our use of language informs others of what we see ourselves as doing. What is being said helps others recognize what is going on".
263 "Use of language signals the type of relationship we have or want to have with those with whom we are communicating".
264 "To note the relevance or irrelevance between two things; even to disconnect those which are inherently relevant, or vice versa. To connect actions, meanings, or words to convey your message".
265 "Different languages (Spanish, Mandarin), different jargon (language of lawyers, artists, sportscasters), and nonverbal communication (charts, facial expressions, images) are sign systems. We use language to privilege one set of knowledge (e.g., doctor *versus* patient) over another – and we thereby accord greater authority to one person than another. We use sign systems to mark ourselves as members of a group (or not)".
266 "How we use our language effects the distribution of social goods (i.e. adding to or taking away from reputation, authority, status, power, etc.) We convey our perspective on motives, responsibility, right and wrong, etc".

iii. usa la modalidad estándar o el dialecto geográfico, generacional o social apropiado del español;
iv. usa el registro apropiado.

b) coherencia:
   i. el escrito incluye toda la información necesaria para ser comprendido por el lector;
   ii. permite recuperar sin dificultad todos los implícitos;
   iii. identifica todas las partes y elementos que componen el texto;
   iv. utiliza las secuencias discursivas de modo apropiado;
   v. organiza los datos en párrafos monotemáticos.

c) cohesión:
   i. usa variados procedimientos gramaticales;
   ii. contiene pronombres anafóricos y deícticos que interpretan sin ambigüedad;
   iii. utiliza los conectores discursivos supraoracionales de modo claro;
   iv. usa signos de puntuación variados, sin errores claros, que facilitan la lectura y comprensión.

d) corrección o gramática:
   i. respeta las normas de ortografía, morfología y sintaxis española;
   ii. usa un léxico recogido por los diccionarios de referencia.

e) variación o estilo:
   i. usa un léxico diverso y preciso, sin repeticiones;
   ii. tiene una sintaxis madura, con estructuras complejas y variadas;
   iii. muestra buenos recursos estilísticos;
   iv. sugiere que el aprendiz autor del texto ha asumido riesgos.

El concepto de discurso en la TP, según esto, va a ocuparse de la producción traductora del alumno. De acuerdo con ello, Aksoy (*apud* Neubert y Shreve 2001: 198) realiza una clasificación de varias características que un TM ha de reunir:

a) situacionalidad, que posee informatividad;
b) intencionalidad, que aspira a la aceptabilidad del lector meta;

c) coherencia;
d) cohesión;
e) intertextualidad.

Brown y Yule (1983 *apud* Wilss 1996: 159) subrayan la importancia del análisis del discurso necesariamente en relación con la función que ha de cumplir el texto: "the analysis of discourse is, necessarily, the analysis of language in use. As such, it cannot be restricted to the description of linguistic forms independent from the purposes or functions which those forms are designed to serve in human affairs. (…) the discourse analyst is committed to an investigation of what language is used for".

De acuerdo con las investigaciones de estos autores, y adaptándolas a la TP, lo fundamental es que el alumno de LL.EE. capte el sentido del TO y sea capaz de reflejarlo en el TM que recree. Es decir, es esencial que produzca un TM cuya información sea semánticamente correcta en primer lugar. A partir de ahí, también se prestará atención al aspecto formal general que, en todo caso, va directamente ligado al componente semántico. Los detalles lingüísticos mínimos (como la concordancia) tienden a ser un aspecto que se atribuye a la fase final de revisión y que no obstaculiza la expresión del TM en último término.

Para describir la naturaleza de la traducción es necesario acudir a la descripción de la reproducción del discurso como forma especial del uso de la lengua (Pause 1983). La reescritura de un TO en un TM implica un cambio de código, una transferencia de creencias universales compartidas así como un cambio cultural que trasciende al cambio lingüístico en su globalidad (Mejri 2000: 456). En este sentido, la traducción merece ser estudiada como discurso de mediación.

La inclusión del análisis del discurso en la enseñanza de LL.EE. también ha propiciado la adopción del texto frente a la oración. El texto, como núcleo de atención en la enseñanza, ha llevado a su vez a un interés por la competencia discursiva entendida como "la capacidad del alumno de interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente" (Alonso Belmonte 2004: 553). Puesto que el discurso se realiza lingüísticamente a través del texto (Alonso Belmonte 2004: 558), la autora se adhiere a la visión de Bernárdez (1995: 137-139) de texto en tanto que sistema:

a) complejo, por estar formado de varios subsistemas;
b) dinámico, porque se desarrolla en el tiempo y no solamente es un producto final;
c) abierto, puesto que su estructura depende de factores externos.

Por lo tanto, la competencia discursiva es la capacidad que poseerá el usuario para crear un texto de acuerdo con variables lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas.

El dicurso, como concepto relacionado estrechamente con el texto, también atiende a la cohesión y la coherencia. La cohesión, que se ocupa de la red de significados de un texto, va ineludiblemente ligada a la coherencia, que se ocupa de las relaciones entre las diferentes partes de un texto a través de los marcadores lingüísticos (Blum-Kulka 1986: 17). La cohesión supone mucho más que una continuidad entre lazos: se encarga de crear la unidad semántica del texto tal y como aseguran Halliday y Hasan (1976 *apud* Blum-Kulka 1986: 21). Por otra parte, para el lector el discurso se convierte en una unidad coherente cuando puede aplicar esquemas (de conocimiento, convenciones, etc.) relevantes en el texto (Blum-Kulka 1986: 24).

Para hacer que los estudiantes de LL.EE. se familiaricen con estos conceptos a través de la práctica discursiva, las propuestas de la mayoría de métodos se basan en actividades sobre elementos lingüísticos que vinculan oraciones: conectores discursivos, conjunciones, etc. También se hace uso de actividades de prelectura a través de las cuales el estudiante ha de activar el conocimiento previo para aplicarlo después a textos completos. Sin embargo, hay que tener presente que existen otros elementos que intervienen, y que operan en el plano micro y macrotextual (Alonso Belmonte 2004: 560-562).

Por este motivo, resulta fundamental no caer en la individualidad de las actividades relacionadas con el discurso escrito. No obstante, lo que ocurre en este tipo de discursos es que el escritor o el traductor ha de anticipar la relación entre el texto escrito y la reacción de un lector potencial, así como la existencia de un *lector* tipo, para establecer la estructura del texto, las relaciones semánticas de sus diferentes partes, etc.

Los conceptos de género y registro también ocupan una parte importante en el discurso de la TP. El primero va ligado a nociones de cultura y comunidad lingüística. Puesto que todo texto pertenece a un género particular, a través del reconocimiento de un género concreto, los estudiantes activarán también la información previa que se tiene en relación con dicho género, el léxico, las estructuras gramaticales, etc. (Bhatia 1993 y Paltridge 1997 *apud* Alonso Belmonte 2004: 563). Estos conceptos dan lugar a una interrelación natural entre género y registro (Alonso Belmonte 2004: 563-564).

Por otro lado, cabe resaltar la distinción que establece Enkvist (1985:8) entre tipo de discurso y tipo de texto:

a) el tipo de discurso se define por su función general (por ejemplo: una guía turística). Puede ser una mezcla de tipos de texto (descriptivo, operacional, etc.);

b) el tipo de texto tiene subfunciones dentro de su propio texto, pero se definen al mismo tiempo por una serie de características lingüísticas.

El discurso, como afirma Hatim (2001: 68), puede tomarse como el marco comunicativo en el que el género y el texto se convierten en vehículos totalmente operativos de comunicación llena de significado.

La traducción es un proceso que opera con textos, por lo que el producto (es decir, el TM) ha de estudiarse dentro del análisis del discurso. La traducción, por otro lado, es un acto de comunicación y por lo tanto el proceso y el producto han de estudiarse dentro de un marco metodológico de comunicación (Blum-Kulka 1986: 32).

No hemos de olvidar el concepto de *transferencia discursiva* que ya empieza a tener relevancia en el entorno de la interlengua (Toury 1986: 81). La importancia de esta es vital para no confundirlo con una comparación entre dos sistemas lingüísticos.

El discurso, de acuerdo con esto, supone el producto de una comunicación entre dos o más interactuadores (House 1986: 179), situación completamente transferible a la TP.

De este modo, el discurso en el aula se ha convertido, de acuerdo con Nussbaum y Tusón (1996: 14), en un área de interés investigador por excelencia en la enseñanza de LL.EE. La clave radica en dos aspectos primordiales: por un lado, el discurso es un marco en el que se estudian numerosos elementos lingüístico-pragmáticos. Por otra parte, el aula se ha empezado a considerar como foco de estudio en el que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo cual ha ocurrido simultáneamente con la revalidación de la figura del profesor y la figura del alumno[267].

La implicación del discurso en el aula tiene mucho mérito puesto que intenta dar cuenta de todo lo que sucede en el aula y cómo se aprende lengua en las clases (Cambra Giné 1998: 227).

El análisis del discurso está ligado, como no podía ser de otra manera, al ámbito pragmático: "este nuevo planteamiento (lingüística interaccionista) es el resultado de la evolución de esta disciplina como consecuencia de su interés por unidades cada vez más amplias (análisis del discurso y gramática textual), integración progresiva de las teorías pragmáticas (lingüística de la enunciación) y teoría de los actos de habla" (Álvarez 1998: 275 *apud* Vez Jeremías 2004b: 134). El análisis del discurso, no obstante, extiende el entorno de trabajo integrando nuevas áreas en el estudio de texto. Aparece así la importancia de la

[267] Nussbaum y Tusón (1996: 14-15) relacionan el cambio de acuerdo a la aparición de estas corrientes: (a) la psicolingüística de orientación vigotskiana que parte de la construcción del conocimiento; (b) el enfoque etnográfico, que estudia la acción comunicativa de los grupos humanos de acuerdo a patrones de actuación.

conversación en la metodología. En la TP se trata de un elemento esencial para la consecución de los pasos necesarios en el proceso de traducción.

La TP, por último, puede relacionarse con el ámbito de la sociopragmática en del análisis del discurso que propone Vez Jeremías (2004b: 134):

a) la micropragmática (los actos de habla[268] de Austin y Searle, el principio de cooperación de Grice, la implicaturas y la relevancia de Sperber y Wilson, la teoría de cortesía de Leech, Robin, Lakoff y Brown y Levinson);
b) la macropragmática (nivel de extensionalidad: cotexto y contexto; nivel de intencionalidad: restricciones sociales y dimensión cultural).

La traducción, de acuerdo con esto, es una forma especial de discurso. Aún así, hemos de ser cautos con la expansión del concepto y la práctica de la TP, puesto que la TP encierra relaciones muy complejas con el discurso y la enseñanza de LL.EE.

3.1.2 La traducción pedagógica y la creatividad

La creatividad en el discurso de la traducción prevalece como un aspecto de gran valor pragmático. De hecho, la imaginación y la creatividad se consideran aspectos esenciales tanto en la TP como en la traducción enfocada a la formación de profesionales. A través de la creatividad, el traductor interpretará la realidad que hay detrás del texto y no se limitará a las formas lingüísticas (Van der Broek 1998).

En realidad, la creatividad es un tipo de estrategia necesaria para traducir. La habilidad creativa del traductor como intérprete junto con otras estrategias, permite que el traductor ocupe una parte activa en el juego de la toma de decisiones (Levý *apud* Van der Broek 1998: 1).

Son varias las áreas a las que se adscribe la noción de creatividad:

a) Dulay y Burt (1977) presentan dos nociones diferentes de creatividad y un modelo de creatividad para los aprendices de una LE. Alegan, a su vez, la dificultad de describir la creatividad puesto que se ha usado en diferentes áreas;
b) Fontanet (2005: 433) indica que la creatividad está vinculada especialmente a la psicología o a dominios similares, y en particular a la gestión y la toma de decisiones.

[268] De acuerdo con Alcaraz y Martínez (1997: 14 apud Vez Jeremías 2004: 137), el conjunto de la teoría de los actos de habla "es, sin duda, una de las teorías sustantivas más complejas y más sistemáticas del paradigma de la pragmática, ya que examina con claridad y precisión as relaciones existentes entre los signos y sus usuarios". Según Vez Jeremías, esta teoría tiene aún hoy en día una influencia muy importante en la didáctica, puesto que conforma una base realista en la pedagogía de la enseñanza y el aprendizaje de las LL.EE.

Esto se refleja en una falta de unidad en el concepto de creatividad en la traducción que subraya Niska (1998):

a) para Wilss (1996) la traducción es una "re-creación" lingüística;
b) Neubert (1997: 17) concibe la creatividad en traducción como una creatividad derivada que procede de un TO;
c) Snell-Hornby (1995: 121) apunta que las normas de la lengua permiten una enorme creatividad al traductor.

El modelo de creatividad que propuso Wallas (1926)[269] ha supuesto la base de la que parten muchos de los modelos que se han ido creando.

Existen otros modelos de creatividad que expone y analiza Plsek (1996) en su trabajo:

a) el modelo de creación psíquica de Barron (1988);
b) el modelo de creatividad de Rossman (1931);
c) el modelo en siete etapas del pensamiento creativo de Osborn (1953);
d) el modelo creativo de resolución de problemas de Parnes (1992) e Isaken y Trefflinger (1985);
e) el modelo universal de Koberg y Bagnall (1981);
f) el modelo de la creación estratégica de la creatividad de Bandrowski (1985);
g) el modelo del proceso de creación de Fritz (1991).

En general casi todos los modelos se asientan en la propuesta de Wallas (Torrance 1988 *apud* Plsek 1996: 2). Todos y cada uno de ellos componen modelos complejos que intentan clasificar y ordenar todos los procesos implicados en la creatividad. Plsek, no obstante, muestra las bases comunes a todos los modelos de creatividad:

a) el proceso de creatividad supone un análisis determinado, genera una idea imaginativa y lleva a cabo una evaluación crítica. El proceso creativo global conlleva un equilibrio entre la imaginación y el análisis;
b) los modelos más antiguos tienden a suponer que las ideas creativas son el resultado de procesos subconscientes, totalmente fuera del alcance del pensador. Los modelos más modernos, por otra parte, implican la generación de nuevas ideas bajo el control de la persona que las genera;

[269] Preparación-incubación-iluminación-verificación.

c) el proceso creativo global requiere llevar a cabo una acción y la implementación de ideas. Hemos de trabajar sobre estas ideas y no esperar a imaginar cosas nuevas. Necesitamos trabajar en ellas para que se conviertan en realidades concretas.

Estas percepciones, no obstante, se complican si las suscribimos a hipótesis como la de Lee-Jahnke (2001: 258), que indica que la creatividad no se puede enseñar.

Dentro de la lingüística, la creatividad atiende al uso de las reglas y convenciones de una lengua. Un hablante puede utilizar numerosos pensamientos a través de expresiones que nunca antes había escuchado gracias al sistema de reglas internalizado que rige el uso del lenguaje (Chomsky 1965 *apud* Dulay y Burt 1977: 97). La *construcción creativa*, por lo tanto, consiste en un proceso en el que el aprendiz de una LE reconstruye de manera gradual las reglas del discurso al que está expuesto. A través de unos mecanismos innatos, el aprendiz formula ciertos tipos de hipótesis acerca del lenguaje que está aprendiendo. Al final logrará resolver el espacio existente entre el discurso al que está expuesto y su producción (Dulay y Burt 1977: 97).

A través de la creatividad del lenguaje un aprendiz de LL.EE. muestra una predisposición a organizar el discurso de una manera comunicativa. En su modelo de la teoría del monitor, Krashen (1977: 153) propone que los adultos en el aprendizaje sí tienen acceso al proceso de construcción creativa.

Las diferentes fuentes de creatividad que enuncian Dulay y Burt (1977: 99) en la adquisición de LL.EE. pueden aplicarse a la TP de manera que contamos con:

a) delimitadores afectivos: la preferencia de ciertos modelos de *input*, la prioridad que se da al aprendizaje de determinados aspectos, etc.;
b) organizadores cognitivos: los tipos de errores en los que el aprendiz incurre de manera sistemática, la progresión de las reglas de la interlengua, etc.;
c) creatividad aplicada al monitor, es decir, la corrección del discurso de uno mismo, o autocorrección.

Las diferentes tareas comunicativas deben exigir un nivel de creatividad mayor o menor: puesto que la traducción, de acuerdo con Dulay y Burt (1977: 100), supone un trabajo en el discurso superior a otras actividades, deducimos que la traducción es altamente creativa.

Son varios los autores que reclaman la necesidad de estudiar la creatividad dentro de la traducción como Ballard (1997) y Lee-Jahnke (2001), quien preconiza la importancia de la creatividad en la

traducción y menciona los principios pedagógicos que incitan a la creatividad en el marco de la enseñanza (*apud* Fontanet 2005: 435).

La creatividad, que para Fontanet (2005) supone aquella capacidad de descubrir una solución original a un problema dado infiere que dentro del proceso de traducción existen diferentes momentos de creatividad (Fontanet 2005: 433): una que se da en el proceso de comprensión y otra que ocurre en el momento de dificultad de reformulación.

Si bien consideramos importante tener todos los elementos posibles en cuenta a la hora de definir e implementar la TP (como el trabajo de Nida (1998), que contrapone la creatividad de la traducción a las restricciones sociolingüísticas), también hemos de preconizar que un estudiante de lenguas no atenderá a cierto tipo de elecciones en relación al registro, al léxico y a sus connotaciones, etc., muchas veces por no contar con una opción diferente a la que ha utilizado y otras veces por no saber qué criterios seguir a la hora de elegir. En relación con ello, el trabajo de Jonasson (1998) estudia las diferencias entre traductores profesionales y no profesionales. Uno de los argumentos más llamativos es la diferencia en el grado de percepción de los profesionales y los estudiantes en la pragmática del texto: la coherencia del texto, el estilo global, el uso de herramientas y otras estrategias de traducción, se amparan bajo un paraguas de variabilidad según el nivel de preparación de la persona que traduzca.

Es necesario recalcar que en el ámbito didáctico de la TP todo traductor[270] y todo tipo de textos requieren trabajar con la creatividad. No es una característica exclusiva de los textos literarios, como se ha venido induciendo (Mackenzie 1998: 201).

Neubert (1997: 17), por su parte, habla de la creatividad en la traducción así como de la inversión del conocimiento intertextual. La traducción en este sentido es una nueva creación, aunque de manera guiada, puesto que se deriva de un texto. En este sentido, podríamos hablar de *creatividad derivada*.

En relación con esto, nos parece oportuno relacionar la creatividad con el planteamiento de las estrategias de aprendizaje. Nos adscribimos de esta manera a la propuesta de Fernández López (2004c), que hace una clasificación de las estrategias universales, entre las que mencionan los mecanismos que llevan a un lenguaje creativo. Dentro de este marco teórico, Fernández López (2004c: 419) se centra en el modelo de creatividad de Faerch y Kasper (1983) y Ellis (1985), que afirma que los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo siguen los siguientes procesos:

a) formación de hipótesis: la formación de hipótesis en la interlengua se realiza a través del uso de conocimientos anteriores de la L1, la LE u otras lenguas; induciendo nuevas reglas a partir de datos disponibles; combinando los dos caminos posteriores;

[270] Profesional y no profesional.

b) verificación de esa hipótesis: la verificación de las hipótesis se lleva a cabo de diferentes formas: de manera receptiva (el aprendiz compara sus propias hipótesis con los datos de la LE); de manera productiva (es decir, arriesgando en la producción); metalingüísticamente (consultando directamente a los nativos); de manera interactiva (el aprendiz negocia el significado con el interlocutor);
c) automatización posterior a través de prácticas funcional y formal en caso de que esta se ejercite.

A pesar de que existen teorías que no apoyan la posibilidad de enseñar la creatividad, como señalábamos anteriormente con Lee-Jahnke (2001: 258), nosotros abogamos por la existencia de técnicas para estimular la creatividad como las que sugiere Kussmaul (1995: 39-53 *apud* Bastin 2000: 243):

a) reflexionar sobre posibles ideas o *brainstorming*[271];
b) técnica de actividad paralela, es decir, retomar la actividad tras pasar un tiempo sin trabajar en ella;
c) producción divergente, esto es, producir alternativas lógicas.

Probablemente, los aspectos principales de la creatividad en traducción son, de acuerdo con Balacescu y Stefanink (2003: 512), la *novedad* y la *adecuación*. A partir de esto, los autores relacionan la creatividad con varios aspectos vinculados con la investigación en traductología (Balacescu y Stefanink 2003: 514-515) entre los que destacamos, de acuerdo con nuestro campo de interés:

a) la lingüística de texto y la creatividad: la creatividad y la intuición tradicionalmente no han encontrado lugar en la lingüística textual, que se encargaba de llevar a cabo un análisis de texto cada vez más minucioso. Además el carácter de la intuición y la creatividad no se enmarcan en investigaciones de origen racional;
b) la pragmática y la creatividad: en este campo la creatividad ha tenido más repercusión debido al impacto de los actos de habla, ya que el traductor ha de buscar los actos de habla que se utilizan en el LM para expresar el mismo valor elocutivo tras el análisis semántico;
c) el funcionalismo (la teoría de *skopos*) y la creatividad: dependiendo del objetivo de la traducción se traducirá de una manera o de otra. En función de esto se introducirá un grado mayor o menor (o nulo) de creatividad.

[271] También llamada *tormenta de ideas*.

Probablemente, la creatividad traductora sea tan frustrante por su naturaleza derivada y la falta de control sobre dicho aspecto. Sin embargo vamos a mostrar a continuación una aplicación más clara de la creatividad en la TP a través de las implicaciones de la creatividad en la traducción:

a) la creatividad en la traducción no es un concepto universal ni existe una fórmula a través de la que se pueda conseguir;
b) la creatividad en la traducción no es el único comportamiento del traductor. Chomsky (1988 *apud* Wilss 1996), por ejemplo, acepta un concepto de creatividad basado únicamente en la gramaticalidad, en el gobierno de una serie de reglas. La creatividad lingüística conlleva una acción libre dentro de un marco de sistema de reglas;
c) dependiendo del escenario de traducción se puede requerir diferentes manifestaciones y grados de creatividad de acuerdo con el tipo de texto y el traductor.

En los estudios de traducción, Wilss (1996: 52) apunta que la creatividad es una característica propia de un traductor con mucha experiencia que aplica su extenso conocimiento a situaciones de traducción de manera apropiada y juiciosa. La creatividad, por lo tanto, se manifiesta como una combinación de estrategias de transferencia en uno o más dominios textuales relevantes a la traducción junto con un sentimiento de equivalencia dinámica determinada por el contexto (en el sentido de Nida 1964) o equivalencia en diferencia (en el sentido de Jakobson 1959).

A nuestro juicio, un alumno de LL.EE. puede poner en marcha su creatividad a la hora de traducir en diferentes niveles: ha de jugar con elementos lingüísticos para lograr traducciones satisfactorias que superen problemas o dificultades de traducción, tanto de índole lingüística como cultural, que simboliza, seguramente, un indicio de creatividad.

La traducción es una habilidad que combina la comprensión y (hasta donde permita el texto secundario) el poder inventivo. Requiere por lo tanto ciclos de competencia receptiva y productiva. La creatividad de la traducción es, por naturaleza, un concepto desdibujado. No puede basarse en un concepto exacto, ni medirse ni definirse de manera transparente y clara (Wilss 1996: 58). Se trata de un superestrato en el que trabajan de manera conjunta el razonamiento, la comprensión, la intuición el conocimiento y la imaginación textual. En este sentido, y como sucede con la creatividad aplicada a otras área del conocimiento, no puede predeterminarse. No podemos predecir en qué casos vamos a producir o vamos a tener el potencial de producir ideas creativas (Wilss 1996: 58). Sí podemos incidir, no obstante, en la actitud del estudiante siempre y cuando la creatividad esté dentro de unos límites de aceptabilidad: "the translator must be willing to express his own creativity throught someone else's creation" (Nida 1976 *apud* Wilss 1996: 58).

En nuestro caso nos adherimos a la idea de que no existe un concepto de creatividad traductora homogéneo. La traducción supone varias áreas, niveles y manifestaciones de creatividad, como indica Wilss (1996: 52-54).

Hay otro concepto relacionado con la creatividad y significante en el proceso de traducción: la intuición (Kiraly 2000: 49). La intuición se basará en el conocimiento y la experiencia personal de la lengua y del mundo del traductor. Ahora bien, reafirmar la importancia de la intuición, la creatividad, la construcción social así como el complejo de habilidades y destrezas en la traducción, supone que el profesor ha de hacer que el alumno sea consciente de todos los aspectos implicados en la traducción y el concepto de traductor, y a construir sus propias herramientas de trabajo que le permitan trabajar en la tarea de mediación. No obstante, apostamos por que los estudiantes de TP desarrollen el concepto de imaginación y de creatividad, imprescindibles para un traductor a la hora de descubrir e interpretar qué hay detrás del texto sin remitirse únicamente a las formas lingüísticas (Van der Broek 1998: 2).

3.1.3 La traducción pedagógica y la equivalencia

Traducción y equivalencia son otros dos conceptos que están ineludiblemente asociados. No obstante, esta asociación las ha desprestigiado en vez de producir discusiones enriquecedoras. En los comienzos del debate acerca de la noción de *equivalencia* se debatía si dicha noción se refería a las palabras, a los segmentos o a unidades mayores (Snell-Hornby 1999: 33). De esta manera surge la unidad de traducción entendida como "elemento de cohesión existente entre el nivel de la palabra y el de la frase" (1999: 33). Según Reiss (1970: 11 *apud* Snell-Hornby 1999: 34) "en la traducción la equivalencia debería establecerse tanto entre el texto completo original y la versión de la lengua meta como entre las unidades de traducción individuales".

Los distintos modelos de traducción basados en la lingüística tienen en común un concepto central de equivalencia, lo cual desplaza la tradicional división entre traducción literal y traducción libre (Snell-Hornby 1999: 32). Algunas de las percepciones de equivalencia que resalta la autora (1999: 33), y que reflejan el progreso en esta área son las siguientes:

a) la equivalencia es "la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)" (Catford 1970: 39);
b) "La traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al significado y segundo en cuanto al estilo" (Nida y Tarber 1986: 29).

En los primeros estadios de la investigación, la traducción se entendía como una operación de transcodificación, es decir, un TM compuesto por una sucesión de unidades de traducción. Esto supone una simetría entre las lenguas que se traducen que no deja de ser una "*engañosa ilusión* (…) que tipifica las relaciones que existen entre las lenguas" (Snell-Hornby 1999: 34-35). Como vemos, la introducción del término equivalencia en la teoría de traducción se hacía con un significado ambiguo[272].

Son varios los diferentes modelos de equivalencias que se han establecido:

a) Baker (1992) plantea la existencia de varios tipos de equivalencia según los estratos de la lengua:
    i. equivalencia a nivel de palabra;
    ii. equivalencia por encima del nivel de la palabra;
    iii. equivalencia gramatical;
    iv. equivalencia textual;
    v. equivalencia pragmática.

Es difícil que los alumnos de una LL.EE. lleguen a establecer una equivalencia pragmática, o incluso textual, aunque esta última puede fijarse como meta.

b) Hervey y Higgins 1992 (*apud* Stoddart 2000) plantean otros tipos de equivalencia:
    i. traducción literal;
    ii. traducción fiel;
    iii. core translation;
    iv. traducción idiomática,
    v. traducción libre.

Por su parte, Hervey y Higgins (1992) y Toury (1979: 226) hablan de la equivalencia a propósito de la interlengua. Los equivalentes formales en la LM de las unidades o estructuras del TO o la LO se pueden formar de tres maneras:

a) fuera del código de la LM, de manera completa o parcial;
b) entre los dos códigos;
c) en el código de la LM, pero con una influencia clara de la LO y el TO.

[272] "It should be remembered that the so called translation equivalents between two languages are never really equivalent" (Snell-Hornby 1999: 35). Ver Firth (1970: 5) y Firth (1968: 112).

Algunas tradiciones, como la china y la australiana, piensan que la equivalencia en traducción ha de ser total, y de acuerdo con unos criterios muy restringidos y en general poco flexibles. De acuerdo con esto, una buena traducción parece conformar aquella que reencarne la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad (Zhong 2002: 575). En este sentido, Zhong apela a la importancia que siempre se le ha otorgado a la precisión. Con ello plantea si la precisión no ha servido acaso como un discurso exclusivo en la enseñanza y en la práctica de la traducción que ha desechado otros discursos en el área. El autor (2002: 576) se acoge al concepto de *discurso* de Foucault en tanto que relación entre lengua, instituciones sociales, subjetividad y poder. Asegura que diferentes discursos ofrecen diferentes maneras de dar significado en el mundo y de estructurar instituciones sociales y actividades. Zhong (2002: 576-577) observa una serie de asimetrías basadas en esta relación:

a) hay una serie de fallos que se derivan del dominio del discurso de precisión, especialmente en lo relacionado con la enseñanza de la traducción;
b) el discurso centra la enseñanza en la explicación de reglas y actuaciones estándar que da por supuestas. Esto va presumiblemente ligado a la jerarquía de poder, según la cual, el profesor reúne precisión por tener una mayor experiencia y un mayor conocimiento;
c) el discurso quita poder a los traductores en formación y les priva del valor de su subjetividad.

El traductor, en cuanto a mediador de un proceso, adquiere un papel relevante. Esto llevó a Zhong (2002: 578-579) a replantearse el panorama de la traducción:

a) la traducción es un proceso interpretativo que implica la evaluación de las diferentes traducciones en el TM. Por lo tanto, la traducción no supone una transmisión precisa interlingüística e intercultural de conocimiento y de forma. Compone, sin embargo, un proceso activo y selectivo de interpretación y representación;
b) en el proceso de comprensión, el traductor ha de seleccionar un solo significado entre todos los posibles significados;
c) no tiene mucho sentido exigir a los estudiantes de traducción que sean traductores precisos, fieles y objetivos. Eso es algo engañoso. Es más sensato hacer que desarrollen sus capacidades para enfrentarse a su propia subjetividad, que tomen decisiones, que manipulen el conocimiento y que reconstruyan un texto;
d) este punto está relacionado con los anteriores y resalta la importancia de relativizar la precisión en la formación de traductores para dar paso al desarrollo de procesos cognitivos y pragmáticos mucho más importantes.

La reflexión de Zhong reorienta el significado del discurso de *precisión*. El nuevo discurso que promulga, se centra en la necesidad de fomentar y desarrollar el pensamiento activo de los estudiantes, el aprendizaje interactivo, la toma de decisiones y la autonomía en los criterios. Esto tiene tres grandes efectos en la enseñanza de la traducción (Zhong 2002: 579-580):

a) los estudiantes han de hacer uso de sus capacidades intelectuales para traducir y para que alcancen un grado de libertad y autonomía en su labor traductora;

b) la enseñanza de la traducción debería hacer presente que siempre existen otras posibilidades, y que la elección de una se hace a expensas del resto;

c) la clase debería estar centrada en el estudiante. El profesor debería ser solamente un facilitador.

El trabajo de estilística comparada de Vinay y Darbelnet (*apud* Lavault 1991: 55), defiende la importancia pedagógica del trabajo de los autores en relación al tema. La explicación de diferentes procesos de traducción hace que los estudiantes se interesen por equivalencia naturales en sus lenguas maternas.

Rojo López (2002: 313), por su parte, plantea la idea de que el traductor puede establecer el concepto de equivalencia entre los dos textos con los que trabaja, de forma que le guíen en el proceso de traducción. Sin embargo, esto no parece ser un criterio válido para los alumnos de LL.EE. puesto que parece natural suponer que una descripción detallada del proceso de traducción puede resultar más útil a la hora de que el estudiante de LE establezca las equivalencias pertinentes. Por supuesto, esto no se puede generalizar ya que los niveles en los que la TP puede practicarse determinará los diferentes tipos de texto con los que se trabaja[273] y por lo tanto el tipo de equivalencia que ha de establecerse dependiendo de los últimos.

Sin querer entrar en detalles acerca de los diversos pensamientos del concepto de equivalencia, sí pretendemos demostrar que, para un aprendiz de LL.EE. la TP es un desafío tanto a nivel de lengua como a nivel de cultura. La lengua deja de ser un elemento independiente para convertirse en una manera de expresar un mundo particular. Por esta razón ampliamos los límites más restringidos de

[273] Rojo López postula la existencia de marcos que proporcionan una explicación cognitiva del uso de la lengua dependiendo del tipo de texto. Según Crombie (1985), el lector elabora una especie de macro-diseño entorno al cual el lector organiza su experiencia sobre la organización de textos (2002: 323). No obstante, los aprendices de una LE no tienen una visión general de los distintos tipos de texto. Por ello es importante ligar la estructura de un texto con un contenido determinado, con una organización textual. Ahí entra en juego la importancia del discurso (ver Catherine Emmo: 1997 *apud* Rojo López 2002: 323). La tipología de textos también influirá positivamente en el análisis. Merecen igual de importancia los géneros textuales que se utilizan en el aula y que apunta Cassany. Se trata de una de las formas más comunes de utilizar la expresión escrita en el aula de LE a través de la cual el alumno tiene acceso a todos los contenidos lingüísticos que se necesitan: pragmáticos, discursivos, gramaticales, etc. (Rojo López 2005: 60-61).

equivalencia para exigir al alumno una correspondencia pragmática que asegure que el TM recoge de una manera coherente lo que dice el TO. Por supuesto, esto implica acudir a otros conceptos como la funcionalidad, pero hemos de entenderlos como elementos menos precisos. Sí abogamos, no obstante, por un equilibrio a nivel léxico-semántico, sintáctico, textual y pragmático que reúna las características propias de todo acto de comunicación.

Por supuesto, lo que acabamos de mencionar va directamente ligado con el contexto que da pie a la (re)creación de marcos semánticos, sintácticos, textuales y finalmente pragmáticos[274]. Las unidades de traducción se interpretan dentro de un todo. La interpretación de un contexto determinado es parte de la tarea fundamental a la que se enfrenta un estudiante de LL.EE. con la TP. El contexto constituye el inicio y el fin de cada tarea de traducción. El resto de reglas llega después. El contexto situacional y la comprensión del mismo, variará de suerte que un aprendiz de una LE *ab initio* tenga muchos más problemas en reajustar una realidad a otra que un alumno que esté en un nivel avanzado o superior. El conocimiento de una LE y una LCE requiere algún tipo de experiencia interna de la dimensión cultural. El contexto se compone a partir del constructo psicológico de la mente del individuo que facilita (o no) el procesamiento correcto de la información para la interpretación (Rojo López 2002: 314).

La equivalencia de traducción es un concepto difícil de definir y de aplicar. En la noción de equivalencia no existen los exactos o los absolutos. Siempre hay alguna pérdida o distorsión, puesto que ninguna persona tiene la misma experiencia por la que ha adquirido la comprensión del código lingüístico (aunque es cierto que cuanta mayor es la diversidad, más crece la inadecuación comunicativa Nida 1977).

El debate acerca de la equivalencia de la traducción en clases de LL.EE. muchas veces se reduce a: (a) equivalencia total, (b) equivalencia parcial y (c) *equivalencia cero* (como señala Wilss (1976: 117) en su crítica a este enfoque de la traducción en los estudios de traducción).

Es preciso que la TP se integre de manera equilibrada y bien organizada en el currículo, puesto que los estudiantes son muy sensibles a este factor. Las relaciones de equivalencia son indispensables y constituyen la clave más allá de la comprensión de los recursos estructurales y léxicos complejos de la LE y de la L1. Con una sensibilización de la equivalencia en la traducción los estudiantes estarían más cerca a ser conscientes de todo el proceso general de la traducción (Perkins 1985: 56).

El término equivalencia va a adquirir un significado esencial dentro de la TP. El problema con la aplicación del concepto de equivalencia como criterio necesario en la TP es la falta de definición. Como vemos, en los estudios de traductología, la concepción de equivalencia se complica según se van

[274] Ver por ejemplo la tipología de marcos que propone Vega (1984 *apud* Rojo López 2002: 316).

teniendo en cuenta sus diferentes aspectos. En el área de la TP podríamos tener como base la definición estructurada que Catford (1970: 39 *apud* Snell-Hornby 1999: 33) hace de traducción: "la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)" o la de Nida y Taber (1986: 29 *apud* Snell-Hornby 1999: 33): "la traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al significado y segundo en cuanto al estilo".

La equivalencia siempre puede llevar a errores. Si bien es un concepto implícito en la traducción, la equivalencia se ha promulgado en diferentes niveles, desde la fidelidad hasta la traducción libre (Nord 1991: 25). Según esta autora, la equivalencia se sigue identificando con el concepto de *fidelidad*, que constituye un criterio por el que se evalúan todavía muchas de las traducciones.

Para solucionar el problema específico de la equivalencia, Herrero (1998: 312) propone tres tipos generales de estrategias de traducción. Si bien podemos criticar esta propuesta por su ingenuidad, también reconocemos su valor pedagógico para la aplicación en la TP:

a) incorporar el elemento original sin modificar el TM;
b) traducirlo lingüísticamente;
c) manipular el elemento para preservar su valor funcional en el texto.

La autora se refiere esencialmente a problemas planteados a partir de marcadores culturales, elemento siempre presente en la TP. Se puede dar un número mayor de posibilidades de las que presenta Herrero, por lo que el traductor deberá ser quien entresaque las opciones más correctas.

Aunque ha sido fuente de polémica, consideramos que la implicación de la equivalencia en la TP es necesaria, puesto que va a definir en gran parte esta práctica. El problema se presenta no solamente cuando acudimos a la concepción de equivalencia[275], sino por las diferentes tipologías de equivalencia que se reconocen[276]. En el caso de la TP, lo que más nos interesa es la *equivalencia pragmática* que se ocupará de una equivalencia en diferentes niveles: funcional, textual, etc. Son adjetivos como *natural*, *exacta*[277] los que ocasionan problemas en la concepción de equivalencia. En este contexto de debate sobre la conceptualización de la equivalencia surge el problema acerca de la unidad de traducción.

[275] Kenny (2001: 77) argumenta que la equivalencia puede ser una condición necesaria de la traducción, un obstáculo en el progreso de los estudios de traducción o una categoría adecuada para describir la traducción.
[276] Ver Kenny (2001: 77-78).
[277] Soller (1979) utiliza el adjetivo de *equivalencia normativa*, por ejemplo.

3.1.4 La traducción pedagógica y la interlengua traductora

No existen muchos estudios sobre la interlengua y la traducción pedagógica. Existen estudios acerca de la interlengua aplicados a diferentes estadios de la traducción, pero no uno que lo enfoque de manera general. Los autores defienden el uso de la traducción pedagógica solamente en función del interés concreto de sus trabajos.

La interlengua se percibe como el sistema más metódico[278] que existe para clasificar los diferentes niveles de competencia comunicativa por los que pasa un aprendiz de LE (ver Tarone 1982, 1998). Se trata, al mismo tiempo, de un sistema dinámico y que acoge una serie de cambios continuos. La consistencia interna revela sin embargo, la permeabilidad de reglas pertenecientes a otro sistema. Los estudiantes intentan cubrir continuamente sus deficiencias para expresar el significado. Para ello varían la precisión gramatical dependiendo de las situaciones en las que se encuentre. Esto se denomina como *variación de la interlengua*. La variación de la interlengua puede deberse tanto al cambio situacional como a las diferencia individuales (en el proceso de adquisición). El término variación ha de reservarse para los cambios dentro de la actuación de cualquier individuo dado, no para las diferencias entre diferentes individuos (Tarone 1998: 73).

La teoría monitor de Krashen (1977), por su parte, proponía la existencia de dos sistemas gramaticales independientes: el adquirido y el aprendido. Nuestra postura se adscribe en base a esto a la de Tarone, que defiende la existencia de un sistema de interlengua continuo, sin que esté compuesto por diferentes sistemas discretos. No obstante, se trata de un campo complejo, puesto que la definición de los sistemas que subyacen la interlengua implica procesos psicológicos, cognitivos, etc., a los que no resulta fácil acceder.

La interlengua tiene una importancia crucial cuando se aplica a actividades en las que dos sistemas lingüísticos están en contacto. Una de las situaciones más claras en las que esto se da es en la TP. Así lo muestra Toury (1979: 224), quien sugiere que el producto resultante de esta actividad, es decir la traducción, debe constituir una de las fuentes más apropiadas en relación al fenómeno de la IL. Nosotros no pretendemos demostrar esto, pero es relevante en cuanto que admite la interlengua como un aspecto relevante a la TP y subyacente a la enseñanza de LL.EE.

Hoy en día todavía no existe un modelo teórico que explique de manera holística cómo funciona la interlengua. Cada teoría se basa en una metodología diferente con unos objetivos distintos que presentan ventajas y desventajas dependiendo de la perspectiva desde la que se analice.

[278] Puesto que puede describirse a través de un conjunto de reglas.

El concepto de IL, así como las propuestas contrastivas en la enseñanza de lengua han ido cambiado con el tiempo dependiendo del interés investigador. Vez Jeremías (2004a: 148-149) nos lo muestra de una manera clara y concisa: el interés, en un primer momento, se centró en la lengua como conocimiento; después los investigadores se centran en la lengua como proceso comunicativo, como aplicación del uso de la misma; por último, la lengua se trata en el presente como un comportamiento intercultural. Queda claro con esto que los enfoques contrastivos no reflejan la realidad global de la lengua como sistema. La lengua como sistema hoy en día responde a una visión, unos comportamientos, y unas actitudes propias de sistemas culturales diferentes.

Lo esencial de la interlengua (en nuestro campo) es que conforma un sistema con sus propias reglas, por lo que no podemos argumentar que unos niveles de la interlengua se mezclan con otros (Baralo Ottonello 2004: 373). En este sentido, los estudios de la interlengua se relacionan más con el aprendizaje de una LE que con el conocimiento de dicha LE. En efecto, "tienen más que ver con las teorías que explican cómo los aprendices construyen su representación mental de la LE, cómo se desarrolla el conocimiento de las reglas y de los ítems de la lengua meta" (Baralo Ottonello 2004: 377).

Esto le puede ser tremendamente útil al campo de la TP, que necesita saber clasificar el material que utiliza y conducir la clase de acuerdo con el nivel de IL de los aprendices con el fin de que la TP sea, en efecto, una herramienta útil en el aprendizaje y la enseñanza de LL.EE.

De todas las características de la IL, una de las más importantes, es el concepto de fosilización. Si relacionamos el concepto de fosilización con el análisis de errores podemos hacer que el alumno trabaje en la LE de manera eficiente a partir de los problemas y las dificultades de traducción.

No obstante, Santos Gargallo (2004: 406) pone de relieve que una de las fuentes que ocasionan errores en un hablante no nativo reside precisamente en la traducción: "(la traducción es un) caso específico de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de la L1 en la producción lingüística de la lengua meta". La autora, sin embargo, alude al concepto de traducción literal, que nada tiene que ver con el concepto de TP que proponemos a través del presente trabajo.

Desde el punto de vista cognitivo adscrito a las teorías chomskianas, la interlengua establece un paralelismo entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la LE. Esta postura defendida por Castañeda 1997 (*apud* López García 2004: 73) no es práctica puesto que la primera no puede transferirse simplemente a la segunda. De hecho, tal y como advierte Butterworth (1972 *apud* López García 2004: 76), las estrategias de adquisición de la L1 y las estrategias de aprendizaje de la LE son

diferentes, por lo que se trata de dos procesos cognitivos distintos (ver epígrafe 2.1.1.3 del segundo capítulo)[279].

Por otro lado, es necesario asegurarse de que la aplicación de la TP no se haga de manera artificial ni a través de ejercicios manipulativos[280]. En general, como indica Cassany (2005: 72-73), es recomendable ofrecer al aprendiz el caudal lingüístico necesario para evitar que los conocimientos que este no tiene bloqueen la consecución de la actividad. Si bien consideramos el trabajo de Cassany (2005: 74-75) en torno a este aspecto relevante, no compartimos alguna de las propuestas que realiza este autor como el uso de recursos variados para promover la escritura, entre los que se incluyen la manipulación de oraciones y de textos.

En general, el concepto de la interlengua es interesante en la enseñanza de LL.EE. por diferentes motivos (Martín Peris 2004: 477-478):

(a) es sistemática en los aspectos correctos y en los errores;

(b) es variable y permeable a los rasgos lingüísticos de la LE con la que el alumno está en contacto;

(c) se halla en permanente desarrollo, que sigue una ruta previsible (y no siempre de acuerdo con la secuencia de contenidos de un determinado programa);

(d) como resultado del carácter evolutivo y mutable de la interlengua está la posibilidad de fosilización;

(e) su progreso hacia la competencia comunicativa no es lineal.

El valor de la interlengua reside en su pretensión de establecer un orden natural en el aprendizaje de una LE (Martín Martín 2004: 268). En este aspecto, si se sistematiza correctamente, será extremadamente útil para la validación teórica y práctica de la TP.

Uno de los aspectos que pueden inferir en la completa validación de la interlengua es aquél que parece obstaculizar el alcance de los alumnos de LE el manejo de dicha lengua. Es un asunto muy recurrente en la enseñanza de LL.EE., aunque, de acuerdo con lo que hemos visto, no se puede apelar a esto de manera infundada.

279 Ver las diferencias que Martín Martín (2004: 266) establece entre el proceso de dquisición de la L1 y el proceso de aprendizaje de la LE.

280 En cualquier caso, y antes de juzgar, habrá que evaluar la manipulación del texto puesto que hay varias maneras de llevarlo a cabo.

3.1.5 La traducción pedagógica: dificultad y problemas de traducción

Los problemas y las dificultades de traducción son un aspecto central en los estudios de traducción, como aseguraba precisamente Newmark (1988: 21). No obstante, no existe uniformidad en esta área, si bien hay propuestas interesantes y aplicables como veremos a lo largo del presente epígrafe.

Los problemas de traducción son cualquier situación en la que el traductor es incapaz de producir de manera espontánea un equivalente del texto de partida. En este sentido, el traductor es consciente de dicha incapacidad y lleva a cabo un proceso de búsqueda de soluciones.

Según Wilss (1996: 47), la actuación de un traductor depende de las capacidades de resolución de problemas del propio traductor: "(…) all translations are problem-solving activities" (Kaiser-Cooke 1994: 137 *apud* Wills 1996: 47). Sin embargo, se echa de menos una sistematicidad en este campo y existen lagunas, como la falta de continuación en la investigación iniciada por Nord (1987) entre las diferencias de las dificultades de traducción y los problemas de traducción.

A pesar de la importancia de este tema, la solución probablemente se encuentre más allá de una serie de teorías o hipótesis que resuelvan los diferentes tipos de problemas. Parece más lógico centrarse en el desarrollo de estrategias que le sirvan al traductor para superar los obstáculos con los que se encuentra. En esta línea de pensamiento Beaugrande (1978: 14 *apud* Hewson y Martin 1991: 7) acomete contra el hecho de que la teoría de traducción ofrezca modelos de soluciones a cada tipo de problema a los que se enfrentan los traductores. El interés del autor reside en que la teoría de traducción trate sobre los principios y estrategias que se necesitan para resolver dichos problemas.

Mackenzie (1998: 201) también se adscribe a esta línea de pensamiento y plantea que es fundamental que el traductor sepa buscar los problemas de traducción, utilizar las estrategias necesarias para solucionarlas y encontrar las soluciones apropiadas.

En otro plano, Nord (1991: 166-171) establece un puente necesario entre la distinción entre las dificultades de traducción y los problemas de traducción. Los problemas de traducción son objetivos, medibles, y todos los traductores se enfrentan a ellos, independientemente del nivel de competencia de los mismos, durante el proceso de traducción. Se distinguen varias categorías de problemas de traducción que van de los problemas más generales (que pueden aparecer en cualquier tarea de traducción) a los más específicos (que solo se dan en una determinada tarea de traducción):

a) problemas de traducción pragmáticos, que se pueden identificar a través de los factores extratextuales y que radican en la transferencia al contrastar los receptores del TO y los del TM, el medio del TO y el del TM, etc.;

b) problemas de traducción relacionados con la convención, que se dan entre determinadas culturas según sus hábitos, sus normas y sus convenciones;

c) problemas de traducción lingüísticos, que se dan especialmente en las estructuras léxicas y semánticas. Normalmente se convierten en un problema cuando las diferencias entre la LO y la LM llevan a diferencias semánticas o estilísticas;

d) problemas de traducción específicos de un texto, que comprenden cualquier tipo de problema que no puede clasificarse bajo ninguno de la tipología de problema ya mencionada.

Las dificultades de traducción siguiendo la teoría de Nord son de naturaleza subjetiva y por lo tanto dependen del individuo. La autora propone varios parámetros que especifican el nivel de dificultad y que corresponden a diferentes etapas del proceso de traducción:

a) el nivel de dificultad *absoluto* del TO (análisis del TO);

b) el nivel de conocimiento y de competencia del traductor (fases de análisis, traducción y verificación);

c) las instrucciones de traducción y los problemas que implican (pragmáticos, culturales y lingüísticos) (en la fase de transferencia y producción del TM);

d) la condiciones técnicas y de trabajo (en la fase de análisis del TO y la producción del TM).

A partir de estos parámetros obtenemos cuatro categorías de dificultad de traducción y que están relacionadas con el modelo de análisis de texto relevante a la traducción:

a) dificultades textuales, relacionadas con el grado de comprensión del TO y que pueden analizarse a partir de los elementos intratextuales: cantidad de contenido y complejidad del mismo, el grado de redundancia, consistencia y claridad de la composición textual, la complejidad de las estructuras léxico-semánticas, etc. El grado de dificultad que presentan los elementos intratextuales depende de la cantidad de información que se tiene acerca de los aspectos extratextuales;

b) dificultades del traductor: este tipo de dificultades suelen achacarse al nivel de conocimiento del traductor, así como a su competencia. También puede relacionarse con elementos intratextuales, dependiendo del nivel de exigencia y el nivel de los alumnos;

c) dificultades pragmáticas: se refieren a la naturaleza de la tarea de traducción. El profesor es el que tiene que adaptar los textos a la clase de traducción. Esto no ha de hacerlo mediante la simplificación de los mismos, sino a través del *brief*, encargo de traducción o instrucciones de traducción;

d) dificultades técnicas: en aquellos casos en los que la tarea de traducción sea muy compleja debido al nivel de competencia y de conocimiento del traductor se puede facilitar la tarea reduciendo las dificultades técnicas de investigación y documentación. Por ejemplo, en una fase de principiantes el profesor les puede proveer con ayudas adicionales como textos paralelos, modelos de textos, textos comparativos o textos de situación.

La contribución fundamental que realiza Nord (1991: 174) en el campo didáctico en relación con la diferencia establecida entre las dificultades de traducción y los problemas de traducción se sostiene en las siguientes premisas: (a) las primeras son relevantes para graduar los textos seleccionados para una unidad didáctica mientras que (b) los segundos son útiles para la estructuración de los objetivos de aprendizaje y enseñanza en el área de competencia de transferencia. Los problemas de traducción le deberían de servir al profesor a la hora de dictaminar los aspectos de traducción a los que se enfrentará a lo largo del curso.

Los estudiantes han de aprender a distinguir entre los problemas (objetivos) de traducción frente a las dificultades (subjetivas) de traducción. Esto ayudará al profesor a discernir y marcar el nivel de competencia que tienen o que han alcanzado.

Es imposible establecer una tipología que abarque los problemas y las dificultades de traducción de índole lingüística, puesto que no cubren todas las realidades problemáticas, ni corrigen todos los problemas de traducción. El profesor ha de saber distinguir entre los errores cometidos semánticamente (bien en la fase de comprensión o en la de producción) de los que se someten a nivel lingüístico, aunque signifique a primera vista un error lingüístico asimismo.

También resulta interesante la crítica de Nord (1991: 177) de los criterios de evaluación que se utilizan para medir la competencia de transferencia (de traducción) y que no considera satisfactorios por varios motivos:

a) para traducir un texto los estudiantes, además de tener una competencia traductora, han de haber adquirido otras competencias como la lingüística, la cultural, etc. Se miden varias competencias a la vez y el error de traducción no identifica el tipo de competencia deficiente;

b) el criterio de la elección del material para el examen no puede basarse en textos especializados/textos no especializados. Los problemas se pueden dar en ambos casos. Lo que no parece justo es que se examine a los estudiantes de traducción de textos con problemas que no se han analizado;

c) el estudiante normalmente no tiene la oportunidad de justificar la solución tomada, por lo que el profesor es el que juzga si la actuación es adecuada o no de acuerdo con sus criterios.

En general el profesor tiende a tener una visión reduccionista de los problemas de traducción, que identifican principalmente con dos fuentes de origen diferentes:

a) una falta de comprensión, que puede llevar al traductor a traducir de manera incorrecta y a cometer errores tanto de sentido como de forma;

b) una comprensión errónea debido a una interpretación incorrecta, que lleva a una traducción incorrecta.

Esta concepción puede ayudar al funcionamiento correcto de la TP, pero como hemos visto, hemos de ir más allá.

Las contribuciones de Nord en esta área son fundamentales. Establece unas relaciones perfectamente pedagógicas y científicas muy útiles en el campo de la TP. En los estudios de traducción las dificultades a la hora de traducir se atribuyen a las dificultades específicas que presenta un TO en una situación comunicativa determinada. Reiss (1974b *apud* Nord 1991: 165) distingue tres dimensiones de dificultad: las dificultades lingüísticas, las dificultades factuales y las dificultades técnicas.

En el caso de la TP habrá que tener en cuenta, además de la habilidad de la transferencia traductora, el nivel de competencia de la L1 y de la LE. Es decir, el elemento lingüístico tiene mucho peso, aunque hemos de ser conscientes, y de acuerdo con lo que viene diciendo nuestro trabajo, que no es lo único que se debe tener en cuenta.

3.1.6 La traducción pedagógica: tratamiento de errores

El tratamiento de los errores conforma uno de los aspectos fundamentales en la TP. Un tratamiento correcto o incorrecto de los mismos va a suponer en gran parte la inclusión o exclusión de la TP en el currículo de LL.EE.

3.1.6.1 Errores de traducción y evaluación

Si pretendemos que la TP constituya un elemento significativo en el currículo de lenguas no podemos centrarnos solamente en las incorrecciones producidas por los alumnos a la hora de traducir. Dicho esto, y sabiendo que es necesario tener en cuenta un entramado complejo de relaciones en la TP, el error existe, y como tal, hay que tratarlo de manera adecuada.

En relación con esto, la evaluación de una traducción depende de la concepción de traducción a la que nos acojamos (Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 57). El tratamiento de errores y la evaluación en este trabajo suponen un apéndice de la investigación a través del que pretendemos mostrar una serie de nociones y criterios de acuerdo con el marco teórico del trabajo, de suerte que lo complete. Nos parece importante para tratar un área relevante de la TP que no podemos dejar de pasar por alto.

Todavía ocurre que muchos autores apenas se fijan en el uso potencial de la traducción como ejercicio de LE en el aula y se limitan a verlo como un tipo de evaluación de la competencia del aprendiz de lenguas (esto ocurre tanto en aquellos que piensan que la traducción es una habilidad en sí misma como en aquellos que creen que integra diferentes destrezas).

Pero incluso en el ámbito de la evaluación, la TP es un campo complejo. Los conceptos de *error* y de *evaluación* en la TP no son fáciles de tratar: no solamente recurrimos a los errores de lengua, sino también a los de traducción. Y, sin embargo, resulta difícil distinguir cuáles son errores de lengua y cuáles de traducción. Este es el escenario que tenemos que debatir y aclarar. Sin una designación apropiada y sin una sistematización de los errores cometidos por los alumnos, la TP pierde gran parte de su valor pedagógico.

En principio, según la tradición, el profesor se ocupaba de determinar los errores de acuerdo con un modelo de traducción a partir del cual se determinaba si las traducciones que presentaba el alumno eran correctas o no. Hoy en día, sin embargo, y gracias en la mayor parte a la interpretación comunicativa del lenguaje, el profesor, en principio, constituye un ente mucho más abierto que no habla de traducciones correctas o incorrectas, sino de traducciones apropiadas. La visión es, por lo tanto, mucho más flexible. Además, el profesor no es el único que va a criticar las traducciones: los alumnos también van a ser críticos activos durante el proceso de evaluación (entendiendo como evaluación toda fase de revisión, corrección y verificación).

El producto final (es decir, la traducción), no tiene por qué ser lo más importante, de forma que sea el proceso el que adquiera cada vez más protagonismo (los aprendices han de entender los distintos factores que determinan las decisiones, evaluarlas, etc.). Desde esta perspectiva, la evaluación (o

corrección) habrá de enfocarse en la ilustración explícita de los errores gramaticales o de adecuación cometidos. Los errores, de acuerdo con esto, no han de percibirse desde el punto de vista negativo[281].

Volviendo a la diferencia entre los errores de traducción y los errores de lengua, podemos acogernos a varias hipótesis que repasa Martín Melis (2001: 61-62):

a) Delisle (1993) distingue entre:
    i. una falta de lengua, que se debe a una falta de competencia en la LM, así como a problemas con las técnicas de redacción;
    ii. una falta de traducción, que sin embargo, se debe a una interpretación errónea.
b) Nord (1996), por su parte, afirma que los errores de traducción solo se pueden determinar en una situación dada: una estructura es correcta si es funcional.
c) Höning (1987) atribuye determinadas faltas de la lengua a la categoría de errores en la traducción, ya que pertenecen a la función textual.

En cuanto a los diferentes conceptos implicados con las incorrecciones de la lengua, Martínez Melis (2001: 62) establece una distinción entre (a) error, (b) falta y (c) desviación. Para esta distinción, que ya veíamos en parte con Nord, Martínez Melis se basa en Spilka (1984), quien distingue la una de la otra de la siguiente manera:

a) el error es automático y recurrente. Se debe a interferencias, errores pedagógicos. Las fórmulas incorrectas que formula el alumno son comprensibles;
b) la falta no es sistemática, sino que es aleatoria. Es fácil de corregir (incluso sin recurrir al TO);
c) la desviación, que Martínez Melis califica de incompleta, se refiere más al sentido, puesto que se trata de una falta imperceptible en el TM.

Hay más referencias a los errores de traducción, pero no vamos a entrar en detalles[282].

Aunque resulte útil distinguir entre error, falta y desviación, nosotros nos acogeremos al concepto general de error para facilitar su tratamiento. Si hubiera que clasificar estos errores de acuerdo con la importancia de los mismos, Nord (1991: 99) clasificaría la gravedad de los errores en este orden: pragmático > cultural > lingüístico. Por supuesto, la jerarquía de los errores ha de obedecer al objetivo de la evaluación que marca el profesor (Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 103). La aportación de

[281] Bastin (2000) propone que los evaluadores revisen para ello el concepto de error.
[282] Como los errores de sentido en la comprensión de Dancette (1989), la distinción entre los errores en el nivel de comprensión y en el nivel de restitución de Gile (1992: 258 *apud* Martínez Melis 2001: 63), etc.

Nord en este nivel es de suma importancia en la TP, puesto que dota de sistematicidad a un área en la que generalmente no se ha impuesto, y además establece una relación esencial entre la TP y el área de la traducción como ciencia sin que exista una disociación más que común.

Según lo que venimos diciendo, el error puede ser un aspecto revelador tanto para el profesor como para el estudiante. Resulta interesante estudiar el origen de los errores para definir más claramente su solución.

Si bien reconoce la dificultad para establecer una distinción entre las faltas de comprensión y las de reformulación, y la dificultad añadida de encontrar el origen preciso de cada una de ellas, Gile (1992: 259-260) propone dos estrategias que pueden ser útiles en nuestra investigación:

a) la estrategia de aislamiento: se trata de aislar aquellos elementos que confieren dificultad al texto;

b) la estrategia de explicación: los propios estudiantes precisan los problemas que han encontrado al traducir.

A pesar de la dificultad a la hora de localizar la fuente del problema (Kim 2010: 84), son varios los autores que llevan a cabo una clasificación de posibles fuentes de errores.

Gile (1992: 260-261) nos presenta el origen de posibles errores de traducción de acuerdo con varios aspectos:

a) falta de conocimiento, que tiene lugar en la fase de comprensión y que hace referencia a los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos;

b) falta de método en la consecución de una traducción;

c) falta de motivación, que está relacionada con las faltas siguientes;

d) fa sensibilización hacia la comunicación y todos los aspectos que conlleva (la lengua, el estilo, etc.);

e) la presión por las notas, que dota la tarea de traducción de sistematicidad.

Haddouche (2009: 222), por su parte, alega que la naturaleza de las dificultades en la traducción puede ser:

a) por tratarse de una unidad problemática, es decir, por la dificultad a la hora de encontrar un equivalente;

b) por la deficiencia en la habilidad o conocimiento por parte del alumno.

Para mejorar esta área, Kim (2010: 85) propone la aplicación de la gramática sistémico-funcional en los estudios de traducción. Según este modelo la lengua construye significado y se comprende tanto a nivel global como a nivel local. A través de un estudio piloto, la autora concluye que la adopción de este sistema permite al profesor dar *feedback* a los alumnos de manera individual y consistente. Permite, asimismo, centrarse en los errores de lengua en los que los estudiantes están muy interesados de manera que puedan pasar al siguiente nivel (Kim 2010: 92-93).

Barbieri Durão (1999: 74), por su parte, indica que para localizar las causas de los errores se han utilizado los diferentes criterios:

a) criterio descriptivo: análisis de los errores dependiendo de la alteración que se comprueba a nivel superficial;

b) criterio pedagógico: clasificación de los errores en errores transitorios y errores sistemáticos;

c) criterio etiológico-lingüístico: basado en el concepto de transferencia lingüística. Divide los errores en errores interlingüísticos y extralingüísticos;

d) criterio gramatical: se basa en la categoría gramatical afectada por el error (en la gramática tradicional);

e) criterio comunicativo: basada en el efecto comunicativo y los conceptos de aceptabilidad, comprensibilidad, etc.

Si nos acogemos a la definición de Barbieri Durão (1999: 73), los principales problemas a los que hemos de prestar atención son los de índole pragmática: "Los errores pragmáticos son los que impiden decir lo que se quiere y dificultan los procesos de comunicación y la comprensión global se ve más afectada por problemas léxicos, tales como el uso de palabras inadecuadas al contexto o la adición u omisión de palabras, que por problemas gramaticales".

Identificar la fuente de los errores va a permitir poder actuar, tanto al alumno como al profesor, para prevenir dichos problemas en la medida de lo posible. Hurtado Albir (1993 *apud* Martínez Melero 2001: 106) propone una pedagogía del error dentro de los estudios de traducción que se basa en cinco principios:

a) buscar las causas del error para que el estudiante pueda remediarlo;
b) individualizar el diagnóstico;

c) aprender del error: el estudiante ha de conocer los errores que tiende a producir, saber en qué consisten y, a partir de ahí, intentar remediarlos;
d) tratar cada error de manera diferente;
e) establecer una progresión en los criterios de corrección y según el nivel de aprendizaje.

En relación con ello, destacamos la existencia de dos baremos diferentes en el tratamiento de los errores (Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 115):

a) un baremo de notación, para acordar el valor de un error. Resulta adecuado para la evaluación sumativa;
b) un baremo de corrección, para corregir (señalar los errores), y que determina el tipo de errores y los designa. Es útil para la evaluación formativa.

No podemos dejar de mencionar los errores binarios y los errores no binarios que señala Pym (1992: 282-283) y que supusieron toda una revolución en el campo pedagógico. Según este autor, la corrección de errores binarios corresponde a la clase de lengua, mientras que la corrección de errores no binarios corresponde a la clase de traducción. Los errores no binarios no son únicamente translativos y van a darse errores no binarios más allá de los niveles iniciales de aprendizaje del alumno. Aplicados a la traducción, los errores binarios requieren una corrección sumativa, mientras que los errores no binarios requieren una corrección a partir de la negociación, de debate (Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 65).

Según su línea de pensamiento, Pym nos presenta una interesantísima noción de los límites de la enseñanza de la traducción. Sostiene la hipótesis de que es posible enseñar traducción incluso cuando los estudiantes cometen un número considerable de errores binarios. Este nivel puede ser tratado más rápidamente que el de errores no binarios. Los límites, por lo tanto, provienen, no tanto del total de errores cometidos, sino del tipo de errores, del tiempo que se requiera para su corrección, y de su tratamiento.

Vemos la importancia que comienzan a tener los errores en el plano de la didáctica de lenguas. Según Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 65), Gouadec (1989a) es probablemente el primer autor que se interesa por el impacto de los errores en la evaluación didáctica. Va incluso más allá y analiza la introducción del concepto de *error fatal*, cuyo impacto es determinante independientemente de su naturaleza: el impacto determina el alcance, la importancia del error. En el plano pedagógico, también resulta importante la propuesta de Kussmaul (1995 *apud* Martínez Melis 2001: 65), que distingue entre la comprensión de los errores que cometen los estudiantes y la evaluación de los mismos.

Cuando hablamos de evaluación normalmente pensamos en una nota, en la penalización por puntos. Pues bien, Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 66) indican que "pour calculer la pénalisation de l'erreur on ne perd pas la fixer dans l'absolu (tant de points pour un tel type d'erreur), il faut prendre en compte l'incidence de chaque erreur, nous démander quel est l'impact produit dans chaque cas particulier".

De esto se desprende que es importante que el examinador esté formado como tal. Sin embargo seguimos teniendo el mismo problema: cómo puntuar, cómo evaluar la traducción de un alumno. Para poder hacerlo de manera eficaz parece oportuno ver los diferentes tipos de errores que se van a cometer y medir su dificultad a partir de ellos. Existe una serie de etiquetas para designar los problemas de traducción en la formación de profesores, como la que crea Mauriello (1992: 65): a)falta de sentido; b)malentendido; c)falta de traducción; d)tiempo; e)estructura; f)gramática; g)topología; h)*overtranslation*; i)*undertranslation*; j)omisión; k)palabra; l)forma; m)estilo.

Exiten muchas más clasificaciones sobre los distintos tipos de errores. No obstante, lo que en realidad nos interesa es definir cuál es el rol de la evaluación en la enseñanza. Las categorías de etiquetas que se utilizan en la revisión de una traducción (como el contrasentido, etc.) no tienen en realidad un valor explicativo ni de ponderación. Es necesario, sin embargo que el sistema de evaluación esté precedido por su función explicativa para que el traductor entienda qué tipos de falta está cometiendo (Gouadec 1981: 99-100). En el caso de la traducción pedagógica esto es todavía más importante si cabe, puesto que el alumno forma una parte activa en la fase de revisión.

La evaluación es un instrumento fundamental de trabajo que mide una traducción de acuerdo con unos parámetros de calidad determinados (Lee-Jahnke 2001: 260). Pero para ello es necesario que el aula se convierta en un espacio en el que hacer una crítica constructiva en el que el análisis de los errores implique una mejora.

Desde el ángulo inverso, Bastin (2000: 236) propone la evaluación de la traducción basada en el éxito más que en el error. Por ello sugiere también la revisión del término *error* y propone la existencia de dos tipos de errores en la traducción:

a) errores basados en el significado, que se deben a un análisis erróneo del TO;
b) errores basados en la lengua, que se deben a una falta de competencia de la LM.

Una vez que hayamos detectado los errores será esencial evaluarlos de acuerdo con la gravedad de los mismos. Barbieri Durão (1999: 73) hace un repaso a través de varios autores como Enkvist (1985), James (1977), Halley y King (1975), Chastain (1980) y Vázquez (1987), a partir de los cuales se establecen tres criterios sobre la gravedad de los errores:

a) error comprensible y aceptable;
b) error comprensible pero inaceptable;
c) error no comprensible.

Existen otras clasificaciones en las que se asegura que, de acuerdo con los errores de nivel estructural, los errores gramaticales no constituyen un gran impedimento, y sí lo hacen los errores léxicos (Guntermann 1978 *apud* Barbieri Durão 1999: 73-74).

Lo fundamental es que la evaluación de la traducción y la evaluación en la enseñanza de LL.EE. no son áreas tan divergentes (Waddington 1999: 24).

La práctica de la traducción puede inducir a más errores que la escritura espontánea en la LE. Según Séguinot (1990: 69), trabajar a partir de un TO induce a errores por la influencia de la morfología del TO. En la producción espontánea de una LE, es el sistema morfológico y sintáctico de la lengua nativa el que interfiere con el conocimiento del sistema de la LE. En cualquier caso, no se trata del mismo tipo de errores, como tampoco se trata del mismo proceso. Dentro del ejercicio de redacción se suele dar mucha importancia a los errores léxicos (colocación, calcos, usos incorrectos) y a los sintácticos. También se presta atención a la transmisión del significado.

La identificación, si bien no total, al menos en un alto grado, de la traducción y la redacción como ejercicios de evaluación no es correcta. Como señalábamos en el capítulo 2, ambas actividades miden la competencia de la LE del alumno de una forma bastante completa, pero la redacción es, a pesar de que el tema sobre el que ha de redactarse viene impuesto por el profesor, un ejercicio mucho más libre. La traducción, sin embargo, supone más que un ejercicio de expresión escrita.

En los procesos de producción escrita y reexpresión (como la traducción) los alumnos realizan una búsqueda en sus lexicones mentales bajo diferentes condiciones. Si nos remontamos a los estructuralistas y su concepción de error podríamos relacionar el análisis contrastivo (AC[283]) con la

[283] El AC constituye una de las aportaciones más importantes del estructuralismo norteamericano. Se trata de un método propuesto por Fries (1945), que instituye este tipo de análisis como componente fundamental dentro de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Lo que se pretendía era la descripción científica tanto de la lengua materna como de la lengua que iba a ser aprendida por el estudiante con el objeto de que pudiera establecerse una descripción detallada paralela entre ambas. Su trabajo fue recogido y ampliado por Harris (*apud* Ebneter 1976: 249) e influyó enormemente en los trabajos de Lado (1957), quien, a su vez, pretendió impulsar las características potencialmente beneficiosas para crear una metodología que evitase la aparición de errores en los aprendices de lenguas.

comparación entre diferentes traducciones o redacciones producidas por los alumnos y el análisis de errores (AE[284]) con la traducción o producción individual en la que el estudiante intenta vislumbrar los errores.

No hay que percibir los errores únicamente como violaciones de la traducción o violaciones de la lengua. También se pueden percibir como un elemento al que el alumno ha de enfrentarse y resolver. Una de las formas de llevar esto a cabo es a través de la traducción. De acuerdo con el enfoque no prescriptivo de los errores que presenta Séguinot (1989: 74), el papel de las normas y de los errores se intercambian, de manera que las normas son una manera de identificar los errores y los errores suponen una manifestación de los fenómenos que son objeto de estudio. Si esto se implementa en la práctica de la TP, los errores señalizarán una desviación de las normas, y esto a su vez servirá para clasificar los errores, su naturaleza, etc. En este sentido, la TP se integra de manera perfecta a partir de dicho enfoque.

Por otra parte, una cosa es predecir errores y otra es predecir soluciones que van a aportar los alumnos. Los estudiantes, de hecho, nos pueden sorprender con soluciones que sortean las dificultades previstas. Además, los errores en traducción se cometen incluso entre traductores competentes, debido al límite de la capacidad cognitiva de procesamiento humano y al carácter interpretativo de la traducción (Séguinot 1989: 75): la atención de una persona se puede dirigir a un número limitado de aspectos al mismo tiempo.

Como hemos dilucidado, evaluar y puntuar una traducción no es una tarea fácil. La traducción integra diversas materias dentro de su concepto ya que la traducción es, en parte ciencia, en parte oficio, en parte arte, y en parte cuestión de gusto o estilo (Newmark 1988). Nosotros hemos de sobrepasar estas barreras para maximizar su utilidad en el aula de forma que los estudiantes se beneficien de ella.

[284] Al AC le sucedió, si bien solapándose con él, el AE. A diferencia del AC, el AE se basa, no tanto en el análisis de meras descripciones de pares de lenguas, sino en el análisis de las emisiones reales de los alumnos que estudian una LE. Corder, a través de sus primeras publicaciones, establece el marco teórico del modelo en el que distinguen diferentes etapas dentro de su descripción. A pesar de que todavía no se dispone de una teoría lingüística o psicológica capaz de describir en su totalidad el proceso de aprendizaje de una lengua, sí se dispone de un punto de vista cognitivo a través del cual observamos que el aprendiz de una lengua utilizará cualquier recurso lingüístico que esté a su alcance para poder expresarse, y que la L1 es un recurso al que el alumno acude constantemente. De ahí que se pretenda que al menos algunas de las estrategias recogidas por el aprendiz en el proceso de adquisición de la L1 pueden ser las mismas que facilitan el aprendizaje de la LE. Este tipo de análisis fue tachado en general de poco sistemático y demasiado simplista, al reducir el aprendizaje de una LE a la estructura y las bases de la L1; aún así, el intento de predicción de errores supuso toda una revolución en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las LL.EE. por cuanto facilitaba en gran medida el establecimiento y focalización de problemas concretos del aprendizaje.

3.1.6.2 Errores en el discurso

Como acabamos de ver, el error en el proceso de aprendizaje es un concepto fundamental para el desarrollo de la TP, especialmente si volvemos a la concepción de traducción ligada fuertemente a los distintos tipos de déficit que exponía Mejri en su trabajo (2005). Los aprendices de LL.EE. pasan por diferentes etapas de interlengua. Cada una de dichas etapas conlleva la necesidad de superar una serie de errores. El estudio del tratamiento del error en al aprendizaje de una LE es interesante puesto que nos muestra indicios sobre el comportamiento de la interlengua de los alumnos. Por ello es fundamental definir exactamente qué entendemos por error de acuerdo con la materia con la que tratamos, los tipos de errores según su naturaleza y su repercusión, etc. Krashen (1977: 154), por ejemplo, explica en su modelo de la teoría del monitor, que los errores que se producen en el aprendizaje de una LE dependerán de la activación o no del monitor.

El error siempre ha tenido un trasfondo de trasgresión o desviación. El uso de la lengua bajo unas condiciones de fuerte control gramatical difiere de un entorno en el que la lengua se puede utilizar libremente. Los errores tienden a aparecer en el segundo caso, cuando los mecanismos de control no son tan fuertes. La TP, si bien no supone un uso libre de la lengua, sí implica un uso estratégico del sistema, por lo que el aprendiz no actúa bajo un control muy estricto en un ejercicio sistemático: el aprendiz tendrá que trabajar con el texto de manera global y con sus errores de manera particular, reajustando su interlengua reflejada en el TM de manera constante. El papel de los docentes, en estas condiciones, ha de cambiar para dar cabida a un proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la nueva percepción de error. Blanco Picado (2002), por ejemplo, propone un modelo en el que:

a) la enseñanza se centra en las necesidades e intereses de los aprendices, fomentando la autonomía del alumno;
b) lo fundamental es que el alumno aprenda a través de la enseñanza, pero el proceso principal es el aprendizaje;
c) deja de existir la concepción negativa tradicional de error;
d) los alumnos han de aprender a enfrentarse al error sin miedo, pensando que del error también se aprende.

Estas guías de actuación se identifican con aquellas que promulgan otros autores a partir del enfoque comunicativo como Kiraly (1995, 2000).

En este sentido, consideramos importante la integración del aprendizaje formal, es decir, aquel que realiza el alumno de manera consciente, y el aprendizaje informal, de carácter inconsciente e intuitivo. En esta línea, Blanco Picado (2002) establece una propuesta muy interesante, según la cual, si los

errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones, estas tendrán una relación estrecha con una serie de mecanismos que caracterizan la interlengua y que registra como: a) simplificación; b) hipergeneralización; c) transferencia; d) fosilización; e) permeabilidad; f) variabilidad.

No estamos, sin embargo, enteramente de acuerdo con la postura de la autora: las estrategias son mecanismos a los que recurre el aprendiz para salvar los obstáculos que encuentran a la hora de llevar a cabo una actividad (comunicativa), pero el alumno no siempre es consciente de las estrategias que utiliza o que no utiliza, por lo que la estrategias a las que se refiere Blanco Picado no entran totalmente bajo el código de actuación de la TP que promulgamos.

La revisión del discurso es un apartado que ha de servir a los estudiantes para buscar posibles errores a nivel global y limarlos tras localizarlos. En este sentido estamos hablando de un proceso estrechamente relacionado con los errores y la capacidad de corrección. El estudio de Mossop (1992: 81) a partir de unas encuestas a profesores de lengua sobre el proceso de revisión concluye que para muchos profesores los alumnos que tienen poca experiencia en traducción no pueden aprender a revisar el trabajo de otros compañeros, y que incluso los mejores estudiantes encuentran difícil saber qué tienen que hacer exactamente: realizan demasiados cambios innecesarios y normalmente no son cambios apropiados.

Las encuestas, por otra parte, revelan que un curso de revisión ha de tener una serie de objetivos definidos (Mossop 1992: 81), entre los que se encuentran los siguientes:

a) mejorar el sentido crítico;

b) comprender mejor lo que es la traducción;

c) mejorar la habilidad traductora;

d) mejorar la habilidad para manipular un TM;

e) comprender la tarea del revisor.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de las encuestas y de sus propias ideas, Mossop (1992: 82-89) distingue tres orientaciones diferentes para un curso de revisión:

a) preparación profesional para trabajar como traductor: el trabajo de traducción y el de revisión son trabajos diferentes;
b) preparación profesional para trabajo como editor en la lengua meta, que supone leer el texto como lo leería el lector del TM y aprender a fijarse en estructuras textuales

superiores (atendiendo a la cohesión interoracional, a la coherencia del argumento, a la convenciones del género, etc.);

c) relación con la teoría de la reescritura: los estudiantes han de comprender por qué la autorrevisión es un paso necesario en el proceso de traducción, así como el papel institucional y el poder normativo de los reescritores.

Los errores pertinentes de corregir son aquellos que se dan en el marco de intervención correspondiente a un alumno de acuerdo a su competencia transitoria (Blanco Picado 2002). Los ejercicios de TP, de acuerdo con estas hipótesis, han de variar según los niveles. Los alumnos han de aprender a analizar un texto y a despegarse poco a poco de su dependencia comparativa L1/LE. De acuerdo con las etapas, habrá que introducir la atención ya no solo a los problemas morfológicos o léxicos, sino también pragmáticos o socioculturales. Un aspecto esencial a la hora de tratar los errores en la TP es que el alumno se mantenga como elemento participativo. De acuerdo con esto último, Blanco Picado (2002) sugiere distintas técnicas de corrección en las cuales el alumno tenga un papel activo:

a) intercambio de trabajos escritos en clase para que los corrija un compañero;
b) cuando se trabaja en grupos: presentación de los resultados para realizar la corrección en voz alta y en común. El profesor actúa como moderador;
c) el profesor recoge los trabajos para corregirlos de acuerdo con una serie de criterios anteriormente acordados con los alumnos. Solo aquellos errores que señale han de ser corregidos. El profesor señala, por lo tanto, los puntos conflictivos para que el propio alumno trabaje en el texto producido y corrija los problemas señalados.

Además, esto puede vincularse con la importancia de los procesos de intervención de los alumnos y las relaciones que se establecen entre ellos en el aula a través del discurso (ver apartado 3.1.1 del presente capítulo).

Volviendo al análisis contrastivo, más o menos criticado, queremos descubrir un ángulo muy interesante que presentaba Schachter (1984): se trata del análisis contrastivo *a priori* y el análisis contrastivo *a posteriori*. El análisis contrastivo *a priori* reconoce que normalmente la predicción de posibles áreas de dificultad no da cuenta de todos los problemas de aprendizaje que suceden en el aula. La propuesta sobre el análisis contrastivo *a posteriori* adopta un enfoque metodológico totalmente diferente. Este tipo de análisis se encarga de analizar y contrastar los problemas recurrentes (normalmente estructurales) entre la L1 y la LE. De esta manera se intenta comprender por qué

ocurren los problemas y la naturaleza de los mismos. Algunos autores se adscriben al análisis contrastivo *a posteriori* como una parte del análisis de errores (Schachter 1984: 206).

Se ha argumentado en numerosas ocasiones que el error en la LE no solo proviene de la interferencia interlingüística, sino también de estrategias empleadas por el alumno. Según esto el análisis contrastivo en el área de aprendizaje de LL.EE. pierde fuerza, aunque parece oportuno pensar que el análisis contrastivo *a posteriori* sí tiene una validez reconocida en esta área[285]. Por lo tanto, en nuestra opinión, tanto el análisis contrastivo *a priori* como el *a posteriori* son útiles en diferentes aspectos de la TP (el profesor, por ejemplo, se podrá ayudar del primero para predecir áreas de dificultad en los materiales que maneje; el segundo tipo de análisis será útil si se aplica en la fase de corrección en el aula de TP, tanto para el profesor como para los alumnos).

En cualquier caso, es necesario distinguir la localización de los errores de traducción para después poder trabajar sobre ellos: la TP requiere una manera especial de tratamiento de errores a través de una metodología y un tipo de actividades determinado. Por ello resulta necesario establecer una distinción entre los errores sistemáticos y los no sistemáticos. Los errores de actuación suelen pertenecer a los errores no sistemáticos, mientras que los errores de competencia se registran dentro de los sistemáticos (Corder 1967: 166). En este sentido, los errores relacionados con la actuación se denominan faltas, mientras que el término error se utiliza para aquellos atribuidos a la competencia (Corder 1967: 167). Además de esto, conviene recordar que una emisión correcta no significa que el alumno haya llegado a dominarla, puesto que puede ser fruto de una casualidad, puede ser una repetición, etc.

La corrección en la enseñanza de LL.EE. es un aspecto ciertamente complejo. Es de vital importancia que la corrección incluya una retroalimentación adecuada, gracias a la cual los alumnos de LE pueden captar aspectos que no hubieran percibido de otra manera (Ellis 2005: 22-25). Además, les ayuda a los alumnos a identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de las normas lingüísticas. Con el fin de que la corrección sea provechosa para el estudiante es imprescindible que se realice con una consistencia y con precisión. La progresiva identificación de los aprendices de sus propios errores, e incluso de los errores de su(s) compañero(s) les ayudará a buscar soluciones apropiadas. Para que un alumno se beneficie, la corrección no ha de estar enfocada en él en todo momento. De hecho, determinados alumnos se benefician de la corrección que se hace de las producciones ajenas.

[285] Contrasta con Schachter (1984: 206), quien subraya la invalidez de este último modelo de análisis. Su estudio se hace a través de composiciones libres, y argumenta que el análisis contrastivo *a posteriori* no es válido porque no se pueden explicar fenómenos como el de eludir construcciones que le resultan difíciles al alumno.
[285] Esto lo veíamos brevemente en el apartado 4.1.6.1 del presente capítulo.

Queda claro que todos los errores no son iguales, ni todos los estudiantes responden a las mismas correcciones de igual manera, ni los errores de diferente naturaleza pueden responder a un mismo tipo de corrección. Ellis (2005: 23) plantea, de acuerdo con esto, diferentes estrategias de corrección:

a) la corrección explícita: "deberías decir…";
b) la retroalimentación metalingüística: "no, es masculino";
c) estrategias implícitas como las reformulaciones;
d) la solicitud de aclaración. "¿perdona?".

En principio, las reformulaciones tienden a ser la estrategia preferida que proporciona a los aprendices un modelo formal correcto en el discurso. No obstante, las estrategias no explícitas son realmente importantes porque hacen reflexionar al alumno sobre su error, de forma que el profesor puede verificar la reformulación del propio alumno reforzando el proceso de *semiautocorrección*. El alumno normalmente interioriza mejor sus errores a través de este tipo de corrección[286].

Nosotros abogamos siempre por un equilibrio en el uso de los diferentes constituyentes y las diferentes formas de corrección para obtener los máximos beneficios posibles en función de las situaciones y de los diferentes tipos de estudiantes. Además, las técnicas de corrección no funcionan por igual para todos los estudiantes. Por ejemplo, algunos estudiantes se muestran poco seguros y reticentes a corregir un ejercicio que ha producido un compañero.

Hay posturas positivas de la TP y el tratamiento de los errores. Por ejemplo para Lavault (1991: 55) el análisis de los errores de traducción de los estudiantes de LL.EE. supone una mina para la enseñanza de lenguas. Por ello pensamos que los errores en el discurso de la TP constituye un área de interés necesaria para la implementación de la traducción en el aula de LE. En cualquier caso, si el tratamiento de los errores en los estudios de traducción resulta un elemento poco consistente en la traducción profesional, menos consistencia va a tener en la TP.

Es muy importante tener en cuenta el proceso de traducción que siguen los alumnos de LE para distinguir las etapas de producción de errores, su localización, su revisión y su corrección. En el proceso de traducir, la última etapa se dedica a la revisión. Conviene describir detalladamente esta fase, puesto que si la elevamos al nivel de *modificación* de Campbell (1998: 138-139), podremos hacer una distinción entre corrección y revisión. Esto viene muy a cuenta para el estudiante de TP, puesto que cuando lea el TM que ha producido, la etapa de modificación bien puede suponer la corrección de algún error (de tipo estructural, semántico, etc.) o una verificación que suponga la aceptación del TM

[286] Esta afirmación no se basa en ningún estudio previo ni en la opinión de ningún autor, como hace Ellis con la retroalimentación (ver por ejemplo Carol y Swain (1993 *apud* Ellis 2005: 23). Basamos esto en nuestra experiencia pedagógica.

producido. Los límites entre una y otra no pueden ser muy rígidos. Campbell relaciona la corrección con aspectos léxico-gramáticos y la revisión con la equivalencia semántica y con la creación de textos apropiados. El autor establece relaciones de lengua, mientras que también existen relaciones acerca del proceso. La modificación implicaría tres niveles estructurales de modificación de acuerdo con Campbell (1998: 140-148). La dificultad en relación a los mismos radica en intentar implementar una economía analítica a través de la descripción de un proceso dinámico con niveles estáticos. La asignación de niveles sería la siguiente:

a) nivel de palabras;
b) nivel sintáctico;
c) nivel oracional.

El error en el discurso, como podemos apreciar, conforma un área muy amplia. Los intentos de clasificación del error así como su tratamiento, los estudios sobre la orientación de diferentes actividades y los mecanismos de control del profesor y del estudiante, las etapas de los errores en la interlengua y la crítica a la falta de consistencia en la corrección demuestran el interés por los errores en la enseñanza de LL.EE. así como la necesidad de trabajar en este campo.

3.1.6.2.1 Error e interlengua

El estudio de la influencia de la lengua nativa en el aprendizaje de una LE ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas. La transferencia entre lenguas se ha consolidado como un área de estudio central en el campo disciplinario de la adquisición de lenguas extranjeras.

El campo del análisis contrastivo recibió su mayor impulso al considerar los requisitos pedagógicos en el aprendizaje de LL.EE. Lado (1957), de hecho, propuso un modelo contrastivo potencialmente riguroso que se centraba principalmente en el profesor de LL.EE. (Gass y Selinker 1992). La fuerza del análisis contrastivo fue decayendo puesto que los resultados obtenidos en las investigaciones dejaban de ser excelentes cuando se desvinculan del marco original en el que se produjeron. Selinker (1969) sería uno de los primeros autores en llevar a cabo estudios experimentales sobre la transferencia de la lengua dentro del marco del AC con controles estadísticos (Gass y Selinker 1992). La aplicación de los estudios de análisis contrastivo en la metodología de la enseñanza de la LE tuvo su punto álgido en la década de los años 60 y los años 70, pero luego declinó ya que no pudo sostenerse que la relación entre dos lenguas pudiera prever dificultades significativas en el aprendizaje, ante la falta de sistematicidad. Además del propio funcionamiento del aprendizaje en el alumno, tanto intra como intersistemático,

este podía tener influencias de otras lenguas distintas de la lengua materna, lo que dificulta todavía más la defensa de las bases de estas teorías demasiado limitadas.

En los últimos años se tiende a no discutir tanto sobre la efectividad del análisis contrastivo y el análisis de errores o las comparaciones entre ambos. Por el contrario, se ha hecho hincapié en sus posibles y positivas aplicaciones pedagógicas. De este modo, los lingüistas de hoy en día han decidido armonizar diferentes áreas de la disciplina lingüística con el AC, el AE y el concepto de interlengua para poder ofrecer así una visión más amplia y completa de las teorías didácticas y conseguir beneficios tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza Para semejante finalidad se ha hecho necesario analizar los procesos de forma global y establecer interrelaciones.

El análisis contrastivo y el análisis de errores cambian la actitud hacia el error, pues se analiza su influencia respecto a la influencia de la LM y se relaciona con la interlengua (Blanco Picado 2002). La concepción de error aplicada en el sistema de la interlengua acepta el error como parte de un proceso de aprendizaje creativo e individualizado. Con la aceptación de la interlengua encontramos que la TP tiene cabida en sus diferentes niveles de evolución del manejo de la LE. La TP será útil en la medida en que el alumno se sumerja en la práctica de manera activa por medio de la observación y con el objetivo de comunicar de modo eficiente.

El proceso de aprendizaje de una LL.EE. implica, a través de sus diferentes etapas, la superación de diferentes tipos de errores. En las diferentes etapas de aprendizaje de dicha LE el aprendiz interiorizará diferentes reglas gramaticales, léxicas, sintácticas, textuales, culturales, etc. que, junto a las estrategias, aumentará su competencia comunicativa.

Blanco Picado (2002) realiza una propuesta interesante del establecimiento sobre la relación directa entre error e interlengua según los diferentes niveles:

a) nivel inicial: se producen errores de nivel interlingüístico (por interferencia de una LM o una L3). El aprendiz no puede corregirse a sí mismo y no ha desarrollado una sensibilidad hacia las correcciones. Se transgreden las reglas constantemente y no hay una seguridad en su aplicación;
b) nivel intermedio: el aprendiz comienza a desenvolverse solo en la LE, por lo que comete más errores intralingüísticos que extralingüísticos. Trata de sistematizar las reglas interiorizadas, que reajusta constantemente. Empieza a reflexionar sobre el funcionamiento de la LE y lo que ha aprendido. Poco a poco es capaz de autocorregirse;

c) nivel avanzado: en este nivel se dan los errores residuales (que se fosilizarán, o no). Los alumnos en este nivel tienen una capacidad prácticamente automática para autocorregirse.

Los errores de un aprendiz, por lo tanto, evidencian el nivel del sistema de la lengua (interlengua) que el aprendiz está manejando. Esto, como argumenta Corder (1967: 167), es importante por varias razones:

a) es un índice para el profesor del nivel de la interlengua en el que se encuentran los alumnos y los niveles que necesitan superar para alcanzar el objetivo de aprendizaje;
b) ayuda al investigador a conocer cómo se adquiere o se aprende una legua, así como las estrategias o procedimientos que un alumno utiliza en su descubrimiento de la LE por medio de evidencias;
c) se convierte en elementos indispensables para el propio aprendiz, puesto que pueden servirse de los errores como una herramienta para aprender a partir de ellos.

Es preciso buscar los beneficios a partir del error en el aprendizaje de LL.EE., aunque tampoco hemos de proteger posturas que inciten a conservar su presencia en el aula de LE. Contribuciones como las de Vázquez Ayora (1977: 8 *apud* Ballester y Jiménez 1992: 237), reflejan una realidad latente: "los errores más comunes de traducción se deben a una falta de análisis. Sin análisis previo de un texto no se puede traducir". La existencia de esta realidad refuerza la idea de adscribir el estatus de los textos utilizados en la TP al discurso. En el análisis de errores en la interlengua que proponen Nieto y Martínez Vázquez (2006: 4) hacen la siguiente clasificación:

a) errores de sistema, que responden al desconocimiento del sistema de una lengua y su normativa y que los autores denominan igualmente errores de competencia;
b) errores de dominio, que muestran un desconocimiento del uso contextual de la LE.

La conclusión del estudio que llevan a cabo es que los errores de dominio son más difíciles de evitar que los de sistema (Ballester y Jiménez 2006: 14).

Para superar los errores será necesario que el alumno reflexione sobre la interlengua que posee, los errores que comete y cómo corregirlos. Es necesario desarrollar una conciencia sobre la calidad del trabajo producido por el estudiante de LL.EE., que disminuirá cuando los estudiantes trabajan hacia la LE. Queda constancia de que en traducción, así como en el aprendizaje de LL.EE. los errores van más allá del binomio corrección/incorrección y que es absolutamente imprescindible que el profesor lleve a cabo un tratamiento adecuado de los errores en el aula y que el alumno tenga conciencia de sus dificultades y aprenda a abordarlas.

3.1.6.2.2 Errores en la traducción pedagógica directa y en la traducción pedagógica inversa

La direccionalidad en la traducción es un aspecto de innegable importancia en la TP. La naturaleza del ejercicio puede cambiar radicalmente dependiendo de la naturaleza del enfoque de la actividad. En la mayoría de los casos, el uso de la traducción pedagógica directa o de la traducción pedagógica inversa en el aula no parece responder a razones bien fundadas, por lo que su implementación se produce de manera indiscriminada. La falta de bases teóricas que respalden la praxis traductora, así como la falta de formación de los profesores, incitan a que se dé este tipo de situaciones.

Si bien hemos podido comprobar la escasez general en la investigación de los errores y la TP, la situación es todavía más grave en el apartado del tratamiento de errores en la TPD y la TPI. Son pocas las ocasiones en las que se distinguen entre los errores que hay entre un ejercicio de traducción directa y un ejercicio de traducción inversa. Sin embargo sabemos que la TPD y la TPI son actividades diferentes que conllevan un proceso de traducción distinto: los estudiantes no hacen uso de las mismas habilidades lingüísticas ni en los mismos niveles. Cada práctica, por lo tanto, requiere una investigación que se dedique a una dirección en particular.

La descompensación en la práctica de uno u otro tipo de traducción se refleja también en la investigación de los errores. De hecho, el área de la TPI tiene unas aportaciones muy interesantes en este aspecto, como veremos a continuación, que no se encuentran en la práctica de la TPD.

La evolución de las traducciones se suele basar en el modelo de corrección o puntuación según los errores, como indica Campbell (1998: 157). Este modelo, que puntúa a partir de los errores cometidos respecto con un *texto ideal* al que la versión del alumno (de traducción) ha de aproximarse, subraya simplemente las competencias negativas a través de la clasificación de error. El problema de este modelo es que no parece ampararse en una teoría de aprendizaje de la traducción más allá de la deducción de errores. A pesar de que haya autores que defiendan la idea de examinar a través de la TP una competencia global, no hay ninguna teoría específica que se refiera a una noción de aprendizaje o competencia subyacente. La fijación por aspectos específicos en la TP no tiene por qué impedir que la práctica y las pruebas de traducción no incluyan un análisis de la competencia textual y de la competencia monitora.

Nuestra postura se acoge a la sugerencia de Gass (1990: 39), que afirma que lo fundamental es que los alumnos aprendan a detectar y corregir sus errores: "what is of interest is how learners recognise that an error is in fact an error, a necessary prerequisite for the eventual emergent of correct forms". La traducción inversa entraña además la implicación de diferentes tipos de problemas y la frecuencia de su

aparición, por lo que el uso potencial de más estrategias para tratar de resolverlas difiere de la traducción directa (Lörscher 1986: 277).

En conclusión, pensamos que para tratar estos errores hemos de determinar la descripción a la que se acogen, los tipos de error dependiendo de la hipótesis principal, y el tratamiento de los mismos de acuerdo con el nivel de interlengua de los alumnos, los objetivos que determina el programa y las actividades con las que se trabaje.

3.1.6.2.3 Categoría de errores y traducción

Los problemas de traducción han de estar bien definidos y delimitados, de manera que los estudiantes comiencen a inferirlos y tratarlos, en la medida de lo posible, de forma ordenada y sistemática. Esto permitirá al profesor dirigir mejor las actividades y al alumno conocer los criterios a los que ha de atenerse. Por ello nos resulta útil acudir al campo de los estudios de traducción y pedagogía que desvelan nuevos enfoques a través de los que abordar el problema de los errores y las dificultades de traducción que se encuentra en "la complejidad y la interdependencia de las microestructuras y las macroestructuras del texto" y que dificultan la tarea del profesor a la hora de delimitar los problemas y ofrecer una progresión en la TP (Beeby 1996b: 62).

Hay una falta de trabajos que traten la noción de error en la traducción (Gouadec 1990: 35) y más aún que conlleven un análisis de los errores de traducción, sus causas y sus consecuencias. Desde que Gouadec (1990) presentara su trabajo, esta área de la investigación ha mejorado con trabajos como el de Waddington (1999), que especifica el tratamiento de errores de manera amplia y de acuerdo con una serie de circunstancias determinadas.

El tratamiento de errores en la didáctica de la TP ha de tener en cuenta una serie de elementos que hemos ido mencionando a lo largo del trabajo (como el enfoque adoptado, la integración en el currículo, el material textual y el proceso de traducción). Sin embargo es necesario incluir el análisis de los textos y de los errores. Además, es imprescindible que los estudiantes reflexionen acerca del error cometido, su naturaleza, su origen, etc., para que sean conscientes de la gravedad de cada problema y de la búsqueda de las soluciones apropiadas.

Destacamos en este apartado el trabajo de Mackenzie (1998: 201-205), que relaciona las diferentes etapas con la solución de problemas de traducción de manera creativa. De acuerdo con ello distingue entre:

a) problemas abiertos: aquellos que no tienen una solución predeterminada. La solución de estos problemas requiere el uso de estrategias. Para una descripción apropiada

Mackenzie sugiere la clasificación sobre el proceso de solución creativa de problemas de Wallas (*apud* Mackenzie 1998: 201) que ya veíamos de manera sucinta en el epígrafe 3.1.1:

i. preparación: consiste en un análisis de la situación. El traductor ha de detectar el problema, que puede residir tanto en la fase de comprensión como en la de reformulación. Es imprescindible definir el problema y contextualizarlo dentro del entorno micro o macrotextual;
ii. incubación: el análisis de texto contribuye a la creatividad ya que promueve la comprensión creativa del texto. Al analizar el texto el traductor piensa en él de manera global; es entonces cuando las ideas dejan de relacionarse con la lengua y emergen las soluciones creativas;
iii. iluminación: se encuentra una solución;
iv. verificación: se comprueba la solución.

b) problemas cerrados: son aquellos que tienen una solución determinada y para los que no se requiere un grado de creatividad tan alto como en los problemas abiertos.

Los procesos de pensamiento analítico son importantes esencialmente en la primera y en la última etapa. La intuición, mientras tanto, es fundamental en la etapa de incubación e iluminación (Mackenzie 1998: 205). La intuición, en general, se concibe como algo positivo y divertido, y ayuda a crear un ambiente propicio para la creatividad. Con la intuición y una interacción adecuadas, el traductor aprende a ganar autoestima para elegir la solución adecuada y es más crítico consigo mismo.

Si se implementa el proceso de solución de problemas tal y como sugiere Mackenzie (1998: 202-205) reúne un valor pedagógico importante en la traducción:

a) estado de preparación y análisis de la situación: primero el traductor ha de reconocer dónde está el problema. Después de localizar el problema habrá que definirlo y ver su naturaleza. A partir de ello el estudiante tendrá que buscar las herramientas apropiadas para resolver el problema local o textual;
b) la fase de incubación: el análisis de texto es una ayuda para la creatividad. Una vez que los estudiantes han leído el texto, su análisis les hace releer y repensar el TO y promueve la comprensión creativa de este. Hay que distinguir entre la comprensión y la reexpresión, pues no son fases idénticas, sino dos procesos diferentes;

c) paralelismos entre el proceso de traducción y el proceso creativo:

fase de especificación---------- fase de preparación
fase de preparación---------- fase de preparación
fase de traducción ---------- fase de incubación e iluminación
fase de revisión/evaluación-------- verificación

d) conocimiento y cooperación: el conocimiento es un aspecto fundamental para abordar los problemas y poder encontrar soluciones creativas. La cooperación es esencial en el proceso de revisión donde el traductor puede recurrir al revisor para que confirme o deseche sus propuestas;
e) emociones y sentido en el proceso de traducción: el pensamiento creativo no comprende solo el análisis. Los procesos analíticos son muy importantes en las primeras y últimas fases, pero hay que tener en cuenta la intuición y la emoción, fundamentales sobre todo en las etapas de incubación e iluminación.

Hendrickson (1984) trabaja sobre el aprendizaje de una nueva lengua en base a un proceso creativo. De acuerdo con este autor, un estudiante cuyas hipótesis acerca de las normas teóricas y las normas de uso de la lengua sean correctas, producirá emisiones adecuadas. No obstante, en el aprendizaje de una lengua es virtualmente imposible no cometer errores. Y puesto que los errores siempre van a ocurrir, deberíamos plantearnos si los estudiantes de LL.EE. pueden beneficiarse de la corrección de errores. El aspecto más significativo que se desprende de esto es que la corrección de errores en los adultos ayuda a muchos aprendices a darse cuenta de cuándo y cómo aplicar las reglas de la gramática (Hendrickson 1984: 216). Si bien esto puede ser cierto, nosotros reclamamos que no todos los errores cometidos por un aprendiz de LE remiten a la gramática (como ya hemos visto, por otra parte), por lo que esta hipótesis adolece de una visión más amplia.

Por otra parte, la corrección de los errores ha de ir más allá de indicar las opciones correctas. Hendrickson (1984: 217) menciona algunos estudios sobresalientes[287] para exponer distintos aspectos sobre el tratamiento de los errores a través de una serie de consideraciones que hay que tener en cuenta en la corrección de los errores:

a) hay que asegurarse del propósito y los objetivos que el estudiante quiere comunicar;
b) hay que tener en cuenta la competencia escrita en la LE del estudiante;

[287] Ver Corder (1967), Dulay y Burt (1977), Gorbet (1974), Krashen (1977) y Valdman (1975).

c) el profesor ha de ser perfectamente consciente de los tipos de errores y la frecuencia con la que se cometen. También ha de saber relacionar estos dos aspectos con los objetivos de escritura de los estudiantes;
d) esta consideración atañe al propio estudiante y afirma que la disposición de un alumno de arriesgar en el uso de la LE, cometiendo así errores, es una de las características propias de un buen aprendiz de LE.

Para que esto ocurra, es necesario contar con un ambiente de aprendizaje relajado, cómodo y sano en el que los estudiantes puedan cometer errores. A esto va ligada la construcción de la autoconfianza de los estudiantes: profesor y alumno han de contribuir a la creación de un entorno como este que favorezca el uso de una LE. La tolerancia (que no permisidad) es un concepto que necesita implementarse en el aula.

La corrección de errores puede llevarse a cabo a través de tratamientos de corrección directos e indirectos (explícitos o no explícitos). Cada uno de ellos proporciona un valor y una reacción diferentes, y el uso de ambos resulta beneficioso para los aprendices de LL.EE. El primero localiza un error que el profesor piensa que el alumno va a poder corregir más o menos fácilmente una vez que se ha localizado. El segundo tipo de corrección de errores no solo señala la presencia y localización del error, sino que el profesor da pistas al alumno para que pueda corregirlo. Los errores indirectos pueden apuntarse subrayando, poniendo en un círculo, con una flecha (por omisión), con un signo de interrogación, etc. Los errores directos recurren al subrayado también, a los paréntesis, a las tachaduras, siempre con algún apunte (Hendrickson 1984: 218-220).

Por último, destacamos las sugerencias de Hendrickson para el tratamiento de errores:

a) un registro de los errores escritos para diagnosticar los problemas lingüísticos y comunicativos de los aprendices;
b) una identificación de los errores más frecuentes de los individuos (que tendrán que corregirse ellos mismos en la medida de lo posible);
c) hablar de los problemas que los estudiantes cometen con más frecuencia;
d) tratar de descubrir la naturaleza de los errores de los estudiantes a través de una discusión (individual) con ellos;
e) poner a los estudiantes por parejas para que uno corrija la composición del otro antes de entregarlas.

Si bien esta propuesta es muy enriquecedora, hemos de tener en cuenta que Hendrickson se refiere a una actuación en relación a la composición, y no a la traducción *per se*.

Mossop (1992) propone una clasificación interesante de la utilidad de los cursos de revisión en base a los objetivos de traducción. En su propuesta para la preparación profesional como editor en la lengua meta, sugiere una clasificación de diferentes ejercicios para diferentes errores (Mossop 1992: 87): (a) errores mecánicos; (b) gramática y vocabulario; (c) estilo; (d) fluidez. A nuestro parecer hemos de evitar centrarnos excesivamente en los errores objetivos como la ortografía y la gramática básica puesto que puede hacer que los estudiantes piensen, erróneamente, que el proceso de revisión consiste simplemente en aplicar las normas gramaticales y de estilo. La aportación de Mossop nos resulta muy interesante, si bien pensamos que los alumnos pueden beneficiarse tanto de los errores objetivos como de los errores subjetivos, dependiendo del nivel de competencia de la lengua.

Como hemos visto, la TP implica no solo la competencia de transferencia, sino una competencia lingüística, sociocultural y pragmática. Puesto que todas estas competencias se evalúan a la vez, resulta muy difícil que el error muestre exactamente qué competencia es deficiente. Para atajar este problema parecería conveniente hacer una especie de sistematización de errores. Nord (1991: 162) propone que esto se haga por medio de las instrucciones y del análisis de texto.

Johnson (1988b: 91-94), por su parte, trabaja sobre la corrección de las faltas. El autor sugiere que para erradicar las faltas los estudiantes de LL.EE. necesitarán al menos:

a) el deseo de erradicar el error;
b) una representación interna del comportamiento correcto: al principio el estudiante tendrá que contar con una guía para poder hacerse con dichas representaciones internas. Existen varias fórmulas para hacer que el alumno internalice dichas representaciones, como por ejemplo la reformulación;
c) un reconocimiento de que su actuación tiene fallos: no se puede dar por hecho que el aprendiz se dé cuenta de que ha cometido una falta. Es más: el hecho de que un profesor indique a un alumno que ha cometido una falta a veces no es suficiente. Los aprendices necesitan darse cuenta ellos mismos de cuál es el fallo que han cometido. Una explicación sobre dicha falta no siempre es la mejor manera de retroalimentación. De hecho, y según Johnson, la explicación se aplica mejor a un problema que a una falta, puesto que el concepto de falta implica que el estudiante debería saber qué tiene que hacer. En este sentido, la reformulación es probablemente la fase en la que la

retroalimentación es más útil puesto que los estudiantes pueden identificar los problemas de acuerdo con su nivel de interlengua;

d) una oportunidad para practicar en condiciones reales. Nuestra sugerencia es que los estudiantes tienen que centrarse en una práctica natural, no forzosamente real, puesto que no siempre existe esta oportunidad. Johnson defiende el modelo de ocurrencia de las *faltas – corrección – nuevo intento*. En este sentido, por ejemplo, puede resultar más importante el tiempo que pasa desde la corrección hasta el nuevo intento que el tiempo que pasa desde la falta hasta la corrección.

Aquellos profesores de TP que se centran en la corrección de errores superficiales de la lengua (como los aspectos cohesivos sin hacer referencia a la coherencia interna del texto) refuerzan la tendencia de los estudiantes de concentrarse en los problemas en el nivel oracional (Chenoweth 1987: 25[288]).

Gile (1992: 257-258) también manifiesta su interés en el análisis pedagógico de las faltas de traducción como herramienta extremadamente valiosa. El autor propone así una tipología de diferentes faltas de traducción:

a) faltas de comprensión: se trata de aquellas faltas circunscritas a la etapa del análisis. El origen de estas faltas suele situarse en la elaboración de las hipótesis de sentido debido generalmente a una falta de conocimientos lingüísticos o extralingüísticos;
b) faltas en la restitución: las faltas se relacionan con la aceptabilidad, la interpretación, etc.

El estudio sistemático y científico de los errores producidos por un hablante no nativo, como concluye Santos Gargallo (2004: 407), es muy relevante puesto que:

a) ayuda a profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje así como de los procesos psicológicos relacionados;
b) apunta a los aspectos de más dificultad en el aprendizaje de una LE;
c) informa sobre el nivel de competencia comunicativa del alumno;
d) indica la manera de adaptar nuestros conocimientos didácticos a las estrategias del aprendiz para facilitar y agilizar el proceso;
e) nos permite el diseño de actividades y material de acuerdo con las necesidades y estrategias del grupo meta.

[288] La autora se refiere a las composiciones y no a los ejercicios de TP.

Como hemos afirmado previamente, antes de abordar el tema de traducción hay que marcar bien el enfoque desde el que se ha de tratar. Nord (1996) propone un modelo aplicado a los estudios de traducción que sugiere el enfoque funcionalista, según el cual la función de los TM se activará a través de la LCE. Las implicaciones pedagógicas de la aplicación del enfoque funcionalista en la enseñanza de la traducción atañe lo que la autora considera como tres principios didácticos fundamentales (Nord 1996: 94):

a) el principio de autenticidad, que presupone el uso de textos auténticos para los ejercicios de traducción;
b) el principio de comunicatividad, que requiere el uso de los textos en una situación comunicativa;
c) el principio de transparencia, que exige una transparencia de las expectativas del profesor (en el encargo de traducción[289], por ejemplo).

La información que se incluya en un encargo de traducción dentro de la TP suele reflejar el marco de la acción comunicativa en el que se inscribe dicha actividad[290]. En la mayoría de los casos, estamos seguros de que no cambia la acción de los estudiantes, quienes no han adquirido una manipulación de la lengua lo suficientemente competente como para poder manejarla de acuerdo con unas instrucciones.

Nord (1996: 95) define el error de traducción a través de Cherubim (1980) y Presch (1980) como una desviación del sistema de reglas. De acuerdo con esto se distinguen dos enfoques en el estudio de problemas de traducción:

a) una aproximación lingüística o contrastiva, como la de Séguinot (1991);
b) una aproximación desde la comprensión del texto, como la de Dancette (1989).

El problema estriba generalmente en que no existe una serie de reglas que definan que una actuación se enmarca en el cuadro de error Nord (1996: 95). En realidad se trata de situaciones más bien concretas.

Para que el tratamiento de errores pueda derivar en un procedimiento positivo y provechoso para el alumno, el profesor ha de introducir convenciones de corrección claras e informativas (Nord 1996:

[289] Nord (1996: 94) argumenta que un encargo de traducción debe incluir el siguiente tipo de información: (a) la función comunicativa del TM; (b) Los destinatarios del TM; (c) Las condiciones previstas para la recepción del texto; (d) el medio por el que se transmitirá el texto meta; (e) el motivo por o para el cual se produce el texto.

[290] El encargo didáctico, según Nord (1996: 95) y Hönig (1987), puede ser clave para aumentar o disminuir la dificultad de la tarea de traducción: "en el contexto didáctico, la importancia de los errores pragmáticos, culturales y lingüísticos depende exclusivamente del encargo de traducción, que establece la jerarquía de funciones. Una traducción que va a controlar el nivel de competencia lingüística en los alumnos dará más peso a las faltas lingüísticas, mientras que una traducción destinada a controlar la competencia cultural dará mayor importancia a los errores culturales, así que en el último caso las desviaciones de las normas lingüísticas se colocarán en el segundo lugar después de los errores pragmáticos o culturales. " (Nord 1996: 100).

101). A través de estas, el alumno deberá tener una idea sobre qué tipo de error ha cometido, de qué naturaleza, y cómo se evalúa en el contexto de la tarea. Es importante que sepan distinguir la naturaleza de su error o de su falta para poder subsanarla: "La competencia traslativa (…) es una competencia específica que no acompaña automáticamente la competencia lingüística entre dos lenguas" (Nord 1996: 101). Lo contrario, sin embargo, también sucede.

Como mencionábamos anteriormente, los errores y las estrategias van indiscutiblemente unidos (ver Fernández López 2004c: 421). Son conceptos que difícilmente se pueden disociar, puesto que el objetivo general de las estrategias es evitar los errores, al menos de manera subyacente. No debemos de olvidar, en todo caso, que el hecho de que el aprendiz quiera evitar los errores a toda costa, estos acaban reflejando la naturaleza inconsciente de (al menos) parte de los procesos y los procedimientos de aprendizaje. Fernández López (2004c: 421-422) propone, en este punto, una relación entre estrategia e interlengua en el aprendizaje de una LE:

a) en los primeros estadios: es frecuente el uso de las estrategias interlingüísticas con recursos a la LM o a otras lenguas extranjeras. También se recurre a la simplificación: neutralización de oposiciones (género y tiempo), reducción de elementos menos significativos; se acude a las formas menos marcadas, más usuales, se imitan modelos, se repiten frases hechas, se procura sintetizar el mensaje, se produce el fenómeno de evasión o abandono, etc.;
b) en los niveles intermedios avanzan las estrategias interlingüísticas. Las que resultan más rentables son: las generalizaciones, la analogía con formas próximas, la atención a los aspectos más marcados (que suele resultar en hipercorrecciones), etc. Los errores surgen sobre formas más complejas y variadas;
c) en los estadios avanzados se van consolidando cada vez más hipótesis válidas y las estrategias se acercan a las de un nativo. Por otra parte, se perciben mejor los errores *fosilizables*.

La intencionalidad en el uso de estrategias nos conduce al perfil del aprendiz de lenguas con éxito y al buen aprendiz de lenguas. En este ámbito son destacables los trabajos de Naiman (1996) y Oxford (1989, 1990, 1993).

Bastin (2000: 236), coincidiendo con Ballard (1996) y Kussmaul (1995), afirma que para equilibrar un enfoque basado en el error habría que destacar también aquellas partes de la traducción que son positivas. Un enfoque que solo destaque los efectos negativos en una traducción no puede funcionar. Pero, y de acuerdo con Bastin, el análisis de errores no proporciona información alguna sobre esto. En

nuestra opinión, el profesor ha de saber cómo proceder tanto con los errores cometidos como con las opciones acertadas y ha de aplicar este aspecto de manera consistente en su metodología. Para ello tendrá que desarrollar y trabajar a partir de sus estrategias de enseñanza y por medio de diferentes herramientas.

Kim (2010: 85-86) propone el tratamiento de los errores de traducción a partir del enfoque de la gramática sistémico funcional. Este enfoque está basado en Halliday y se ha aplicado a los estudios de traducción, y más en particular a la evaluación de la traducción. Contempla la lengua como una herramienta de formación de sentido a través de la cual interaccionan las personas en un determinado contexto situacional y cultural. Los niveles de operatividad que incluye son:

a) el contexto situacional;
b) el contexto cultural;
c) la semántica del discurso;
d) la léxico-gramática;
e) la fonología/grafología.

Los niveles menores se contextualizan dentro de los niveles mayores. Kim lleva a cabo un estudio sobre los errores de traducción a través de este enfoque. Utiliza 14 traducciones de alumnos de traducción de postgrado y se analizan varias clausulas[291] en un intento de clasificar los errores. La conclusión de Kim afirma la posibilidad de aplicar este sistema de clasificación de errores (aunque debería investigarse aplicarlo a unidades mayores). A través de este sistema, los profesores podrán sistematizar la información que dan a sus alumnos de manera individual. Por otra parte, este sistema puede impulsar a los alumnos a realizar una traducción de manera más crítica y sistemática de los errores (Kim 2010: 92-93). No obstante, existen otros autores como Widdowson (2010) que reaccionan contra la gramática sistémico-funcional por centrarse en la construcción de una gramática para el análisis de texto.

Las hipótesis de Pym (1992: 286-287) para futuras investigaciones remiten a la relación entre la enseñanza de la traducción y la enseñanza de lenguas y nos parecen realmente acertadas para nuestro entorno:

a) hay un progreso hacia los errores no binarios;
b) se da un principio último de convergencia: la tendencia general hacia los errores no binarios sucede de manera progresiva, tanto en la clase de traducción como en la clase de lengua;

[291] Para conocer más detalles acerca del estudio ver Kim (2010: 87-91).

c) existe un principio de revelación: la proporción de errores no binarios ocurre de manera repentina, lo cual indica una revelación de que la traducción no consiste en una fidelidad literaria;
d) hay un momento de provocación en la revelación que suele ser a partir de textos con un alto índice de errores no binarios.

Para Pym, el mayor empuje de estas hipótesis reside en la sospecha de que una coordinación efectiva en las clases es probablemente más importante que asegurarse de que haya un sílabo coherente en las clases individuales.

La coordinación del tratamiento de errores en la TP va a ser indispensable en el aula de lengua para que la traducción pueda ponerse en práctica. Pretendemos que los diferentes modelos ofrecidos en este apartado ofrezcan una pequeña visión sobre la amplitud del área que tratamos. Cada profesor deberá acogerse al modelo que mejor aplicación y explotación tenga en el aula de LE en la que trabaje.

3.1.6.2.4 La traducción pedagógica y las correcciones

El tratamiento de errores está profundamente ligado con su corrección. Además, constituye una de las partes más importantes dentro del proceso de la TP. Abogamos que en este espacio se debata de manera crítica las soluciones planteadas a los problemas de traducción o de lengua. La fase de corrección no se identifica con la corrección en sentido tradicional, sino con una corrección de la traducción como proceso en el que el alumno reclama protagonismo, y el proceso se impone al producto.

Cassany (1993: 21) propone un modelo específico de corrección de errores procesual, en contraposición al tradicional, que bien podría adaptarse a los contextos de enseñanza de LE modernos por los que apostamos:

MODELO DE CORRECCIONES	
Corrección tradicional	**Corrección procesal**
1. Énfasis en el *producto*. Se corrige la versión final del texto	1. Énfasis en el *proceso*. Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el *escrito*. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	2. Énfasis en el *escritor*. Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en la *forma*. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	3. Énfasis en el *contenido* y en la *forma*. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
4. El maestro *juzga* el texto acabado.	4. El maestro *colabora* con el alumno a escribir.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que este quiere.	5. El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir *su* texto.

Tabla 12. Modelo de correcciones (Cassany 1993)

Este modelo se centra en un enfoque de actuación general que obedece a los intereses de una enseñanza y un aprendizaje colaborativos. Sin embargo, existen otros modelos más precisos que atienden a los elementos a los que hemos de prestar atención en la corrección. El mismo autor ofrece otra lista (Cassany 1993: 31)[292] de la que podemos destacar errores de diferentes ámbitos:

a) normativa: morfología y sintaxis, léxico, etc.;
b) cohesión: nexos, anáforas, etc.;
c) coherencia: relacionada con las estructuras (del texto, del párrafo);
d) adecuación: registro, fórmulas y giros estilísticos, etc.;

[292] En 2004 el autor ofrece consejos para mejorar la corrección (Cassany 2004: 938).

e) otros: estilística, variación, etc.

Son numerosos los errores a los que se puede atender la TP. La larga lista de errores ha de adecuarse a los diferentes niveles. Un ejemplo significativo de esto lo ofrecen Milanovic *et al* (1996), que analizan cómo se evalúan las pruebas de los exámenes de Cambridge[293], y concluyen que el examinador del examen de competencia superior se fija especialmente en el vocabulario y el contenido, mientras que en el examen de nivel intermedio el examinador se concentra en la efectividad comunicativa y en la finalización de la tarea. Esto se relaciona estrechamente con la importancia de los errores que señalaba Nord (1996).

La tendencia de enseñanza y aprendizaje a la dinámica colaborativa, al menos en el aula, ofrece posibilidades interesantes a la hora de la corrección. Efectivamente, la corrección en grupos o en parejas supone un recurso extremadamente útil para los estudiantes, no solo para mejorar el proceso de la dinámica de trabajo en grupo, como afirma Millar (1992: 43 *apud* Kiraly 2000: 111), sino para responsabilizarse de su propio aprendizaje, incrementar el espíritu crítico, ser más interactivo, aumentar la toma de riesgos, etc. El trabajo en grupo ha de estar bien preparado para que funcione de manera efectiva. Dependiendo de los grupos y de los objetivos de la clase, cada uno de ellos reclamará una serie de requisitos imprescindibles para que la actividad se pueda llevar a cabo con una mínima garantía de éxito. A nuestro modo de ver, el profesor ha de adquirir el papel de supervisor para observar cómo se desarrolla la clase y no dejar a los alumnos como responsables últimos de lo que acontece en el aula y cómo sucede.

Una de las fases más significativas de la explotación de la TP en el aula se dedica, precisamente, a la crítica y la corrección conjunta o por grupos de las traducciones que han producido los alumnos. En ella, el alumno puede extraer conocimientos a través de la reflexión lingüística y cultural que surge en torno al debate de los problemas y dificultades de traducción, las soluciones encontradas, los errores cometidos, etc. Esto sucede especialmente cuando se trabaja con grupos de tamaño mediano o grande. El profesor ha de ser consciente este tipo de corrección corresponderá normalmente a un pequeño porcentaje del TO entero, a no ser que el texto en el que se trabaja sea muy corto, o la corrección se haga de manera leída, sin utilizar la pizarra. El primero de los casos suele ponerse en práctica generalmente en el aula de TP. El segundo de los casos normalmente se lleva a cabo en el aula de formación de traductores: corregir la traducción de manera leída y siguiendo turnos alternativamente suele requerir una competencia alta de la lengua de llegada, por lo que se lleva a cabo con la traducción directa. La traducción inversa, sin embargo, exige otra serie de requisitos para su corrección, por lo que

[293] Como el *First Cerificate in English* y el *Certificate of Proficiency in English*.

una visualización del posible TM ayudará a trabajar al alumno sobre los diferentes niveles del texto y observar posibles errores cometidos. La lectura como corrección de un texto puede ser útil en cuanto a la velocidad de corrección y para cubrir textos más extensos. Sin embargo, el tiempo de corrección para los alumnos puede resultar insuficiente.

Hay que tener en cuenta que la TP es una práctica que los estudiantes de lengua encuentran desafiante, por lo que para ellos compone la mayoría de las veces un reto. Por lo tanto, la implementación de la misma se ha de hacer a estancias de la presión a la que se ve sometido el estudiante en esta actividad en la que muchas veces sienten que se les exige más de lo que corresponde.

Existen otras maneras de corrección y evaluación de las traducciones realizadas por los alumnos:

a) el profesor puede corregir las traducciones y entregárselas a los alumnos para comentar las correcciones. La corrección se puede hacer de maneras diferentes, de las que se obtendrán resultados también diferentes:
b) la corrección del profesor puede ser total, en el sentido de que el profesor adjunta las soluciones;
c) la corrección del profesor puede suponer únicamente una localización del problema para que posteriormente sea el alumno el que la resuelva (la localización del error o falta puede ir acompañado o no de una o más pistas, dependiendo de la dificultad del problema y de la gravedad del error).
d) los alumnos pueden trabajar en parejas o en grupos, intercambiarse las traducciones producidas, y comentar después las correcciones.

En cualquier caso, todas y cada una de estas opciones van a acarrear algún tipo de deficiencia, como mostramos a continuación:

a) la corrección conjunta de las traducciones de los alumnos en el aula bajo la supervisión del profesor y utilizando un apoyo para la visión de las propuestas (una pizarra, una transparencia o un proyector) supone el trabajo con textos poco extensos o extractos de textos más amplios. Este proceso implica asimismo una utilización de bastante tiempo y el hecho de que algún alumno se quede con la duda de si su versión es apropiada o no por no interaccionar;
b) la corrección leída de las traducciones tiene un componente de pérdida ya que, al menos en principio, hay menos oportunidades para que los alumnos interactúen y se produzca una reflexión acerca del proceso de traducción y el empleo de la lengua;

c) la corrección en parejas o grupos resulta poco eficaz si tenemos en cuenta que el profesor tendrá que supervisar las correcciones que se hayan llevado a cabo por los alumnos, ya sea a través de una puesta en común o si se hace a nivel de parejas o grupos. Además del tiempo, los alumnos pueden resultar en no ser los correctores más adecuados puesto que en principio su competencia comunicativa está situada en el mismo rango que la de sus compañeros;
d) la corrección por el profesor de las traducciones producidas para luego revisarlas en clase puede significar que este no se dé cuenta de algunos errores y otros errores se hipercorrijan a raíz únicamente de los criterios del profesor. Esta última opción apenas deja espacio para el alumno y sus razonamientos, reflexiones y opiniones puesto que el profesor ya lo hace por él. Esto no sucede si la corrección por parte del profesor se limita a la localización de posibles errores o faltas de traducción.

Anttila (1991:409-410) propone un modelo de evaluación de ejercicios y exámenes de evaluación de acuerdo con los principios que imperan hoy en día en una *buena traducción*:

a) ha de ser el equivalente de un TO;
b) ha de cumplir con las normas de la LM;
c) debe reflejar las características estilísticas y expresivas del TO, es decir, de la LO;
d) ha de tener en cuenta la función del TO y la traducción;
e) hay que prestar atención a los destinatarios del texto, tanto los del TO como los del TM.

Esta enumeración menciona, aunque de manera poco ordenada, algunos de los aspectos más importantes a los que hay que prestar atención a la hora de traducir. Lo difícil, como afirma Anttila, viene a la hora de evaluar una traducción y aplicar un orden entre los criterios que sirven para establecer dicha evaluación. De acuerdo con esto, Anttila (1991: 410-412) fija una jerarquía que seguir de manera sistemática en todas las evaluaciones:

a) factores que no hay que tener en cuenta a lo largo de todo el texto:
    i. Objetivo o función de la traducción;
    ii. autor del original;
    iii. lector de la traducción (destinatario/receptores);
    iv. medio de difusión;
    v. calidad requerida.

b) requisitos fundamentales:
    i. conformidad con el mensaje del autor;
    ii. conformidad con el sistema, la norma y el uso de la lengua a la que se traduce.
c) tipos de errores:
    i. violaciones del mensaje (omisión, añadidura, alteración, etc.);
    ii. violaciones del sistema, norma o uso de la lengua (ortografía, concordancia, etc.).

La dificultad a la hora de establecer criterios de evaluación radica en que justamente dichos criterios varían de un sistema a otro y que algunos de ellos son difíciles de definir y cuantificar (Anttila 1991: 412).

Es muy difícil encontrar un sistema de tratamiento de errores y de evaluación perfecto y objetivo. Los modelos que presentamos en este apartado se acercan a diferentes ideales teóricos y metodológicos. En la práctica, el sistema de puntuación general utilizado se basa normalmente en la extracción de puntos por cada desviación cometida. Nosotros dudamos de esta propuesta pese al razonamiento que existe detrás de él: una mayor exactitud y una menor desviación en las correcciones.

3.2 La traducción pedagógica y el currículo

A la hora de implementar la TP en el currículo de LL.EE. hay que atenderse a los principios comunicativos que va a desempeñar junto al resto de las asignaturas en el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas (como proponíamos en el primer capítulo del presente trabajo). Esto implica la mirada hacia conceptos propios de la enseñanza como la consistencia y la metodología, que a su vez vuelven los ojos a todos los aspectos didácticos involucrados en la TP (como vemos en el capítulo 2).

Lo primero que tendremos que hacer, de acuerdo con esto, será adoptar un método de traducción acorde con nuestros principios y nuestros objetivos pedagógicos. Hurtado Albir (1999: 32) plantea varios métodos:

a) el método interpretativo comunicativo;
b) el método literal;
c) el método libre;
d) el método filológico.

Este planteamiento ha de ir unido también al concepto de equivalencia y las funciones textuales aplicadas a la TP, y su objetivo principal es el de comunicar un mensaje. Según esta línea de pensamiento, la TP solo puede funcionar en un entorno de traducción comunicativa, aunque con un nivel de libertad (que habría que determinar y que depende de los distintos niveles de aplicación). En los siguientes apartados lo veremos de manera más detallada.

3.2.1 Los principios de traducción y la lengua extranjera

Para que la TP funcione en el aula de LE es fundamental replantearse las bases didácticas de esta práctica e implementar las últimas teorías sobre la misma. Solo así contaremos con una base sólida y renovada que nos permita reconstruir el concepto a través de principios pedagógicos y de nuevos intereses. Hurtado Albir (1995: 58-68) sugiere unas directrices acerca de la metodología de la traducción que podemos transferir para el diseño de la TP. Según la autora hay que:

a) definir los objetivos de aprendizaje;
b) plantear los aspectos metodológicos:
    i. ejercicios y actividades con objetivos precisos, preparación requerida, desarrollo de la propia actividad y comentarios relevantes a la misma;
    ii. criterios para la selección de los textos: los textos que se utilicen deberán reunir las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos que se hayan marcado. Hurtado habla de cuatro tipos de criterios: interés lingüístico, interés extralingüístico, interés para captar el funcionamiento de las tipologías textuales e interés para captar los mecanismos de la operación traductora (explotación de la comprensión del TO, de la desverbalización, de la reformulación);
    iii. progresión, que se diseñará en función de la tarea encomendada a los estudiantes. Para ello tendremos que tener en cuenta la longitud de los textos, la dificultad lingüística y extralingüística, la relación entre texto y proceso de traducción, etc.
    iv. fases de trabajo con un texto;
    v. elaboración de la unidad didáctica: organizar, secuenciar y graduar el material didáctico. Según Estaire y Zanón (1990):

- dotar al diseño de un curso de lengua de un carácter globalizador que integre los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenido, metodología, evaluación);
- plantear la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de aprendizaje;
- elaborar un marco de diseño de todo el proceso que permita planificar, articular y evaluar las diferentes tareas en el avance hacia el dominio de la comunicación;
- establecer la distinción entre *tareas de comunicación* (finales) y *tareas posibilitadoras*;
- establecer una interrelación entre la *tarea final* (centro del proceso de programación, desarrollo y evaluación de la unidad), *tarea lección* (conjunto de tareas articuladas a través de la tarea final de la lección y la tarea final de la unidad), y las diferentes tareas menores de comunicación y posibilitadoras.

vi. evaluación, que comprende:

- La pedagogía del error: detectar las causas del error y trabajar en ellas a través de técnicas convenientes; individualizarlo; sacarle rentabilidad pedagógica; efectuar un tratamiento diferenciado según el tipo de error; establecer una progresión en la corrección.
- el baremo de corrección: Hurtado Albir propone un baremo de corrección basado en la deducción de puntos en torno a diferentes bloques de errores y según el nivel de los estudiantes. Este confiere una sistematicidad a la corrección del profesor y enseña a los estudiantes a ver la naturaleza de los errores, la causa y la gravedad.

Ellis (2005: 37-48) también señala una serie de principios que estima fundamentales para que se produzca una enseñanza exitosa:

a) es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas a partir de las que podrán descubrir otras variantes y el uso de desviaciones;

b) es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices dirijan su atención al significado. La oportunidad de concentrarse en el significado pragmático es importante por varias razones:
    i. las condiciones óptimas para que se produzca la adquisición se dan cuando los aprendices toman parte en la descodificación y codificación de mensajes en un contexto de actos de comunicación real;
    ii. para que los aprendices desarrollen una fluidez verdadera en la LE han de contar con oportunidades que les permita crear significado pragmático;
    iii. es motivador implicar a los aprendices en actividades cuyo objetivo central sea la creación de significado pragmático.

c) es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices concentren su atención también en los aspectos formales;
d) es necesario que la enseñanza se oriente, de modo predominante, al desarrollo del conocimiento implícito de la LE sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito;
e) es necesario que la enseñanza tome en consideración el *programa interno* de los aprendices;
f) el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado *input* en LE;
g) el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción;
h) la oportunidad de interactuar en la LE es fundamental para el desarrollo de esa LE. Para que el aula sea un espacio efectivo, Johnson (1995 *apud* Ellis 2005: 44) identifica cuatro requisitos necesarios:
    i. crear contextos de uso de la lengua en los que los estudiantes tengan razones para prestar atención a la lengua;
    ii. proporcionar oportunidades para que los aprendices usen la lengua para expresar sus significados personales;
    iii. ayudar a los estudiantes a participar en acciones relacionadas con la lengua que van más allá de su nivel de competencia en ese momento;
    iv. ofrecer un conjunto de contextos amplio para propiciar una *producción lingüística completa*.

i) es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendices;
j) es importante que al evaluar el dominio de los aprendices en la LE se examine la producción tanto libre como controlada.

Como podemos observar a través de las propuestas mostradas, es fundamental tener en cuenta los principios, los materiales y la explotación de los mismos para que sean coherentes y eficientes entre ellos de acuerdo con los objetivos marcados en el aprendizaje de la LE o de la TP.

La tendencia a utilizar únicamente materiales reales, sin embargo, no ha de interponerse al uso de otros materiales más controlados que pueden mejorar determinadas destrezas (Zabalbeascoa 1999: 4). Zabalbeascoa (1990) menciona una serie de condicionantes que aseguran una implementación correcta de la traducción en la enseñanza de LL.EE. La mayoría de ellos están relacionados con la L1 o la experiencia del profesor con la traducción, y hace alusión a una *situación ideal* que no siempre se da, y cuyo juicio obedece a posturas más bien subjetivas. Entre ellos destacamos:

a) el buen conocimiento de la L1 de los alumnos por parte del profesor;
b) la L1 común para los alumnos;
c) es preferible que la lengua sea LE y no L2;
d) es recomendable que el profesor tenga algún tipo de experiencia con la teoría y práctica de la traducción.

Como vemos son aspectos que facilitan la implantación de la TP pero que no exigen que se implemente de manera obligatoria. Para poner en práctica la TP hemos de asegurarnos que una parte del currículo se ocupe esta práctica de acuerdo con su importancia y que se implemente junto a otro tipo de aspectos.

Zabalbeascoa (1990: 80) propone la implantación de una serie de ejercicios que ilustren:

a) la arbitrariedad del signo lingüístico;
b) la lengua como sistema de signos;
c) la relación entre lengua y cultura;
d) la diferencia entre expresiones fijas, fórmulas, frases idiomáticas y terminología por una parte y, por otra parte, un uso personal, creativo y expresivo de la lengua (L1 y LE);
e) la estructura y la organización de un texto y los diferentes tipos de textos que existen;
f) las diferencias de puntuación entre las lenguas;
g) un estudio comparativo de las lenguas y culturas;

h) la estrecha relación que existe entre la sintaxis, la morfología y la semántica;
i) la importancia de otros factores como el contexto (textual y extratextual) y los aspectos sociolingüísticos y dialectales.

Esto es posible gracias al papel del estudiante como traductor:

> como ser individual y agente social que es, el traductor es gobernado por esquemas interpretativos; por unos principios creativos específicos; por concepciones sobre la forma en la que se ordena o dispone una realidad dada; por una tradición, de la que se recibe una impronta o un compendio determinado; por ideologías, creencias (sistemas de pensamiento) y, en definitiva, por patrones o modelos ligados a una dinámica sociocultural determinada Gamboa Belisario 2004: 4

En este sentido, el traductor va a acceder a un texto y a recodificarlo a través de su propio mundo de significaciones. En la enseñanza y aprendizaje de una LE, el alumno ha de ir consolidando sus conocimientos lingüísticos y culturales para convertirse en un puente plurilingüe y pluricultural, más allá de la traducción interlingüística.

Normalmente, la práctica de la traducción (y por extensión de la TP) en el aula se produce de acuerdo al siguiente esquema:

> The teacher of the course, a native speaker of the target language, passes out a text (the reason for the selection of this text is usually not explained, because it is often a literary essay that the teacher has just "found" by accident). The text is full of traps, which means that the teachers did not set out to train the students in the complex and difficult art of translation, but to snare them and to lead them into error. The text is then prepared, either orally or in a written form, for the following sessions and then the whole group goes through the text sentence by sentence, with each sentence being read by a different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested versions and finally presents the sentence in its final "correct" form… This procedure is naturally very frustrating for the students. House 1980: 7-8, citado en Kiraly 1995 *apud* Kelly 2005: 141

Con planteamientos de este tipo no queda mucho espacio para integrar aspectos como la resolución de problemas o la consideración de otros aspectos relacionados con la traducción y que van más allá de niveles lingüísticos básicos (Kiraly 1990: 211).

A partir de esta afirmación, Kelly (2005) nos plantea una serie de preguntas que nosotros aglutinamos alrededor de estos ejes:

a) ¿Qué es lo que enseñamos y lo que los estudiantes aprenden en el aula de traducción? ¿A redactar solamente en la LM, o a identificar, abordar y resolver problemas de traducción?
b) ¿Es realmente importante la lengua nativa del profesor? ¿Tiene sentido que se enseñe por separado la traducción B-A y la A-B[294]? ¿El hecho de que el profesor sea nativo de

[294] Es decir: LE > L1 (B-A) o L1 > LE (B-A).

la lengua de término (o LM) no fomenta la idea de la superioridad de la traducción B-A, aún en la clase de traducción A-B?

c) ¿No estamos fomentando la desmotivación del estudiantado al pedirle que haga algo que la mayor parte de sus profesores no parecen dispuestos a enseñar?

d) ¿No será más fácil para una persona que haya experimentado las dificultades específicas de la traducción A-B ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias para abordarlas?

e) La afirmación que House hacía en 1980 apenas ha cambiado. Al menos en la literatura de los estudios de traducción. Se proponen, acaso, nuevos enfoques que desbancan la clase magistral y que se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza, dando relevancia a los procesos cognitivos. La propuesta de Kiraly (2000a) que veíamos al principio de nuestro trabajo resulta, en este sentido, realmente interesante. Sin embargo, la práctica nos demuestra por un lado que lo que describía House sigue aconteciendo en las clases de traducción en mayor o menor medida, y que la TP, como heredera de los estudios de traducción en muchos aspectos, hace precisamente lo mismo. Con todo, esta práctica llevada a cabo de una manera sistemática, sin una traducción ideal presentada por el profesor y dando relevancia a la comunicación, sigue teniendo, a nuestro parecer, un valor pedagógico importante.

f) El modelo de enseñanza/aprendizaje de Firth[295] afirma que la competencia de traducción, en tanto que forma especial de competencia comunicativa, llevará a alumnos de traducción y de LL.EE. a implicarse en un proceso en el que tienen la necesidad tanto de adquisición como de aprendizaje. Esto, basado en el modelo adquisicionista del proceso de traducción de Firth, tiene una repercusión enorme en los estudiantes de traducción, puesto que tanto los estudiantes como los profesores ven la traducción como una serie de ejercicios comunicativo a partir de los cuales se desarrolla la competencia comunicativa. A través de la práctica comunicativa, los estudiantes se convierten en los protagonistas de un proceso puramente lingüístico y que además lleva al desarrollo de la habilidad individual de interacción del alumno como participante activo de las actividades traductoras. Lo que Kiraly (1990: 213-215) revela como algo fundamental en los estudios de traducción y en la pedagogía de traducción, nosotros lo consideramos importantísimo y trasladable a la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE.

[295] Ver el trabajo de Kiraly (1990).

Es necesario enseñar al estudiante de traducción a reforzar la intención con bases lógicas de gramática, sintaxis, pragmática y sentido común para dar con soluciones apropiadas, tanto en el nivel de la lengua como en el nivel semántico. Asimismo, conviene tener siempre en cuenta el concepto de *traducibilidad* en el diseño y la aplicabilidad de la TP: para que un mensaje se pueda traducir tiene que haber una comprensión previa de dicho mensaje y una capacidad para reproducirlo de la manera más fiel[296] posible en otra lengua. Si aceptamos las dificultades intrínsecas de la traducción a la hora del tratamiento formal de un determinado segmento textual o texto, y de acuerdo con Jakobson (2000 *apud* Hatim y Munday 2004: 18), podemos asegurar que todo texto es traducible, al menos hasta cierto punto. Lo esencial en la TP es que el alumno consiga transmitir el mensaje de la manera más apropiada posible.

Adscribir la TP en un entorno comunicativo no significa que esta se aproxime al concepto exacto de traducción profesional y sus condiciones. Puesto que parten de realidades diferentes y con objetivos claramente distintos, hemos de establecer la aplicabilidad de determinados aspectos de los estudios de la traducción en la traducción pedagógica[297]. Efectivamente, el diseño de la TP según diferentes niveles y diversas actividades ha de ser capaz de obtener por parte de los estudiantes de la LE una manifestación de comunicación en su sentido más amplio. El valor de la TP reside en el deseo y el intento de transferir un mensaje en otra lengua que transmita lo mismo que en la LO sin que se pierda el sentido.

La experiencia textual de la TP permite al estudiante de LE captar y transmitir diferentes realidades. De ahí el desafío al que se enfrentan los estudiantes con esta habilidad, puesto que han de atenerse a los criterios lingüístico-culturales de un acto comunicativo. Como mediador, el traductor está comprometido tanto con el TO como con el TM, por lo que tiene que atender a los dos y compatibilizarlos a través de la función del TM.

Los textos que se integren en la clase de TP han de tener en cuenta la competencia del alumno. Esto puede significar que los alumnos se enfrenten a un texto simplificado, si el profesor así lo estima, sean cuales sean los criterios teóricos de dicha aplicación. En principio no suscribimos esta opción, puesto que si esta fuera una práctica común estaríamos reduciendo las posibilidades del alumno a enfrentarse a una situación comunicativa real. Por otra parte, creemos que la elección de textos reales sí puede adaptarse a la competencia del alumno de LE en la clase de TP. Habrá que discernir, no

[296] El concepto de *fiel* encierra diferentes niveles de fidelidad como hemos visto en el apartado 3.1.3 del presente capítulo.

[297] La actividad traductora en un entorno profesional comienza por el encargo de traducción, que detalla las condiciones de la traducción: la fuente, el destinatario, lo que se espera de la traducción, etc. Esto le lleva al traductor a analizar y estudiar en profundidad las condiciones en las que se emite el TO, el destinatario del TM, la intención del emisor, las funciones del TO y el TM, etc. Los alumnos de LL.EE. se responsabilizarán poco a poco de alguno de estos aspectos, pero el elemento sobre el que han de concentrar sus aspectos es la transmisión.

obstante, la dificultad de cada texto (léxico, sintaxis, etc.) para poder designar los textos como apto/no apto de acuerdo con criterios válidos.

Los valores de la TP son numerosos, como hemos visto. Uno de los más destacables en este apartado es que la TP permite llevar a cabo el desarrollo del conocimiento declarativo, es decir, el conocimiento *acerca de* algo, y del conocimiento procedimental, que implica el conocimiento sobre *cómo* hacer algo. Normalmente los estudiantes de lenguas llevan a cabo un conocimiento declarativo para luego obtener un conocimiento procedimental. Con la TP, el modelo puede responder a esta estructura, aunque resulta más común que se siga el proceso inverso: las traducciones se verifican, se evalúan y se valoran en retrospectiva. Esta actuación sigue el modelo de retroalimentación que sugiere Johnson (1988: 90) de *aprendizaje-actuación-aprendizaje*. Por supuesto, esta secuencia puede requerir la repetición de la retroalimentación varias veces antes de que el alumno se dé cuenta de su(s) error(es) o antes de que aprenda a modificarlo(s).

Los principios de traducción del presente epígrafe constituyen una extensión de los principios, los objetivos y el diseño que presentábamos en el primer capítulo. No obstante, en esta sección desarrollaremos y trataremos en más profundidad estos aspectos de acuerdo con las especificidades de la traducción pedagógica para que la aplicabilidad sea acorde con la realidad de esta área.

3.2.2 Planteamiento: enfoque de trabajo con la traducción pedagógica

Para que los estudiantes puedan trabajar sobre una habilidad compleja como la TP de una manera comunicativa tenemos que estudiar su implementación en un marco de trabajo adecuado. Por ello, estimamos necesario centrarnos en dos de los procesos y su tratamiento en la clase de LE: (a) la fase de comprensión (es decir, el análisis textual) y (b) la fase de verificación y corrección del TM producido. Estas dos fases coinciden con el principio y el final de la práctica traductora. Son dos momentos de especial importancia, puesto que el primero supone asegurarse que la aproximación a la actividad se hace de manera correcta, y el último ha de servir para revisar todo el trabajo de manera crítica para aprender de los errores y su tratamiento en el proceso comunicativo.

Existen varios planteamientos de la secuencia de las clases la traducción.

La sucesión de una clase de TP, según Klein-Braley y Franklin (1998: 54) implica la preparación de textos en clase, la corrección en el aula y la distribución de un modelo.

Sin embargo Beeby (1996: 64) propone un modelo de traducción más completo basado en otros modelos[298] y a través del cual los alumnos adquieren conciencia de lo que acontece en el proceso de traducción. Si bien es interesante, resulta especialmente útil para el profesor por su complejidad. En otras palabras, habría que adaptarlo al aula para que los alumnos de LL.EE. pudieran sacar provecho del mismo:

Primera etapa

Análisis morfosintáctico (lingüístico)	análisis semántico (contenido)
Análisis pragmático (contexto)	análisis semiótico (intertextualidad)

COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL

Segunda etapa

DESVERBALIZACIÓN

Tercera etapa

Sintetizador morfosintáctico (lingüístico)	sintetizador semántico (contenido)
Sintetizador pragmático (contexto)	sintetizador semiótico (intertextualidad)

REFORMULACIÓN DEL TEXTO DE LLEGADA

Lo importante de este modelo es que se puede aplicar para ejercicios de cualquier direccionalidad ya que integra los parámetros más relevantes. Se pueden ver los elementos que interaccionan y el nivel en el que lo hacen.

En el aula se podrían tratar estas cuatro fases, aunque como vemos en el presente capítulo (apartados 3.2.1 y 3.2.2), la aproximación al texto y la revisión son las fases más propicias para el

[298] Beeby propone: (a) el modelo interpretativo de Delisle (1982), (b) el modelo informático de Bell (1991) y (c) el modelo del análisis del discurso de Hatim y Hason (1990).

tratamiento general. La desverbalización y la reexpresión tienden a ser etapas más íntimas debido a su naturaleza.

Snell-Hornby (1985: 25), por otra parte, propone lo que ella misma considera el sistema más propicio para la inclusión de la traducción en la enseñanza de LL.EE.:

a) hacer una introducción a los alumnos sobre el análisis textual y los problemas de transferencia lingüística con los que van a encontrarse;
b) entregar un texto a los alumnos para que lo traduzcan y se lo entreguen al profesor;
c) el profesor les devuelve los textos corregidos después de haber clasificado (según el léxico, la gramática, el estilo…) los posible errores con símbolos que previamente ha explicado;
d) se discute el texto y se comentan las razones por las que un texto o una alternativa es mejor que otra.

También propone el uso de textos diferentes en relación con el estilo y el contenido, y que los errores potenciales que se cometen deberían hacer referencia a los textos vistos previamente.

A partir de estos modelos abogamos por la construcción de un modelo de actuación que guíe el proceder de los alumnos. Este modelo no ha de ser único. Al contrario, pueden combinarse varios procedimientos dependiendo de las actividades que se lleven a cabo, los objetivos, el nivel de habilidad de los alumnos, la direccionalidad de los ejercicios, etc.

Todo planteamiento que se sugiera en la fase de comprensión ha de estar en consonancia con el proceso general de traducción que lleva a cabo el alumno-traductor[299]. También consideramos fundamental atender a las etapas sucesivas por las que pasa un traductor según Van der Broek (1998: 1), y que defiende el enfoque funcional[300]:

a) transferencia interlingüística;
b) transferencia intercultural;
c) transferencia intertextual.

El ejercicio de la TP requiere que se analice el texto previo a la actividad en sí. Dicho análisis está orientado a dirigir la intuición que los estudiantes de LL.EE. suelen utilizar en actividades como la TP, y que varios investigadores defienden (ver Vermeer 1987, Pegenaute 1996). El primer acercamiento a la TP se hace a través del TO. Por ello apostamos por la necesidad de analizar el texto de partida. A través

[299] Comprensión, desverbalización, reexpresión, verificación.
[300] Simplificándolo, según el modelo funcional la traducción se ve como una sustitución.

del análisis textual los aprendices de LL.EE. ahondan en la estructura y el significado del texto y van más allá del nivel formal. El análisis textual es fundamental en el proceso interpretativo en el que se estudian tanto los aspectos lingüísticos como los elementos socioculturales interlingüísticos. El nivel de análisis sintáctico varía dependiendo de los autores que lo proponen.

La propuesta de análisis textual de traducción que sugiere Nord (1991: 1) es una de las más importantes dentro de los estudios de traducción. Su análisis de texto no se corresponde con la lingüística del discurso, sino que responde a la necesidad de adecuación para la traducción e implementación en todos los tipos de textos y todas las tareas de traducción. La autora promulga además el cumplimiento de dos principios necesarios: (a) por una parte debe servir para las dos direcciones de traducción y (b) por otra parte debería poder implementarse independientemente del nivel de competencia del traductor. De acuerdo con Nord (1991: 35), entre los factores del análisis del TO se han de incluir tanto la función comunicativa del texto, como elemento básico de la *textualidad*, como el contenido (que no ha de ser un obstáculo para un traductor que domine la lengua y que esté familiarizado con las normas de producción).

Otro modelo de análisis textual aplicado a la traducción es el que propone García Izquierdo (2000). El modelo plantea que los problemas a los que se enfrenta un traductor en su actividad práctica han de analizarse desde una perspectiva lingüística (García Izquierdo 2000: 62). No obstante, y como hemos demostrado a través de diferentes autores y teorías, no podemos relacionar los problemas de traducción exclusivamente con la lingüística[301]. El papel de la lingüística consiste en hacer un análisis primario según el cual detectemos las posibles dificultades y problemas de traducción y la naturaleza de los mismos. Por otra parte, nos servirá para evaluar las opciones que barajamos para la recomposición del TM. Los niveles con los que la autora trabaja son el sistema microlingüístico, el sistema macrolingüístico y los usos lingüísticos. El primero se centra en el ámbito oracional o en el código. El segundo, sin embargo, se centrará en la actualización de dicho código en uso (García izquierdo 2000: 65). Es este ámbito (macrolingüístico) el más interesante para el aprendiz de traducción, puesto que en él se enfrentará a los problemas aplicados, es decir, de la lengua en uso.

Este tipo de análisis, al contrario que el de Nord (1991), se inscribe dentro del campo de análisis del discurso. Esto implica la aplicación de conceptos como *contraste*, *equivalencia*, etc. En este sentido hay que ser cuidadoso con cómo se integran en la TP, puesto que un paso en falso puede suponer un giro teórico de 180º.

[301] Ver Rabadán y Fernández (1996: 126) *apud* García Izquierdo (2000: 63).

El análisis que plantea García Izquierdo parte de la base de que el texto es un elemento fundamental integrador en la traducción. Con ello la autora defiende una aproximación lingüístico-textual para el proceso textual de la traducción:

> al tratarse de una operación entre textos y no entre lenguas pienso que interesa analizar todos los mecanismos de actualización textual, pero no solo en sus relaciones internas (de texto a texto) sino también en sus relaciones externas: esto es, sus relaciones con los factores condicionantes externos (las coordenadas espacio-temporales, la importancia del receptor en traducción) y los procesos mentales implicados (Hurtado Albir 1994: 36 *apud* García Izquierdo 2000: 87)

Para que el análisis de la traducción sea completo, asegura la autora, no debe obviarse ninguno de estos niveles.

Existen varios modelos para el análisis de la traducción. Hurtado Albir (1996a *apud* García Izquierdo 2000: 96-97) propone los siguientes:

a) estudios específicos;
b) estudios lingüísticos;
c) enfoques socioculturales;
d) enfoques psicolingüísticos;
e) enfoques filosófico-hermenéuticos;
f) enfoques textuales.

El enfoque textual, marco en el que se inscribe García Izquierdo, sufre una serie de dificultades por la falta de acuerdo en el área (García-Izquierdo 2000: 129-162): si bien se centra particularmente en el texto, no se puede dar una descripción exhaustiva del análisis del discurso por falta de acuerdo (Stubbs 1993). Un texto, si volvemos a Halliday y Hasan (1976: 23 *apud* García Izquierdo 2000: 162), "is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive".

El hecho de partir de un texto no significa que no tengamos que ocuparnos de otras partes más específicas del mismo, como ya hemos apuntado. Por ello, al hablar de análisis de la traducción, hemos de referirnos a la unidad de traducción.

La aplicación del análisis de texto en actividades de traducción es factible y real. Por ejemplo Pym (1992: 287) reconoce que en su último año de clase de lengua se basa en el análisis de textos paralelos relacionados con aquellos utilizados en la clase de traducción, de modo que busca la transversalidad para observar cambios en la competencia de sus alumnos.

Esto nos lleva a la introducción del concepto de *interpretación* en el área de traducción, que ha sido fundamental para dar validez a la TP. Como Delisle (1988: 4) apunta, la interpretación de un texto, que entra dentro del análisis del discurso, es una operación mucho más complicada que la simple comparación entre sistemas lingüísticos. Requiere una capacidad muy desarrollada de compresión además de una habilidad de manipular el lenguaje. En este sentido, el autor plantea que el análisis del discurso es mucho más apropiado que la lingüística general para describir el acto de traducción. La traducción es en esencia la reexpresión del significado de un texto con una función específica comunicativa.

Para el autor, la traducción es una operación del discurso, y el discurso media entre lengua y pensamiento. De acuerdo con el objetivo de los cursos de traducción prácticos que propone y cuya naturaleza se adapta a la TP, la traducción no ha de utilizarse para describir lenguas, sino para analizar cómo se articulan los pensamientos en un mensaje y cómo pueden reformularse en otra lengua. Su propuesta es centrarse en el uso de la lengua: se presta más atención a los medios por los que se ha conseguido el resultado que al proceso de traducción *per se*. La manipulación de la lengua permitirá más tarde acceder a examinar casos individuales. La manipulación implica la comprensión (análisis interpretativo) y la reexpresión: interpretación y reexpresión son dos aptitudes complementarias.

Además del análisis textual están los procedimientos de traducción, que tienen diferentes variantes. Algunas de las tendencias más importantes son:

a) Vermeer (1987: 28-29) destaca la existencia de varias formas para realizar una traducción de manera general:
    i. comenzar por la forma superficial y traducirla de acuerdo con lo que indica el diccionario;
    ii. encontrar el equivalente semántico sensible a la connotación y correr el riesgo de producir una forma superficial completamente diferente;
    iii. traducir de acuerdo con los elementos culturales;
    iv. traducir de manera prospectiva y no retrospectiva (es decir, no basar toda la acción de traducción en el TO).
b) Echeverri (2005: 4-5) plantea una clase de traducción basada en el aprendizaje por problemas (APP) a partir de una propuesta de Des Marchais (1996). Lo que busca esta metodología es enfrentar a los estudiantes a un problema a partir del cual han de decidir cómo resolver, primero en grupo y más tarde de manera individual. Este método se basa principalmente en el principio de que cuanta más responsabilidad se da a los estudiantes,

más favorable es el aprendizaje propio que llegan a controlar (Rodgers 1976 *apud* Echeverri 2005: 4). El ejercicio se da en dos etapas:

i. la primera que trata del análisis del problema y en la que hay que:
   - identificar las palabras clave;
   - definir el problema;
   - proponer pistas de solución;
   - proponer un plan de acción;
   - definir los objetivos de aprendizaje;
   - socializar (comunicar al resto de los grupos lo más relevante a través de un *vocero*).

ii. la segunda etapa trata de la síntesis del problema y hay que:
   - presentar los resultados del estudio individual;
   - hacer la síntesis de la información y aplicarla al problema;
   - hacer un análisis del trabajo en grupo;
   - hacer un análisis del trabajo individual;
   - socializar.

Es preciso tener en cuenta que a estos alumnos se les presenta problemas de situación, no de lengua. En el desarrollo de este tipo de clases hay varios resultados que nos gustaría resaltar ya que son relevantes para nuestro dominio:

a) la mayoría de los estudiantes trabajan activamente en grupo y en una relación de igualdad;
b) se fomenta la autonomía puesto que el éxito depende de su trabajo;
c) los estudiantes en general demuestran estar dispuestos a asumir más responsabilidades en relación a su aprendizaje.

Echeverri (2005: 7) plantea, por otro lado, el concepto de *clase magistral* en la que los estudiantes:

a) apenas interactúan;
b) muestran una falta de compromiso y cooperación.

No todas las propuestas de los estudios de traducción se pueden aplicar a la TP por su complejidad. Por ejemplo, el proceso propuesto y basado en el modelo de traducción de Königs (1985) se nos antoja

una propuesta compleja en su adaptación a la TP[302]. Los estudiantes de LL.EE. realizan una traducción en muchos casos de manera inconsciente, prestan atención solamente a una serie de requisitos mínimos de comunicación, etc. Por lo tanto, los bloques que distingue Königs, así como otros autores, no se hacen evidentes en el aprendiz de LL.EE.

El reconocimiento de los problemas de traducción, su análisis, su resolución, su corrección y su discusión suponen una de las últimas y más significativas etapas del proceso de traducción. En este sentido Kussmaul (1986: 274) propone que se comience observando un problema de traducción para después buscar una solución a través de pautas lingüísticas. Los estudiantes encuentran este modo de actuación más estimulante y motivador. Dentro de las diferentes etapas de la TP en el aula, la comprobación conjunta o en grupos del producto obtenido, y previamente verificado de manera individual, supone el paso final de la actividad. Hemos de tener en cuenta que el texto como acto comunicativo solo se completa con el destinatario (Nord 1991: 18).

La unidad de traducción, por otro lado, es un elemento esencial en la TP puesto que es la herramienta lingüística mínima con la que trabaja el alumno. Además va a ser una de las bases de los objetivos de la TP en general y va a estar vinculada a las estrategias de uso de la lengua de los alumnos. Uno de los aspectos más interesantes de la unidad de traducción es que si bien se reconoce el texto como la unidad mínima de traducción, especialmente en los estudios más recientes, el texto a su vez es un segmento global que comprende otros segmentos menores con los que el aprendiz de LL.EE. va a trabajar.

La unidad de traducción ha sido un tema ampliamente discutido. Por ejemplo Newmark (1988) argumenta que generalmente se traduce oración por oración, y critica que esto pueda implicar la falta de atención a los elementos cohesivos. El primer signo de la existencia de problemas de traducción radica en la aplicación de procedimientos automáticos de traducción de una lengua a otra sin que aparentemente exista intercesión por parte del pensamiento. Pueden provenir de la colocación de las palabras, pero también pueden deberse a problemas referenciales, culturales o de idiolecto, por ejemplo. En este punto comienza la lucha mental entre las palabras del TO y las del TM: el traductor ha de intentar desverbalizar el TO, ha de alejarse de las palabras del mismo y producir un pensamiento independiente (ver Hurtado Albir 1998). A pesar de esto, Newmark defiende el uso de la traducción no literal (esto es, no se traduce palabra por palabra, sino el sentido) cuando esta última no funcione en los niveles referencial y pragmático.

[302] Se refiere al conocimiento almacenado y a una serie de procesos estratégicos controlados por el traductor que no siempre tienen cabida en la TP.

La adopción del texto como unidad mínima de traducción ha tenido gran eco en los ámbitos teórico-prácticos. Fernández Antolín (1998a: 133) afirma que "el texto como *unidad de traducción* pragmática, y por lo tanto, el valor icónico que adquiere como acto comunicativo serán las cuestiones prevalentes para cualquier tipología cuyo carácter traductológico no sea una mera excusa". De acuerdo con Fernández Antolín, el texto ha ido adquiriendo una importancia progresiva y una autonomía frente a otras unidades mayores y menores. En este sentido, y siguiendo a Vázquez Ayora (1982: 70 *apud* Fernández Antolín 1998a: 134-135), el interés en el texto ha de centrarse en su aspecto semántico-funcional, y no en el gramatical.

Casi todas las ciencias tienden a definirse por las unidades en las que operan. Esto sucede efectivamente con la traducción. El problema, en cualquier caso arraiga en dos frentes: por un lado no resulta fácil precisar en qué nivel se sitúa la unidad ideal de traducción; por otro lado todavía resulta más difícil definir determinadas unidades, como la palabra (Hatim y Munday 2004: 137). Recordemos, en cualquier caso, que los traductores parten de unidades de significado, no de forma (Hatim y Munday 2004: 137). La TP ha de contar, en cualquier caso con una serie de guías incluso de tipo formal, como pueden ser las unidades de traducción basadas en algún sentido en criterios formales, para que los estudiantes de LL.EE. aprendan a manejar unidades de sentido pertenecientes al ámbito semántico.

En el área de la TP resulta especialmente relevante la postura de Lörscher (2005: 605-606), quien concluye en su estudio que las unidades de traducción entre traductores profesionales y aprendices lenguas difiere en el hecho de que los traductores trabajan con unidades más extensas debido a su sistema de procesamiento. Como consecuencia de esto, normalmente los traductores profesionales localizan el problema mientras traducen una unidad de traducción en el TM. Los estudiantes de lenguas suelen darse cuenta de la existencia de problemas locales de traducción antes de iniciar la actividad traductora en sí, puesto que las unidades que extraen del texto son mucho menores. Se trata, evidentemente, de dos ejercicios distintos. Por otra parte, los estudiantes de LL.EE. suelen tender a no comprobar las expresiones de la LM de acuerdo con el sentido. Por lo tanto, suelen cometer errores gramaticales (incluso en su lengua materna), incumplen con las normas de producción textual en la lengua meta, etc.

En todo caso, las unidades de traducción, como indicaba Kussmaul (1986: 278), están integradas en unidades mayores, de manera que las relaciones jerárquicas en la que la cultura es el nivel de jerarquía último.

La unidad de traducción está estrechamente vinculada con el concepto de equivalencia en los estudios de traducción. Según Snell-Hornby (1999: 34), la equivalencia implica el nivel de traducción en

el que se trabaja: entre unidades de traducción (Kade 1968), a nivel de texto (Wilss 1996) o a ambos niveles (Reiss 1971). El problema con el concepto de *equivalencia* es que toma el proceso de traducción como un texto de transcodificación en el que las unidades de traducción conforman una secuencia lineal. A partir de esta secuencia se busca el *equivalente óptimo* de los posibles equivalentes de la LM. De acuerdo con esto, la propuesta presupone que las LO y LM son sistemas simétricos, cuando esto no es cierto. A partir de la idea de una falta de simetría absoluta en traducción, diferentes autores se replantean el concepto en busca de una definición y una clasificación adecuadas. Es sorprendente la proliferación de tipos de equivalencia según sus diferentes interpretaciones. Consideramos que en el caso de la TP es apropiado implementar el concepto de equivalencia formal y equivalencia dinámica[303].

Los estudios de traducción también aportan un elemento importante a la TP con los procedimientos de traducción. Los cambios o procedimientos de traducción implican una manipulación de la lengua para transmitir el mensaje en la LM. Los cambios se pueden dar en diferentes niveles: de estructura, de unidad, de clase gramatical, etc. (Baker *et al* 2004: 229). El papel principal de los procedimientos de traducción es funcionar como herramientas de la lengua a modo de estrategias, de forma que se puedan alcanzar equivalentes cercanos entre el TO y el TM. Hatim y Munday (2004: 149-151) realizan una clasificación de los procedimientos de traducción que nos puede ser muy útil:

a) préstamo;
b) calco;
c) traducción literal;
d) transposición;
e) modulación;
f) equivalencia;
g) adaptación.

Molina y Hurtado Albir (2002: 499-501), por su parte, subrayan la importancia del trabajo de Vinay y Darbelnet (1958) que clasifican los procedimientos (desde el léxico hasta un nivel pragmático):

a) traducción directa:
    i. préstamo;
    ii. calco;

[303] Nida traduce de la Biblia "cordero de dios", donde cordero representa la inocencia, el sacrificio. Sin embargo, la equivalencia formal o traducción literal no podría llevarse a cabo en culturas muy distantes como la de los esquimales. Snell-Hornby plantea que en esta cultura el cordero no resulta un animal con el que sus habitantes estén familiarizados. Así, no representaría el símbolo que se pretende. La solución, acudiendo a la equivalencia dinámica, sería probablemente "foca de Dios" (1999: 38).

iii. traducción literal.

b) traducción oblicua:

i. transposición;

ii. modulación;

iii. equivalencia;

iv. adaptación.

Estas siete técnicas básicas de traducción se complementan con otras como:

a) compensación;
b) concentración *versus* disolución;
c) amplificación *versus* economía;
d) refuerzo *versus* condensación;
e) explicitación *versus* implicitación;
f) generalización *versus* particularización;
g) inversión.

Existen más clasificaciones aparte de estas como la de Delisle (1993) y la de Newmark (1988) (ver Molina y Hurtado Albir 2002: 504-505). El problema final reside en los aspectos teóricos como la denominación de estas técnicas, y la confusión existente entre *técnica* y *procedimiento de traducción*. Los procedimientos son muy prácticos al poder utilizarse como guía para mostrar diferentes soluciones a los problemas planteados. Los alumnos de TP ven sobre el terreno posibilidades de resolver problemas de traducción. Molina y Hurtado Albir (2002: 507-509) clarifican la distinción entre *método*, *estrategia* y *técnica*:

a) el *método* se refiere cómo se lleva a cabo el proceso de traducción según el objetivo de traducción;
b) la *estrategia* y los *procedimientos* son aquellos mecanismos que utilizan los estudiantes para resolver un problema;
c) las *técnicas*, dentro del proceso de traducción, afectan al producto, mientras que las estrategias suelen formar parte del proceso. El problema llega cuando algunos mecanismos funcionan tanto como estrategias como técnicas.

Molina y Hurtado Albir (2002: 509-511) proponen de acuerdo con esto, una clasificación más transparente de lo que denominan como *técnicas de traducción*:

a) adaptación;
b) amplificación;
c) préstamo;
d) calco;
e) compensación;
f) descripción;
g) creación discursiva;
h) equivalente establecido;
i) generalización;
j) amplificación lingüística;
k) compresión lingüística;
l) traducción literal;
m) modulación;
n) particularización;
o) reducción.

A pesar de lo especializado que estos procedimientos o técnicas pueden resultar para los aprendices de LL.EE., especialmente aquellos cuyo nivel de lengua no es muy alto, es cierto que es conveniente enseñarles la existencia de este tipo de técnicas para que puedan utilizarlas cuando lo necesiten, de manera más o menos inconsciente.

Ivir (1987: 36) achaca la facilidad o dificultad de traducción entre lenguas en función del nivel de semejanza entre los sistemas lingüísticos implicados en la traducción. Esto, no obstante, no siempre es así, puesto que existen otros factores que pueden influir como el nivel de la lengua del alumno o las expresiones utilizadas en el texto. El autor, que trabaja con procedimientos utilizados en la traducción para salvar obstáculos culturales entre dos lenguas, concluye que no existe un despliegue de decisiones determinado para un tipo de texto particular. En el ámbito de problemas de traducción cultural no podemos acogernos a una solución establecida cada vez que nos encontremos con dicho problema. Como objeto dinámico, la lengua cambia constantemente en cada acto específico de comunicación (Ivir 1987: 47).

Por último, nos centraremos en los traductores profesionales, que suelen prestar atención (aunque no sea algo exclusivo de ellos) al estilo y a la adecuación del texto. Los estudiantes de LL.EE. solamente

comprueban las soluciones a sus problemas según la equivalencia léxica y, en menor medida, la corrección sintáctica. Estas deficiencias podrían suprimirse, al menos en principio, por diferentes procedimientos de comprobación utilizados por los traductores profesionales. En relación con esto Mayor Sánchez (2004: 45) entiende que desde el enfoque de la competencia comunicativa, las unidades de trabajo pasan a ser el texto, el discurso o los actos de habla. Consecuentemente, el contexto y la pragmática, adquieren una función relevante.

El estudiante de LL.EE., al igual que el estudiante principiante de traducción, va a encontrar dificultad en volver a expresar el mensaje incluso cuando comprenda el significado en el mensaje original. La TP pretende de este modo que los estudiantes de LL.EE. expresen de un modo progresivamente preciso, fácil y rápido mensajes emitidos por otro sujeto. Creemos que esto se consigue a través de una variedad de textos, de un enfoque del aula adecuado, y de la integración de elementos propios de los estudios de traducción como las estrategias, las técnicas y los procedimientos de traducción. Para tratar más profundamente la fase de verificación y corrección, tendremos que volver a revisar el apartado 3.1.6.2 y todos los subapartados, donde se estudia de manera detallada los errores en la clase de traducción, su tratamiento, sus repercusiones y sus beneficios.

3.2.3 La direccionalidad de la traducción pedagógica

La direccionalidad de un texto se refiere a la traducción: (a) bien hacia la lengua materna del alumno, caso en el que hablamos de traducción directa (TD), (b) bien hacia su lengua no materna, en cuyo caso nos referimos a la traducción inversa (TI). Este aspecto va a ser extremadamente importante en la TP[304].

La práctica de la TD o la TI no sigue una tendencia única. Toijala (1999) clasifica las diversas tendencias en torno a diferentes países: en Inglaterra la TD se considera como la única práctica posible, si bien en Finlandia, esta actitud no se sigue. La práctica traductora raramente se preocupa de este asunto más allá de la teoría: esto es, la asimetría de la competencia comunicativa entre la TD y la TI.

De la misma manera, encontramos que la aplicación de la traducción pedagógica directa (TPD) o la traducción pedagógica inversa (TPI) no se corresponde con líneas teóricas de trabajo bien definidas, y que la implementación de una u otra actividad resulta finalmente aleatoria. En palabras de Gierden Vega (2002-2003: 93) la TPD sería una "estrategia auxiliar para verificar y revisar la comprensión" y la

[304] Lo es también en la traducción profesional, donde comprende otras exigencias y una práctica bien distinta.

TPI sería un "recurso para activar los mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática" como la morfología, el léxico, la sintaxis, etc.

Tradicionalmente, los estudios de traducción se han referido a la diferencia entre ambos tipos de traducción como *versión* (es decir, la traducción hacia la L1) y *tema* (es decir, la traducción hacia la LE). Durieux (2005: 37-38) describe la versión como un ejercicio en el que se practica fundamentalmente la expresión cuya calidad depende de la calidad de la redacción en la L1. Esta actividad difiere de la composición en que el traductor (el estudiante de LE en nuestro caso) no goza de libertad total al escribir, sino que está constreñido a un mensaje que ha de expresar en la LE. La principal dificultad, como asegura la autora, reside en la redacción de la LE: en muchos casos, el estudiante puede comprender perfectamente lo que el TO dice en la LE, pero no sabe cómo decirlo en su L1. Sin embargo, en la TPI la dificultad puede originar en la comprensión del TO. En este sentido, el profesor ha de actuar con precaución y no sancionar una falta o un error de redacción en lugar de una falta de conocimiento de la LE y viceversa. El tema, según Durieux (2005: 37-38), no es estrictamente el ejercicio contrario a la versión: no se trata de un ejercicio de estilo en la LE. Es, sin embargo, un ejercicio de aplicación del léxico y de las reglas de la gramática que han aprendido: el tema en la TP se limita a una faceta gramatical. Por ello, el material que se utiliza en el aula comporta problemas de transposición específicos. En numerosas ocasiones, por otro lado, los métodos de enseñanza de LL.EE. sugieren el uso de oraciones aisladas que reflejen determinados puntos gramaticales para este tipo de ejercicio.

La aplicación de la traducción como ejercicio en el aula de LL.EE. se utiliza en muchas ocasiones para evaluar la comprensión lectora (LE>L1) o para adquirir habilidades de producción en la LE (L1>LE) (Nord 1991: 140). Esta práctica ya existía en la enseñanza del latín como forma de reforzar las destrezas escritas del alumno y como prueba del grado de conocimiento que había alcanzado en el idioma extranjero:

> la primera traducción, del original a la lengua meta, confirma que el alumno posee ya un buen dominio del idioma traducido, tanto en léxico como en sintaxis. La segunda traducción, de carácter retrospectivo, hacia la lengua original, deberá confirmar que el alumno no solo domina pasivamente la lengua original, sino que es capaz de *imitar* con precisión y mediante la reducción las características distintivas de esa misma lengua. Es un estudio más avanzado y activo. (Aquilino Sánchez 1997: 62 *apud* Gamboa Belisario 2005: 14).

Nuestra percepción de la TPD y la TPI se aleja de estos enunciados que restan propiedades al aspecto comunicativo de la TP. Nos acogemos de este modo a una práctica en la que la direccionalidad de la traducción depende de los objetivos de la TP enmarcados en la comunicatividad y sus propiedades y que veremos con más detenimiento en epígrafes más adelante.

3.2.4 Material y niveles de dificultad

No son muchos los autores que proponen un modelo de uso de la traducción en el aula de LL.EE. que sugiera qué materiales incluir, cómo graduarlos, la manera óptima de explotarlos, etc. Existen algunos manuales como el de Hervey *et al* (1996), pero este ejemplo se sale de la norma. Los estudiantes necesitan preferiblemente una guía de actuación en la TP por parte del profesor que les ayude a realizar su tarea. No obstante, cada estudiante opera en el proceso de una manera diferente que influirá inevitablemente en el beneficio que obtengan de la práctica. Así unos mejorarán la competencia lingüística y cultural, mientras que otros no lograrán mejora alguna.

El número de parámetros teóricos que se traten en la TP no debe sobrepasar un determinado máximo si pretendemos mantener el interés en el concepto de la comunicación. Debemos trabajar de cerca con la realidad de la TP si queremos hacer de ella una habilidad que funciona tanto para el profesor como para los alumnos. Para ello, antes de implementar la TP es necesario diagnosticar los conocimientos del aprendiz y, en relación con esto, las necesidades de explotación de la TP para organizar el currículo. En este contexto es fundamental incorporar al currículo tareas que faciliten el aprendizaje de elementos de la gramática, el léxico, etc., y que ofrezcan contextos reales del uso de la lengua, como creemos, puede ser la traducción.

En las clases de traducción, la mayoría de ellas prácticas, se atiende a una serie de elementos como la competencia de transferencia, la competencia lingüística en la L1 y la LE (aspectos formales y semánticos del vocabulario y de la gramática, variedades de la lengua, registro y estilo, convenciones de género, etc.), competencia cultural, competencia factual y competencia técnica de documentación e investigación. A pesar de que muchos de estos aspectos pueden enseñarse de manera separada, también es cierto que resulta difícil delimitar las clases de traducción a un solo aspecto. Se trata de un proceso cognitivo complejo, y por ello ha de dar cabida a varios aspectos. La TP ha de acoger esta multidisciplinariedad que contiene la naturaleza de la traducción. Pero para que la TP resulte útil, es imprescindible estructurar y sistematizar la enseñanza de la TP. Solo de esta manera constituirá una práctica controlada a partir de la cual los alumnos puedan maximizar su uso de la lengua trabajando en las habilidades y procesos que requiere la TP.

La adecuación de los textos o de cualquier otro material que se emplee en las clases es imprescindible para el éxito de la TP: la elección de materiales y los criterios de elección que se siguen son dos aspectos fundamentales. Se suele hacer la elección de textos en torno a los elementos de dificultad[305]. Ahora bien, es necesario sopesar qué son exactamente los elementos de dificultad.

[305] Por ejemplo Ronowicz *et al* (2005) en su análisis del léxico hablan de 20 elementos de dificultad.

Normalmente la graduación de dificultad de los textos se mide según criterios lingüísticos (Nord 1991: 150). Sin embargo, creemos que los criterios lingüísticos no bastarán para clasificar el material en diferentes niveles de dificultad: hemos de tener en cuenta también el grado de conocimiento y competencia del estudiante de LE, el fin de la traducción, las condiciones en las que se desarrolla la actividad, etc. De acuerdo con esto, el concepto de competencia lingüística total no se perfila como uno de los elementos esenciales en la traducción. Por supuesto, es deseable, pero no es algo esencial. Esto nos permite pensar que los materiales puedan graduarse de acuerdo con el nivel de los alumnos de LE, y que los alumnos de LE sean perfectamente capaces de aprovechar la práctica de la traducción para el desarrollo de sus habilidades. En palabras de Nord (1996: 101): "Más vale saber traducir sin dominar perfectamente el idioma que dominar perfectamente el idioma sin saber traducir". Si bien la autora aplica esto al campo de los estudios de traducción, también respalda nuestra teoría de que el hecho de no tener un nivel de competencia perfecto en las dos lenguas no impide alcanzar una comunicación aceptable. Volvemos con esto a los conceptos de *aceptabilidad* y de *adecuación*.

La enseñanza constructivista de Kiraly (2000: 104) aboga por el uso de materiales auténticos en una situación de aprendizaje con una complejidad similar a la del mundo real. En la formación de traductores hay una larga tradición de práctica con diferentes tipos de textos simulando una situación real. Generalmente no se trata de un método fuertemente criticado (si bien sí se han criticado aspectos que eran inherentes en algunos casos a la práctica, como las clases magistrales). Se ve como una forma útil para almacenar experiencia e implementar la teoría de traducción (Pegenaute 1996: 109). El aprendizaje cognitivo presupone que los alumnos han de comenzar a trabajar en situaciones complejas y auténticas, algo en lo que el profesor no puede interferir ni debería modificar. Es posible llevar esto a cabo siempre que los materiales respeten los parámetros pedagógicos de las actividades propuestas a partir de los mismos.

La direccionalidad del ejercicio de traducción y el material que se emplee serán fundamentales para la puesta en marcha de la traducción (Wilss 1976: 120). Es decir, la tipología textual constituye la competencia con la que tiene que trabajar el traductor mientras que la direccionalidad jugará el papel de subcompetencia. Según Wilss (1996: 71), la tipificación de textos es muy importante para los traductores, que se sirven de ella para aprovechar los procesos por los que ha pasado anteriormente. Dicha tipificación está relacionada tanto con los modos de pensar como con los modelos retóricos.

Nord (1991: 172-174), en su trabajo sobre la graduación de los textos con los que se trabaja en clase de acuerdo con el nivel de dificultad, acude a la planificación y la administración del curso de acuerdo con el número de horas (Reiss 1975 *apud* Nord 1991: 172). A partir de esto, y teniendo en cuenta el desarrollo de las unidades pedagógicas, será importante prestar atención tanto al nivel que se quiere cubrir como al nivel de conocimiento y competencia que tienen los alumnos. Asimismo, afirma, es importante coordinar la clase de traducción con el resto de materias.

Contar con la competencia del manejo de textos según su tipología es un requisito necesario para el traductor. La única manera de que el traductor consiga una equivalencia comunicativa es a través de la capacidad de traducir semánticamente, sintácticamente o estilísticamente los diferentes tipos de discurso.

Una de las clasificaciones de tipologías de texto es el modelo de Reiss (1984), que identifica tres tipos de texto: (a) informativo, basado en el contenido; (b) expresivo, basado en la forma; (c) operativo, basado en la apelación. Reiss (1977 *apud* Hatim y Munday 2004: 183-184) asocia las funciones del lenguaje de Bühler, Stiehler y Coseriu:

Bühler	Stiehler	Coseriu
Informative	thinking/perceiving	descriptive
Expressive	feeling	declarative
Vocative	willing	informative

Reiss (1971 *apud* Snell-Hornby 1999: 50) adapta las dimensiones de la lengua correspondientes así como los tipos de texto a partir de la triple división de las funciones de la lengua que propone Bühler:

Función	representación	expresión	apelación
Dimensión lingüística	lógica	estética	dialógica
Tipo de texto	informativo	expresivo	operativo

A través de este modelo de relaciones, Reiss ofrece una serie de pautas para la traducción a partir del tipo de texto con el que se trabaje. Esta propuesta de tipología textual, no obstante, representa al sistema de la lengua como un sistema estático que trabaja a partir de teorías delimitadas (Snell-Hornby 1999: 51).

Neubert (1984 apud Snell-Hornby 1999: 51-56) plantea otro modelo que bautiza como la prototipología, y que asume una visión general y dinámica de la lengua y de las funciones asignadas a la misma. Está dividida en un plano vertical y uno horizontal y de esta forma el autor establece una relación entre los diferentes tipos de textos básicos (es decir, los prototipos) y aspectos decisivos de la

traducción. Este modelo ofrece una visión integradora muy interesante ya que se observan las diferentes líneas de trabajo de la traducción (ver Snell-Hornby 1999: 53):

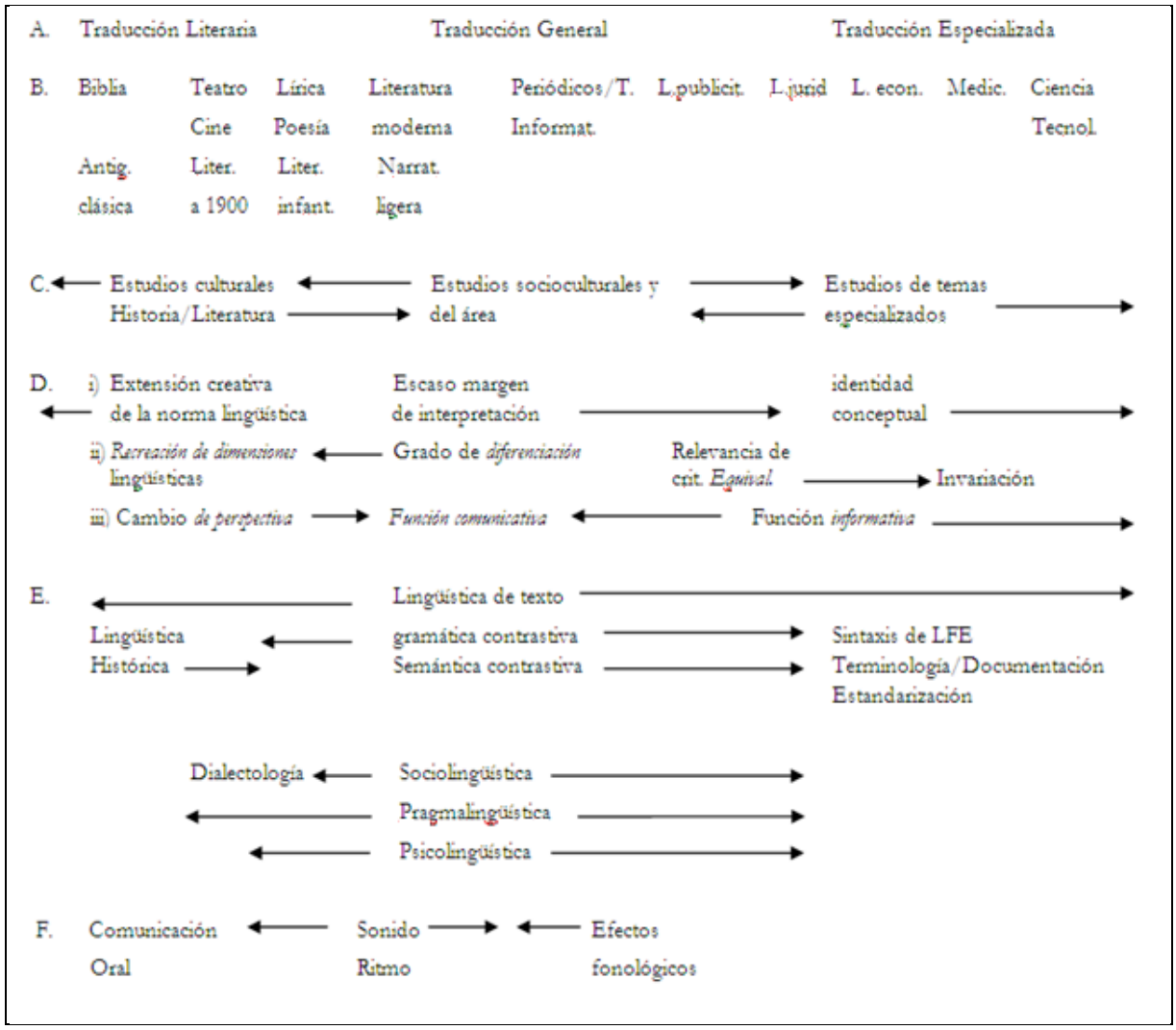


Tabla 13. Modelo de prototipología (Neubert 1984)

Gerzymisch-Arbogast y Rothfuss-Bastian (2009), por su parte, se refieren a los mapas textuales como un tipo específico de redes semánticas que muestran la complejidad de las relaciones establecidas en el texto, así como las hipótesis de conocimiento del mundo. Para acceder al texto, un individuo tendrá que acceder a las unidades que verbaliza el texto y que se organizan en torno a diferentes relaciones. Además entran en juego las hipótesis específicas del lector individual para que este comprenda el texto

en general. Las hipótesis que se pueden diferenciar en un texto son de diversa índole (Gerzymisch-Arbogast y Rothfuss-Bastian 2009:48-49):

a) hipótesis gramaticales;
b) hipótesis semánticas;
c) hipótesis semántico-textuales;
d) hipótesis textuales y externas.

Como hemos visto ya, es muy importante atender a la noción de texto y de pragmatismo, que se relacionan directamente con el género textual y la función textual. Sin embargo, como vaticina Nord (1991: 78), no hemos de confundir uno con otro. La autora establece una distinción basándose en lo siguiente: la función textual está relacionada con el aspecto comunicativo, mientras que el género textual se refiere a la estructura del texto. En este sentido es necesario distinguir ambos conceptos para que la traducción que se lleve a cabo sea más exacta.

La tipología textual ha intentado adaptarse como modelo de análisis en los estudios de traducción (ver Reiss 1976, 1981 y Vermeer 1984, finalmente ambos a través de la teoría del *skopos apud* Fernández Antolín 1998b: 139-141). Después han surgido toda una serie de modelos diferentes. Resulta difícil adaptar estos modelos a un concepto de tipología que sirva de criterio clasificador para catalogar los materiales que se van a utilizar en la TP. Por ello, estimamos que los criterios más interesantes a la hora de clasificar un texto para su uso en la TP[306] de acuerdo con una progresión oportuna será:

a) la dirección de la traducción;
b) la función del texto (según el propósito);
c) el grado de especialización del texto (contenido y nivel del mismo);
d) la dificultad del texto: estilo;
e) los referentes explícitos o no explícitos;
f) los aspectos lingüísticos;
g) la estructura sintáctica.

Kiraly (2000b: 119), por otra parte, se ocupa de la secuenciación y la selección de textos de la TP en relación a la temática que se debe de cubrir y a la tipología textual. El autor propone la preparación de un catálogo de acuerdo con diferentes tipos de texto (y según la combinación de lenguas de los estudiantes).

[306] La mayor parte de estos criterios están tomados de las propuestas que analiza Fernández Antolín (1998a: 141-148) de varios autores como Delisle (1980), Crampton y Snell (1983), Biber (1989), Sager (1983) y Roberts (1995).

No obstante, la importancia que se le concede a la tipología textual en la traducción no tiene una aceptación universal. Nida (1998: 134), por ejemplo, niega que la manera en que un texto se traduce dependa de su género o del tipo de texto. Existen, según el autor, otros factores adicionales que influyen de manera significativa el tipo de traducción:

a) el nivel de registro de la lengua apropiado para los receptores;
b) lo que los receptores esperan del texto;
c) los rasgos sociolingüísticos distintivos del TO;
d) el medio que se utiliza para la traducción del texto.

Hemos de ser prudentes a la hora de hablar de la tipología textual, el conocimiento intercultural y la equivalencia funcional, puesto que entran en acción elementos que aluden a la formalidad lingüística y al estilo, así como a la precisión que un alumno de LE no siempre alcanza. Si lo que exigimos al estudiante a través de la TP es que nos manifieste unos niveles determinados (y adecuados) de mediación, el estudiante de LE nos demostrará su competencia interlingüística e intercultural a través de un acto comunicativo. El TM que construye el alumno a partir del TO ha de ser una unidad de transmisión.

Nosotros entendemos que la tipología textual es un elemento esencial para determinar cómo se va a trabajar con la TP. A partir de él, podremos ver cómo profesor y estudiantes van a trabajar con el TO.

Wilss (1996: 2058 *apud* Weatherby 1998: 26) argumenta que los textos utilizados en la clase de traducción deberían secuenciarse en la medida de lo posible, sin embargo esto no es muy popular entre los profesores de traducción debido a la dificultad de secuenciar textos naturales. La propuesta de Nord (1991: 172-174) sobre una línea de progresión para la formación de traductores profesionales puede ser una base fundamental para trabajar sobre TP:

a) en los niveles de principiantes es conveniente trabajar a partir de tipologías de textos convencionales, universales, que no conlleven una gran variación. Es aconsejable que los textos estén relacionados con un mundo que los estudiantes puedan identificar tanto en relación con su experiencia personal como por su aspecto formal. Por ello, el alumno debería de conocer las convenciones del TM. El profesor, por su parte, debería proveer material extra como los textos paralelos para realizar la consecución de la tarea con la ayuda de un modelo. Los estudiantes construyen poco a poco su confianza al verse inmersos en una actividad de traducción que se asemeja a la profesional;

b) una vez que se abandona este nivel, las dificultades pueden incrementar poco a poco. Para ello las dificultades tanto intra como extratextuales aumentarán de manera progresiva.

Como ya hemos visto anteriormente, no se ha establecido una relación entre los diferentes niveles de IL que pueden ser aplicables en la TP (ver el epígrafe 3.1.4 del presente capítulo). De acuerdo con esto, va a resultar más difícil definir el material para aplicarlo a determinados niveles de competencia.

El concepto de *material*, por otra parte, es muy amplio. Primero tendremos que plantearnos la base del material que se va a utilizar en relación con la unidad máxima de traducción: palabras, oraciones, textos, etc. En general, el texto se ha erigido como la unidad de traducción básica de manera casi unánime. Por ello, vamos a presuponer que el texto es la unidad de trabajo general en el ámbito de la TP.

La elección de textos no resulta una tarea fácil, sobre todo cuando se pretende que los textos sean auténticos. En los estudios de traducción se defiende el uso de textos exclusivamente extraídos de fuentes reales, auténticas (Nord 1991: 162). Las estrategias del profesor deberán permitir adaptar dichos textos a las necesidades de cada aprendiz en la TP: se pueden dar instrucciones para traducir una determinada parte del texto o incluso se pueden evitar partes del texto cuya dificultad no se corresponda con la competencia de los alumnos. Otros autores como Stoddart (2000) defienden el uso de textos semiauténticos que se pueden utilizar en todos los niveles de la TP, desde los niveles más básicos. Por su parte, Enecoiz Osinaga (2001: 3) habla de la posibilidad de utilizar textos reales o textos adaptados para la clase de TP. Esta última opción parece la menos idónea bajo nuestro punto de vista[307], pero no siempre es fácil determinar qué textos son los más adecuados.

En este apartado resulta conveniente establecer también unos criterios de clasificación de los textos que se van a utilizar. Nord (1991:163-164) propone hacerlo de acuerdo con los factores extratextuales (emisor, intención, receptor, etc.) o con los factores intratextuales. Además, el profesor o el diseñador del curso podrá escoger textos relacionados con el mismo tema, textos con suposiciones similares, textos con aspectos léxico-semánticos similares, etc.

Elegir textos apropiados a las necesidades y los objetivos de un determinado curso de TP es esencial para que dicho módulo funcione. Aporta sistematicidad y congruencia, y supone, al fin y al cabo una guía, un esqueleto claro para el alumno y, por supuesto, para el profesor. Con un corpus de textos apropiado, se pueden definir los objetivos concretos, la progresión en la materia, las estrategias

[307] Bajo el término de *adaptación* no nos referimos a acortar, por ejemplo, un texto, dada la naturaleza de esta práctica.

de traducción que se pueden utilizar, etc. Según Hieke (1985: 102), normalmente la selección de textos se hace de manera intuitiva y con algún tipo de experiencia de base, por lo que los estudiantes acaban trabajando con textos de una consistencia y una dificultad tremendamente desiguales. Esto se debe en parte a que no existen principios ni objetivos claramente delimitados. Por ejemplo, Klein-Braley y Franklin (1998: 60) apuntan la necesidad de evitar el uso de textos literarios y periodísticos en la clase de TP cuando muchos profesores optan por ellos. Por nuestra parte, evitar determinados tipos de textos en la actualidad se debe todavía más a la intuición del profesor que a criterios científicos. La inclusión de una sola tipología textual o el uso de varias tipologías obedece a diferentes objetivos. Si se utiliza únicamente un tipo de texto, el alumno se especializará en dicho modelo textual: tanto en su formato como en el tratamiento y en el proceso traductológico necesario para llevarlo a cabo. Si por el contrario se utilizan diferentes tipos de textos, el objetivo primordial será saber identificar cada tipo de texto utilizado y aprender a desarrollar una práctica de traducción de acuerdo con las características primordiales de cada tipología textual.

Cualquier tipo de texto ha de ser escogido cuidadosamente y de manera deliberada. No todos los tipos de texto son útiles para la TP en función de los objetivos, la direccionalidad, la temática y el nivel de los estudiantes. Tanto si se trabaja con una única tipología textual como si se utilizan varias tipologías textuales ha de imperar un criterio general de relevancia y representatividad. Con ello se ha de procurar que los textos entrañen aspectos de interés lingüístico y de contenido.

Según Enecoiz Osinaga (2001), los textos que más interés reúnen son los de carácter pragmático[308] (el carácter contrastivo hacia el que se inclina una actividad de este tipo queda relegado a un segundo plano). En este sentido, y según las necesidades en la enseñanza de una LE podríamos servirnos de la siguiente clasificación: (a) textos expositivos, (b) textos argumentativos y (c) textos instructivos (Hurtado 1999: 34 *apud* Enecoiz Osinaga 2001: 3). Como asegura la autora:

> Establecer equivalencias pragmáticas entre los dos idiomas, relacionando las formas lingüísticas con sus funciones, facilita la comprensión de su uso y de su significado. Así, los textos como una carta para solicitar empleo, un anuncio, un currículo vital, un pésame, una felicitación, etc. se aplican en situaciones donde es necesaria una competencia textual para que cumplan eficazmente su función en la vida social. Sin embargo, algunos tipos textuales presentan una estructura fija que conviene tener muy en cuenta a la hora de producir un texto. Así, por ejemplo, una carta está sujeta a fórmulas fijas que determinan el encabezamiento, el saludo, la despedida, etc. del mismo modo que una esquela o una receta de cocina ofrecen esquemas con muy pocas variantes (Enecoiz Osinaga 2001: 4).

[308] Estos textos son los que sirven para vehicular la información y en los que la función estética no es la que impera (Delisle 1984: 22-24 *apud* Enecoiz Osinaga 2001: 3).

Esta afirmación resulta totalmente relevante y a pesar de que no defendemos en este trabajo el estudio de la traducción entre pares de lenguas, en el área de la TP es imprescindible tener muy en cuenta qué tipologías textuales existen en ambas lenguas y la correspondencia de las mismas para determinar el grado de dificultad del material, el tratamiento del proceso de traducción y el producto obtenido. Hace falta contar con una teoría integradora que esté compuesta por los aspectos teóricos y prácticos esenciales.

En su reclamo de la necesidad de graduar el nivel de dificultad de un texto para incluirlo convenientemente según avance la enseñanza, Mauriello (1992: 64-65) propone unos criterios básicos que sirvan a modo de *tipología* de dificultad, y que cada profesor podrá adaptar de acuerdo con sus necesidades:

a) lexicón, semántica, expresiones;
b) sintaxis, estructura;
c) terminología;
d) conceptos, lógica;
e) estilo, registro, tono;
f) fraseología.

Por su parte, Reiss (1982 *apud* Hale y Campbell 2002: 15), sugiere que el nivel de dificultad de un texto depende de vatios parámetros:

a) el aspecto semántico: el tema del texto;
b) el aspecto material: el registro;
c) el aspecto funcional: el lenguaje usado;
d) el aspecto pragmático: la pragmática del lector;
e) el aspecto temporal, local o cultural: el contexto histórico-cultural.

Nord (1991: 147-149)[309] también propone un modelo que cubre cuatro niveles:

Dificultad según el nivel ——— **aspectos**	**Primer nivel**	**Segundo nivel**	**Tercer nivel**	**Cuarto nivel**
Tema	General Transcultural	General Específico de la cultura	Especializado transcultural	Especializado Específico de la cultura
Registro	Educación	Coloquial	Sociolectos técnicos	Individual
Tipo de función de la lengua	Informativo	Informativo-evocativo	Evocativo	Persuasivo
Pragmática	Universal	Colectiva	Grupo	Individual
Contexto histórico-cultural	Muy relacionado cultural y temporalmente	Relacionado culturalmente pero distante temporalmente	Distante culturalmente y relacionado temporalmente	Distante tanto cultural como temporalmente

Tabla 14. Modelo de niveles de dificultad textuales (Nord 1991)

Tenemos que tener en cuenta que lo que la TP persigue no es una correspondencia únicamente formal. Por ello es fundamental decidir si el formato de un texto va a tener una importancia central que afecte a los desafíos lingüísticos y de contenido de un texto. Para ello necesitamos fundamentarnos en el currículo y determinar qué aspectos se van a tratar en las clases de texto y cuáles en el aula de TP[310]. La implementación pragmática en la TP exige una adecuación no solo de forma, sino también de registro y de contenido entre el TO y el TM. Lo más sensato probablemente será utilizar un registro neutro con el que puedan trabajar los estudiantes de LE y llevar a cabo una actividad esencialmente comunicativa.

[309] Mi traducción.

[310] Generalmente la TP, en el caso de integrarse en el currículo de LL.EE. viene precedida de varios cursos de experiencia de habilidad escrita, aunque no siempre esté relacionada con ella. Sería conveniente determinar qué objetivos tienen las clases de tratamiento de textos en relación a la TP y no confundir las funciones globales de ambas materias.

En relación con la selección de material para la clase de TP podemos aprovechar la propuesta acerca de los criterios para la selección de materiales que sugiere Acquaroni Muñoz (2004: 948-949) en relación a la comprensión lectora:

a) textos auténticos o didácticamente preparados dependiendo del objeto de la lectura;
b) importancia de exponer al alumno a una tipología textual variada;
c) la relevancia del lector como procesador activo de la información;
d) textos pragmáticos (no literarios), que propone Delisle (1988), aunque no se ocupa de la traducción pedagógica. Con ello el autor pretende desmitificar el idealismo de la traducción al que se adhiere la traducción literaria. Propone, en definitiva, que a través del pragmatismo de los textos la traducción se puede convertir en un objeto de enseñanza. La dirección y la razón de ser de su enfoque se adaptan perfectamente a nuestra propuesta: la formación en la traducción debería buscar el conocimiento comunicativo por parte de los alumnos. En otras palabras: una clase de traducción no ha de buscar impartir talento, sino desarrollar la habilidad de traducir. No hemos de confundir habilidad y talento. Este punto clarifica enormemente la naturaleza y el objeto de la traducción para Delisle, y de la TP en nuestro caso. De esta manera la enseñanza será más sistemática y efectiva.

Esta propuesta resulta útil, práctica e interesante y aprovecha la investigación llevada a cabo en un área relevante para la TP como es la comprensión lectora.

Las críticas al material elegido, en cualquier caso, radican de diferentes frentes. Una de las críticas esenciales, como afirma Weatherby (1998: 25), indica que el principal problema a la hora de seleccionar textos para traducir es que hay que prestar atención tanto al estudio de la lengua como a la enseñanza de la traducción. Otro problema adicional que nos encontramos con el material elegido para las clases de TP es la baja calidad en ocasiones del TO (Wilss 1996: 211).

El material y los niveles de dificultad de la TP han de tenerse en cuenta también a la hora de valorar las situaciones de evaluación que son parte de la asignatura. Asimismo, hemos de prestar atención al tiempo concedido a dichas pruebas o evaluaciones. Un traductor en formación o un profesional puede trabajar con textos de 378 palabras con un límite de 90 minutos[311]. En el aula de LL.EE. los niveles varían con una media de 150 palabras y 90 minutos (al menos en TPI[312]). El tiempo concedido a realizar

311 Ver Ronowicz *et al* (2005).
312 Tal y como se practica en la Universidad de Limerick, Irlanda, en el momento de hacer este trabajo.

una actividad de traducción y el tiempo destinado a la prueba han de ir en consonancia para que la TP sea una materia coherente y que tienda a la exactitud.

Podemos afirmar tras lo que hemos visto hasta ahora que no existe ningún tipo de guía fiable que determine la dificultad de un texto en relación a la traducción (Hale y Campbell 2002: 14). Hay modelos muy interesantes, pero ninguno de ellos nos proporciona una visión integrada del proceso de la TP. Se trata de un área que hay que descubrir y en la que hace falta invertir mucho trabajo. A pesar de esto, sí se han producido adelantos en este campo, y existen propuestas de estudios de traducción que pueden aplicarse cada vez más a la TP.

3.2.5 La traducción pedagógica directa en el currículo de lenguas extranjeras

La TPD va a ocupar un lugar importante en el currículo de LL.EE. siempre y cuando siga los principios y los objetivos comunicativos (ver el capítulo 1), y su implementación se realice de acuerdo con los intereses de los alumnos. A través de esta práctica el alumno ha de probar que no solo es capaz de comprender el TO, sino de reexpresarlo en su propia lengua: tiene que haber una transferencia que demuestre la habilidad del alumno de recrear un TM.

Estamos convencidos del valor pedagógico que presentan los distintos tipos de actividades de acuerdo con una serie de parámetros que sean acordes al currículo de LL.EE. Para que la integración de la TP en el aula sea exitosa, podemos hacer uso de la propuesta general de Lavault sobre la integración general de la traducción en la clase de LE:

a) trabajo previo:
    i. elegir el texto (fecha de publicación, tema, motivación para los alumnos);
    ii. atender a los objetivos y dificultades (mejorar la competencia lingüística a través del plano léxico y gramatical, y mejorar la competencia comunicativa como objetivos generales y que irán acompañados de unos objetivos específicos, todo ello teniendo en cuenta que habrá dificultades estilísticas y léxicas y una serie de restricciones);
    iii. apelar a la existencia de un plan de estudio (progresando desde la explicitación de aspectos lingüísticos y extralingüísticos hasta la propia traducción).
b) puesta en marcha a partir del plan de estudios hasta llegar a la traducción.

En los siguientes apartados veremos cómo aplicar esta destreza traductora en los diferentes niveles de la IL traductora a través de determinados ejercicios.

3.2.5.1 Niveles de aplicación en el aula de traducción pedagógica directa

Cada vez son más los autores que hablan de cuándo aplicar la TPD (y cuándo no) en el aula. Sin embargo, no existe una tendencia general, lo que dificulta el establecimiento de directrices (aunque la TPD tiende a tener un índice de aceptabilidad bastante más alto que la TPI).

Los niveles en los que se pueden aplicar la traducción se rigen en función de los objetivos y las exigencias que reclame la actividad de traducción *per se*. Lavault (1985: 75) menciona una serie de objetivos de aprendizaje en la traducción que podríamos aplicar a la práctica de la TP y contribuir de esta forma a la instauración de su base:

a) controlar la comprensión y la adquisición de nuevos elementos;
b) perfeccionar la lengua;
c) aprender a traducir.

Aunque la tipología textual se ocupa de clasificar los diferentes tipos de textos de acuerdo a la función comunicativa que cumplen, dentro de cada función dominante puede haber otra secundaria. Entonces hablamos de *multifuncionalidad* (Hatim y Mason 1995). Este tipo de clasificaciones en compartimentos estancos, como vemos, no siempre responden a la realidad. Son más valiosas las propuestas medianamente abiertas que dan cabida a posibles elementos *imprevisibles*.

En cualquier caso, la clasificación de los principales aspectos relacionados con la didáctica de la traducción (organización de materiales didácticos, clasificación de procedimientos de resolución de problemas, etc.) es fundamental (Haddouche 2009: 228), a la hora de planificar un currículo de la TP. Los estudiantes podrán trabajar sobre un dominio gramatical o léxico determinado a través de los géneros (Cassany 2005: 60-61), por ejemplo.

Han empezado a aparecer trabajos en torno a la aplicación de la TP en el aula de LE. Entre ellos, sobresale el de Gierden Vega (2002-2003: 94-98), que propone un método de aplicación de la TP en tres etapas sucesivas:

a) primera etapa:
    i. implica la traducción de oraciones sencillas que pueden estar descontextualizadas;

ii. más adelante se pueden utilizar relatos de obras modernas o infantiles, manipuladas con el fin de evitar estructuras difíciles de deducir;

iii. en la traducción directa de oraciones aisladas, el alumno tendrá que analizar palabras siguiendo un modelo de morfología derivativa; esto sirve para que el alumno repase los aspectos básicos de la morfología y la lexicología semántica para que tomen conciencia del orden de actuación de estos elementos, así como su combinación en las oraciones.

Esta primera etapa es fundamental para que el alumno corrija una excesiva dependencia en el aspecto formal o en la asociación automática en categorías gramaticales y en estructuras morfosintácticas.

Según la autora, una práctica óptima sería la simultánea entre la traducción directa y la traducción inversa con el fin de evitar transferencias. La traducción, según este método, sería sin diccionario para que el aprendiz demostrase lo que ha aprendido;

b) segunda etapa:

i. se intenta incluir problemas específicos de sintaxis oracional y de determinadas categorías gramaticales de especial dificultad para el hispanohablante (por ejemplo el uso de la voz pasiva);

ii. en esta fase se integra el uso de diccionarios así como un glosario que se elabora con este fin. El diccionario puede ser tanto una ayuda como un enemigo para los estudiantes que no saben manejarlo. El alumno tendrá que aprender a manejar las palabras inadecuadas o irrelevantes dependiendo del marco comunicativo en el que se inscriba el discurso textual (hay oraciones que a simple vista parecen enormemente sencillas, pero que luego encierran un gran grado de complejidad);

c) tercera etapa:

i. se inicia con la traducción de textos que despierten el interés de los alumnos[313]: textos breves, artículos de periódicos, recetas de cocina, etc. A través de esto se intenta que el alumno asimile diferentes elementos gramaticales o estructuras no explicados necesariamente con anterioridad y

[313] Ver capítulo 4 del presente trabajo para observar detalladamente el interés de los alumnos en la TP.

que los estudiantes se enfrenten a textos cada vez más difíciles para que dominen finalmente la destreza de traducción;

ii. en esta etapa el aprendiz ha de alejarse de la traducción literaria y aprender a utilizar sus propios medios expresivos a partir del sentido del texto. Los estudiantes tienen que ofrecer la versión más apropiada buscando la equivalencia entre los mensajes;

iii. el carácter de estos textos siempre es evaluador puesto que se utiliza como una fórmula de control previo de la comprensión textual receptora y del dominio de las equivalencias. En este sentido, la clase de traducción se dividirá de la siguiente manera:

- presentación y lectura del texto;
- tipificación y la evaluación de un texto;
- subrayado y atención a las dificultades que se pretenden analizar a través de la traducción;
- realización de la primera traducción provisional (explicaciones gramaticales si es oportuno);
- revisión y comentario crítico y búsqueda de soluciones apropiadas. Después de corregir la traducción de los alumnos, pasamos a hacer un comentario general para volver después a la traducción. Es entonces cuando los estudiantes rectifican sus errores y pulen la traducción;
- la clase se concentra en la traducción de las oraciones aisladas que hayan sido más problemáticas. Se trata de prevenir más que de corregir.

Estas fases tienen sentido si se respetan y si se llevan a cabo de manera gradual y pautada. Los ejercicios, que han de incrementar poco a poco su dificultad, pueden estructurarse a partir de diversos ámbitos lingüísticos: por vocabulario, por diferencias lexicológicas y morfosintácticas, etc. De esta manera el profesor intenta que se adecúe el contenido gramatical y léxico con la capacidad de producción del alumno.

Lavault (1998: 78-83) propone otro modelo en el que describe diferentes niveles de traducción y su papel en el aprendizaje:

a) nivel cero: se ocupa de la transposición de las palabras monosémicas. Son palabras que se refieren a una única realidad, compartida por dos lenguas.

b) nivel uno: implica la traducción literal, pero se necesita recurrir al contexto. Engloba tres variantes:
    i. -variante 1a: se trata de frases que se pueden traducir palabra por palabra.
    ii. -variante 1b: puesto que la traducción palabra por palabra no es posible, el traductor recurre a una modulación o una transposición para respetar las normas lingüísticas de la lengua de llegada.
    iii. -variante 1c: hay que utilizar la lingüística comparada, es decir, es necesario transformar las frases. Este es el nivel que más interesa a la TP ya que el profesor puede trabajar sobre él de manera muy fructífera.
c) nivel dos: se trata el nivel en el que hablamos de la recreación discursiva, es decir, de traducción interpretativa.

Estos niveles no pueden ser independientes, es decir, que en un mismo texto puede haber elementos que pertenezcan a estos niveles de traducción. En realidad se da una interacción constante entre los niveles de traducción y los niveles de adquisición de una lengua (Lavault 1998: 80). Los tipos de traducción que señala Lavault se corresponden con teorías más modernas de procedimientos de traducción que se pueden adaptar a la TP.

La traducción en diferentes niveles aporta nuevo conocimiento sobre el funcionamiento de los sistemas lingüísticos y sobre el proceso de traducción (Lavault 1998: 83). Dentro de los niveles que propone, Lavault (1998: 84) distingue el nivel 1c y el nivel 2 como aquellos que permiten el perfeccionamiento en el plano lingüístico y en las técnicas de traducción.

En una línea conceptual diferente, Snell-Hornby (1985: 24 *apud* Pegenaute 1996: 115) acoge el uso de la traducción en el nivel avanzado como práctica beneficiosa en las habilidades de lectura y escritura. Lo mismo sucede con Denby (1987), que apoya el uso de la TP en los estadios avanzados de la lengua, puesto que solo entonces los estudiantes son capaces de trabajar con aspectos teóricos[314], Pisarka (1988: 95), que estima oportuna la práctica de la traducción en la enseñanza de LL.EE. en los estadios más avanzados tanto para mejorar la competencia lingüística como para sensibilizar a los estudiantes a los problemas de traducción, Layton (1989: 72 *apud* Weller 1989: 46), que cree que la traducción adquiere importancia en estadios más avanzados del aprendizaje de una lengua siempre que la atención se fije más en el aspecto semántico que en el sintáctico, Barhoudarov (1983: 13-14 *apud* Weller 1989: 46), que

[314] El autor trata de aspectos muy relacionados con la práctica de traducción (editorial, TO/TM, etc.) así como con conceptos como la cohesión, el registro, etc.

también piensa que la traducción es una de las herramientas más poderosas pasa sobreponerse a los altos en el avance lingüístico en un nivel avanzado, etc.

Hay otros autores que justifican la presencia de la TP en los estadios iniciales del aprendizaje de una LE[315]: según el trabajo sobre las estrategias en el aprendizaje de una LE de Oxford (1990: 84-85), la traducción puede resultar útil en los primeros estadios de la lengua, aunque debe utilizarse con cuidado. Permite a los aprendices utilizar si L1 como base para comprender lo que escuchan o leen en la LE. La traducción puede perjudicar a los estudiantes si han de estar alternando dos lenguas constantemente.

Nosotros suscribimos la propuesta de Gierden Vega (2002-2003: 92-93), quien apuesta por la aplicación de la TP "en todas las fases y sin exclusión de niveles".

En una clase de TP, tanto el *conocimiento* como la *cooperación* van a ser elementos imprescindibles. El primero para abordar los problemas y poder encontrar soluciones. El segundo para reforzar la validez del primero (puesto que en un en torno de enseñanza y aprendizaje socioconstructivista la cooperación se hace esencial en el proceso de revisión en el que el traductor recurrirá a otros revisores que confirmen o desechen sus problemas).

Existen muchos mitos acerca de la TP. Por ello consideramos necesario desmitificar muchos aspectos sobre la TP. Para ello echaremos mano de Roiss y Weatherby (1998: 21), que reflexionan en torno a los siguientes aspectos:

a) ¿estamos condenados a un enfoque puramente gramatical para ayudar a los estudiantes a eliminar lo que Pym llama errores binarios en una clase que tanto a alumnos como a profesores parece una mera extensión de una clase de lengua?

b) ¿los estudiantes llegan solo a un nivel de interlengua?

Los niveles de aplicabilidad de la TPD dependerán de las actividades propuestas en los diferentes estadios de competencia de los alumnos de LE. En principio nosotros abogamos por la implementación de la TPD en todos los niveles del aprendizaje de la LE siempre y cuando el nivel de exigencia de las actividades sea el adecuado.

3.2.5.2 Actividades específicas de aplicación de la traducción pedagógica directa

Hay una notable falta de desarrollo en esta área. Cada vez hay más autores que apuestan por la práctica de la TPD, aunque apenas existen modelos de implementación. Teniendo en cuenta esta tónica, en el

[315] Ver los apartados 1.4.1 y 1.4.2 en el capítulo 1.

presente apartado hemos optado por atender a las propuestas más sobresalientes para reciclar el trabajo que ya existe y a partir de él, intentar dotar al área de un formato innovador según las tendencias de la TP.

A pesar de la crítica a la TPD, poco se ha hecho para plantear propuestas nuevas o replantear opciones existentes. Lagunas como estas se ven en Zabalbeascoa (1990: 82-84), quien se adhiere a la crítica, y menciona las sugerencias de Duff (1989), aunque no propone cómo implementarlas. Nosotros, en un intento por retomar esta propuesta, solamente destacamos las actividades que están directamente relacionadas con la TP y que podrían utilizarse en el aula:

a) la comprensión escrita:
    i. lectura de textos bilingües (íntegros);
    ii. traducción directa (comprensión correcta);
    iii. traducción interpretativa;
    iv. lectura de subtítulos en LE;
    v. lectura de rótulos, avisos y manuales multilingües.

La contribución de Zabalbeascoa (1990: 83-85), no obstante, es válida en su referencia a los errores cometidos en el pasado que no pueden repetirse. Según el autor la TP:

a) ha de adoptarse una metodología integradora junto a otros ejercicios; no puede ser el único método;
b) ha de hacerse a partir de textos reales y no de frases sueltas artificialmente creadas;
c) ha de reconocer que hay más de una traducción aceptable, es decir, que no hay un texto ideal. Reconocer esto último sería consecuencia "no solo de una falta de aceptación del aspecto creativo e intuitivo de la traducción de la traducción, sino también de una negación del fenómeno de la sinonimia contextual y la existencia de un estilo personal de cada persona a la hora de traducir o expresarse" (Zabalbeascoa 1990: 84)
d) no puede apoyar la ausencia de un análisis de errores;
e) no ha de representar una selección de errores poco variada e inadecuada para las verdaderas necesidades de los alumnos;
f) no saber distinguir entre:
    i. traducción profesional y traducción vocacional o académica;
    ii. traducción pedagógica y pedagogía de la traducción;
    iii. traducción directa y traducción inversa;
    iv. traducir con o sin diccionario.

En esta línea de investigación encontramos el estudio de Fernández (2005), que tras analizar la trayectoria de la traducción en el aula de LL.EE. redacta una serie de recomendaciones pedagógicas:

a) usar textos comunicativos;
b) fomentar el trabajo en grupo y la discusión oral de las traducciones;
c) establecer el propósito de la traducción, sus posibles receptores, el contexto en que se usará la traducción, es decir adoptar un enfoque funcional (Schjoldager 2003);
d) traducir en contexto, es decir, traducir las palabras en sus colocaciones frecuentes y no aisladas, traducir la expresión y no la palabra;
e) centrar la atención en el proceso y no en el producto;
f) guiar a los aprendices sobre los mecanismos propios de la traducción, tales como la preparación, el análisis, el uso de diccionarios, etc.;
g) plantear problemas culturales e ideológicos (Molina Plaza 1999);
h) utilizar ejercicios alternativos a la traducción propiamente dicha:
    i. textos paralelos (estudio y comparación de textos en L1 y LE sobre el mismo tema) (Nott 2005);
    ii. comparación y crítica de traducciones ajenas (García-Medall 2001);
    iii. traducción resumida (los aprendices deben extraer los puntos principales del texto y decidir cómo volcarlos en la lengua meta) (Nott 2005);
    iv. producción escrita guiada (*cueing*) (los estudiantes reciben instrucciones en L1 sobre el texto que deben producir en LE) (Klein-Braley y Smith 1985);
    v. interpretación (traducción oral) (Klein-Braley y Smith 1985);
    vi. actividades de reflexión sobre las diferencias entre L1 y LE en cuanto a estructuras, registro, vocabulario, fonética, dialectos, etc. (Cuellar Lázaro 2004).

Las aportaciones de Zabalbeascoa y de Fernández son útiles puesto que componen una base de reflexión general para investigar otros modelos de clasificación de actividades que vamos a analizar en el resto de este apartado. Algunas de las clasificaciones que presentamos a continuación son más generales que otras, pero incluso las más generales tienen un nivel de aplicabilidad casi directo en actividades más específicas. Las clasificaciones que mencionamos implican tanto estudios medianamente aislados, como clasificaciones más complejas, como sistematizaciones de otras clasificaciones.

Las clasificaciones de las propuestas más relevantes son las siguientes:

a) **Modelos de actividades relacionadas con la tipología textual**:

Gamboa Belisario (2004) propone un modelo del diseño de TO en el que el estudiante de LE se convierte en un mediador intercultural que trabaja con diferentes tipologías textuales. Las cuatro secuencias que propone el trabajo son las siguientes:

i. trabajo con un texto periodístico en dos idiomas: se atiende a la organización de la información de un texto en diferentes lenguas y se realiza una traducción inversa (a la vista) del mismo;
ii. se trabaja a partir de un cómic: se lleva a cabo un análisis de la traducción y se analiza la equivalencia traductora y en consecuencia el proceso interpretativo;
iii. se trabaja en el papel del traductor como intermediario y su capacidad de análisis, síntesis y creatividad a partir de un cortometraje: el principio de esta actividad son las estrategias de mediación a partir de las que los alumnos, en sus roles de mediador o receptor, observarán el dinamismo interpretativo y de mediación;
iv. se trabaja a partir de textos paralelos a través de un corpus compuesto por diferentes tipologías textuales relacionadas entre sí. Los estudiantes se posicionarán dentro de una perspectiva intercultural. El ejercicio tendrá diferentes partes (como si se adoptara un enfoque por tareas): actividades de pretraducción, traducción y actividades de postraducción. Como actividad final tendrán que crear un corpus plurilingüe creando un vínculo intertextual a partir de las diferentes tipologías textuales.

Por su parte, López González (2003) propone la implementación de la TP a través de textos periodísticos, puesto que ofrecen múltiples posibilidades en las clases de traducción. A partir de estos materiales sugiere explorar los conceptos de unidad de traducción, emisor, receptor, medio, registro, etc. sobre los que el estudiantes ha de reflexionar y de los que serán conscientes. Según esto, la TPD va a estimular la comprensión del texto de una manera mucho mayor que si el propósito fuera leer simplemente. El apartado relacionado con a TPI lo trataremos en el epígrafe 3.2.6.2 del presente capítulo.

b) **Modelos de actividades cuyo objeto reside en la comparación entre dos lenguas**:

Enecoiz Osinaga (2001: 9) sugiere diferentes ejercicios de traducción en el aula para aumentar el conocimiento de la diferencia entre dos lenguas:

i. palabras polisémicas, para ver si en ambas lenguas el comportamiento es el mismo y observar el contexto en el que ocurren:
ii. búsqueda de equivalentes de expresiones;
iii. traducción creativa para mantener la misma función en ambas lenguas;
iv. autocorrección.

c) **Modelos de actividades para trabajar sobre niveles o unidades específicos de la lengua**:

Morante (2005) también propone en su trabajo una serie de interesantes actividades relacionadas con el léxico, a través de las cuales intenta:

i. desarrollar la comprensión y la producción léxica;
ii. dar relevancia al significado y a las relaciones entre unidades léxicas;
iii. trabajar con diferentes unidades léxicas prestando atención a las colocaciones;
iv. trabajar con todos los sentidos de una unidad léxica;
v. trabajar con el vocabulario en contexto.

Presenta su modelo a través de este marco de trabajo:

A. Actividades parcialmente contextualizadas	
1. Actividades de relacionar información	- relacionar unidades léxicas con su definición - relacionar unidades léxicas con sus sinónimos - relacionas unidades léxicas con sus antónimos - relacionar unidades léxicas con sus hipónimos - relacionar unidades léxicas con sus roles - relacionar unidades léxicas con sus merónimos - relacionar unidades léxicas con sus homónimos - relacionar unidades léxicas con sus colorativos o bases - relacionar con situación comunicativa
2. Actividades para construir mapas semánticos	- mapas de relaciones semánticos - mapas de relaciones combinatorias
3. Actividades de seleccionar información	- seleccionar ocurrencias según la definición - seleccionar sinónimos - seleccionar hiperónimos
4. Actividades de agrupar frases	- agrupar frases en función del significado del verbo - agrupar frases en función del grupo de colorativos

B. Actividades contextualizadas	
1. Actividades de reemplazar unidades léxicas	- reemplazar verbos con sinónimos
2. Actividades de rellenar vacíos	- rellenar una frase con una unidad léxica proporcionando un hiperónimo - rellenar una frase con expresiones idiomáticas - rellenar una frase con elementos de colocaciones - rellenar textos con unidades léxicas del mismo campo semántico

Tabla 15. Modelo de trabajo con el léxico (Morante 2005)

Como podemos comprobar, la TP logra cubrir diversos aspectos léxicos que se trabajan en otras habilidades. Además, la TP garantiza que se pueda llevar a cabo de una manera más comunicativa y siempre contextualizada.

En un nivel sintáctico, Rivers y Temperley (1978 *apud* García-Medall 2001: 3) indican que la traducción de oraciones aisladas, a pesar de la fuerte crítica por la falta de vínculo con las situaciones comunicativas, resulta útil para familiarizar al alumno con estructuras propias de la LE.

Mauriello (1992: 63) reivindica la falta de materiales para la enseñanza de la traducción (para futuros profesionales). En su escuela se basan en la lingüística textual para enseñar siguiendo, especialmente el siguiente esquema:

i. primer año: estructuras sintácticas;
ii. segundo año: aspectos semánticos;
iii. tercer año: estilo, lenguaje especializado y terminología.

La línea de investigación del análisis del discurso es extremadamente útil el estudio de los distintos tipos de discurso existentes en el aula según McTear (1975 *apud* Griffin

2005) y aplicables a los textos que se trabajan en este entorno de forma que constituyan de algún modo parámetros que nos permitan delimitar los distintos niveles a los que se trabaja en el aula:

i. mecánico: se trata del tipo de lengua que un alumno puede manejar sin comprender del todo lo que significa. Es, en realidad, una simple manipulación de formas lingüísticas en un ejercicio para averiguar si la forma correcta se consigue en diferentes contextos o circunstancias. No es un ejercicio comunicativo y no hay interacción. Ej.: conjugar diferentes personas y tiempos de un verbo;
ii. significativo: parecido al anterior, pero este simula algún tipo de comunicación. El alumno no tiene que comunicar un mensaje, pero al menos la lengua que maneja tendría sentido y significado en caso de utilizarse en algún contexto real. Ej.: completar un diálogo;
iii. pseudo-comunicativo: este tipo de discurso se aproxima a la comunicación verdadera. Implicaría todos los elementos necesarios para que se dé una comunicación real. Sin embargo, el alumno no está realmente involucrado. Faltan, muchas veces, el motivo intrínseco o la necesidad y el deseo de comunicase con otros. Ej.: la presentación de un tema en LE en el aula;
iv. comunicativo-auténtico: se trata de un tipo de discurso que rara vez se da en el aula formal. Quizá se dé con tareas comunicativas para construir discursos, crear interacción, etc. Su utilización o no dependería de la metodología de enseñanza utilizada, del perfil del profesor (las creencias teóricas de este sobre la enseñanza de LL.EE. y el uso de la LE en clase) y su competencia (nativa, casi-nativa, deficiente).

Los niveles de discurso en el aula corresponden fundamentalmente a los diferentes niveles en los que trabajan los alumnos de LE y las actividades oportunas que se realizan de acuerdo al nivel que tienen. En cualquier caso, no existen muchos estudios que planteen la inserción de la traducción en el programa curricular a través de las distintas etapas de aprendizaje de una LE.

d) **Modelos de actividades de acuerdo con el establecimiento de dicotomías de diferente naturaleza**:

García-Medall (2001: 4-15) hace una clasificación de las dicotomías basadas en diferentes aspectos de la traducción. Esta clasificación resulta útil a la hora de reflexionar acerca de las diferentes actividades en la en la enseñanza de LL.EE.:

i. binarismos basados en la gramática y en sus unidades:
   - versión *versus* traducción: en la versión el componente principal es el morfológico; en la traducción el sintáctico a través de la estilística. Es el propio del método gramática-traducción y está vinculado a los estudios contrastivos y en manuales clásicos de traducción (Sánchez Pérez 1992, Vinay y Darbelnet 1958, Pérennec 1994);
   - traducción microlingüística *versus* traducción macrolingüística: la primera se centra en la oración y las unidades que la constituyen; la segunda se centra en el texto como unidad superior de realización lingüística.

ii. binarismos basados en la competencia variable de los alumnos:
   - traducción literal versus traducción libre;
   - traducción pedagógica versus traducción profesional.

iii. binarismos basados en la oposición de protagonismo profesor/alumno:
   - traducción explicativa *versus* traducción interiorizada: contrapone la traducción realizada por el profesor de modo concreto, deliberado y consciente frente a la del alumno que utiliza la traducción de manera inconsciente en su aprendizaje de una LE (Hurtado Albir 1987);
   - traducción explicativa *versus* traducción interlingüística: anclada en el protagonismo del profesor, que plantea problemas nocionales y pragmáticos frente a la interlingüística, que implica la traducción empleando la LE (Zurita 1997).

iv. binarismos basados en la dirección de los códigos:
   - traducción directa versus traducción inversa.

Beeby (1996: 64), por su parte, alude a una serie de dicotomías que, bajo el paraguas de un enfoque comunicativo, quedan desvalidas:

i. directa *versus* indirecta (Vinay y Darbelnet 1958);
ii. formal *versus* dinámica (Nida 1964);
iii. literal *versus* libre (Catford 1965);
iv. Semántica *versus* comunicativa (Newmark 1991).

e) **Modelos de actividades que implican la explotación de habilidades relacionadas con la TP**:

Nott (2005) sugiere varios tipos de actividades relacionadas con la traducción en el aula de LL.EE.:

i. el empleo de textos paralelos para que los estudiantes observen lo que supone la traducción, los posprincipios, los problemas, etc.;
ii. también propone la aplicación de estos ejercicios basándose en la propuesta de Vinay y Dalbernet (1958) según la cual dos lenguas pueden estudiarse una junto a la otra;
iii. los textos deberían ser cortos y provenientes de una variedad de fuentes y con una tipología de textos variada. La traducción se realizaría en ambas direcciones. Los ejercicios que propone son poco precisos y se basan sobre aspectos diversos y sin un aparente objetivo;
iv. la retraducción es un ejercicio que supone el estudio de tres textos paralelos (TO L1 > traducción al TM LE > traducción al TO L1). A partir de este ejercicio los estudiantes compararán los textos, reflexionarán y lo debatirán con el profesor;
v. resumen de una traducción, en el que los estudiantes tienen que captar el significado global del TO para después resumir los aspectos principales a una LE.

Nord (1996 *apud K*iraly 2000: 55) propone un nuevo modelo de clase basado en la enseñanza de la competencia traductora a través de habilidades, destrezas y conocimiento. Sugiere varias actividades amparadas en este marco, entre las que podríamos adaptar:

i. la revisión de una traducción: para que los alumnos mejoren en la medida de lo posible la versión de una traducción con la que se les presenta;
ii. la traducción con un texto paralelo: junto al TO los alumnos recibirán un texto paralelo en la LM que les ayudará en la consecución de su trabajo;
iii. traducción de opción múltiple (*multiple choice*): los alumnos cuentan con un TO y con varios trozos traducidos. Deberán elegir aquellos que consideren oportunos para construir un TM a través de los diferentes módulos;
iv. traducción guiada: los alumnos trabajan sobre los puntos problemáticos de un texto señalados por el profesor;
v. proyecto de traducción: cada alumno recibe de manera individual una tarea acerca de la traducción: investigación, edición, etc.

f) **Modelo de actividades aplicadas a diferentes estadios del proceso de TP**:

En este punto destacamos el trabajo de Mizón y Diéguez (1996: 75), que investigan la autocorrección de la traducción como una herramienta para el estudiante. Aunque su trabajo se centra en el desarrollo de este ejercicio para evaluar la competencia de la LE de los traductores en formación y para proveer a los mismos con el desarrollo rápido de habilidades específicas de traducción, los principios que proponen para dicha actividad pueden ser aprovechables para los estudiantes de LL.EE.:

i. el estudiante se involucra más en el proceso de reestructuración de las competencias lingüísticas y de conocimiento;
ii. de este modo, las técnicas relacionadas con la revisión, la reexpresión y la edición del texto traducido se convierten en algo esencial en el desarrollo de la competencia de traducción;
iii. Además, esto puede facilitar la habilidad autónoma de resolución de problemas.

Las autoras, a través de un repaso por el proceso de traducción y alguno de los aspectos implicados en el mismo, llevan a cabo un estudio del efecto de la autocorrección en los estudiantes de traducción. Tras este estudio concluyen que la estructuración de las tareas de traducción de los alumnos en diferentes estadios de revisión y autocorrección lleva a los estudiantes a refinar la rutina de identificación de problemas, la evaluación y la

solución. Asimismo permite asentar una base para una gestión eficiente de la competencia en la tarea específica de traducción.

g) **Modelos de actividades relacionadas con los distintos niveles de comunicación**:

Littlewood (*apud* Titford 1985) diseñó un marco de pedagogía comunicativa para la enseñanza de LL.EE.:

i. Actividades precomunicativas: actividades estructurales
actividades cuasicomunicativas

ii. Actividades comunicativas: actividades de comunicación funcional
actividades de interacción social

Titford (1985: 74-75) añade las actividades poscomunicativas, que son actividades funcionales que consolidan estructuras. El autor hace una ampliación de la propuesta de Littlewood puesto que la práctica de la traducción requiere una previa adquisición de las habilidades básicas comunicativas en la LE. Titford sugiere la traducción como una actividad poscomunicativa para alumnos avanzados puesto que permite utilizar las habilidades comunicativas de una LE después de que hayan sido aprendidas. Metodológicamente hablando, la traducción tiene validez en tanto que representa un contexto en el que el aprendiz trabaja sobre un contenido a partir del cual podemos corregir, aceptar, criticar o comentar. Además, es importante que haya actividades de continuación que pueden referirse a problemas gramaticales, contrastivos, etc. Esto que algunos critican por alejarse de la traducción no ha de ser fatal para el alumno de lenguas: al contrario, pues es posible que le resulte muy útil al ajustarse a sus necesidades. Se pueden tratar y manipular los problemas o las dudas de los alumnos de forma que aprendan a trabajar sobre ellos.

h) **Modelos de actividades derivados de propuestas de los estudios de traducción**:

Una propuesta general que puede resultar interesante para la TP es el *enfoque variacional* de Hewson y Martin (1991), del que hemos hablado con anterioridad. La variación se refiere a las diferentes opciones de reformulación que pueden asociarse con cualquier variación identificable. Es decir, las opciones parafrásticas se elegirán de acuerdo con los diferentes niveles parafrásticos que exijan los objetivos comunicativos. Lo importante no es la selección de reformulaciones en sí, sino la interacción de estas en el rango de

variación. De esta manera se puede ver la relación implícita entre las opciones excluidas y aquellas por las que ha optado, y observar el rango de variación desde una perspectiva global.

A través de este concepto, la traducción se relativiza y se obtiene una reestructuración del concepto de traducción.

El modelo se divide en dos fases:

i. la generativa: en la que se estipulan las correspondencias entre LC1 y LCE;
ii. la normativa: en la que se definen los parámetros socioculturales correspondientes a cada pareja LC1 y LCE.

La primera de las fases está definida por una relación paradigmática que describe las diferentes alternativas que se pueden obtener a partir de dicha relación.

La segunda fase se basa en relaciones sintagmáticas. Es fundamental para la comparación del TO y las posibilidades parafrásticas de la LCE (Hewson y Martin 1991:42-43).

El uso de cada una de las estructuras supone un impacto positivo en el grado de consolidación, según Langacker (1987: 57 *apud* Asadi y Séguinot 2005: 522-523). Las unidades textuales, según estas autoras, se afianzan de manera variable dependiendo de la frecuencia de la ocurrencia (Asadi y Séguinot 2005: 523).

Otra contribución que estimamos importante por su sistematicidad es el planteamiento de Zhong (2002: 583) en la fase de postraducción que incita a los estudiantes a replantearse sus traducciones, así como a evaluar las traducciones de sus compañeros. En esta fase del proceso de traducción, en la clase se pueden cubrir:

i. un debate introductorio sobre los criterios o las teorías de análisis;
ii. una discusión sobre las diferentes traducciones de determinadas partes del TO para especular sobre la justificación de las mismas y sugerir otras alternativas;
iii. una crítica de las traducciones propuestas aceptables convencionalmente, pero no de acuerdo con las creencias de aquellos que las analizan;
iv. una crítica de ejemplos, especialmente aquellos que se dan en más de una traducción y que representan una falta de reflexión, y que por lo tanto no pueden justificarse;

v. la muestra de dos traducciones, una satisfactoria, y otra no aceptable.

i) **Modelos de actividades derivados del área de la lingüística**:

La teoría de los actos de habla incluye la integración de diferentes ejercicios según varias áreas prácticas. Las aplicaciones concretas de la teoría de los actos de habla que presenta Vez Jeremías (2004b: 138) son:

i. ejercicios cognitivos;
ii. ejercicios formales;
iii. ejercicios de creatividad;
iv. ejercicios de simulación.

Si nos fijamos detenidamente, todos estos rasgos son parte de las características que pueden reunir (o que han de reunir, depende del enfoque que apliquemos) los ejercicios de traducción.

j) **Modelos de actividades de acuerdo con el progreso de la TP**:

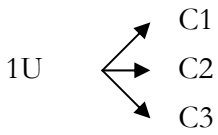
Uno de los principios que sugiere Grellet (1991: 86) en la aplicación de la TP en el aula es que tenga un sentido de progreso. Para ello, propone las siguientes actividades:

i. ejercicios de sensibilización a la traducción a través de los cuales enseñar a los estudiantes a ser críticos con su propia traducción y que trabajen en ella. Estos ejercicio también servirán para enseñar a los alumnos (por medio de ejercicios de reescritura, manejo de la lengua, paráfrasis, traducción rápida, etc.) a saber (incluso a que les guste) jugar con la lengua y ser lo más precisos como sea posible, así como evitar la traducción automática a cualquier nivel;
ii. ejercicios de análisis y localización: para traducir es necesario que el alumno comprenda completamente el TO. Partir de los ejercicios de lectura permitirá que el alumno se familiarice y se acostumbre a la búsqueda sistemática tanto de la estructura interna del texto como las redes semánticas, metafóricas, etc. operativas en él;
iii. ejercicios de preparación para problemas específicos, es decir, actividades dedicadas al trabajo sobre el registro, el tono, el estudio del léxico, así como determinadas estructuras difíciles de traducir;

iv. ejercicios que implican técnicas y problemas metodológicos: conlleva la reflexión sobre determinadas cuestiones, como la traducción de juegos de palabras, términos culturales, etc.;
v. ejercicios que utilizan la traducción para otros fines que no vienen al caso en el presente trabajo.

La autora subraya una serie de actividades a propósito del principio comunicativo en el aula de TP:

i. desarrollar el sentido crítico de los estudiantes;
ii. aprender a considerar siempre el contexto: para ello Grellet propone proveer al alumno con la misma palabra, expresión u oración en diferentes contextos de suerte que la traducción sea diferente:



Se buscarán todas las posibles traducciones fuera de contexto para demostrar seguidamente que es necesario recurrir al contexto particular en el que se inscribe la palabra, la expresión o la oración.

1U – ØC

Este tipo de actividades permiten el trabajo de manera individual o en grupo, es decir, una investigación personal o una puesta en común, debate, etc. Son muy valiosas porque ayudan a reflexionar al estudiante, les hace ver que no existe solamente una buena traducción, y que la traducción es una actividad que no termina, sino que más bien compone un proceso continuo.

Aparte de la clasificación que hemos mostrado, García-Medall (2001: 7-15) analiza otras posibles propuestas para la TP:

a) Süss (1997), sin indicar el nivel en el que los ejercicios de traducción deberían implementarse, propone:

Traducción gramatical	**Traducción dirigida**	**Traducción directa**	**Comparación y crítica de traducciones ajenas**
Traducción de breves unidades sintácticas que conlleven una estructura que implique problemas en el aprendizaje.	El alumno debe responder a las preguntas que el profesor le hace sobre un texto escrito en la L1 (del alumno).	Ejercicios que confrontan la L1 y la LE. Su objetivo es la búsqueda de equivalentes en la L1 de aspectos gramaticales determinados.	Su objetivo es fijarse en las diferentes funciones comunicativas y observar las diferentes soluciones cuya adecuación debatirían los alumnos.

Tabla 16. Modelos de ejercicios de traducción (Süss)

b) Kelly (1997), que tampoco indica la progresión de los diferentes ejercicios ni los niveles a los que debe implementarse, sugiere un determinado tipo de textos para conseguir unos objetivos específicos dentro de una clase que corresponde a la instrucción (es decir, el profesor está a cargo de la dirección en todo momento):

<table>
<tr><th>Tipo de textos</th><th>Proceso</th><th>Objetivo</th></tr>
<tr><td rowspan="6">Generales:
textos turísticos
textos periodísticos</td><td>* Se da el TO en L1 en clase</td><td rowspan="7">-Participación de los estudiantes
-Revisión tanto lingüística como propiamente traductora</td></tr>
<tr><td>* Los alumnos lo leen y lo conservan</td></tr>
<tr><td>* Al día siguiente se discute su contenido en clase</td></tr>
<tr><td>* Se ordena al alumno que escriba una versión en LE sobre el texto</td></tr>
<tr><td>* Se contrastan al menos dos versiones de las producidas por los alumnos</td></tr>
<tr><td>* Se analiza la gramática, el léxico, la ortografía y la cohesión textuales</td></tr>
<tr><td></td><td>* Se consulta entre todos el texto original frente a sus traducciones</td></tr>
</table>

Tabla 17. Modelos de tipos de texto, procesos y objetivos (Kelly 1997)

c) Thomas (1995) plantea una traducción con un enfoque más pragmalingüístico que gramatical. Al igual que los autores que le preceden, tampoco especifica el nivel de implementación y otros detalles. Thomas sugiere el siguiente modelo de aplicación:

Base	**Método**	**Problemas de los aprendices**	**Ejercicio de reescritura. Proceso:**
Principios comunicativos	Análisis del discurso	-Mala interpretación del contexto -Falta de sensibilidad ante la organización textual -Excesiva subordinación a los diccionarios c)	-Se propone un texto en LE -Traducir -Se le pide que haga una versión u otra dependiendo de los parámetros (registro, público, etc.)

Tabla 18. Modelo de aplicación de la TP. Enfoque pragmalingüístico (Thomas 1997)

d) Valero Garcés (1996), en su defensa de la L1 dentro de la clase de LE hace varias sugerencias más vagas que las anteriores (exposición de un tema en LE, comparación y contraste de recursos en L1 y LE para actos de habla comunicativos, emplear textos paralelos, etc.);

e) Zurita (1997) distingue la traducción explicativa y la interlingüística. La primera, como herramienta pedagógica que puede tenerse en cuenta por el profesor en todo momento. La segunda como una traducción más similar a la que conocemos por TP. De acuerdo con esto Zurita propone su implementación en diferentes niveles:

Nivel inicial	El alumno traduce todo o casi todo.
Nivel medio	El alumno comienza a pensar en la LE y la traducción se limita a estructuras, palabras o expresiones idiomáticas que ignora.
Nivel superior	Los alumnos solo emplean la traducción cuando hablan precipitadamente o cuando ignoran palabras o estructuras determinadas en la LE.
Nivel de perfeccionamiento	Los alumnos piensan automáticamente en la LE.

Tabla 19. Modelo de implementación de la TP (Zurita 1997)

La aplicabilidad de la traducción es más bien de uso, no de actividades determinadas. Además, y como bien afirma García-Medall (2001: 11), su propuesta en realidad no favorece la integración de la traducción en el aula de LL.EE., sino en el proceso de independencia del estudiante respecto de la traducción, a medida que incrementa su competencia comunicativa. Aún así hemos de ser conscientes de que habla de traducción interlingüística, y no exactamente pedagógica.

f) El estudio de Moreno García (1997) se centra en principios como la gramática universal de Chomsky y a través de ella clasifica diferentes errores que los extranjeros pueden cometer en la LE (en su trabajo el español). En cualquier caso, no la considera una destreza que haya que incluir n el currículo;

g) Newmark (1992) aboga por el uso de la TP en aula:

Nivel inicial	La traducción directa ahorra tiempo, consolida la base léxica y gramatical y facilita la comprensión y la memorización.
Nivel medio	La traducción directa de palabras y oraciones es válida para tratar errores e interferencias.
Nivel superior	La traducción se ha de reconocer como quinta destreza puesto que se centra en el texto y requiere un elevado nivel de conocimiento de las lenguas.

Tabla 20. Modelo de usos de la TP en el aula (Newmark 1992)

Como podemos observar, son muchas las propuestas (pedagógicas en su mayor parte) de la TP. Cada una difiere en los objetivos o los fines que persigue, y por lo tanto pertenece a un enfoque diferente. Nosotros hemos intentado sistematizar las propuestas más relevantes que existen, aglutinándolas en torno a sus rasgos más comunes. El estudio de García-Medall nos resulta extremadamente útil, no solo por el nivel de análisis que realiza y el enfoque de su clasificación, sino como complemento de la lista que ofrecemos en este trabajo.

Es interesante reflexionar sobre el origen de los diferentes modelos de clasificación: nos permite analizar las características intrínsecas de cada campo de investigación, detectar su fortaleza y su debilidad. Entre los diferentes ejercicios de TP posibles es preciso tener en cuenta determinadas variables que afectan al ejercicio de traducción. La explotación de la traducción pedagógica en el aula de LL.EE. nos permite trabajar en una multitud de aspectos. En el siguiente cuadro presentamos las variantes más importantes en la TP:

<table>
<tr><th>Nº de participantes</th><th>Traducción a la que nos enfrentamos</th><th>Dirección de la traducción</th><th>Material utilizado</th><th>Contexto en el aula</th></tr>
<tr><td>Individual</td><td>Palabra(s)
Oración/
fuera de contexto</td><td>Directa</td><td>Auténtico
Adaptado</td><td rowspan="3">Determinado normalmente por la filosofía y las directrices del profesor</td></tr>
<tr><td rowspan="2">En grupo</td><td>Un fragmento</td><td rowspan="2">Inversa</td><td rowspan="2">Textos periodísticos, literarios, etc.</td></tr>
<tr><td>Un texto</td></tr>
</table>

Tabla 21. Modelo de variantes de la TP

Según la tabla, la TP puede trabajarse a nivel individual y a nivel colectivo, cuyas implicaciones explicaremos más adelante. Lo más importante es que, se trabaje el texto de una manera o de otra, la actividad adquiera una dimensión colaborativa. Esto sucede a través de la interacción, que puede ocurrir a su vez en varios niveles. Toda reformulación habrá de ser revisada. En el ejercicio de revisión, el profesor o los mismos alumnos van a aceptar o rechazar el TM propuesto donde entra en juego el concepto de negociación.

La TP no siempre supone la utilización de un texto. Muchos autores consideran ejercicios sobre traducciones de palabras (normalmente son glosarios de palabras sueltas, aunque cada vez estos glosarios se presentan más junto al texto original del que se extrajeron) o de oraciones. Hay que intentar dar relevancia a este tipo de traducciones para que cumplan los requisitos mínimos comunicativos. Normalmente representan *oraciones tipo*, es decir, expresiones peculiares u oraciones que reflejan determinados puntos gramaticales y que implican alguna dificultad para el aprendiz de lenguas. En

general, el uso de estas oraciones supone un refuerzo estructural, conceptual, que muestra asimismo las diferencias sociolingüísticas entre la competencia de la L1 y la LE (Atkinson 1987). Al ser utilizadas en un nivel elemental, podemos ver esfuerzos comunicativos en el alumno siempre que este vaya más allá de las palabras. Los extractos de un texto son los materiales más utilizados en el aula como ejercicio, por dos razones principalmente: su extensión es *comedida* (propicia para el alumno y para la corrección de la traducción) y las oraciones están medianamente contextualizadas. En el campo de la traducción, aunque teóricamente se rechace el uso de la TPI, la realidad es completamente diferente y ambos tipos de traducción se llevan a la práctica.

Como vemos, las variables que pueden introducirse en un ejercicio de traducción son muchas, y hay que saber dónde establecer los límites (tipo de texto que se utiliza, las posibilidades de los alumnos, etc.).

Ya hemos visto los efectos positivos de la construcción del conocimiento colectivo y de la corrección en grupos (ver los capítulos 1 y 2 y el apartado 3.1.6.2 del presente capítulo). Pues bien, el trabajo de las actividades de traducción colectivo también reporta una serie de ejercicios para los alumnos. Ellis (2005) presenta, basándose en Jakobs (1998), los beneficios de trabajar en parejas o con grupos pequeños en el aula de LE. Estos (con nuestros comentarios adjuntos), de acuerdo con los modelos de clases de TP que planteábamos, se podrían adaptar fácilmente en la clase de traducción en la enseñanza de LL.EE. de forma que reporten:

a) un incremento en la producción oral del aprendiz (no solo es importante prestar atención a la producción, sino también a la interacción. Esto, no obstante, exige el compromiso del estudiante);
b) un incremento en la variedad de producciones que habla (esto dependerá del nivel del estudiante, aunque es posible que ocurra al adoptar (el estudiante) diferentes roles);
c) una enseñanza más individualizada puesto que es más fácil atender a las necesidades particulares de cada estudiante;
d) una reducción de la ansiedad, al interaccionar en grupos pequeños y no delante de toda la clase;
e) un incremento de la motivación, ya que unos tienden a estimular a otros (se da un proceso de igualación en el que el profesor no es la figura central);
f) un incremento del elemento lúdico: los estudiantes, como animales sociales, disfrutan más de la interacción entre estudiantes trabajando en grupos;

g) un incremento de la autonomía (las clases no están dirigidas por el profesor, por lo que los alumnos tienen que tomar responsabilidad del aprendizaje y de su acción en el aula);
h) un incremento de la integración social;
i) una posibilidad de que los estudiantes aprendan a trabajar entre sí desarrollando destrezas colaborativas;
j) un incremento del aprendizaje: los estudiantes se muestran dispuestos a asumir riesgos.

El valor del trabajo con grupos se basa especialmente en el desarrollo de las habilidades sociales como la interacción, el elemento lúdico, etc. Este modelo, no obstante, conlleva una serie de riesgos tal y como afirma Ellis (2005: 26): el riesgo de recurrir a la L1, la falta de interacción, etc. A nuestro parecer, el buen funcionamiento del trabajo en grupo dentro de la clase implica necesariamente el compromiso por parte de los estudiantes en primer lugar (por ejemplo, para emplear la lengua que el profesor indique, para cooperar en las diferentes actividades o tareas, para estar abiertos a un aprendizaje autónomo).

El trabajo de traducción en grupo puede derivar en diferentes prácticas. Algunas de ellas, como la división de un texto en diferentes secciones para que los grupos de alumnos trabajen en diferentes partes de la traducción no son adecuadas. Nuestra crítica se basa en que el texto ha de ser una unidad y no un conjunto de oraciones o párrafos.

En cualquier caso, es fundamental que el profesor supervise el tipo de grupos que se forman (atendiendo al tamaño, el nivel de los diferentes individuos que lo componen, etc.). El profesor, asimismo, tiene que estar de alguna manera a cargo de la clase, especialmente para dar instrucciones precisas sobre la actividad o actividades en las que hay que trabajar, para asegurarse del trabajo que realizan los diferentes grupos y para hacer una puesta en común que invite a una reflexión general por parte de los alumnos y que evalúe las respuestas de los alumnos. Hemos de tener en cuenta que las ventajas del trabajo en grupos pequeños necesitan tiempo para que se realicen.

Ellis (2005: 28-29) menciona de manera general estos aspectos que acabamos de presentar como elementos de orden práctico:

a) la disposición de los estudiantes hacia la tarea;
b) la responsabilidad individual;
c) la composición del grupo;
d) la distribución de la información;
e) la disposición espacial de los estudiantes;
f) las destrezas colaborativas;

g) la permanencia y la cohesión del grupo;
h) el papel del docente.

El tipo de enseñanza que se lleve a cabo en el aula es esencial para la consecución de una enseñanza (por parte del profesor) y un aprendizaje (por parte del alumno) efectivas. La enseñanza debe atender en cierto grado a las diferencias individuales de cada aprendiz. El aula como entorno de enseñanza y aprendizaje debería requerir una adaptación de la enseñanza al estudiante y una adaptación del estudiante a la enseñanza.

Los diferentes planteamientos y actividades que mostramos han de adscribirse a un determinado enfoque de enseñanza para valorar las actividades que se introducen en un campo específico. Como argumentábamos anteriormente, el enfoque socioconstructivista de Kiraly (2000) se adapta a los objetivos y a las metas de la TP al subrayar la importancia de la participación de los alumnos en la clase de LE como elemento vital para el desarrollo de la habilidad y el progreso del alumno. La actuación del alumno se verá fuertemente influida por su participación (es decir, su uso de la lengua). El beneficio de la participación y la interacción en el aula repercute positivamente en la actuación del alumno (Day 1984). Asimismo, la consecución de los ejercicios y la interacción de los estudiantes en el aula han de implicar necesariamente un proceso de negociación.

A continuación presentamos nuestra propuesta de manera esquemática y general, y con aplicaciones que proponemos a partir de los niveles de discurso de McTear (1975):

Tipo de discurso	**mecánico**	**significativo**	**Pseudo-comunicativo**	**Comunicativo-auténtico**
Descripción	Manipulación de las formas lógicas	Manipulación de las formas lingüísticas simulando algún tipo de comunicación	Discurso que se aproxima a la comunicación real. Implica todos los elementos necesarios	Discurso real que rara vez se da en el aula de lenguas
Ejemplo	Conjugar verbos	Completar diálogos	Presentación de un tema en la LE	-
Aplicación a la TP	Traducir palabras LE>L1	Traducir expresiones LE<>L1	Traducir oraciones y textos cortos LE<>L1	Traducir textos LE<>L1

Tabla 22. Modelo de niveles de discurso (McTear 1975)

Teniendo en cuenta este cuadro, proponemos diferentes actividades en el aula de lengua extranjera dependiendo de los diferentes niveles:

a) **El nivel elemental**. En estas etapas iniciales del aprendizaje de una lengua, el alumno pasa de tener un conocimiento inexistente a uno mínimo y, más adelante, a uno básico. Aunque no podemos proponer ejercicios traductológicos eminentemente comunicativos, sí podemos introducir actividades relacionadas con el componente gramatical, léxico o sintáctico, que contengan ejercicios comunicativos y que estén ligados al concepto más amplio de traducción.

   Las actividades que consideramos adecuadas en este nivel son:

   i. **La traducción de palabras**, no como glosarios independientes de toda realidad o vínculo textual, sino ligadas a un texto, que será el que haga llegar al alumno, la mayoría de las veces de manera intuitiva si no se utiliza el

diccionario, al significado más o menos aproximado de dicha palabra (entendemos que en su búsqueda del significado, si el alumno no encuentra el significado exacto, sí encontrará la mayoría de las veces el sentido).

A través de oraciones, diálogos o pequeños textos en la LE (depende del nivel de los alumnos), el estudiante va a establecer relaciones más fácilmente hacia la lengua que domina (la L1). La actividad puede cobrar una relevancia mayor si se realiza de manera colectiva, pues los estudiantes podrán intercambiar ocurrencias, impresiones o ideas con un (cierto) razonamiento de fondo en un marco negociador.

Este tipo de ejercicios estaría relacionado de alguna forma con el discurso mecánico que propone McTear (1975), aunque al estar ligado a un texto (por pequeño o sencillo que sea), adquiere ese punto comunicativo que McTear denegaba en este nivel.

Aplicación: trabajaremos con un texto, un diálogo u oraciones relacionadas con un tema determinado (es decir, con un campo semántico relacionado así como situaciones funcionales determinadas, adecuadas especialmente en estos niveles iniciales). El material utilizado, a nuestro entender, debería incluir extractos cortos y adaptados por el profesor siempre que sea necesario, debido al limitado estadio lingüístico en el que se encuentran los aprendices. Podemos enseñar a los alumnos a manejar las dos lenguas, así como a resolver los problemas de comprensión que encuentren. Para ello, y tras una o varias lecturas comprensivas, instaremos al alumno a detectar dificultades que hayan encontrado (palabras o conceptos que desconocen, por ejemplo), de forma que interactúen con el texto y lo resuelvan en la medida de lo posible. Esto les permitirá encontrar semejanzas y diferencias entre las dos lenguas con las que trabajen, y aprenderán a deducir el significado y el uso de las palabras o expresiones en la LE para sistematizarlo. Atenderemos a varios aspectos:

- sinónimos: history/historia;
- falsos amigos: embarrased/embarazado;
- polisemia en una de las lenguas:

el muelle de la cama/el muelle del puerto (spring/quay);
¡Qué cara! (cheecky/expensive);
farmer (ganadero/agricultor);

- homónimos: yo tomo café./El tomo de la enciclopedia;
- onomatopeyas: woof/guau; meow/miau; tweet/pío;
- diferencia en el uso: hi/hello/hola; bless you/Jesús (José, María); Good afternoon/Good evening/buenas tardes;
- palabras y conceptos no equivalentes: siesta; briquette;
- acrónimos: EU/UE;
- registro formal/informal: usted/tú;
- colocación: un chico genial/a cool dude; sangre roja/red blood; Ann is her name/Ana, su nombre es Ana; narrow minded/mente cerrada;
- referencias similares: sleep like a log/dormir como un tronco;
- referencias diferentes: out of sight, out of mind/ojos que no ven, corazón que no siente.

ii. **La traducción de oraciones** también constituirá un ejercicio importante. Según vaya adquiriendo una mayor competencia, el estudiante principiante va a poder experimentar su propio progreso a través de la traducción de oraciones.

El alumno podrá trabajar en la traducción de oraciones sueltas, diálogos o pequeños textos. El hecho de traducir oraciones descontextualizadas, tiene sus ventajas, pues, ya sea a través de la traducción directa o a través de la indirecta, el alumno va a tener la oportunidad de prestar atención, no ya solo al significado total de la misma, sino también a aspectos imprescindibles de la lengua como la estructura sintáctica, la colocación de los elementos oracionales, etc. El alumno, por lo tanto, puede explorar más

a fondo cada elemento de la misma, desde el significado y la colocación de los elementos de la frase hasta la estructura sintáctica (que se podrá relacionar hasta cierto punto con los conceptos de *cohesión* y *coherencia*)

Aplicación: trabajaremos con el material propuesto con el par de lenguas de trabajo, asociándolas o disociándolas, mientras se interpreta el significado del TO. La traducción será normalmente desde la LE. Generalmente, los alumnos se benefician más al hacerlo de forma individual, aunque después la corrección en común reporte indudables beneficios al estudiante. Esto depende, no obstante, del objetivo del ejercicio.

Los ejercicios pueden estar dirigidos, por ejemplo, a centrar la atención del estudiante en:

- la organización sintáctica de las oraciones:
  sujeto + verbo + predicado = María tiene una casa;
- la cohesión y la coherencia de un texto.

b) **En el nivel intermedio**: el nivel intermedio está compuesto por estudiantes con una base elemental que nos permite tratar puntos gramaticales y pragmáticos más complejos, así como aplicar actividades traductoras de paralela dificultad.

La traducción de palabras no va a cobrar demasiado sentido, por lo limitado de la dimensión comunicativa que aporta, pero sí vamos a tener en cuenta otra serie de actividades como:

i. **La traducción de oraciones**, aunque de forma eminentemente puntual. En realidad puede aconsejarse en tanto que actividad puente que enlace el concepto de traducción adquirido por los estudiantes con el concepto real de traducción.

Los estudiantes todavía están consolidando una base que se presuponía sólida, pero que aún les hace dudar. Esas lagunas gramaticales pueden utilizarse en diferentes contextos reales de comunicación (por ejemplo con el uso de expresiones hechas), bien para reafirmar la similitud sintáctica entre la L1 o la LE como para hacer un especial hincapié en la disparidad de las mismas.

Al igual que en el nivel elemental, la actividad resulta más provechosa al hacerse de manera individual y ser corregida en grupo;

ii. **La traducción de fragmentos o textos**. Resulta extremadamente inusual que los textos utilizados en el aula de LE no sean el resultado de una adaptación o creación por parte del profesor. Muchos autores lanzan fuertes críticas contra esta práctica, pero nosotros consideramos, desde un prisma eminentemente práctico, que la adaptación (si bien no utilizada de forma exclusiva) resulta beneficiosa para el estudiante puesto permite al profesor dirigir los conocimientos supuestamente adquiridos por el alumno asignando a la actividad un carácter que admite muchas variaciones:

- el texto puede superar en mayor o en menor grado el nivel del aprendiz, de forma que le obligue a echar mano de diferentes recursos, por ejemplo);
- el alumno es capaz de manejar correctamente todos los elementos que contiene el texto, por lo que reafirma los conocimientos del aprendiz.

Esto no implica que el estudiante no deba estar expuesto a ejercicios basados en textos reales.

Aplicación: proponemos el trabajo tanto en el aula como fuera de ella. Una vez elaborada la traducción, la corrección de la misma seguiría un procedimiento similar al que ocurre en el aula de traducción: varios estudiantes muestran a toda la clase sus opciones, y el profesor, o este junto a los alumnos, discute si el TM es apropiado o no y la razón. La corrección también puede ser llevada a cabo en grupos de alumnos, aunque estos siempre van a remitirse a la aceptación o no del profesor del TM.

La corrección colectiva en el aula supone la creación de un foro en el que se discuten las diferentes opciones y la aceptación de las mismas. El profesor ha de guiar a los alumnos, aunque al mismo tiempo ha de propiciar un ambiente de colaboración.

La práctica de la traducción directa y la traducción inversa va a favorecer múltiples aspectos como la adquisición de nueva información, el contraste entre la L1 y la LE, la atención a los procesos de comprensión o de

reexpresión, etc.). Es decir, la TPD y la TPI integran y alternan varios aspectos en diferentes niveles, por lo que la práctica de ambas es imprescindible.

En este nivel ya no recurrimos a actividades relacionadas con el discurso mecánico de McTear (1975); el estadio en el que identificamos los ejercicios propuestos pertenecen al discurso significativo y al pseudocomunicativo.

c) **El nivel avanzado** comporta un uso de actividades de traducción mucho más cercanas a la actividad traductora real (aunque con la consiguiente distancia, ya que no parte de las mismas bases ni tiene los mismos objetivos). La competencia comunicativa de los alumnos, en cualquier caso, ha de ser muy elevada, por lo que las actividades se van a reducir a lo siguiente:

   i. **La traducción de textos**, ya que tanto los fragmentos como las oraciones constituyen unidades de traducción que no se corresponden con el nivel exigido en este estadio de aprendizaje. Los textos han de ser preferiblemente generales, y no defendemos el empleo de textos especializados (por ejemplo no defendemos el uso del verso, y dentro de la prosa hay determinados géneros, como el científico, por nombrar uno, que rebasaría los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de muchos de los aprendices[316]).

   Aunque los textos se trabajen en el aula en algún grado, el procedimiento más eficiente va a ser el de traducir en casa y realizar la corrección del texto meta en el aula (procediendo de la misma manera que los estudiantes en el nivel intermedio).

   Es imprescindible la práctica de la traducción directa y de la inversa, y el trabajo en grupo es preferible llevarlo a cabo en el proceso de corrección, de forma que el aprendiz, al realizar la traducción de forma individual, pueda maximizar y explotar las oportunidades que le ofrecen tanto el TO como el TM.

[316] Siempre y cuando no se trate de cursos de enseñanza de LL.EE. enfocados hacia algun área del saber concreta.

El siguiente cuadro muestra una visión general del material que podemos utilizar de acuerdo con los diferentes niveles de discurso que acabamos de mostrar. A partir de ahí se derivan diferentes tipos de ejercicios:

Ejercicio / Nivel	Traducción de palabras				Traducción de oraciones						Traducción de fragmentos/textos					
	TD	TI	Ind	Gru	TD	TI	Ind	Gru	Aut	Adp	TD	TI	Ind	Gru	Aut	Adp
Elemental	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	----------					
Intermedio	----------				√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Avanzado	----------				----------						√	√	√	√	√	X

TD	Traducción Directa
TI	Traducción Indirecta
Ind	(Trabajo) Individual
Gru	(Trabajo en) Grupo
Aut	(Material) Auténtico
Adp	(Material) Adaptado

Tabla 23. Modelo de actividades de traducción aplicables al aula de LL.EE.

Las actividades de TP propuestas en el aula, así como su planteamiento, su procedimiento y su corrección han de adecuarse al alumno de TP. Cuando el profesor propone una tarea de traducción[317] al menos el 80% de los estudiantes ha de ser capaz de formularla y cumplirla de manera satisfactoria (como indica Nord 1996: 100, refiriéndose a los estudios de traducción). Además no hemos de olvidar que la graduación de los ejercicios de TP ha de ser evidente[318] tanto para el profesor como para los alumnos.

La implementación de la TP en el aula no es una cuestión fácil de estudiar. Lo ideal sería integrar alguna de estas prácticas para que exista una compensación de las deficiencias de cada uno de los modelos. Esto no siempre resulta sencillo ya que la extensión de la asignatura y el tratamiento de los textos no es algo sistemático. Además hay que relacionarlo con el análisis del discurso, la interacción, los factores personales, etc. Una pequeña muestra como la que proponemos manifiesta que es posible plantear un modelo integrador que ponga en marcha la TPD en un marco amplio.

317 En la TP entendemos por *tarea de traducción* las instrucciones enunciadas por el profesor y el resultado que se espera de los alumnos de LE.

318 Ballard (1991: 147-151) habla explícitamente de los diferentes niveles de los estudios de traducción dependiendo del curso de los estudiantes, y de la necesidad de acomodarse a las necesidades de los alumnos.

3.2.6 La traducción pedagógica inversa en el currículo de lenguas extranjeras

La TPI no ha seguido exactamente la misma trayectoria que la práctica de la TPD. Aunque se ha rechazado el valor pedagógico de la TP en general, la TPI no se ha apartado totalmente del aula y se ha seguido utilizando[319]. Prueba de ello son los manuales estructurales que trabajan con la traducción hacia la LE que se está aprendiendo: sirvan como ejemplos el manual de Merino y Sheerin (1989), centrado en un uso lingüístico sin valorar apenas ningún otro aspecto de traducción o el editado en España por *The English Linguistics Study Group* (1997) que se enfoca sobre los conectores de la lengua.

La competencia en la TPD y la TPI no es simétrica y esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de diseñar la integración de la TP en el currículo. Supone, según Beeby (1996: 58), un área tan compleja que los teóricos que se refieren a ella lo hacen para subrayar su dificultad. Ladmiral (1979: 40 *apud* Beeby Lonsdale 1996: 58), por ejemplo, denegaba su existencia en los estudios de traducción: "Le thème n'éxiste pas". Sin embargo Ladmiral sí lo acepta en la clase de LL.EE. como ejercicio pedagógico para medir la competencia lingüística del alumno. En verdad, la práctica profesional admite que lo natural es que un traductor traduzca hacia su lengua materna. Esto lo afirman organizaciones, teóricos y muchos profesionales. Sin embargo, hemos de matizar dos aspectos:

a) la traducción profesional y la TP son dos campos distintos, y la última no debe buscar su identificación con la primera (si bien puede nutrirse de principios, objetivos y teorías que se puedan adaptar);
b) siguiendo esta corriente de pensamiento, parece irónico aceptar la TPD sin que se tenga en cuenta la TPI; la TPD no es una traducción que se lleva a cabo por profesionales, por lo que la TPI también debería ser (re)evaluada;
c) en cualquier caso, y para concluir con esto, habría que replantearse esta cuestión, y más si nos fijamos en que en el mundo profesional sí se practica la traducción inversa, por diferentes razones.

Los estudiantes de LL.EE. trabajarán, hasta que no se revisen estas áreas correctamente, bien en una *versión* (traducción directa) o un *tema* (traducción inversa).

Hay autores que justifican el uso de la TI en los estudios de traducción, como es el caso de Newmark (1987: 1), que la ha defendido como uno de los elementos que hay que incluir (o al menos tener en consideración) dentro del currículo de traducción. García-Medall (2001) expone en su trabajo

[319] No entramos a valorar aquí si se he hecho de manera correcta o incorrecta.

que la TPI se suele aconsejar en los estadios más avanzados del lenguaje, aunque se contemple con mucho reparo.

El valor pedagógico de la TPI reside en el desafío que supone para el estudiante. Además, resulta útil a la hora de poner a prueba al alumno del uso de determinados elementos o estructuras complejos de la LE (Pegenaute 1996: 122).

Como ya hemos visto, ha habido muchas divergencias a lo largo de décadas de teoría y práctica. Hoy en día la teoría y la práctica no son totalmente simétricas ni en la pedagogía de lenguas, ni en la pedagogía de traducción, ni en la práctica traductora profesional. Quizá existe más coherencia en los estudios de traducción, dado que no se duda en agregar la traducción inversa en el currículo, y que esta se ocupa además de cuestiones de naturaleza de diferente índole. En la enseñanza y la traducción de lenguas, sin embargo, es una preocupación recurrente, la práctica es dispar y muchos autores no le ven el sentido utilizar la traducción para trabajar y medir la competencia comunicativa de los alumnos en base a varios argumentos que ya veíamos en el primer capítulo[320].

Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 193-203) proponen diferentes objetivos de la traducción inversa de acuerdo con varios aspectos (la metodología, la lingüística, la profesión y el texto), que proponemos como base para su integración y que mencionamos aquí de manera sucinta:

a) objetivos metodológicos:
    i. desarrollar la capacidad de comprensión (detectar problemas, identificar el género textual, etc.);
    ii. desarrollar la capacidad de reexpresión en la LE;
    iii. profundizar en ciertos aspectos cognitivos y psicológicos (como la creatividad, la curiosidad, el espíritu crítico, etc.).

b) objetivos lingüísticos:
    i. reflexionar y mejorar las convenciones de escritura;
    ii. reflexionar y mejorar en el nivel léxico;
    iii. reflexionar y mejorar en el nivel gramatical;
    iv. reflexionar y mejorar en el nivel de redacción.

[320] Algunos de estos argumentos, recordemos, son: la traducción no sirve para medir la competencia comunicativa de un alumno de LL.EE.; la traducción es un área enteramente ajena a la enseñanza de LL.EE.; la traducción inversa tiene un nivel de dificultad que solamente los alumnos más brillantes pueden alcanzar, por lo que no sirve como práctica general, etc.

c) objetivos textuales;

d) detectar y resolver problemas en los textos.

De acuerdo con estas directrices, la TPI puede constituir una práctica sistemática, y con un gran valor pedagógico. Sin embargo, no es esta la situación actual. Hemos de reconocer que la TPI no puede trabajar con el concepto de *perfección* y comunicación ideal. Además, la tarea de los profesores de TPI suele ser muy difícil ya que, por una parte, tienen que enseñar a los alumnos los conceptos básicos de traducción, y por la otra, han de lograr que los alumnos progresen mucho en muy poco tiempo (al menos por lo general) en una habilidad realmente compleja.

El tratamiento de la TPI, indiscutiblemente, necesita un amplio estudio. Si se establecen unas bases pragmáticas a partir de las cuales se clasifiquen los diferentes tipos de discurso y los niveles de aplicación, estaremos en la posición de diseñar ejercicios acordes con la base teórica.

3.2.6.1 Niveles de aplicación en el aula de traducción pedagógica inversa

Prunč (1997: 6) subraya la tensión existente entre teoría y realidad en torno a la TPI: esto es, existe la práctica en el aula, pero no de manera sistemática. A pesar de esto, son varios los autores han realizado diferentes propuestas en un intento de estudiar la realidad o de sistematizar los niveles de aplicación de la TPI[321].

Según Marsh (1987), los estudiantes de lenguas que no estén en un estadio avanzado, no podrán llevar a cabo una TPI por varias razones: todavía tienen problemas con las estructuras sintácticas y morfológicas en las que han de trabajar, y además sufren grandes deficiencias estilísticas, de registro, colocaciones, aspectos relacionados con la cultura, la creatividad, etc. Sin embargo el autor no desecha totalmente el uso de la traducción en el aula de LL.EE.: pretende determinar el papel de la misma y eliminar ideas que no corresponden a la realidad. Para aplicar esta habilidad en el aula de LE, en cualquier caso, hay que ser consciente de que se necesita una determinada práctica, que normalmente suele ser insuficiente, dado que se aplica únicamente en los niveles avanzados de la lengua y por un periodo bastante limitado de tiempo (lo cual indica que además no hay una continuidad).

[321] Ver el capítulo 1 del presente trabajo de investigación.

Campbell (1998), por su parte, propone niveles de competencia de los traductores hacia la LE. A pesar de que lo haga en el marco de los estudios de traducción pensamos que compone una base de estudio interesante para la TP:

a) competencia subestándar;
b) competencia pretextual;
c) competencia textual.

Campbell (1998: 72-125) realiza asimismo un estudio de relación entre la competencia traductora en relación con diferentes niveles de la lengua, que resulta muy útil en nuestro estudio[322]:

a) competencia traductora y gramática: el primer desafío al que se enfrenta el traductor consistirá en saber emplear la mecánica de la LM de manera más o menos correcta a nivel oracional (concordancia, orden de las palabras, morfología, etc.). Esto formaría parte de lo que Campbell denomina como *nivel pretextual*.

   El siguiente desafío consiste en saber utilizar la gramática de la LM para un determinado tipo de texto de forma que imite la manera en que un escritor nativo lo haría.

   Esto pone de relieve la relación entre la gramática y la tipología de textos. Biber (1986, 1988 *apud* Campbell 1998: 73-101) propone un modelo interesante del enfoque multidimensional/multiestilístico de la variación según el género en el que la variación refleja la competencia textual;
b) competencia traductora y léxico: el examen sobre el uso del léxico nos revelará en parte cómo utiliza el traductor la LM, comenzando por ver las motivaciones psicológicas que hay detrás de las elecciones léxicas. A través de la comparación de diferentes palabras se decide qué versiones demuestran una competencia textual. Esta se decide a partir de una elección aparentemente influida por parámetros que van más allá de la oración inmediata. El análisis de transferencias léxicas ofrece una visión relevante acerca de la competencia traductora al ofrecer un rasgo del perfil del traductor y determinar qué traductores son capaces de hacer una u otra elección utilizando información que va más allá del nivel oracional.

[322] Los componentes del modelo de traducción de Campbell hacia la LE también pueden aplicarse a la traducción hacia de L1 (Campbell 1998: 161-162), con las diferencias subyacentes entre la traducción directa y la traducción inversa.

Titford (1985:78-84), por su parte, propone trabajar con el ejercicio de TPI en los niveles más avanzados para la mejora de varios aspectos:

a) el alumno incrementa y ahonda su conocimiento del léxico. El tratamiento del léxico se hará de manera estructural y funcional, y se verán los puntos de contacto y divergencia del léxico de ambas lenguas;
b) se trabajará en el nivel sintáctico;
c) el nivel pragmático también va a ser un componente sobre el que se trabaje.

Pegenaute (1996: 117) subraya el empleo la TPI como medio y no como fin, ya que refuerza el potencial expresivo del alumno en la LE. Critica la aplicación tradicional de la TPI en oraciones "aisladas, artificiales e infrecuentes", y sin embargo emplaza la utilidad de la TPI a frases breves para centrarse en un aspecto gramatical concreto.

Pegenaute (1996) rechaza la aplicación de la TP en los primeros estadios del aprendizaje de la LE. Solo defiende la aplicación de traducción inversa de pequeños segmentos de la lengua: estructuras gramaticales y léxicas que difieren en la L1 y la LE.

Cantero y Serena y De Arriba García (2004: 16-17) igualmente sugieren que en los niveles iniciales la TPI no es recomendable por su complejidad.

Como podemos comprobar, no son muchas las propuestas en torno a la TPI. Las propuestas de trabajo que existen son variadas y no siempre responden a un enfoque de enseñanza o a unos principios comunicativos. No obstante, coinciden en apoyar la inclusión de la TPI en los estadios avanzados de la lengua del aprendiz. Las diferentes iniciativas que hemos repasado en este apartado demuestra la variación de la complejidad del tratamiento de la TPI y, una vez más, la falta de sistematicidad que impera.

3.2.6.2 Actividades específicas de aplicación de la traducción pedagógica inversa

Aunque no son numerosos, existen trabajos muy interesantes acerca de la implementación específica de ejercicios de TPI en el aula de LE. Mostraremos una clasificación de las mismas como hacíamos en las actividades aplicadas a la TPD:

a) Propuestas de actividades relacionadas con diferentes niveles o unidades específicas de la lengua:

   Beeby (1996: 66-77) propone varias actividades didácticas para la traducción inversa:

i. palabras en contexto: el objetivo es hacer comprender a los estudiantes principiantes que la polisemia léxica se puede resolver dentro del contexto textual. A partir de este ejercicio el alumno se familiarizará con el contexto, las colocaciones, etc.;
ii. oraciones en contexto: el objetivo sería similar a la propuesta anterior. Beeby sugiere dar una lista de oraciones sueltas para que el alumno imagine uno o varios contextos para cada una de ellas. En este caso, el uso de oraciones sueltas sí tiene lógica y es válido puesto que expone a los alumnos a la interpretación de las mismas. Después se podrá ver el uso real de tales oraciones en un texto y explorar su significado correcto. También es importante que se familiaricen con elementos discursivos, aunque sea de manera inconsciente;
iii. desverbalización: los estudiantes verán que no pueden acudir a la literalidad para traducir;
iv. códigos restringidos y transcodificación: los alumnos tendrán que trabajar con textos paralelos. Se les dará una versión tradicional y otra moderna y los estudiantes tendrán que adaptar parte del texto;
v. coherencia y cohesión: la coherencia implica una red de relaciones semánticas, pragmáticas o semióticas que tienen sentido en un determinado contexto. La cohesión trata de la red tipográfica, léxica y gramatical que da la forma a un texto. Diferentes lenguas utilizan diferentes formas de cohesión.

Entre los objetivos que Beeby Lonsdale (1996: 65) propone en el aula de traducción inversa, creemos que pueden adaptarse a la clase de TPI los siguientes:

i. la comprensión de las etapas del proceso de traducción;
ii. un nivel (muy alto) de comprensión lectora en la LO y el reconocimiento de sus propios límites;
iii. la capacidad de escribir un TM gramaticalmente apropiado y pragmáticamente adecuado:
iv. conocer las diferencias léxicas entre la LO y la LM dentro de diferentes campos y registros;

v. conocer las diferencia s sintácticas entre la LO y la LM. Ampliar los conocimientos pragmáticos entre la LC1 y la LCE.

b) Propuestas de actividades que implican la explotación de otras habilidades (la retraducción):

Duff (1989: 147) no plantea un sistema ordenado de puesta en marcha de la TPI, sino una actividad específica. Su actividad consiste en lo siguiente: propone dividir a los estudiantes en dos grupos. Cada grupo tiene que llevar a cabo una tarea traductora con un texto diferente, uno en la L1 y el otro en la LE, fuera del aula. Una vez que se ha traducido el texto, cada estudiante escoge un compañero, al que dará su traducción. Cada uno deberá hacer la operación contraria, es decir, traducir de nuevo a la L1 o a la LE. La mejor opción, según sostiene el autor es hacer esta última operación en la propia clase de manera individual. Después se juntan los dos estudiantes que han intercambiado traducciones y proceden a:

i. hablar sobre las dificultades que han tenido;
ii. revisar el trabajo que cada uno ha realizado;
iii. intercambiar los TO y compararlos con la retraducción que han hecho.

El valor de esta actividad, según Duff, radica en que muestra claramente cómo los errores se arrastran en la traducción. Asimismo supone una base para discutir cómo evitar los errores.

c) Propuestas de actividades de acuerdo con la función del texto:

Weatherby (1998: 26), en base a la claridad de las funciones del texto, la dificultad y la autenticidad, propone el uso de recetas de cocina y de guías turísticas en la traducción inversa.

d) Propuestas de actividades según los materiales:

Schäffner (1998: 131) defiende el uso de oraciones aisladas o pequeños extractos textuales para le TPI si lo que se pretende es evaluar determinadas estructuras de la LE.

e) Propuestas de actividades en ámbitos determinados: el aula de enseñanza de LE

El modelo de trabajo de la TPI en la Universidad de Limerick, asignatura que impartí durante algunos años, puede servirnos como una propuesta últimamente pragmática y que nos muestra la realidad en el aula: en un semestre de doce semanas se emplean las

seis últimas semanas a la traducción inversa tras haber empleado las primeras semanas para que los alumnos de último año repasasen los aspectos más relevantes y complejos de la gramática.

El plan de trabajo consiste en que cada semana se trabaja con un texto diferente. Todos los textos son auténticos[323], están escritos en inglés y tratan sobre asuntos del mundo hispano. Esto se hace de manera deliberada para que los estudiantes no disocien la LCE y la lengua a la que han de traducir. No se utilizan extractos literarios por la dificultad que entrañan y la falta de efectividad (aprovechamiento) para los aprendices de una LE[324].

Se trabaja a nivel morfológico, sintáctico y semántico, preferiblemente de manera simultánea, aunque se atiende a las dificultades que entraña el texto de manera específica.

Se les da una guía de actuación[325] a los estudiantes para que sepan cómo trabajar a partir del TO y cómo traducir. Aún así, los alumnos tienden a sentirse intimidados ante la práctica que se les propone y tienden a utilizar la primera estructura o palabra que encuentran (posiblemente porque no tienen la suficiente confianza para tomar riesgos e intentar (re)crear ítems culturales de acuerdo con la LM).

Normalmente los textos no se analizan desde un ángulo exclusivamente lingüístico, puesto que los estudiantes no son lingüistas. El enfoque es bastante moderado, y los estudiantes aprenden a leer el TO, a interpretar su sentido, a hacerse sensibles al tono, al registro y al estilo (que suelen ser *neutros* para facilitar la tarea de traducir). Se les pide a continuación que detecten posibles problemas para que prevean las dificultades que van a tratar antes de comenzar a traducir. Se hace uso de los enfoques textuales de *bottom-up* o *top-down*, dependiendo de cómo se plantee la forma de trabajo de cada texto.

Los estudiantes han de seguir las pautas del proceso de traducción de la TP. Además, como han de interaccionar de manera pragmática con el texto, los estudiantes toman

323 Casi nunca se adaptan y, desde luego, nunca se manipulan.

324 Beeby (1996) afirma que muchos textos literarios contienen oraciones aleatorias y poco atractivas. El ejemplo que propone la autora lo ilustra perfectamente: en las clases de latín en España se traducen oraciones como esta: "Acies planitiem ocupat", que se viene a traducir por "El ejército en formación ocupa la llanura". Pero el estudiante se preguntará "¿qué ejército?, ¿dónde estaba la llanura?, ¿y qué lo mismo da?".

325 En realidad se trata de una pequeña introducción con los principios básicos de traducción, el análisis textual, las fases principales del proceso de traducción, los métodos y los procedimientos de traducción más importantes, los errores y la evaluación de la traducción, la concepción de la TP y cómo utilizar un diccionario.

conciencia de los requisitos, la naturaleza de la competencia de traducción y el ejercicio de traducir.

El docente tiende a pensar que los alumnos superan las dificultades a las que se enfrentan (en la TPI especialmente) gracias al interés en los textos con los que se trabaja, desarrollando una motivación que les permitirá superar dichas barreras (incluso si la precisión ha de ser sacrificada en virtud de principios comunicativos y creativos).

Los estudiantes cuentan con una semana para trabajar sobre un texto normalmente corto. La intención es que lo trabajen en clase o en casa (o en ambos entornos), en parejas, en grupos o de manera individual para que después la fase de comprobación se convierta en un debate en el que los propios estudiantes tomen la iniciativa y discutan sus propuestas. La respuesta del docente suele atribuir este hecho a una falta de motivación generalmente.

La decisión de utilizar textos semánticamente cargados con expresiones y referencias exclusivas del inglés en Irlanda (país donde de practicaba la TPI de la que hablamos en este caso) vino a raíz de estimar que los estudiantes se interesarían por la traducción de textos que comprendían a la perfección y con los que se identificaban.

El éxito de estos textos fue absoluto. La clase se convirtió en un foro excelente en el que los estudiantes eran una parte activa, sin esperar a que el profesor diera su aprobación. Se convierten en actores reales, en mediadores reales que traducían con mucha más precisión elementos de dificultad (en comparación con otros textos con los que no se identificaban).

Este tipo de situación generó un entorno en el que la lengua y la cultura iban de la mano y el aula se convirtió en un espacio colaborativo esencial para trabajar. Se optó por trabajar a través del enfoque bottom-*up* para centrarse primero en el nivel semántico y ver posibles estrategias para resolver los problemas antes de llegar al nivel sintáctico.

Es decir, los beneficios de utilizar textos que reflejaban la identidad de los estudiantes y que ellos eran capaces de comprender perfectamente disparó las posibilidades de explotación de la actividad de TPI.

Cada propuesta presentada en este apartado, tiene un valor determinado en función del contexto en el que se aplique. Es necesario, por lo tanto, tener en cuenta todas las variantes con las que vamos a trabajar para que el modelo que se ponga en marcha funcione de acuerdo con los estudiantes que van a trabajar sobre la asignatura.

No obstante, queda ampliamente demostrado que el tratamiento de la TPD es mucho mayor que el de la TPI. Esto muestra que la teoría no se corresponde con la práctica real. La consecuencia que se desprende de esta laguna no reside en el hecho de que vaya a desaparecer, sino de que el vacío teórico va a afectar ineludiblemente a la puesta en marcha de la TPI.

La TPI permite a los estudiantes una puesta en práctica de la intervención directa, más centrada en la forma, y la intervención indirecta, centrada en el significado[326]. En el primer caso, los alumnos llevan a cabo una fase de sensibilización (orientada al esfuerzo intelectual por llevar la actividad a cabo) para completar una práctica determinada. En el segundo caso, los estudiantes persiguen la comunicación a través de la formulación del discurso con herramientas como las estrategias, la negociación, etc. A través de la TPI, los alumnos de LL.EE. pueden darse cuenta de la instrumentalizad del léxico, la sintaxis y la gramática dentro del discurso, de suerte que consigan hacer un manejo operativo de los mismos.

3.3 Resumen y conclusiones

La TP despierta sentimientos encontrados, incluso en aquellos autores que defienden la práctica de la misma. No es fácil encontrar metas contundentes sin que existan obstáculos de diferente índole. Por ello, es extremadamente importante fijar unos objetivos pedagógicos, que marcarán cómo se lleva a cabo el curso.

La TP debería acercar dos lenguas, no compararlas y contrarrestarlas. Y sin embargo, el valor de la TP se ha tomado en cuenta o se ha rechazado siempre en función de las relaciones contrastivas: por ese motivo, la TP nunca hasta ahora ha tenido una aplicación en sí misma. La traducción se relacionaba con la gramática contrastiva, en la fase de comprensión, y se comparaba con la producción escrita, en la fase de reescritura.

La inclusión de la TP en el currículo de enseñanza de LL.EE. requiere que se haga de una manera adecuada de acuerdo con los principios válidos. La práctica de la TP supone que el alumno corra riesgos a través de la lengua. Es una de las actividades dentro de la enseñanza de LL.EE. que más libertad da y que más restricciones implica a su vez. El alumno, mediador en un proceso comunicativo, ha de saber lidiar con estos dos aspectos.

[326] Para ver más sobre la intervención directa e indirecta: Martín Peris (2004b: 481-482).

Como hemos comprobado en este capítulo, son numerosos los elementos pragmáticos que integran el ámbito de la TP, y sin los cuales, perdería su rigor comunicativo. Lejos de pretender alejar a la TP de otros campos de conocimiento, creemos firmemente que ciencias como la lingüística y los estudios de traducción componen el marco adecuado que validan en el pragmatismo de la TP y consecuentemente su importancia pedagógica.

Este marco teórico-práctico nos permite adscribir la TP a una actividad intelectual que se sitúa en la confluencia entre pensamiento, lengua y realidad. Asimismo, un examen del proceso heurístico desvela que para traducir hay que desarrollar las habilidades de la lengua, el conocimiento general, la comprensión y la reexpresión. La TP, por lo tanto, activa el conocimiento, fomenta la participación del estudiante, anima al debate y la polémica: se trata, al fin y al cabo, de una actividad relevante en la enseñanza de LL.EE. El concepto de *traducción ideal* desaparece y en su lugar encontramos traducciones con mayor o menor aplicación, es decir, más o menos apropiadas. Esto lo refleja el propio alumno, quien, en la consecución de la TP, ha de establecer una jerarquía en sus acciones, que le permitirá reflejarlas a través de un conjunto de soluciones (Zabalbeascoa 1999: 11).

Para que el discurso de enseñanza y aprendizaje fluya en el aula de LE, es necesario que el profesor planifique y ponga en práctica aquello que haya planificado previamente. La gestión de la clase es algo esencial para el buen funcionamiento del curso. Al igual que sucede en el aula de traducción, en la enseñanza de LL.EE. es imprescindible que los estudiantes de TP reciban unas pautas metodológicas por parte del profesor. A partir de ellas, los estudiantes han de saber decidir, evaluar y explotar las estrategias de las que disponen en una situación de traducción para llevar a cabo la tarea impuesta.

La progresión de la TPD y la TPI ha de hacerse de acuerdo con los recursos de los alumnos, ajustándonos a su competencia comunicativa y su capacidad para desarrollarla. Esto implica la coordinación y la atención sobre varios aspectos. El progreso del aprendizaje en la TP ha de estar claramente monitorizada por el profesor. Para ello, el profesor ha de planear de manera detallada la sucesión de las actividades en la asignatura. De acuerdo con esto, la graduación del material utilizado en el aula es algo fundamental, puesto que permitirá que los textos utilizados en la clase de LL.EE. estén en consonancia con el nivel de los alumnos. Propuestas como las de Nord (1991), de naturaleza integradora, ayudan a asimilar una serie de factores que van a definir la dificultad de los textos. Además, la distinción que esta autora establece entre problemas de traducción y dificultades de traducción ayuda al profesor a redefinir los criterios de evaluación mediante una base semicientífica que otorga a la TP un valor objetivo.

El aula, como afirma Tusón (1995 *apud* Cambra Giné 1998: 231), es un "microcosmos" en el que se dan intercambios sociales dentro de una "pequeña cultura" que alberga una serie de valores, saberes, sanciones, etc. La clase de lengua constituye así una manera única de aprender a través de la interacción en un escenario comunicativo. Todas las nociones pedagógicas se dan en este contexto y su validez se reafirma en él.

La traducción, que tiene lugar en el aula, es una habilidad única e integradora (Cascallar *et al* 1996) en la que el traductor ha de realizar las elecciones oportunas a través de juicios coherentes. La integración de la TP en el currículo de LL.EE. en general, y en el aula en particular, ha de hacerse de manera natural y didáctica, como prolongación o como ejercicio más del currículo. Para ello, habrá que elegir un procedimiento u otro siempre y cuando sea relevante.

La TP que proponemos sigue unas líneas generales que se ciñe casi perfectamente a la siguiente hipótesis:

> No se trata de enseñar a traducir (…) sino lograr que el aprendiente perfeccione la LE tomando una mayor conciencia de dicha lengua a través de un texto; la traducción como actividad didáctica nos permite trabajar los conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos de una manera precisa. Si el profesor tiene claro el objetivo, podrá comunicárselo a los aprendientes, los cuales no se frustrarán al intentar alcanzar metas equivocadas. Por el contrario, si el profesor no es capaz de transmitir lo que pretende conseguir con esta actividad, no cabe duda que los aprendientes tampoco entenderán por qué se lleva a cabo la misma, les faltará motivación. La traducción pedagógica exige mucha capacidad de reflexión por parte del aprendiente, que veces no ve en esta actividad una utilidad tan directa como cuando se hace un debate en clase o si se tiene que escribir una carta solicitando trabajo; la diferencia está en que la traducción es una actividad de *language usage*[327], mientras que las otras dos citadas entrarían en lo que Widdowson llamaría *language use*[328] (Fernández 1996: 253).

Para que exista una aceptación generalizada, es fundamental que la TP se pueda cernir fácilmente a las nuevas metodologías de las lenguas, que promulgan la enseñanza por tareas. De esta forma, la TP puede componerse de pequeñas acciones que el estudiante lleva a cabo para desarrollar diferentes competencias de manera estratégica y desarrollar así sus habilidades de acuerdo con un propósito comunicativo. Estas pequeñas acciones se corresponden de una manera muy natural con el proceso de la TP. El proceso de traducción puede convertirse en una tarea posibilitadota. Como tal, la reflexión sobre la lengua y sobre el proceso comunicador, como afirman Cots *et al* (2007) son claves en este tipo de tareas complejas:

> Hay que diseñar actividades lo más comunicativas posible y que tengan como propio objetivo didáctico analizar y reflexionar sobre los aspectos gramaticales, léxicos y funcionales que son esenciales para poder llegar a diseñar un producto final esmerado. La reflexión sobre los aspectos formales de la lengua no es incompatible con la importancia de la negociación de significados que contribuyen a la adquisición de la lengua. De hecho, alguna de estas actividades se pueden diseñar

[327] "The knowledge of the language system".
[328] "The learning of a language involves the ability […] to compose correct sentences".

> teniendo como objetivo la negociación sobre cuál es la mejor estructura para comunicar un determinado significado. (Cots *et al* 2007: 67)

La tarea ha de estar unida sin lugar a dudas a la comunicación. Solo cuando es de esta manera se convierte en un acto comunicativamente relevante. Esto no significa que la competencia de traducción se corresponda siempre con la competencia comunicativa de un alumno de LL.EE., por lo que habrá que tener cuidado en la implementación de la misma.

El trabajo de Sánchez Iglesias (2009) estima que la práctica continuada de la TP en la enseñanza de una LE es beneficiosa. Necesitamos una puesta en marcha coherente y con una base sólida que justifique dicha práctica.

La TP no es una traducción prescriptiva, sino que ha de constituir una actividad que parta de una filosofía abierta, que admita errores e interpretaciones diferentes[329] (Van der Broek 1998). Los estudiantes de una LE no van a pensar en los procesos interpretativos como el cambio de tono y las relaciones lógicas entre diferentes ideas. No es un cooperador del TO al TM. Sin embargo la cooperación puede conseguirse si la actividad se realiza con una habilidad como base para comunicar.

La equivalencia absoluta, no existe, pero pensamos que la equivalencia, en diferentes grados sí tiene cabida porque "tampoco existe la inequivalencia total" (Rabadán 1991: 110 *apud* Herrero 1998: 312). Toda lengua tiene una serie de elementos lingüísticos únicos, en el sentido de que no tienen una correspondencia lingüística directa en otras lenguas. Dichos elementos pueden ser léxicos, semánticos o textuales. No han de ser forzosamente intraducibles, sino que pueden manifestarse de manera diferente (Tirkkonen-Condit 2004: 177).

Las faltas de equivalencia, no obstante, provocan situaciones de aprendizaje relevantes: la traducción puede fallar cuando no es posible encontrar una correspondencia formal de la LO en la LM. Las correspondencias culturales vacías, por otra parte, pueden ser el resultado de circunstancias diferentes geográficas, étnicas, sociales, religiosas e históricas en la LCE (Coffin 1982: 107) que enriquecen el aula de LE.

El trabajo con la traducción señala la arbitrariedad de determinadas estructuras de la legua, expone al estudiante a los efectos de la polisemia, de las expresiones idiomáticas, las estructuras sintácticas, etc. Muestra también evidencia de las interacciones semánticas sutiles entre los elementos léxicos y el (con)texto. Da lugar, en último término, a la interacción entre el mundo real, nuestra percepción del mismo y nuestra manera de etiquetar dicha percepción. La TP, por lo tanto, se practica en un mundo no ideal en el que el alumno se convierte en un mediador no ideal que proporcionará unos resultados

[329] Siempre y cuando no sea un resumen del sentido interpretado por el alumno.

no ideales. Pues bien, es en esa escala de grises donde debemos encontrar el alcance de las competencias de los estudiantes y donde debemos reflexionar sobre las futuras líneas de investigación de la TP.

Por todo ello, es necesario atender a las cuestiones sobre lo que se puede enseñar y aprender con la traducción pedagógica. De esta forma podremos tener en cuenta la efectividad de la traducción, tan importante en la enseñanza de una lengua extranjera (Wilss 1989b: 93). Las experiencias de aprendizaje que se dan en el aula han de renegociarse entre los aprendices y el profesor durante el proyecto, aunque sea de manera implícita, por lo que resulta difícil sistematizar en una metodología única las diferentes prácticas didácticas (Llobera 2000: 6) que están siempre unidas a la lengua: "translation begins and ends with language" (Delisle 1980: 41).

Capítulo 4: Estudio empírico

4.1 Perspectiva general y estado de la cuestión. Introducción

El presente capítulo cubre uno de los aspectos más olvidados por la comunidad científica en la investigación didáctica de la traducción pedagógica. Nos referimos a los alumnos.

Los estudios empíricos en el área de la traducción pedagógica son muy escasos. Al ser un campo *nuevo*[330], nos vemos obligados a acudir a fuentes pertenecientes a las disciplinas de traducción y de enseñanza de lenguas. En ambos casos disponemos de estudios empíricos que están dirigidos generalmente a consolidar fundamentaciones teóricas relevantes a través de demostraciones que dotan a los constructos de una base más real y científica.

En cualquier caso, por una parte parece difícil aventurar conclusiones acerca de dichos estudios: las líneas de investigación existentes son difíciles de sintetizar y además parecen adolecer de una cierta unidad en el diseño, la medida y la evaluación dentro del proceso de investigación.

Por otra parte, las bases de las que parten los estudios difieren hasta tal punto unas de otras que los resultados pueden mostrarse tremendamente deformados o notablemente incongruentes. Tampoco parece que se dé un uso adecuado de las estadísticas e informes generados a partir del análisis de los datos obtenidos ya que suele caerse en una notoria inaplicabilidad de los datos aportados, lo que suele redundar en una falta de relevancia para los propósitos del estudio (Richard y Rodgers 1986).

Asimismo, la visibilidad de los estudios empíricos en el área de humanidades parece quedar definitivamente reducida a subáreas que quedan encerradas en esta última. Sea por la falta de aceptabilidad en el uso de la investigación cuantitativa en humanidades y ciencias sociales, sea por la puesta en práctica, el impacto de los estudios empíricos así como su relevancia en las diferentes

[330] Debido a su reciente reconocimiento. Ver Colina (2002), De Arriba García (1996), García-Medall (2001), Gibert (1988), Hurtado Albir (1998:42), Malmkjær (1998), Sánchez Sarmiento (1997).

disciplinas humanísticas es mínima. Si la investigación empírica no se efectúa de manera adecuada, tampoco se va a poder aceptar y reflejar en el campo de humanidades y ciencias sociales[331].

En la mayoría de los estudios que implican a alumnos, estos últimos son meros informadores de diferentes valores y procedimientos en el proceso de traducción[332]. Generalmente, no tienen la oportunidad de expresar abiertamente sus percepciones y opiniones sobre la materia.

Por lo tanto, podemos afirmar que no contamos con datos relevantes derivados de métodos probados de medida y de análisis previos que constituyan un estado de la cuestión relevante dentro de este campo. Nuestro estudio, consecuentemente, parte desde una nueva base que hemos diseñado de acuerdo a un entorno específico para servir los intereses de un campo no cubierto.

El presente estudio analiza la percepción de un grupo de alumnos de traducción pedagógica dentro de un programa de español como lengua extranjera en un centro universitario específico. En este sentido integraremos este estudio empírico como complemento a nuestra investigación sobre la traducción pedagógica. Se trata de un capítulo complementario dentro de esta tesis que tiene un cometido esencial: en un entorno de enseñanza y aprendizaje la perspectiva de los alumnos puede servirnos para establecer unos parámetros más reales. Por ello, a través de este análisis pretendemos reflejar parte de una realidad olvidada y establecer de este modo un lugar para que los estudiantes puedan ofrecer su perspectiva más personal sobre la validez de la traducción pedagógica. Así podremos dar voz a uno de los elementos fundamentales de esta herramienta de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Conscientes de que la percepción de un alumno de la enseñanza de la traducción pedagógica no siempre corresponde a una buena o mala implementación de la misma[333], hemos optado por materializar una realidad latente con la mayor objetividad posible. En ningún momento pretendemos validar o invalidar el uso de esta actividad en el aula de lengua dependiendo de la visión de los alumnos, pero somos conscientes de que su voz es imprescindible en su aceptación e implementación. Asimismo, la visión de los estudiantes puede aportar datos fundamentales que se escapan a nuestra perspectiva.

Nuestro estudio aspira a conferir una visión real del campo de la traducción pedagógica que desentrañe la aplicación conveniente en el aula universitaria de acuerdo con los sujetos adscritos e inscritos en el aprendizaje de español como lengua extranjera. De esta forma, veremos si las

331 En este sentido también hay que hacer referencia a la necesidad de que haya transparencia en el proceso investigador, a la escasa visibilidad de la producción de la investigación en diferentes lenguas y al sistema de citación métrica (el impacto de un estudio monográfico puede tardar varios años en alcanzar la importancia que se merece). Ver Cawley (2008).

332 Ver por ejemplo los estudios de Boxer y Cortés-Conde (2000), Boyd y Maloof (2000), Tomasello (1999) y Wells (1993), respecto a la enseñanza de lenguas. O los llevados a cabo con métodos como los *thinking aloud protocol*, tanto para el campo de la enseñanza de lenguas (ver Oxford 1990) como dentro del campo de la traducción (ver Wilss).

333 Existen numerosas variables que pueden distorsionar la realidad y la autenticidad de las diversas situaciones.

investigaciones y teorías alrededor de este campo están sujetas en algún grado a la actitud, perspectiva y actuación de los sujetos implicados directamente en esta tarea.

4.2 Diseño metodológico

4.2.1 Determinación de objetivos

El objetivo de la presente investigación consiste en analizar la actitud de los alumnos respecto a la traducción en la clase de lengua extranjera, es decir, averiguar si los alumnos de español como lengua extranjera se plantean la asignatura de traducción pedagógica como un problema o como una herramienta de ayuda y de refuerzo en el aprendizaje. El propósito del estudio, por lo tanto, radica en el deseo de conceder al campo de la traducción pedagógica un carácter empírico hasta ahora desconocido. La integración activa de los alumnos en la investigación de esta área es muy relevante puesto que proporciona una visión más amplia en la investigación pedagógica en el campo científico. De esta suerte tendremos acceso a las impresiones reales de alumnos de español como lengua extranjera que cursan la traducción en el aula. A través de sus opiniones y actitudes podemos descifrar la utilidad de la traducción pedagógica en el aula de lenguas desde la óptica del *usuario*.

En realidad se trata de un estudio sin precedentes, al menos con finalidades investigadoras[334]. El agente receptor de la enseñanza nos ayudará a forjar un área que integre los elementos principales de la enseñanza y el aprendizaje para confluir de este modo en un *modus operandi* más eficaz. En ningún momento tratamos de evaluar o investigar la progresión de los alumnos a través del instrumento de la traducción.

El carácter limitado de este estudio, por estar circunscrito a un contexto de enseñanza muy específico revelará las primeras manifestaciones de un sector que nos servirá para revisar desde una óptica diferente y actualizada esta nueva área de interés general en la didáctica de lenguas y en el ámbito de la investigación pedagógica. El análisis de los nuevos datos obtenidos ayudará a optimizar la implementación de la traducción pedagógica y maximizar su rendimiento en el cuadro de la enseñanza.

4.2.2 Planteamiento del estudio. Nivel teórico-conceptual

El interés de nuestro estudio reside en el deseo de incorporar la percepción de los alumnos en el ámbito de la traducción pedagógica. Los estudiantes de lenguas, en tanto que sujetos receptores de la aplicación

[334] Seguramente en diferentes universidades los profesores de traducción pedagógica se sometan a ellos mismos y a su asignatura a una evaluación por parte de los alumnos, aunque este tipo de tests suelen estar destinados a medir la actuación de profesor a un nivel personal.

de la traducción en clase, suponen una fuente muy importante de información. A través de sus reflexiones, que se reflejan en opiniones y análisis, podremos observar en qué grado la implementación de la traducción en el aula de lengua[335] alcanza los objetivos perseguidos.

Nuestro punto de partida es el análisis de la percepción de la traducción pedagógica por parte de alumnos de español como lengua extranjera. Se trata de una investigación sincrónica que pretende establecer un vínculo directo entre el área teórica (la fundamentación de la traducción en el currículo de enseñanza de lenguas) con un área más pragmática (la implementación de la traducción pedagógica en el aula de lenguas: ¿realmente funciona? ¿Existe una base que unifique esta práctica y la consolide?). Dicho vínculo ofrecería una visión más amplia y sistemática de la realidad de la traducción pedagógica.

La amplia base teórica en el campo traductológico cuenta con un número de estudios empíricos cada vez mayor que pretenden dotar al campo de la traducción con un apartado real que permita primero una accesibilidad a áreas hasta ahora cerradas, incomprensibles, y para la consecuente aplicabilidad apropiada en el campo pertinente. Sin embargo, la traducción pedagógica nada entre dos aguas puesto que no pertenece estrictamente ni al campo de estudios de traducción, ni se reconoce convenientemente en el área de enseñanza de lenguas.

Lo que persigue nuestra investigación es, por lo tanto, determinar y comprender las percepciones de los estudiantes de la traducción pedagógica. A partir del análisis de los resultados obtenidos, examinaremos y señalaremos la importancia de los estudiantes de lenguas en la consolidación y mejora de dicha asignatura.

Nuestro enfoque investigador se basa en presupuestos empírico-observacionales con un estudio de campo. Se trata de una observación sistemática[336] en la que el estudio de campo que llevaremos a cabo está orientado al producto, es decir a las conclusiones y datos obtenidos por los alumnos.

De la misma manera que no partimos de ningún estudio empírico previo debido a su ausencia, tampoco vamos a partir de una hipótesis o una premisa sobre posibles actitudes y percepciones en cuanto a los usos y potenciales beneficios que la traducción pedagógica reporta en los alumnos de lengua. El nuestro se convierte de esta forma en un estudio descriptivo. No obstante, no pretendemos que nuestro estudio caiga en el olvido como una mera descripción. A través de él pretendemos revelar

[335] Con fines de aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua.

[336] Puesto que se ofrece a cada sujeto el mismo tipo de instrumento de medida que ha sido diseñado para recoger y analizar consistentemente los datos recogidos de cada alumno.
Consecuentemente, no vamos a entender *sistemático* como recogida de datos sistemática o repetida. Tampoco utilizaremos el término para referirnos a la *triangulación*, concepto cada vez más utilizado en la investigación cualitativa con el objetivo principal de validar los datos obtenidos de forma que sean más fiables (ver Bermejo 2007, Brown 2005, Livesey 2006, Olsen 2002). En cualquier caso no llevaremos a cabo un apartado sobre triangulación por varios motivos que obedecen al tiempo, a la financiación, al hecho de que no es nuestra cuestión primordial, etc. No nos podemos permitir llevar a cabo un amplio estudio para tratar con un área preferentemente colateral en nuestro caso.

un retrato enmarcado en un contexto preciso que pueda convertirse en referente para posteriores estudios o áreas relacionados. Por otra parte, el hecho de no partir o querer demostrar una hipótesis[337] garantiza en mayor grado una postura imparcial para observar y analizar posteriormente cómo se ajustan los resultados a la realidad teórica y práctica existente.

Somos conscientes de la dificultad que entraña nuestra tarea por varios motivos: por un lado, tratamos con un área que está definida solo parcialmente en la actualidad. Por otro lado, y como consecuencia del estado general de la investigación en este campo, no contamos con premisas válidas existentes por falta de análisis similares en el área o estudios aplicables o comparables al nuestro. Por último, es deseable destacar que el ámbito en el que se adscribe nuestro estudio implica una limitación en los resultados puesto que, estrictamente hablando, solo pueden ser aplicados en el terreno específico en el que se han llevado a cabo el contexto y las variables que lo afectan son intrínsecas a este[338].

Hay que tener en cuenta, por lo tanto, que la reproducibilidad y la extrapolabilidad de nuestro estudio pueden reducir, en un principio, las aplicaciones de nuestra investigación. Sin embargo, queremos resaltar que gracias a este estudio abrimos un nuevo camino en la investigación de la traducción en el aula de lenguas extranjeras. Los alumnos se integran en el área como sujetos esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y además asentamos en cierto modo la base para futuros estudios a un nivel superior.

Para llevar a cabo una labor válida tanto para nuestro trabajo investigador como para la comunidad científica y que sea a su vez pertinente a nuestros intereses, hemos tenido en cuenta, como ya mencionábamos previamente, el marco teórico-conceptual que nos ocupa para marcar las pautas en el nivel metodológico y analítico.

El instrumento utilizado para la obtención de datos ha sido especialmente diseñado para nuestra investigación por el docente de la asignatura de traducción pedagógica para ser posteriormente distribuido y analizado por el mismo.

En todas las fases del proceso investigador se han seguido pautas estrictamente profesionales y evitando cualquier manipulación de los datos.

Por todo ello nuestro estudio ofrece una situación real, tratada de manera rigurosa y no distorsionada. Según los criterios que dicta el comité científico y que nos recuerdan Neunzig y

337 Excepto la de intuir que los estudiantes no creen en la eficacia de esta asignatura como herramienta de aprendizaje y mejora de una lengua extranjera.

338 La implementación de la traducción pedagógica difiere en casi todos los centros de enseñanza (los casos varían desde los centros que adoptan una actitud prudente y desconfiada hacia dicha práctica, con la consecuente prevención *irreal* de la misma, hasta aquellos para los que implementación de la traducción sostiene el mayor peso del módulo, ya sea como elemento evaluativo o elemento práctico de progresión en el aprendizaje).

Tanqueiro (2007)[339], nuestro estudio reúne las condiciones de objetividad, fiabilidad y validez, necesarias para poder extrapolar y consolidar futuros estudios en el área que tratamos:

a) Objetividad, puesto que no partimos de ninguna premisa ni intentamos demostrar nada y los resultados obtenidos no son manipulados hacia una u otra tendencia.

   Asimismo utilizamos el cuestionario como instrumento de recogida de datos. Se trata de un cuestionario diseñado específicamente para el presente estudio puesto que no hay estudios precedentes similares, y, en este sentido, podría suponer una base para futuras investigaciones en el campo que aquí tratamos.

b) Fiabilidad y validez. Nuestra meta es conocer la percepción de los alumnos de la traducción pedagógica. El objetivo del análisis, el instrumento utilizado, los datos recogidos y su análisis guardan una coherencia interna que respeta asimismo criterios de equidad[340] y de aplicabilidad[341].

   El diseño del instrumento utilizado y el planteamiento global del estudio han sido sometidos a una prueba piloto con profesores y alumnos de la propia universidad (algunos familiarizados con el proyecto y con las clases de traducción, otros no), e individuos externos a la institución. Asimismo han sido revisados y estudiados según los dictámenes del Comité de Ética de la Universidad de Limerick (Irlanda), donde se ha dado luz verde al proyecto investigador tras un previo control por parte de la Unidad Estadística de la Universidad de Limerick. Esta serie de controles refleja una coherencia interna en el procedimiento que manifestará con toda seguridad una coherencia externa.

   Obtendremos un mapa concreto de la opinión sobre la traducción pedagógica por parte de la población implicada en el estudio que será representativo de los juicios de los estudiantes de traducción pedagógica de la Universidad de Limerick. En este sentido se asentará una base sólida para poder aplicar el presente estudio o estudios similares, dependiendo de las características de la traducción pedagógica, en otras instituciones paralelas para investigar más a fondo las tendencias de la traducción en el aula de lenguas y sus consecuencias reales en los alumnos receptores.

c) Reproducibilidad y extrapolabilidad. Nuestro estudio está constituido por una muestra relativamente pequeña que muchos pueden considerar poco representativa. A pesar de ello consideramos que el estudio es simbólico en el sentido de que, por un lado, abre las

[339] Otros autores mencionan dichas pautas igualmente: Brown 2005, Olsen 2002, Livesey 2006, Kreutzer y Neunzig 1998.
[340] Ningún alumno sale perjudicado.
[341] El estudio es relevante al ámbito pedagógico y se lleva a cabo en un entorno normal en el aula.

puertas a una nueva área de investigación, y por el otro sienta una posible base para estudios similares que se produzcan en un futuro. Debido a la consistencia del estudio y su sistematicidad[342], consideramos que nuestros resultados pueden apuntar indicios significativos sobre la actitud de los alumnos a partir del análisis de la percepción de los propios alumnos acerca la traducción pedagógica y a que estos son relevantes en el estudio de esta herramienta didáctica.

d) Cuantificabilidad, porque todos los datos son cuantificables. Los datos cualitativos, en cualquier caso, se utilizarán para completar e ilustrar las cifras cuantitativas.

e) Validez situacional. La naturaleza de nuestro estudio se basa en un problema específico de la didáctica de lenguas, cuyo diseño y criterios reflejan una situación real. En este sentido, las conclusiones de nuestro estudio son relevantes y válidas, en un contexto pedagógico determinado que puede, no obstante, ser aplicado a un entorno más general.

4.2.3 Marco poblacional

El estudio fue aplicado a un universo de 55 individuos. Todos los individuos son estudiantes universitarios de último año y cursan diferentes licenciaturas[343] que incluyen la asignatura de español como lengua extranjera a lo largo de toda la carrera.

Asimismo, todos han comenzado a estudiar español en primero de carrera. Cuando llegan a cuarto curso (su último año de licenciatura) han debido alcanzar un determinado umbral de lengua que deberán sobrepasar hasta lograr otro superior al anterior[344].

Es la primera vez que *cursan*[345] la traducción en el aula. Dicha asignatura tiene un peso del 25%[346] del módulo durante los dos semestres. En el primer semestre, los alumnos hacen traducción inversa

[342] Especialmente en lo que se refiere a la estandarización del instrumento (a través de un cuestionario cuyas variables independientes están constituidas por preguntas cerradas que no admiten interpretación) y del análisis de datos (con el programa informático SPSS).

[343] Los estudiantes cursan las siguientes licenciaturas: Estudios europeos, Lenguas y estudios culturales, Derecho y estudios culturales o Seguros internacionales y estudios culturales.

[344] De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) los estudiantes generalmente llegan a cuarto curso con un nivel de B2 y han de acabar su licenciatura con un nivel de al menos C1.
En comprensión auditiva/expresión oral llegan con un nivel de B2 y alcanzan un nivel de C1, en comprensión de lectura llegan con un nivel de B2 y alcanzan un nivel de C1-C2, y en expresión escrita llegan con un nivel de B2 también y alcanzan un nivel de C1-C2.

[345] Existen diferencias semánticas notables entre "cursar" y "practicar" en nuestro entorno de estudio. "Cursar" supone la integración de una asignatura a lo largo de uno o dos semestres con un peso específico dentro del módulo de español. Sin embargo, cuando nos referimos al segundo concepto, "practicar" conlleva una posible práctica, de traducción en nuestro caso, pero sin que constituya una asignatura de traducción. Se trataría de una práctica que el profesor lleva a cabo en el aula sin que tenga un peso específico en el currículo.

(que constituye nuestro objeto de análisis) durante las últimas seis semanas, mientras que en el segundo se centran en la traducción directa en las últimas seis semanas también[347].

La investigación constituye un estudio coherente puesto que contamos con una población y un contexto relevantes (se trata de alumnos de español como lengua extranjera en la Universidad de Limerick) que serán objeto importante de análisis dentro del campo de investigación de la traducción pedagógica. Una vez analizada la población observaremos los resultados obtenidos sobre la percepción de los propios alumnos de traducción para apuntar los posibles factores que inciden en la implementación y el funcionamiento de la traducción pedagógica en el aula.

4.2.4 Recogida de información. Instrumento

De acuerdo con el objetivo de nuestro estudio y el marco que nos ocupa, un enfoque empírico-observacional parece la opción más adecuada. Para llevar a cabo el estudio decidimos diseñar y administrar un cuestionario para la recogida y posterior estudio de datos.

Las ventajas que encontramos en utilizar un cuestionario se basan en varias premisas. Basados en Gillham (2000), utilizar un cuestionario, aparte de cubrir las necesidades científicas que reclama nuestra área, obedece a una serie de beneficios:

a) Supone un bajo coste de tiempo y dinero, y en nuestro caso, no hay medios económicos ni inversión alguna que respalden la investigación. Pero además de esto, con un cuestionario cubrimos los aspectos que consideramos necesarios cubrir.
b) Obtenemos información de todos los sujetos interesados en participar en el estudio en poco tiempo.
c) Nos permite formular preguntas breves y sencillas para que la comprensión del lector sea más fácil.
d) Se controla en la medida de lo posible el orden y el contexto en el que se responden las preguntas.
e) Se da la oportunidad a los participantes de rellenar el cuestionario dentro de un espacio y un tiempo flexible: todos los alumnos que asistieron a clase de traducción en la primera semana del segundo cuatrimestre pudieron rellenar el cuestionario durante su

346 La traducción en cuarto año se divide en dos semestres, durante el primer semestre hay seis semanas en las que se imparte gramática y que supone un 5%, y otras seis semanas en las que se imparte traducción inversa y que supone un 20%. Entre ambas se obtendrá una nota máxima del 25% al final del semestre.
347 El módulo en cuarto curso se divide en cuatro asignaturas, cada una con un peso del 25%: análisis de texto, habilidad oral, literatura y traducción.

hora normal de clase, aunque por otra parte, también se envió un e-mail a todos los alumnos del curso para que aquellas personas que no hubiesen asistido a la primera clase por diferentes motivos y estuvieran interesadas en participar en el proyecto, lo devolvieran en un plazo de dos semanas. Por lo tanto, toda la población ha tenido la oportunidad de participar.

f) Existe la posibilidad de incluir preguntas cerradas (más fáciles de analizar) y abiertas (como complemento de las preguntas cerradas y con una tendencia más representativa). La combinación de ambas pueden derivar en resultados muy completos
g) Respetamos el anonimato de los encuestados.
h) El margen de parcialidad es menor que en otros métodos como las entrevistas.
i) Todos los encuestados tienen los mismos cuestionarios, por lo que el instrumento es estándar.

Este instrumento se adapta además a las posibilidades reales de investigación de un estudio de campo. Para finalizar, el cuestionario supone el instrumento más adecuado para poder recoger datos y analizar de manera ordenada y coherente las percepciones de los alumnos. Además, es un método económico a nivel de tiempo y presupuesto, y por lo tanto, más accesible.

La muestra, es decir, el grupo de alumnos, es relativamente pequeña (con un máximo de 55 individuos) y un cuestionario nos permite cotejar y analizar las respuestas de una manera muy metódica. Asimismo, al ser el docente el propio diseñador y emisor del cuestionario, este viabiliza una forma no invasiva para la recogida de datos[348] y garantiza que se cumplan los criterios básicos de protección de la información y confidencialidad así como el posterior acceso a la información recogida.

Conscientes de que los alumnos podían mostrarse reticentes (por falta de motivación u otros factores) a cumplimentarlo, se diseñó un cuestionario breve con 4 secciones en las que se distribuyen siete preguntas.

Se han utilizado tanto preguntas abiertas como preguntas cerradas para obtener la mayor información posible y tener la posibilidad de ofrecer resultados más completos a través del análisis cualitativo y cuantitativo.

[348] El docente e investigador en este caso conoce la investigación y está familiarizado con los alumnos, por lo que tiene la capacidad de dar las instrucciones apropiadas así como contestar debidamente a posibles dudas por parte de los alumnos. La posibilidad de que haya algún tipo de desviación en la administración e información en el cuestionario es menor.

Las preguntas cerradas están destinadas principalmente a describir a los sujetos (en términos de edad, género, sexo y nacionalidad) así como a proporcionar datos primarios relevantes en el área de investigación.

Las preguntas abiertas pueden proporcionar información que de otra manera hubiera permanecido oculta para el investigador. Además, constituye una manera de personalizar el cuestionario.

Para comprobar la validez del instrumento se realizó una prueba piloto, que permitió controlar el diseño y la consistencia interna del cuestionario. La prueba piloto **s**e llevó a cabo entre varios profesores de distintas secciones dentro del Departamento de Lenguas y Estudios Culturales de la Universidad de Limerick, así como entre alumnos no implicados en la recogida de datos y otras personas ajenas a la universidad. Como resultado se hicieron los cambios pertinentes, especialmente en el borrador de la formulación de preguntas y respuestas, para una mejor comprensión por parte de los alumnos evitando en lo posible malentendidos. De esta manera se hizo hincapié en la calidad para obtener resultados más precisos a través del cuestionario.

El cuestionario fue redactado en inglés[349] para evitar problemas de comprensión y para que los estudiantes se expresasen con más facilidad en las preguntas abiertas sin prestar atención a los errores de lengua.

Todo esto asegura la máxima coherencia interna en el diseño del cuestionario en tanto que instrumento de recogida de datos con el que trabajamos y se evita en la medida de lo posible la distorsión en los resultados. El concepto de fiabilidad va estrechamente relacionado con el concepto de validez y de coherencia. En este sentido la prueba piloto nos ha permitido discernir qué constructos exigía nuestro planteamiento y avalar el instrumento de recogida de datos así como la medición de los mismos.

4.2.5 Diseño del cuestionario

El cuestionario se diseñó exclusivamente para la presente investigación, principalmente porque no existían estudios previos similares en la traducción pedagógica. Consecuentemente, se creó y se perfiló de acuerdo a nuestras necesidades siguiendo los criterios científicos relevantes para que pueda ser útil en la comunidad científica.

El fundamento del cuestionario obedece por lo tanto a descubrir un área hasta ahora inexplorada. Puesto que no existen estudios previos similares, y teniendo en cuenta el marco de nuestro campo de

[349] La lengua materna del 91.2% de la población de Irlanda es el inglés, aunque todos los alumnos no nativos en SP4147 tienen una competencia muy alta en dicha lengua.

trabajo, optamos por diseñar un cuestionario que fuera claro y conciso, que estuviera muy bien definido y estructurado, y que fuera fácilmente accesible y atractivo para los alumnos y científicamente útil.

De acuerdo con esto, el cuestionario se organizó en torno a cuatro secciones. Cada una de ellas está centrada en una variable independiente diferente y consta de otras variables dependientes que investigan componentes derivados o relacionados con cada sección principal. El cuestionario nos lleva de manera consistente a investigar por este orden, la experiencia previa, la actitud, la mejora y la opinión de los estudiantes de traducción pedagógica, como veremos en el apartado 4.2.6, dedicado a las variables.

El orden de distribución de los temas está basado en la sinergia que se da entre las diferentes partes del cuestionario, donde unas llevan naturalmente a otras.

La primera sección, que trata sobre la experiencia previa, obedece al deseo de averiguar los conocimientos de traducción que los alumnos han alcanzado en los primeros años de licenciatura, es decir, a averiguar si han traducido en los primeros tres años de carrera, y en caso afirmativo qué tipo de traducción han realizado (es decir, si se trata de una traducción de palabras, oraciones o textos) para comprobar si es similar en algún aspecto a la traducción que trabajan en su último año de carrera o no. Esto nos permite observar si realmente existe una unidad en la didáctica del español, de lenguas y si, consecuentemente, los alumnos cuentan con una preparación mínimamente uniforme y coherente en la materia.

Las siguientes secciones constituyen el eje central del estudio. La actitud nos permite acceder a la percepción de la traducción por parte de los alumnos, lo que nos permite medir el porcentaje de los alumnos que disfrutan con la traducción y relacionarlo con el esfuerzo (o la falta del mismo) que invierten en la asignatura. La actitud y el esfuerzo invertido están, por otra parte, íntimamente relacionados con la siguiente sección, donde investigamos la influencia de la traducción en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Esto nos revela si los alumnos han mejorado en algún grado su español gracias a la traducción, y en caso afirmativo en qué sentido, en relación a diferentes categorías (categorías en tanto a diferentes áreas que integran una lengua: la categoría léxica, la gramatical y la sociocultural) y habilidades de la lengua (es decir, las habilidades comunicativas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita).

La última sección pretende cubrir las opiniones de los alumnos respecto a la traducción como asignatura y a las clases de traducción. Para ello el cuestionario se centra en ver qué piensan de la traducción en términos de traducción como herramienta útil o necesaria, así como posibles cambios

que los alumnos propondrían de acuerdo con las clases a las que han asistido en relación al nivel de dificultad, el enfoque de las clases y el grado de aceptación de la traducción.

Al final del cuestionario se incluye un apartado en el que se pide a los alumnos cumplimentar su edad, licenciatura, nacionalidad y género con el objetivo de perfilar la población participante en el estudio de una forma más detallada. La descripción de la población es siempre una parte importante para contextualizar un estudio empírico. Además, los datos requeridos en ningún momento violan los principios de confidencialidad de la investigación.

La elección de las variables que se incluyen en el cuestionario se basa en las variables que influyen en el proceso de aprendizaje. La motivación (Croques y Schmidt 1989) es la variable en la que nos hemos centrado. Por un lado, establece la medida del compromiso, que es activa y personal de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por otro, está constituida por otros factores internos de actitud como el interés (que depende de la actitud, la experiencia y la formación del aprendiz), la relevancia (que cubre la percepción por parte del estudiante), la expectativa (es decir, la referencia al fracaso o al éxito) y los resultados.

La motivación también está relacionada con el aumento y la mejora de la competencia de diferentes habilidades, así como el compromiso con la lengua extranjera.

Esta variable cubre y justifica todos y cada uno de los aspectos de nuestro estudio.

Para ser conformes a los criterios científicos de la Universidad de Limerick se incluyó en el cuestionario una hoja informativa[350] y una hoja de consentimiento[351]. La hoja informativa contiene información detallada, breve y fácilmente comprensible sobre el cuestionario. Incluye información sobre los objetivos del cuestionario, la relevancia que el estudiante adquiere como sujeto informante en un proyecto científico, las partes de las que consta el cuestionario, la opción a no participar y la garantía de anonimato.

La hoja de consentimiento, por otro lado, contiene dos partes: la primera garantiza el anonimato; en la segunda los sujetos dan su consentimiento para participar.

Cualquier proyecto investigador realizado en la Universidad de Limerick que implique la participación de sujetos ha de pasar el visto bueno del Comité de Ética. Por ello, una vez incluidas las páginas de información y de consentimiento y registrados todos los cambios pertinentes realizados a partir de la retroalimentación obtenida a partir de la prueba piloto, el cuestionario fue enviado al

[350] Ver apéndice IV.
[351] Ver apéndice VI.

Subcomité de Ética de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Limerick[352]. A través de él se garantiza que los sujetos participantes en cualquier proyecto de investigación sean informados sobre el objeto del estudio, lo que se espera de ellos, la garantía de confidencialidad, cómo se va a utilizar la información recogida y los derechos que tienen en tanto que informantes[353]. Por lo tanto, los principios éticos de las preguntas y del cuestionario en general se centran en el derecho a la privacidad, un consentimiento informado y la confidencialidad. Además, el Comité de ética ha de dar el visto bueno al cuestionario con el objetivo de revisar que no haya preguntas comprometedoras, que hieran la sensibilidad de los participantes y que garanticen los derechos de estos últimos.

En nuestro cuestionario, las preguntas sobre los diferentes temas que hemos elegido, y de acuerdo con Gillham (2000: 26), se centran en torno a:

a) Preguntas de hechos, que nos permiten dividir el grupo de encuestados para ver si las respuestas inciden en las respuestas obtenidas.
b) Preguntas sobre opiniones, creencias o juicios, que, en nuestro caso, van a ejercer el eje central del estudio, y que utilizaremos para analizarlas y relacionarlas con las tendencias en la enseñanza de traducción en lenguas extranjeras.

Las preguntas en general son cortas, claras y, mantienen una consistencia en cuanto al estilo a pesar de que ofrecen un amplio abanico de posibilidades a los participantes dependiendo de los diferentes tipos de pregunta[354].

4.2.6 Variables

No es fácil medir la percepción de la traducción pedagógica de los alumnos. Para que el objeto de medida y los resultados del mismo fueran fiables y válidos dividimos el concepto de *percepción* en varias dimensiones que conforman este último[355]. De esta manera tenemos un concepto más completo y más íntegro. Las dimensiones se centran a su vez en otros conceptos que se corresponden con nuestras áreas de interés investigador y que son, en principio fácilmente reconocibles por los alumnos. Cada concepto se introduce en una sección nueva como veíamos en el apartado previo: la experiencia previa en traducción pedagógica, su actitud hacia el ejercicio de traducción, la mejora experimentada gracias al

352 El Subcomité de Ética de la Facultad de Humanidades (COH Subcommittee) depende del Comité de Ético de Investigación de la Universidad de Limerick (ULREC). Ver apéndice II.
353 Ver apéndice III.
354 Las preguntas factuales requieren una respuesta de sí/no, hay otros tipos de pregunta que requieren señalar varias casillas, o seleccionar una opción dentro de una serie de respuestas graduadas o por escala, etc. (ver Gillham 2000:29-30)
355 La división en subcategorías también se lleva a cabo para que los alumnos sean capaces de asimilar y comprender la información que se les pide.

mismo y su opinión sobre dicha práctica. Todas ellas son indicadores a través de los cuales obtendremos resultados productivos, completos y que reflejen una situación real del alumnado. Para garantizar la unidad de los conceptos y sus dimensiones hemos utilizado variables de diferentes tipos. En total hay 31 variables.

Tenemos, por un lado, las variables independientes que se corresponden con todas las dimensiones previamente señaladas, puesto que constituyen indicadores principales. Como tales, se reflejan en preguntas cerradas[356].

A partir de las variables independientes tenemos una serie de variables dependientes que se reflejarán a su vez bien en preguntas cerradas, como las anteriores, bien en preguntas abiertas, que dan la opción a los estudiantes a completar o ampliar las respuestas cerradas anteriores. Veamos, a continuación, qué variables utilizamos en las diferentes secciones del cuestionario.

La primera sección del cuestionario trata sobre la experiencia previa en traducción. Supone una variable independiente que disgrega a los alumnos que han realizado traducción con anterioridad y los que no lo han hecho. Esta división de la población constituye uno de los datos clave en nuestro estudio. El resto de las variables son dependientes y examinan el tipo de experiencia traductora a través de indicadores como el curso en el que se ha llevado a cabo (pregunta 1a), la naturaleza del ejercicio (pregunta 1b), la similitud que guarda con la traducción en SP4147[357] (pregunta 1c) y, por último, el grado de semejanza registrado entre la práctica anterior y la de SP4147 (pregunta 1d y 1e). La última variable dependiente de esta sección se ocupa de averiguar el grado de dificultad que suscita la traducción inversa (pregunta 2).

El resto de las secciones del cuestionario estarán destinadas a todos los estudiantes.

La segunda se centra en la actitud de cada estudiante en torno a la traducción (pregunta 3).

La tercera sección indaga sobre una potencial mejora en diferentes categorías y habilidades de la lengua a partir de la traducción (preguntas 4, 4a y 5).

La cuarta y última sección investiga la opinión de los alumnos a través de diferentes variables. La primera variable independiente hace referencia a la relación a la necesidad-utilidad de la traducción en el aprendizaje del español. Le siguen tres variables independientes que miden la opinión de los alumnos o los cambios que llevarían a cabo en la asignatura de traducción (pregunta 6b), en caso de ser así, en relación a la dificultad de los textos utilizados, el nivel de gramática que les gustaría cubrir y si valoran la traducción dentro del currículo de español o no.

[356] Que se ocupan de conceptos cerrados más fáciles de medir.
[357] SP4147 es el código del módulo de español del primer semestre en último curso.

4.2.7 Problemas del cuestionario

Dada la naturaleza de nuestro estudio, hemos de ser conscientes, desde un principio, al que si bien un cuestionario admite posibilidad de errores, el margen aumentará en la medida en que dependa de datos observables o percepciones, juicios u opiniones de la población que es objeto de estudio. Los datos recogidos y analizados nos van a proveer con un marco descriptivo sobre la disposición, impresiones y aprehensiones de los alumnos hacia la asignatura de traducción.

Por ello, y a pesar del trabajo y la precisión en el diseño de cuestionario tras medir las ventajas en la utilización de este instrumento para la recogida y análisis de datos, señalaremos algunos problemas que hemos detectado:

a) en primer lugar, la nomenclatura de una de las secciones desapareció al imprimirse.
   La sección B desapareció al imprimirse, por lo que las preguntas 2 y 2a aparecen como pregunta de la sección A. Con ello, la pregunta que sobre la dificultad que iba dirigida a todos los encuestados fue respondida de manera consistente solamente por una proporción de la población (es decir, por todos los alumnos que tenían experiencia previa con la traducción, de acuerdo con las instrucciones en la primera pregunta) y de forma aleatoria por el resto de la proporción (que no siguió correctamente las indicaciones de la primera pregunta). En cualquier caso, y para presentar los datos de una manera coherente, presentaremos los datos de los sujetos que debían responder de acuerdo con las instrucciones de la primera sección. También veremos brevemente las respuestas de los sujetos que respondieron a pesar de que no debían, para contrastarlos con los otros datos para comprobar si la diferencia es significativa, o si por el contrario no tiene importancia. No obstante insistimos que estos últimos no reflejan el objetivo de la pregunta y solo serán mencionados.
b) por otra parte hemos detectado algún malentendido por parte de los encuestados en determinadas secciones (las respuestas no se corresponden realmente a las preguntas). Este tipo de aspectos es imposible de corregir en los cuestionarios. La parte más negativa de esto es que los malentendidos pueden dar lugar a contradicciones entre las respuestas de los encuestados[358].

[358] Esto sucede en el caso del sujeto 19, que muestra una clara falta de coherencia entre las respuestas dadas a las preguntas 3 y 7. Ver apéndice V.

4.2.8 Administración del cuestionario

Como mencionamos anteriormente, el grupo analizado consta de 55 alumnos de último curso. En la Universidad de Limerick la población total de estudiantes de un curso se divide en grupos más pequeños de suerte que la enseñanza de una lengua sea más efectiva. En nuestro caso, los 55 individuos están divididos y distribuidos en cinco subgrupos diferentes. Cada tutoría de lengua, por lo tanto, incluye una media de 10 a 12 alumnos.

El propósito de nuestro estudio es averiguar en qué grado los alumnos estiman necesaria o no, conveniente o no, etc., la implementación de la traducción pedagógica en la Universidad de Limerick (Irlanda). Para llevar a cabo esta investigación se proveyó a cada grupo con el cuestionario en las horas de sus tutorías de traducción, dejándoles suficiente tiempo para leer y rellenar el cuestionario tras una explicación por parte del encuestador[359].

Los alumnos propuestos para el presente estudio han cursado tres años de español como lengua extranjera. El contenido curricular hasta entonces se ha dividido entre clases magistrales sobre cultura, sociolingüística y sociedad, además de tutorías para la enseñanza de lengua (en segundo y tercer año se imparten además clases de literatura hispana).

En cuarto año el currículo se centra en tutorías en las que se trabajan diferentes habilidades en clases que ocupan el espacio de una hora. El módulo se divide en cuatro asignaturas. Cada asignatura tiene un peso específico del 25% y son: análisis de texto, habilidad oral, literatura y traducción.

Estrictamente hablando, la traducción se ve por primera vez en el último año de licenciatura. En las primeras seis semanas del primer semestre se hace un repaso riguroso del sistema verbal en español, mientras que las seis últimas semanas se centran en la actividad traductora *per se*. Esta comienza con una breve introducción acerca de lo que es la traducción. Después se pasa a realizar traducciones de textos sobre diferentes artículos y reseñas generales que tratan sobre aspectos o personajes del mundo hispano. Los textos originales son en inglés y se traducen al español. Es decir, se realiza una actividad de traducción inversa. Algunos de los textos están interrelacionados en cuanto al tema y siguen desde luego una progresión ascendente respecto al nivel de dificultad.

En el segundo cuatrimestre, la asignatura de traducción dedica sus primeras seis semanas al repaso de los contenidos gramaticales del español más complicados para los alumnos. Las últimas seis semanas se centran en la traducción de textos del español al inglés[360].

[359] Uno de los criterios principales para llevar a cabo dicho cuestionario ha residido en la administración asequible del mismo, es decir, que los estudiantes no tuvieran que acudir a sesiones extracurriculares para cumplimentar el cuestionario y que tuvieran fácil acceso a este último (puesto que se administró por dos vías diferentes).
[360] Es decir, en el primer semestre se practica traducción inversa y en el segundo se realiza traducción directa.

En principio, comenzar por tratar la traducción inversa se debe a una cuestión general de gestión universitaria del Departamento de lenguas y de la Sección de español. En nuestro caso, hemos elegido analizar esta primera parte puesto que es la más relevante para el trabajo de investigación. Es fundamental, por una parte, tener en cuenta que es la primera vez que la mayoría de los alumnos hacen traducción en clase, y por otra, que este primer contacto se hace a través de la traducción inversa, por una gran parte de los estudiantes basan su experiencia en la traducción inversa, que es el tema que nos ocupa.

Se entregó el cuestionario a los alumnos después de haber finalizado el primer semestre, dedicado a la traducción inversa, además de haber realizado el examen de traducción[361] del que ya conocían la calificación. El hecho de repartir los cuestionarios en la primera clase del segundo cuatrimestre obedece a que los estudiantes cuentan con una visión global de la asignatura de traducción inversa en el momento en el que acceden a cumplimentar el cuestionario[362], y por otro lado, no han perdido sus impresiones acerca de la traducción cursada en el cuatrimestre anterior puesto que la distancia temporal entre semestres supone solamente cuatro semanas y no han cursado ninguna asignatura entretanto. Además, el aula constituye un contexto válido para la investigación, por lo que nos parece natural llevar a cabo el cuestionario en un ambiente didáctico integrador.

Los estudiantes además han recibido los resultados obtenidos en el examen, por lo que los juicios de valor y las opiniones de estos últimos completan esa visión general al haber tenido acceso a la evaluación de la asignatura[363].

Para facilitar a los alumnos la cumplimentación voluntaria el cuestionario se presentó en formato papel en la primera clase del segundo cuatrimestre. Se expusieron los objetivos del cuestionario, se explicaron las instrucciones, las partes en las que estaba dividido, y por último se les informó sobre los criterios de confidencialidad y ética del cuestionario que estaban a punto de rellenar. Todo esto a su vez venía descrito en la hoja de información y la de consentimiento, ambas adjuntas en el cuestionario.

Los alumnos contaron con tiempo suficiente para rellenar adecuadamente el cuestionario. Al término de la clase se recogieron todos los cuestionarios separando la hoja de consentimiento y la explicativa del cuestionario del propio cuestionario para mantener la confidencialidad.

361 El examen de traducción cuenta un 20%. Las primeras seis semanas, en las que se trató la gramática, se evaluaron con una prueba con una nota máxima de un 5%.

362 Para que de esta manera pudieran discernir los objetivos planteados en la clase, la utilidad de los ejercicios, la preparación necesaria para superar las pruebas de evaluación llevadas a cabo y la relación entre enseñanza/aprendizaje (ver Croques y Schmidt 1989).

363 También hemos de tener en cuenta que esto puede generar opiniones que de otra manera serian inexistentes.

Todos los alumnos recibieron el cuestionario en formato electrónico ese mismo día para que aquellos que no habían acudido a clase y estuvieran interesados, pudieran acceder al mismo y llevar a cabo su cumplimentación.

4.2.9 Logística del cuestionario

El uso de la traducción en las clases de lengua ha levantado y todavía levanta una gran controversia. Todavía más controvertido puede llegar a ser el uso de la traducción inversa en dicho ámbito.

Nuestra intención está lejos de querer mostrar datos evolutivos sobre la progresión experimentada por los alumnos a lo largo de un determinado periodo de tiempo, por motivos económicos, de tiempo y de las limitaciones de nuestro marco de trabajo y del estudio que nos ocupa.

Lo que pretendemos a través de nuestra investigación es comprender mejor la disposición de los alumnos y el grado de significación de la traducción pedagógica en su proceso último de aprendizaje de español como lengua extranjera, y ver de esta forma qué importancia tiene en el campo teórico.

El cuestionario se diseñó para mostrar el (des)interés de los alumnos en cuanto al uso de la traducción en clase a través de sus opiniones y percepciones de la manera más natural posible.

4.3 Análisis de los resultados del cuestionario

4.3.1 Objetivos y estructura del análisis

Al no partir de una hipótesis el objetivo reside en analizar desde una postura completamente imparcial la percepción de los estudiantes del empleo de la traducción en el aula de lengua.

El análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario nos servirá para dibujar el perfil de los estudiantes y en qué grado se muestran receptores a la herramienta de traducción.

Cuando definamos la postura general de los estudiantes analizaremos su importancia dentro del cuadro de la didáctica de la traducción pedagógica.

La estructura del análisis se basará en un apartado dedicado al estudio cuantitativo. La descripción abarcará tanto las cifras que perfilan a los estudiantes voluntarios del proyecto como la indicación de los datos más relevantes obtenidos de los cuestionarios.

Posteriormente, llevaremos a cabo un análisis de aquellos datos que guardan relación entre sí, estableciendo redes esenciales en la comunidad científica.

A partir de los índices descriptores y de las relaciones establecidas entre diferentes variables ampliaremos los datos obtenidos a través del análisis cualitativo, es decir, de las preguntas abiertas, destinadas a completar cualquier opinión no reflejada en el cuestionario.

4.3.2 Sistema y método de análisis

Para analizar los datos y presentarlos de una manera bien definida y sencilla hemos elegido el programa estadístico SPSS 15.0. A través de este sistema de gestión de la información trabajaremos con diferentes datos generando análisis relevantes a nuestro campo. Podremos gestionar los datos recogidos de manera ordenada y eficaz.

Por otro lado, el sistema SPSS nos permite realizar un estudio cuantitativo del perfil de los estudiantes, de sus intereses y de la generalidad de sus percepciones en el campo que nos ocupa. Esto nos permitirá examinar las relaciones entre las variables más importantes en un contexto concreto.

Asimismo el sistema de análisis nos permitirá ampliar los datos cuantitativos estudiados por descriptores de frecuencias ofreciendo a través de un interesantísimo cuadro de datos cualitativos así como un número de gráficos que muestren al lector las conclusiones e interrelaciones de una manera clara y concisa.

4.3.3 Codificación de las respuestas

En el presente estudio hemos clasificado las variables del cuestionario dependiendo del tipo de preguntas y posibles respuestas de acuerdo con los criterios del programa SPSS.

Todos los datos que se obtengan serán datos discretos, y las respuestas comprenderán escalas nominales y escalas ordinales[364]. También se atenderá a los valores perdidos[365] así como a las respuestas no aplicables[366].

Por último, codificaremos las respuestas abiertas de acuerdo con el diseño de clasificación más coherente obtenido a partir de las respuestas recogidas, que veremos en el apartado 4.3.5.

[364] Las codificaremos con valores de 0 y 1, si hay dos opciones de elección (es decir, cuando los valores sean sí/no) o con 0, 1, 2, etc. si hay más opciones de respuesta.
[365] Aquellas preguntas a las que no respondan los encuestados por negar información *necesaria*, encierran un valor de -8.
[366] Las respuestas no son aplicables al sujeto en su caso particular. Se les asigna un valor de -9 y se indica que la pregunta no es aplicable (N/A). Dentro del cuestionario hay preguntas cuyos valores no contestados se reflejan como N/A; se trata de las preguntas: 4a, 5, 6 y 6b.

4.3.4 Análisis cuantitativo

Las preguntas cerradas, como mencionábamos previamente, serán el indicador del porcentaje de las variables primarias. A través de los datos recogidos ofreceremos un perfil de la población así como de la percepción e interés de esta acerca de la traducción.

4.3.4.1 Análisis de frecuencias descriptoras de la población

4.3.4.1.1 Descriptores generales de la población. Introducción

Analizar la población que participa en nuestro proyecto conlleva una previa presentación de los aspectos contextuales. Esto nos ofrecerá una imagen global del entorno en el que se desarrolla el estudio.

Antes de proceder a la descripción de la población que participó en la encuesta hemos considerado importante estudiar la media del rendimiento del total de los estudiantes de último curso en cada asignatura para poder observar de manera apropiada la posición que ocupa la traducción en el currículo de SP4147.

Frecuentemente el rendimiento es un indicador fundamental para la población estudiantil puesto que es un índice de la dificultad de la misma.

Por otra parte, la dificultad de una asignatura para los alumnos puede determinar el grado de aceptabilidad de esta. Este aspecto adquiere una gran relevancia en nuestro caso puesto que los sujetos conocen las calificaciones obtenidas en el examen del primer semestre de traducción (que es la etapa estudiada) y esto puede influir en ellos, sea de manera consciente o inconsciente.

La traducción conforma una cuarta parte del módulo de español. Si observamos las calificaciones obtenidas en todas las asignaturas de SP4147 crearemos un mapa que nos ofrezca una visión real y global de dicho módulo.

La observación y comparación de datos nos va a permitir valorar de forma crítica las calificaciones obtenidas como un índice descriptor esencial de la población general que nos permitirá relacionar de una manera más coherente los datos que analicemos.

En cualquier caso, hemos de ser muy conscientes de que este análisis no afecta científicamente en ningún grado al análisis que se llevará a cabo de los datos obtenidos en el cuestionario. Es decir, los datos que ofreceremos a continuación son datos únicamente informativos para tomar perspectiva en nuestro estudio.

4.3.4.1.1.1 Descriptores generales de la población. Perfil general: mapa de calificaciones[367]

Las cuatro asignaturas en que se divide el módulo de español son: análisis de texto, literatura, habilidad oral y traducción. Cada una tiene un peso específico del 25%. A pesar de esto, la forma de evaluación de cada parte es diferente, por lo que consideramos los datos presentados como un indicador aproximado.

A través de dichos datos observaremos la distribución de las calificaciones obtenidas por los alumnos en cada asignatura. Partimos de la hipótesis de que generalmente hay una relación directa entre el nivel de dificultad, la calificación obtenida y la percepción de los alumnos de una determinada materia. De acuerdo con esto, veremos el nivel de dificultad de la traducción con respecto a las demás materias. Al acceder al análisis del cuestionario el lector podrá volver a estos datos y relacionar las conclusiones del análisis con estos últimos para estimar si esto afecta o no a la percepción de la traducción por parte de los alumnos[368].

Veamos la distribución de las calificaciones de acuerdo con las diferentes asignaturas atendiendo: a la media de cada asignatura (que puede ser hasta de un máximo del 25%[369]), a la calificación máxima alcanzada y a la mínima. También observaremos la relación de sujetos que han suspendido y que han aprobado[370] en cada componente del módulo.

Componente del módulo	Media[371]	Máxima	Mínima
Literatura	15.1	20	4.5
Análisis de texto	14.2	20.9	6.6
Habilidad oral	14.4	19.4	8.5
Traducción	13.1	19.9	3.1

[367] Ver apéndice VII.
[368] Hay in 38.2% de la población total de SP4147 que no ha participado, pero al no ser un porcentaje mayoritario, y sabiendo que los participantes del cuestionario no han sido elegidos, sino que han participado voluntariamente, entenderemos que conforman una muestra aleatoria representativa de la población total.
[369] Ver apéndice I.
[370] Ver apéndice I.
[371] La media es aproximada al haber redondeado las cifras.

Como podemos ver, hay una diferencia significativa en varios aspectos: la tabla refleja una diferencia de dos puntos entre la media máxima y la mínima. En cuanto a las calificaciones mínimas, la diferencia es de 1.4 puntos. Las calificaciones máximas, sin embargo, son muy similares en todos los componentes.

Las medias de análisis de texto y de habilidad oral rondan una calificación de C1[372] o aprobado alto, mientras que la media de a literatura asciende a B3 o notable bajo y la de traducción desciende a C2 o aprobado medio. Estos resultados nos apuntan que existen indicios de dificultad en la asignatura de traducción en relación con las demás, ya que las calificaciones generalmente descienden.

Por el mismo principio, la nota mínima más baja sigue perteneciendo a traducción, a más de un punto por debajo de la mínima más próxima (literatura), y a más de 5 puntos por debajo de la mínima más alta (habilidad oral).

La tabla que aparece a continuación ofrece la distribución de sujetos en los diferentes niveles de clasificación por asignatura:

	Literatura	**Análisis de texto**	**Habilidad oral**	**Traducción**
F (< 10)[373]	4	5	2	10
D (≤ 11)	1	7	2	3
C (≤ 14)	12	12	20	14
B (≤ 17)	24	20	22	19
A (> 17)	14	11	9	9

[372] Para ver correspondencia entre las notas ver apéndice VII.
[373] Ver apéndice I.

A través de estos datos podemos observar que se produce un aumento considerable en traducción del número de suspensos no compensatorios (F). El número de suspensos en traducción, en relación al resto de las materias, incrementa hasta un 80%. Según vamos ascendiendo en la escala de calificaciones la distribución de alumnos se va equilibrando entre las diferentes asignaturas.

Hemos de atender, en todo caso, a las diferentes formas de evaluación de las distintas materias. La literatura es la única asignatura que tiene una sola prueba que cuenta un 25%. En análisis de texto cuenta con dos ejercicios de evaluación que tienen un peso del 10% y del 15% respectivamente y que son similares. En el caso de la habilidad oral sucede lo mismo: hay dos pruebas directamente vinculadas con la presentación oral y cada una tiene un porcentaje del 10% y del 15%.

Sin embargo, en el caso de la traducción, la evaluación de la asignatura conlleva dos pruebas totalmente diferentes que corresponden a dos partes que atienden dos aspectos diferentes. Por un lado, los alumnos han de realizar una prueba que evalúe los conocimientos gramaticales que han adquirido durante las seis primeras semanas del semestre. Dicha prueba cuenta un 5%. La segunda prueba, que tiene un peso del 20%, evalúa la habilidad traductora propiamente dicha que los estudiantes han adquirido en las seis últimas semanas del primer semestre. El porcentaje asignado a cada componente de la asignatura de traducción es acorde al nivel de exigencia. Por ello, hemos considerado preciso ofrecer de forma detallada la distribución de sujetos según las calificaciones obtenidas en el apartado general de traducción y la traducción *per se* para no encubrir cifras que pudieran dar una imagen falsa:

Sobre 25%	**Asignatura de traducción**	**Sobre 20%**	**Traducción**
F (< 10)	10	F (< 8)	13
D (≤ 11)	3	D (≤ 8.8)	10
C (≤ 14)	14	C (≤ 11.2)	13
B (≤ 17)	19	B (≤ 13.6)	16
A (> 17)	9	A (> 13.6)	3

Los datos que ofrece esta tabla indican una notable descendencia de las calificaciones en la parte de traducción.

De acuerdo con esto, un 23.6% de los sujetos tiene un suspenso no compensatorio. Los sujetos con suspenso compensatorio constituyen un 18.2%. Sumando estos porcentajes observamos que un 41.8% del total de la población que cursa traducción en SP4147 se encuentra por debajo del umbral necesario para aprobar. Del resto de la población, un 23.6% está dentro de la franja del aprobado, un 29.1% se encuentra en la franja del notable y, tan solo un 5.4% alcanza al menos la franja del sobresaliente.

Nuestro cometido no es indagar las razones de que las calificaciones sean tan bajas. No obstante, sí que podemos vaticinar que se debe especialmente a dos razones: por una parte, es la primera vez que una amplia mayoría de la población de cuarto año hace traducción como tal. Por otra parte, y como consecuencia de la anterior, los estudiantes encuentran que el nivel de dificultad es mayor que en otras asignaturas con las que están más familiarizados.

4.3.4.1.1.2 Descriptores específicos de la población. Perfil específico de la población[374]

Del total de los estudiantes de último curso, un 61.8% ha accedido a participar en el cuestionario. Tras la descripción del perfil general que hemos visto en el apartado anterior, a continuación veremos con detalle el perfil específico acerca de los sujetos participantes.

Toda la población participante en el estudio es universitaria y cursa último año de carrera.

La media de la población se perfila con una edad de 21.4 años. La mayoría son mujeres (79.4%) irlandesas (88.2%).

Los estudiantes se agrupan fundamentalmente en torno a dos licenciaturas: el 35.3% cursa Lenguas y Estudios Europeos y el 32.4% cursa Derecho y Estudios Europeos. Las licenciaturas de Seguros Internacionales y Estudios Europeos, y la de Estudios Europeos son las que tienen un menor número de participantes, con un 8.8% y un 20.6% respectivamente.

Las edades de los sujetos participantes oscilan entre 20 años y 28 años. La mayoría, el 41.2% de la población, tiene 21 años. El 8.8% es menor de 21 años mientras que el 47% es mayor.

El 88.2% de la población es de nacionalidad irlandesa. Solo el 8.7% de los estudiantes pertenece a Alemania, Polonia y Georgia (cada país tiene una representación del 2.9% respectivamente). Los estudiantes que tienen una nacionalidad diferente a la irlandesa no acusan en general el hecho de tener

[374] Ver apéndice IX para ver los gráficos de los datos personales de los encuestados.

una lengua materna diferente al inglés ni durante las clases ni en los exámenes. Es decir, no podemos establecer una correlación directa entre el componente de nacionalidad y el rendimiento de los estudiantes, y por lo tanto en los datos obtenidos en los cuestionarios. El hecho de que estos estudiantes trabajen con dos lenguas B y C[375] no supone ningún impedimento en lo que se refiere a su efectividad de aprendizaje en el aula de español. Todos ellos tienen un nivel muy avanzado de inglés[376].

Por último, cabe mencionar que uno de los sujetos participantes (2.9%) no ha proporcionado los datos relativos a la descripción de la población por lo que constituyen datos perdidos. En cualquier caso consideramos que no supone una desviación importante en la descripción de la población.

4.3.4.2 Análisis de frecuencias y análisis de los datos del cuestionario[377]

En este apartado presentaremos los datos en dos secuencias: primero estudiaremos individualmente las variables cuantitativas a través de los análisis descriptivos de frecuencias de acuerdo con las diferentes secciones del cuestionario, y después pasaremos a examinar el cruce de las variables relevantes que se integrará en el apartado de conclusiones.

En el apartado 4.3.5 analizaremos los datos cualitativos[378], que completarán el cuadro global de la población y sus percepciones. De esta manera presentaremos de los distintos apartados a través de relaciones análogas y coherentes.

4.3.4.2.1 Su experiencia previa

Existe un alto porcentaje entre los alumnos (61.8%) que no ha cursado traducción durante los tres primeros años de carrera. El resto de los alumnos, que suponen el 38.2% restante, afirma haber practicado algún tipo de traducción antes de llegar al último curso.

Del 38.2% que ha realizado ejercicios de traducción durante los tres primeros años de carrera los sujetos han podido hacerlo en diferentes lenguas. En ese sentido hay sujetos que determinan las lenguas con las que han practicado la traducción y otros que no[379]. Un 69.2% determinará la lengua extranjera

375 Alemán, polaco y georgiano serían la lengua A de cada estudiante respectivamente, el inglés su lengua B y el español su lengua C.
376 Las notas en el primer semestre para estos tres sujetos varían entre el 64.3% y el 78%, es decir, desde una B2 (o notable alto) a una A1 (o matrícula de honor).
377 Ver apéndice X en el que se muestran los gráficos de todos los datos cuantitativos del cuestionario.
378 Ver apéndices XI y XII.
379 Hay alumnos que estudian más de una lengua. En tal caso, la combinación de lenguas en la Universidad de Limerick incluye alemán, español, francés y japonés.

con la que ha trabajado la traducción[380], mientras que el 30.8% no especifica con qué lengua o lenguas ha trabajado la traducción[381].

Del total de la población que tiene experiencia previa, la mayoría la ha practicado en una universidad extranjera (69.2%) durante su periodo de beca Erasmus[382]. Ninguno de los alumnos lo ha hecho en su primer curso, solamente un 7.7% lo ha hecho durante su segundo año y un 30.8% durante su tercer año[383].

La mayor parte de los alumnos han practicado la traducción durante un curso. Solamente existe un sujeto que ha practicado traducción en más de un curso[384].

En cuanto al tipo de traducción que han llevado a cabo, una amplia mayoría (el 76.9%) ha trabajado la traducción a través de textos. La traducción de palabras u oraciones queda muy atrás: tan solo hay un 7.7% admite haber traducido palabras y un 23.1% dice haber traducido frases.

Tan importante es saber si los alumnos tienen una experiencia previa en traducción antes de llegar a cuarto, su último curso, como investigar si estos cuentan con una *experiencia valiosa* realmente o no. Por una parte, observamos una falta de continuidad en la práctica de la traducción. Si se hace en cursos aislados o de manera interrumpida carecerá de eficacia. Solamente aquellos estudiantes que hayan practicado la traducción durante al menos su tercer año encontrarán recompensa en cuarto año y podrán desarrollar las habilidades pertinentes que exige trabajar con traducción.

Por otra parte, nos encontramos con un mapa lleno de desigualdades: por la división entre los que cuentan con experiencia previa y los que no, como por la falta de uniformidad de experiencia de los alumnos que sí la tienen.

En este respecto, el 61.5% de la población que cuenta con algún tipo de práctica en traducción reclama que los ejercicios de traducción previos sí son similares a la traducción inversa realizada en el primer semestre de SP4147.

---

380 Los sujetos 23, 29, 30 y 34 han trabajado la traducción con español, los sujetos 24, 25, 31 y 33 con francés y el sujeto 26 con alemán. Ver apéndice XI.

381 Estos son los sujetos 22, 27, 28 y 32. Ver apéndice XI.

382 Los estudiantes de lenguas de la Universidad de Limerick normalmente se van de beca Erasmus durante los seis primeros meses de su tercer año, es decir, de septiembre a febrero.
El sujeto 30 supone una excepción: cursó Languages and Cultural Studies pero no se fue de Erasmus. Para seguir con español durante su primer semestre de tercer año fue incluido en la clase de estudiantes de Business, esa es la razón por la que dicho sujeto ha practicado traducción especializada.
El sujeto 33, por su parte, supone otra excepción: sí ha cursado traducción en otra universidad, pero fue en el Instituto Tecnológico (equivalente a una Escuela Politécnica en España) de Tralee (Irlanda) durante su segundo año de licenciatura como parte del curso de francés. A pesar de que existe un conflicto para la clasificación en la pregunta 1a y el posterior análisis de este dato, lo mantendremos como experiencia con traducción en otra institución.

383 Es decir, a la vuelta de su beca Erasmus, durante el segundo semestre de tercer año, de febrero a junio.

384 Se trata del sujeto 22, que ha practicado la traducción en segundo y tercer curso trabajando con textos en ambas ocasiones. Ver apéndice VIII.

De ese 61.5% un 12.5% afirma que los ejercicios son similares en cuanto al trabajo con oraciones y el 62.5% reclama que se trata de ejercicios muy similares en general. Ningún sujeto refiere la similitud al vocabulario, que apenas trasciende en la experiencia previa de los estudiantes[385], y que no se trata específicamente en la traducción de SP4147[386]. El 25% restante afirma que la práctica de traducción es similar a la que se lleva a cabo en cuarto año, pero muchos sujetos se contradicen al argumentar que son ejercicios totalmente diferentes, por lo que constituyen respuestas que hemos de invalidar.

El 38.5% de la población afirma no encontrar relación de similitud alguna entre la práctica previa y la de SP4147. Un 20% encuentra la experiencia totalmente diferente en cuanto al apartado de vocabulario. Un 40% afirma que se trata de prácticas totalmente diferentes en cuanto a gramática[387], mientras que el 40% restante arguye que los ejercicios previos de traducción y el de SP4147 son totalmente diferentes en general.

El último aspecto de esta sección se interesa por el grado de dificultad que conlleva la traducción inversa para los estudiantes. Se trata de la única sección en la que se hace consciente al encuestado que la traducción a la que nos referimos es la traducción inversa, es decir, hacia el español. En este sentido el 46.1% encuentra que es factible, es decir, que la dificultad es más bien razonable, mientras que un 53.9% opina que la traducción constituye un desafío.

A pesar de que este apartado iba destinado únicamente a los estudiantes con una experiencia previa hubo estudiantes sin experiencia anterior que contestaron a dicha pregunta. Si bien no constituyen datos válidos, puesto que no iban dirigidos a ellos, sí los presentaremos brevemente para informar sobre los resultados: del 23.8% que contesta a este apartado, un 20% estima que la traducción es difícil. El 40% dice que es un ejercicio factible y un 60% restante percibe esta actividad como un desafío[388].

4.3.4.2.2 Su actitud

La actitud constituye uno de los parámetros fundamentales puesto que es un indicio de la disposición de los estudiantes a aprender. En este segundo bloque veremos, por un lado, el gusto de los estudiantes por la traducción, y por otro, e independientemente del gusto por la actividad, el esfuerzo que según ellos han de dedicar a esta práctica.

385 Existe solamente un sujeto que haya aludido a la traducción de palabras. Ver apéndice VIII.
386 Puesto que la asignatura de traducción trabajará aspectos textuales.
387 El sujeto 27 opina que los ejercicios son diferentes, no solo en cuanto a vocabulario sino también en cuanto a gramática. Ver apéndice VIII.
388 Uno de los alumnos, el sujeto 10, ve la traducción como factible y desafiante, lo que cuál significa que la percepción de dificultad de la traducción puede ser ambivalente, aunque esto no signifique que sea inválida. Ver apéndice VIII.

De acuerdo con la información recogida un notable 91.1% reconoce hacer un esfuerzo. Dentro de este porcentaje un 67.6% apunta que la traducción le gusta, un 5.9% se muestra indiferente y un 17.6% reconoce no gustarle.

Únicamente un 8.8% afirma no esforzarse. De este porcentaje, el 5.9% sostiene que le gusta y no necesita esforzarse y el 2.9% restante apunta que no se esfuerza porque no le gusta.

4.3.4.2.3 Su mejora

La amplia mayoría, el 97% admite haber experimentado una mejoría en la lenguas gracias a la práctica de la traducción. De ese 97% el 23.5% apunta a una mejora general de todas las áreas, y el 73.5% refiere la mejoría a determinadas áreas. La áreas que más destacan los alumnos son el vocabulario y la gramática (ambas con el 88.2%). Solamente el 35.3% de los alumnos piensa que la traducción ha mejorado algún aspecto sociocultural dentro de su aprendizaje.

En lo que se refiere a las habilidades, la traducción apenas interfiere en las prácticas auditiva y la producción oral (solamente el 5.9% y el 11.8% respectivamente admite que ha notado una mejora en estas habilidades). La comprensión lectora (73.5%) y la producción escrita (76.5%) son las habilidades que más beneficios reportan gracias a la práctica de la traducción.

4.3.4.2.4 Su opinión

Los datos revelan por sí solos el significado de la traducción para los alumnos de español como lengua extranjera: el 88.2% juzga que la traducción es una herramienta útil, aunque *solamente* el 73.5% la estime necesaria. Esto nos hace pensar que los alumnos disciernen entre utilidad y necesidad, criterios importantes para que saquen la máxima eficacia a las asignaturas y las actividades planteadas.

En cualquier caso, no todos los alumnos parecen dar importancia a su percepción acerca de la utilidad de la traducción puesto que hay un porcentaje relativamente significativo de valores perdidos (el 11.8% de la población no aporta datos en esta sección). Este porcentaje incrementa hasta un 20.6% cuando los alumnos han de responder si encuentran que la asignatura es necesaria o no.

El último apartado del cuestionario insta a los estudiantes a opinar sobre la materia de traducción y el contenido de la misma según su experiencia en SP4147. De esta manera se trata que los encuestados ofrezcan sugerencias sobre posibles mejoras en la traducción que se da en la clase de español. Se han propuesto tres aspectos para que los estudiantes los comenten: la dificultad de los textos, el nivel de gramática que se trata y la aceptación de las clases de traducción como parte del currículo.

El 44.1% considera que los textos propuestos son demasiado difíciles. Curiosamente otro 44.1% no hace ningún comentario respecto a este aspecto. El 11.8% restante estima que los textos deberían de ser más difíciles.

Identificar la gramática con la traducción o con la parte central de las clases de lengua es algo que los estudiantes de lenguas extranjeras hacen constantemente. En nuestro estudio encontramos que el 55.9% de la población piensa que las clases deberían de centrarse más en gramática. Solamente el 11.8% se inclina por dedicarse menos a la gramática y el 32.4% restante no considera oportuno comentar sobre este aspecto.

El cuestionario termina con una cuestión que trata hasta qué punto los estudiantes piensan que se benefician de la traducción. Los datos respecto a esto, nos dicen que solo el 2.9% considera que no se debería hacer traducción en la enseñanza de español como lengua extranjera frente al 61.8% que cree oportuno, no solo que se trabaje, sino que se haga más a fondo. El 35.3% se abstiene de comentarios.

4.3.4.3 Conclusiones de las descripciones

La información recogida revela una serie de datos muy significativos, puesto que son indicadores directos de situaciones y percepciones importantes en el campo de la traducción pedagógica.

Por una parte, los alumnos llegan a cuarto curso en una situación bastante dispar: la experiencia que tienen con traducción, con un peso del 25% del módulo, es muy desigual. Apenas un 40% de los estudiantes que participaron en el proyecto ha trabajado con traducción previamente. Además la experiencia entre unos alumnos y otros es muy diferente.

Aún utilizando textos relativamente sencillos[389], al principio de la asignatura para compensar la falta de práctica y el consecuente desconocimiento de la habilidad traductora, los alumnos se encuentran con barreras difíciles de superar. En vista de ello podemos deducir que seis semanas parecen insuficientes para aumentar progresivamente el nivel de dificultad de los textos y terminar trabajando con textos muy avanzados, de acuerdo con su nivel de lengua que, recordemos, correspondería al nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los alumnos tienen que trabajar con los textos de forma muy activa, no trabajarán solamente a partir de ellos, como sucede con la comprensión de textos. Además de la falta de práctica con la traducción, el nivel de exigencia de lengua en general es bastante alto en último curso, lo que agrava la situación.

[389] Mediremos la sencillez en pos de los aspectos gramaticales, léxicos, sintácticos, así como de contendio.

En primer lugar llama la atención que más de un 60% de los alumnos que han accedido a colaborar en nuestro estudio no hayan trabajado previamente una habilidad en la que recae tanto peso dentro del módulo.

Del 38% de los alumnos que sí tiene experiencia previa con traducción únicamente poco más del 30% han ejercido la traducción en la Universidad de Limerick (apenas un 8% durante el segundo año y poco más del 30% durante el tercer año[390]). Esto nos deja con una cifra de casi un 70% de alumnos que han cursado traducción fuera de la Universidad de Limerick, es decir, durante su estancia Erasmus en España o en otros países[391].

Es significativo que ningún sujeto haya reconocido haber practicado traducción o algún ejercicio similar durante el primer curso, y que durante el segundo únicamente exista un sujeto. Estos datos son, a nuestro parecer, importantes. Si bien sabemos que en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua no se practica la traducción explícitamente puesto que no forma parte formal del currículo, también somos conscientes de que los alumnos de lengua tienden a identificar el ejercicio de traducción pedagógica con la traducción explicativa que el profesor lleva a cabo en la clase o a la traducción interior que todo aprendiz de lenguas experimenta[392].

Por otra parte, estos datos nos siguen sorprendiendo puesto que, siendo realistas, la práctica de la traducción a través de palabras o frases sigue siendo una de las situaciones más comunes en la clase de enseñanza de lenguas, sobre todo en los estadios inicial e intermedio de los aprendices, por parte del profesor[393].

Las respuestas de los alumnos nos llevan a interpretar que estos últimos deben conocer o intuir un concepto *suficientemente* real y aproximado de la traducción en la clase de lengua: no se trata de hacer listas de palabras o simples frases y trabajar únicamente aspectos lingüísticos que restringen la riqueza e invalidan esta actividad. En este sentido prácticamente el 80% de los alumnos que han realizado ejercicios de traducción afirma haber trabajado con textos.

La claridad con que los alumnos parecen concebir la asignatura y el concepto de traducción parece verse eclipsada cuando más del 60% asegura que los ejercicios de traducción que han practicado en cursos previos son similares a la traducción en SP4147 a pesar de que cerca del 30% afirma que son

390 Es decir, a la vuelta de su beca Erasmus, en el segundo cuatrimestre.

391 Algunas de las universidades de destino a las que acuden los alumnos son facultades de Traducción e Interpretación (donde cursar asignaturas de traducción es la norma), pero esto no constituye ninguna generalidad.

392 Ver De Arriba García 1996.

393 En el aula de lenguas hay varios tipos de traducción. Podemos hacer referencia a la traducción pedagógica, que es la que desarrollará la habilidad traductora e incrementará las competencias lingüística, cultural, social, etc. Asimismo, podemos referirnos a la traducción explicativa y la traducción interiorizada (de Arriba 1996), que que los alumnos suelen identificar con la traducción literal de palabras y oraciones.

completamente diferentes, lo que invalida el concepto de semejanza entre la experiencia previa y la de SP4147.

Este tipo de contradicciones nos hace pensar en la desorientación y ambigüedad que hay en la visión del concepto de los estudiantes sobre la traducción y todo lo que supone.

Para cerrar esta sección en la que los alumnos nos informan sobre su experiencia previa y la comparan con la traducción en el módulo de español, se incluyó un apartado para medir en qué grado los estudiantes estiman el nivel de dificultad en SP4147. Así, más del 50% de los estudiantes la perciben como un ejercicio complicado. Si bien podemos pensar que estos datos contienen connotaciones negativas en algún grado, no hemos de olvidar que ninguno de los estudiantes la ha calificado de imposible, es decir, todos ellos son conscientes que lo exigido en el componente de traducción entra dentro de lo factible, de sus posibilidades.

Resulta llamativo, aunque no sorprendente, que más del 90% afirme hacer un esfuerzo. Si analizamos el gusto por la traducción atendiendo al grado de esfuerzo invertido en dicha práctica podemos observar pautas muy marcadas. En este sentido, de acuerdo con lo datos, los estudiantes que se esfuerzan son en su mayor parte estudiantes a los que efectivamente les gusta la traducción. Tenemos excepciones como hemos visto en apartados previos, pero son mucho menos significativas.

Menos del 10% de la población dice no hacer ningún esfuerzo, pero lo interesante de este dato es que a casi un 6% le gusta, es decir, para este sector de la población la traducción no supone un desafío y por ello no se esfuerzan.

Apenas un 3% corresponde a alumnos a los que no les gusta la traducción y que consecuentemente no realizan ningún esfuerzo.

También es interesante observar que todos los alumnos que se muestran indiferentes a la traducción realizan un esfuerzo, lo cual rompe con estereotipos u opiniones sobre conductas supuestamente fundadas.

La distribución de la población según la experiencia adquirida nos muestra que no hay una gran diferencia entre los alumnos que han hecho traducción previamente y los que no[394].

Un 97%, es decir, prácticamente la totalidad de la población, ha experimentado una mejora en diferentes áreas como consecuencia de la práctica de la traducción. Prácticamente un cuarto de la población apunta a una mejora general, mientras que las tres cuartas partes restantes refieren la mejora a categorías determinadas. Las categorías que más progreso ven gracias a la traducción son el vocabulario y la gramática (ambas con casi el 90% de apreciación). Sin embargo tan solo el 35.3% de los alumnos

[394] Ver apéndice VIII y X.

piensa que la traducción ha incidido en su conocimiento de aspectos socioculturales de la lengua y el mundo hispanos.

Entre el 23.5% de la población que dice experimentar una mejora en todas las áreas encontramos diferentes grados de actitud y esfuerzo. Lo mismo sucede con aquellos sujetos que perciben una mejora en áreas concretas (73.5%), por lo que no se muestran pautas de comportamiento determinadas. El dato más significativo de la distribución en relación al número de sujetos se encuentra en aquellos que demuestran un gusto por esta práctica pero que han de esforzarse[395].

La gramática y el vocabulario son los aspectos más valorados en lo que respecta a la mejora (88.2%). La mejoría en conocimientos socioculturales no está tan valorada y solo el 35.3% percibe que la traducción influye en la mejora. Probablemente esto se deba a que tradicionalmente, los alumnos dan más importancia a la gramática y al vocabulario que a otros aspectos culturales, igualmente importantes, pero a los que quizá nunca se les ha enseñado a prestar atención.

Para completar el presente estudio hemos llevado a cabo la observación y el análisis de variables cruzadas que nos ofrecen una visión más completa, puesto que analiza el comportamiento entre variables que guardan una relación. De acuerdo con esto, la mayoría de las personas que no tenían experiencia previa experimentan una mejoría en todas las categorías (19%) o en alguna en concreto (76.2%). Es decir, ambas suman un 95.2%. Únicamente un 4.8% dice no experimentar ninguna mejora gracias a la traducción.

Por otra parte, todos los estudiantes que sí han tenido algún tipo de experiencia previa con la traducción admiten que gracias a ella mejoran en todas las categorías de la lengua (30.8%) o en alguna determinada (69.2%).

Como podemos observar, la distribución ofrece datos suficientemente equilibrados: tanto los estudiantes que empiezan a trabajar con traducción en su último curso, como aquellos que ya la han practicado reconocen los efectos beneficiosos de esta actividad pedagógica.

La actitud supone, por su parte, un elemento esencial para la aceptación de esta actividad y es consecuentemente una importante influencia en la apreciación de las categorías y habilidades de la lengua. De este modo, del 23.5% que experimenta una mejora en todas las áreas, un 75% afirma que le gusta, un 12.5% se muestra indiferente y otro 12.5% manifiesta que no le gusta.

Del 73.5% de alumnos que dicen experimentar mejoras en determinadas áreas a un 76% de la población la traducción le gusta, un 4% se muestra indiferente y a un 20% de la población no le gusta.

[395] Ver apéndice X.

Solamente un 2.9% de la población, a la que además no le gusta, afirma no experimentar ninguna mejora.

Estos datos nos demuestran que la experiencia previa y la actitud son factores clave en el desarrollo de las diferentes competencias de la lengua por parte de los estudiantes. La relación entre experiencia previa y actitud nos dice que los valores de distribución son casi equiparables entre sí, salvando los datos negativos. Otro factor a tener en cuenta es que la actitud indiferente o negativa hacia la traducción no siempre empaña la productividad o los beneficios que se desprenden de dicha práctica.

Además de las categorías recientemente vistas, los alumnos tienen la opción de referirse a las habilidades de la lengua. Este apartado se incluyó para que los alumnos pudieran diferenciar las diversas categorías y habilidades y relacionarlas al mismo tiempo. Por ello las habilidades completan el conocimiento de los alumnos de los diferentes aspectos de la lengua y su aprendizaje, y adquieren una visión más global.

Los alumnos apuntan que la traducción apenas beneficia la destreza auditiva y la producción oral (solo un 6% y un 12% de la población encuestada reconoce haber notado una mejoría en estas áreas respectivamente). La mejoría de la que hablan estos sujetos se refiere con toda seguridad al uso del español durante las clases y el beneficio que les reporta a ellos individualmente (aunque esto ocurre con cualquier clase de español del módulo SP4147 puesto que todas las clases se dan en español).

Para la mayor parte de la comunidad, la comprensión lectora[396] y la producción escrita[397] son las destrezas que reciben una influencia más positiva de la traducción. Los alumnos tienen una apreciación hacia dichas habilidades del 73.5% y del 76.5% respectivamente.

Los datos de la opinión de los alumnos sobre la traducción son muy reveladores. El hecho de que casi un 90% estime que la traducción es útil como instrumento para aprender lenguas indica un alto nivel de interés y crédito hacia la misma. Dicho interés disminuye cuando los estudiantes se refieren a la necesidad de la misma, puesto que *solamente* el 73.5% la estima imprescindible.

De los estudiantes que piensan que la traducción es útil (recordemos: un 88.3%) el 70% opina que es necesaria, pero el porcentaje restante corresponde a un 23.3% de datos perdidos y un 6.6% de población que sostiene que la traducción no es necesaria.

También hay que tomar en cuenta que un 13.3% piensa que la traducción pedagógica es necesaria sin indicar su utilidad, aunque la necesidad de una asignatura conlleva un inherente concepto de utilidad de la misma ya que el grado de necesidad supera al de utilidad.

[396] Para analizar la importancia de la comprensión lectora en la traducción ver Anderson y Pearson (1984), Beaugrande (1978), Rummelhart (1977, 1980).
[397] Para analizar la importancia de la producción escrita en la traducción ver Arbuckle (1990), Colina (2002), Kiraly (1995).

Los alumnos, por lo tanto, disciernen entre utilidad y necesidad, criterios importantes para que estos maximicen de manera óptima la eficacia del trabajo en las asignaturas y las actividades planteadas.

Asimismo hemos de prestar atención a los datos perdidos en cuanto a la utilidad y la necesidad de ejercer traducción en clase, puesto que ascienden a más de un 10% y un 20% respectivamente. Se trata probablemente de un indicador tanto de la falta de interés en mostrar su perspectiva como de la falta de relevancia que la pregunta tiene para ellos. En el caso de la necesidad de la traducción, interpretamos que los valores perdidos (20.6%), junto con las respuestas negativas (5.9%), suponen un 26.5%, es decir más de un cuarto de la población que valora de manera negativa o indiferente el uso de la traducción en el aula de lenguas.

Hay que apuntar, de la misma manera, que ningún alumno confirma la inutilidad de la traducción, por lo que las respuestas son bastante positivas en general: del 88.2% un 70% dice que es necesario y un 23.3% se muestra indiferente. Únicamente un 6.7% invalida la necesidad de proceder y desarrollar esta práctica.

En este sentido no podemos dejar pasar por alto la relación entre variables: experiencia previa-utilidad-necesidad así como actitud-necesidad-utilidad. Comparemos las listas de distribución: el 92.3% de la población que tiene experiencia previa en traducción la juzga útil, mientras que en el caso de los estudiantes que no tienen experiencia previa el tanto por ciento disminuye hasta un 85.7%. En el caso de la necesidad el 84.6% de los alumnos con experiencia previa estiman que es necesaria frente al 66.6% que no la creen necesaria. Es decir, siempre es mejor valorada por parte de los que han trabajado más con ella.

Respecto a la relación entre actitud y utilidad, subrayaremos que un 70.6% de la población que considera que la traducción es una herramienta útil muestra una postura positiva hacia la traducción, un 5.9% lo hace de manera indiferente y un 11.8% registra una actitud más bien negativa. A estos porcentajes hay que añadir un 11.8% de la población que no ha registrado datos relacionados con esta variable.

También podemos observar estos datos desde otro ángulo que contrasta con el anterior. La actitud no solo depende del grado en que una persona valore una actividad, sino que puede depender también del esfuerzo empleado en llevar esta a cabo. En este sentido el 79.4% admite que realiza un esfuerzo mientras que el 8.8% admite que no lo realiza independientemente de que la traducción le atraiga más o menos. De los sujetos que se esfuerzan un 79.6% estima que la traducción es útil. De los que no se esfuerzan un 8.8% opina que también es útil.

Para concluir, hemos de resaltar positivamente que dos de las variables que más inciden en la percepción de la utilidad del ejercicio de traducción pedagógica son la actitud y el esfuerzo invertido. La otra será, en algunos casos, la experiencia previa.

Sucede lo mismo con la necesidad: el 73.5% se muestra partidario de incluir la traducción en sus clases de español, a pesar de que un notable 20.6% de la población proporciona valores perdidos y otro 5.9% determina que no es necesario.

La última parte del cuestionario intenta fomentar que los alumnos ofrezcan sus opiniones respecto a las clases de traducción en SP4147. A través de ellas los estudiantes pueden hacer sugerencias para mejorar la puesta en práctica en SP4147.

Para ello propusimos tres áreas: la dificultad de los textos, el nivel de fijación en gramática y la opinión de los alumnos sobre si las clases de traducción deberían no solo mantenerse, sino aumentar para sacar más provecho, o desaparecer completamente.

En general el nivel de participación en estas preguntas es bastante bajo, y desde luego más escaso que en los secciones anteriores. Esto llama la atención porque, en un principio, esta sección ha sido diseñada para que ellos nos den sus perspectivas y con ello adivinar en qué punto podemos encontrar un término medio entre el profesor y el alumno.

Casi un 45% considera que los textos con los que se trabaja entrañan un nivel de dificultad demasiado complejo. En cualquier caso, prácticamente otro 45% no emite ninguna opinión al respecto. La falta de respuestas se debe probablemente a que los estudiantes piensan bien que este es un aspecto poco importante, bien que la dificultad de los textos es acorde con su nivel de conocimientos y el exigido en último curso, por lo que no es necesario responder a las preguntas. Apenas un 12% estima que los textos deberían de ser más difíciles

En cuanto a aspectos gramaticales, más del 56% de la población estima que las clases deberían de centrarse más en gramática, mientras que por el contrario, menos del 12% se inclina por dedicarse a la gramática en menor grado. El 32.4% restante no considera oportuno comentar este aspecto.

Estos datos apuntan a que los estudiantes todavía identifican la gramática como uno de los aspectos más importantes de la traducción, y suponemos que del contexto general en el aprendizaje de lenguas, es decir, el estigma de la gramática como eje central en el aprendizaje de lenguas sigue apareciendo. En cualquier caso, el hecho de que haya un tanto por ciento considerable que no haya opinado y otro tanto por ciento menor que lo haya hecho en su contra significa probablemente que para un sector de la población la gramática no tiene porqué constituir el elemento primordial de una lengua. La importancia de esta pregunta, aparentemente estándar o sistemática es vital para descubrir

hasta qué punto la traducción ayuda a los alumnos a discernir entre el uso de la lengua y las categorías que constituyen dicho uso.

Por último, nos referiremos a la percepción de los alumnos de la necesidad/utilidad de incluir la traducción en el aula de lenguas. Menos de un 3% considera que no se debería de hacer traducción en la enseñanza de español como lengua extranjera frente al 61.8% que cree oportuno, no solo que se trabaje, sino que se haga más a fondo. El 35.3%, eso sí, se abstiene de comentarios. Estos datos nos revelan que los estudiantes, a pesar de las contradicciones o faltas de sentido observadas en otras secciones del cuestionario, sí que perciben la traducción como una práctica que mejora su nivel de lengua y que incide en el resto de tareas y habilidades.

Conviene, por último, relacionar las variables de percepción de dificultad, enfoque gramatical y adecuación de la traducción con la experiencia previa de los alumnos.

Así observaremos que entre los estudiantes que han comenzado a hacer traducción en último curso, un 57.1% no opina al respecto. Los datos también revelan que el 33.3% preferiría que los textos fuesen más fáciles y tan solo el 9.5% se inclinaría por trabajar con textos más desafiantes.

Frente a estos datos, entre los alumnos con experiencia previa en traducción un 23% no contesta, un 61.5% indica que le gustaría que los textos que se trabajan en el aula fueran más fáciles y a un 15.4% le gustaría que el nivel de complejidad de los textos incrementase. Estos datos nos anuncian que los alumnos que han tenido un contacto previo con el mundo de la traducción tienen un nivel de participación mayor. Por otro lado, probablemente les resulta más interesante.

El 66.6% de los alumnos sin experiencia en traducción se inclinaría por trabajar más en gramática, un 4.8% preferiría centrarse menos en la gramática y un 28.6% no responde. Las cifras de los alumnos que sí cuentan con algún tipo de experiencia corresponden a un 38.5% que se decantaría por trabajar más en gramática, otro 23.1% que se alejaría de la misma, y un 38.7% que no ofrece respuesta. De esta manera vemos cómo los alumnos, tanto de uno como de otro grupo (aunque en diferente grado) se aferran a la gramática como elemento último e imprescindible en la traducción.

Para terminar con este análisis, cabe destacar que un alto 61.8% trabajaría más en traducción, un 23.5% no contesta y únicamente un 2.9% piensa que los alumnos de lengua no deberían hacer traducción. En este sentido volvemos a destacar la gran cantidad de datos perdidos (esta vez con un porcentaje mayor entre los individuos que cuentan con experiencia previa: un 46.2% frente a un 28.6% respectivamente). En cuanto a la población que reclamaría más trabajo en traducción, los dos sectores se muestran bastante positivos, la población con experiencia previa apoya esta tendencia con un 53.8%. La población que ve traducción por primera vez en último curso lo hace con un mayoritario 66.7%.

En conclusión, una gran parte de la población analizada reconoce en la traducción una asignatura beneficiosa, si bien al mismo tiempo admite que les gustaría tener más apoyo gramatical o un enfoque más reflejado en la gramática y que los textos fueran más fáciles. En cualquier caso podemos argumentar que la dificultad que los alumnos achacan a los textos va ligada probablemente a las dificultades gramaticales que estos encuentran en los mismos.

Este último apartado intenta relacionar las diferentes variables para averiguar si los datos que presentan los alumnos dependen de determinadas variables dentro del cuestionario.

Podemos argumentar, por lo tanto, que los alumnos valoran positivamente la práctica de traducción a pesar de la barrera que supone el nivel de dificultad y de que opinen que no es un ejercicio absolutamente necesario. Estos datos son reveladores y excelentes, puesto que los alumnos sostienen en general que la inclusión de la traducción en el aula de lengua extranjera incide positivamente en su aprendizaje de la lengua.

4.3.5 Análisis cualitativo

En los apartados previos hemos hecho un análisis cuantitativo de la información obtenida de los sujetos participantes en el cuestionario. Dicho análisis nos ha proporcionado importantísimos datos que revelan un interesante perfil acorde con la percepción y la opinión de los estudiantes acerca de la traducción pedagógica.

Las preguntas abiertas que analizaremos en este apartado nos permitirán explicitar información inaccesible en las respuestas cerradas previamente observadas. La información requerida en las preguntas abiertas obedece a la ampliación y precisión de los datos y porcentajes ofrecidos anteriormente. De esta manera los estudiantes que así lo consideraron pudieron proporcionar respuestas detalladas y personales.

Las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario se centran en hechos, actitudes y opiniones. Algunos autores, como Bradburn (2004) no ven diferencia alguna entre las preguntas sobre opiniones y actitudes. A pesar de esto, nosotros hemos querido diferenciarlas basados en dos aspectos de apreciación: las opiniones reflejan en realidad la visión sobre algo o alguien mientras que las actitudes se refieren a cómo se lleva algo a cabo[398].

[398] De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española la *actitud* es la "disposición de animo manifestada de algún modo". La *opinión*, por el contrario, se define como "dictamen o juicio que se forma de alguien o algo" o "concepto en que se tiene estimar a alguien o algo".

El siguiente análisis nos descubrirá aspectos complementarios para una interpretación más global del análisis anterior.

4.3.5.1 Mejora de los alumnos

Como hemos comprobado anteriormente, hay una amplia proporción de alumnos que admiten haber experimentado una notable mejora gracias a la traducción. En este sentido consideramos importante observar una más que posible relación entre transferencia de habilidades. En otras palabras, las habilidades requeridas para la traducción sí son útiles para el resto de las habilidades o categorías de la lengua en las que los alumnos trabajan. Esto puede ser un punto de partida esencial para que los alumnos se den cuenta de que el trabajo en diferentes áreas de la lengua extranjera ofrece una ventaja a la hora del uso global de dicha lengua. De hecho, como veremos más adelante, los alumnos sí se refieren a la habilidad traductora.

En cualquier caso, los alumnos parecen detallar más las categorías de la lengua en las que experimentan una mejoría gracias a la traducción que las habilidades. Estos detalles los encontramos mayormente en la sección dedicada a las opiniones de utilidad-necesidad (en lugar de la sección que ofrece precisamente la posibilidad de puntualizar e indicar elementos determinados de mejoría[399]).

Si bien un 97% admite haber experimentado una mejoría general o parcial[400], tan solo un 23.5% matiza el área en la que lo ha experimentado. En este sentido suponemos que el 76.5% de la población da por buenas las opciones ofrecidas en el cuestionario y no ve la necesidad de puntualidad sus respuestas.

El número de contestaciones de las respuestas abiertas en las preguntas 4 y 5 es muy escaso. Entre las diferentes categorías del cuestionario nadie se refiere al vocabulario, solamente un 2.9% indica a la gramática (y en especial a los verbos) y un 5.9% a la estructura de las oraciones. Un 11.8% se refiere a la influencia en las expresiones en relación a aspectos conocimientos socioculturales. Por último, solamente un individuo relacionó la mejoría con el uso general de la lengua.

En lo que concierne a las preguntas abiertas que relacionan la mejoría con las habilidades lingüísticas, los porcentajes descienden drásticamente. Únicamente un 5.9% asocia la mejora con las habilidades. Un individuo afirma haber experimentado una mejoría en las habilidades auditiva y de producción oral y otro refiere la mejora a la comprensión lectora, especialmente a la intención del autor. Estos datos no resultan nada alentadores y son en realidad poco informativos, puesto que los propios

[399] Ver las preguntas 4a y 5 en el cuestionario en el apéndice V.
[400] Ver apéndice VIII.

estudiantes no revelan qué elementos de las áreas o de las habilidades son en los que repercute especialmente la práctica de la traducción. Tampoco parecen ser capaces de distinguir entre habilidad, categoría y competencia de la lengua[401].

4.3.5.2 Opiniones de los alumnos

El apartado de opiniones encierra datos realmente interesantes en torno a la percepción de los alumnos acerca de la traducción. Para facilitar la lectura de los datos, hemos clasificado el tipo de respuestas dependiendo de dos variables: la utilidad y la necesidad de la asignatura de traducción.

A continuación ofreceremos datos sobre los que se basan los alumnos para percibir la traducción en el aula de lenguas de útil y/o necesaria. La gran mayoría ofrece una perspectiva relevante de acuerdo con los juicios en los que se sostienen.

Para ello hemos clasificado las respuestas obtenidas siguiendo el modelo de las pregunta 4a y 5, puesto que todas las respuestas se adecuan a dicho modelo de clasificación y el lector puede relacionar los datos cuantitativos y los cualitativos fácilmente.

El esquema de clasificación que hemos seguido corresponde, por un lado a las áreas de mejora, que contiene las siguientes categorías de la lengua: vocabulario, área de gramática general (que se divide a su vez en verbos y sintaxis), área sociocultural (que hace referencia a aspectos sociales y culturales), área general de mejora (con dos apartados: uno de práctica global y otro que contiene los elementos de sentido y contexto) y finalmente otra área destinada a las respuestas clasificadas bajo la categoría de *otros* y que comprende la traducción como futura carrera y la traducción como estrategia de aprendizaje (es decir, las dos categorías que los alumnos han señalado y que no se ajustarían a la clasificación anteriormente mostrada).

En cuanto al porcentaje, hay que tener en cuenta que los alumnos pueden señalar diferentes categorías o habilidades, por lo que este podría sobrepasar el 100%. Por ello, vamos a calcular el tanto por ciento teniendo en cuenta el número de entradas y no los sujetos. En cualquier caso, los detalles sobre los sujetos implicados y el número de entradas de cada uno pueden verse reflejados en el apéndice X.

[401] Ver Moreno Bayardo (1998).

4.3.5.2.1 Traducción: útil y necesaria

Aquellos estudiantes que juzgan que la traducción es, no solo útil, sino también necesaria suponen un 61.8% con 21 participantes.

De los 21 individuos que consideran que la traducción es útil y necesaria, se registra una participación de 100% con 46 entradas en la sección de categorías de la lengua. De acuerdo con esto, un 19.6% de la población estima que mejora en el vocabulario. Un 30.4% refiere la mejora de la gramática. Dentro de esta categoría, un 50% se refiere a una mejoría de la gramática en general, un 7.1% a una mejoría en los verbos y un 42.8% en la sintaxis.

El área sociocultural tiene un índice bajo de reconocimiento con un 6.5%, pero a nuestro parecer es positivo que la registren como una de las áreas relevantes en la transferencia de conocimientos, especialmente las expresiones idiomáticas y las que tienen un trasfondo sociocultural.

Los alumnos también encuentran una mejoría significativa en la categoría general de la lengua y un 26.1% señala esta área como relevante. Dicha área está dividida en la práctica global de la lengua, con un 75%, y en el área referida al sentido y contexto, con un 25% de reconocimiento. Esto supone un balance muy positivo ya que los estudiantes comienzan a registrar la traducción con el uso global de la lengua, y no solo con el de vocabulario, gramática, etc. (aunque estas sigan constituyendo áreas importantes y/o imprescindibles para los alumnos).

Por último, un 17.4% de los estudiantes señalan otro tipo de mejora: un 12.5% remite a la utilidad y necesidad de la traducción en tanto que posibilidad para una futura carrera profesional, mientras que un 87.5% alega que la traducción es una estrategia importante para el aprendizaje de lenguas.

La referencia a las habilidades de la lengua, se ve reducida a unos límites mucho menos significativos en comparación con las categorías que veíamos anteriormente. En este caso solo señalan esta área 10 individuos (un número bajo si tenemos en cuenta que en la sección anterior fueron 21 los sujetos participantes). Todos ellos han mencionado ya aspectos relevantes en las categorías de la lengua[402].

De acuerdo con el número de entradas registrado (14), un 7.1% hace referencia a la comprensión auditiva. La habilidad oral, la de comprensión escrita y la de producción escrita encuentran un reconocimiento del 14.3%[403].

Como podemos observar, hay una falta de interés en las habilidades lingüísticas en relación a las categorías de la lengua que veíamos previamente. Esto se puede deber a varios factores, como el hecho

[402] Ver anexo XI.

[403] Uno de los sujetos señalará la importancia de las habilidades lingüísticas tradicionales: auditiva, oral, lectora y escrita.

de que no se haya enseñado a los alumnos a ser conscientes de la existencia de diferentes competencias, categorías y habilidades, y que ambas no son incompatibles, sino que se ha de trabajar conjuntamente con ellas.

En cualquier caso, dentro del análisis de opiniones de los alumnos, hemos descubierto un elemento emergente e inesperado: un número muy importante de estudiantes, que constituye el 50% de la población que hace referencia a las habilidades lingüísticas, alude a una mejoría en la habilidad traductora[404] destacando la importancia de la misma en el aprendizaje de una lengua.

4.3.5.2.2 Traducción: útil

Son 9 los sujetos que perciben que la traducción pedagógica es útil. Las entradas registradas en esta área son 17. La representación de este grupo por lo tanto, con un 26.5% del total de la población, es significativamente menor que la del grupo anterior (recordemos que los estudiantes que opinan que la traducción es útil y necesaria asciende al 61.8%). Esto significa que una parte importante de los estudiantes reconoce la utilidad de este ejercicio y lo considera, en principio, una práctica adecuada para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Pasemos a observar los datos obtenidos en relación a las categorías. Entre los 9 sujetos que consideran que la traducción pedagógica es útil hay un sujeto que no se refiere al apartado de categorías[405], por lo que en realidad en este apartado tendríamos 8 participantes y 17 entradas.

Un 23.5% de la población piensa que la traducción es útil en cuanto al vocabulario. Un 64.7% encuentra que la traducción beneficia a la categoría gramatical. Dentro de dicha categoría los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera: un 18.2% aprecia la gramática en general, un 23.3% los verbos y un 54.5% la sintaxis.

En este grupo no hay nadie que encuentre el ejercicio de traducción beneficioso en el aspecto sociocultural.

En el apartado de práctica global, los estudiantes solo se fijan en la práctica general de la lengua (5.9%), desechando el apartado referido al sentido y el contexto en su totalidad.

La última categoría que queda por cubrirse refiere a la traducción como estrategia de aprendizaje de la lengua con un 5.9% sin que ningún sujeto aluda a la traducción como estrategia.

En lo que se refiere a las habilidades hay 4 sujetos participantes. 3 de ellos han señalado aspectos relativos a las categorías de la lengua. El total de las entradas registradas es de 7. Un 14.3% piensa que la

[404] La traducción puede ser considerada como la quinta habilidad de la lengua o como macrohabilidad. Ver House (*apud* Kiraly 1995:12), Séller (1997).
[405] Sujeto 20.

traducción es útil en cuanto a la comprensión auditiva, a la producción oral y a la comprensión lectora. Un 42.8% juzga que la traducción beneficia a la producción escrita y finalmente otro 14.3% indica que es beneficiosa para la habilidad traductora.

4.3.5.2.3 Traducción: necesaria

El último cuadro que analizaremos corresponde al de la traducción como actividad necesaria. Si bien las cifras anteriores de apreciación de la traducción como actividad útil o útil y necesaria podían calificarse de muy significativas (la traducción como práctica útil y necesaria cuenta con un 61.8% de apreciación) o relevantes (la traducción como práctica útil cuenta con un 26.5%), solamente un 11.8% de la población, es decir, una porción mínima en comparación con las anteriores juzga que la traducción pedagógica es necesaria.

A pesar de que la porción de estudiantes que estiman la traducción pedagógica de necesaria es baja, y que como consecuencia la distribución de los datos va a ser significativamente menor que en apartados anteriores, hay datos suficientemente representativos en este apartado.

Por otra parte, el hecho de que no opinen que es una práctica necesaria no significa que la juzguen como inadecuada. Los datos obtenidos es este apartado, por lo tanto, constituyen también parte del excelente balance positivo del análisis cualitativo como veremos a continuación.

Hay 4 sujetos que consideran que la traducción es una actividad necesaria en el aprendizaje de lenguas. Estos 4 sujetos producen 6 entradas que distribuyen de la siguiente manera: la gramática reúne el 50% del interés recogido dentro de las categorías. De ese 50% hay un 33% que remite a la gramática en general y un 66.6% que indica la sintaxis.

Un 16.6% menciona la necesidad de la traducción para la práctica global de la lengua.

Por último un 33.6% se refiere a la importancia de la traducción como estrategia de aprendizaje.

Ningún estudiante señala el vocabulario ni la categoría sociocultural como partes importantes en relación a la traducción. También hay varios apartados de las diferentes categorías que quedan vacías, como ocurre con los verbos, gramática, el sentido y el contexto, el área general y la traducción como futura carrera.

En lo que respecta a las habilidades auditivas y orales, tampoco hay ningún alumno que las destaque dentro de la necesidad de incluir la traducción en el currículo de lenguas. Sí que lo hacen, sin embargo, la comprensión lectora, con un 40%, la producción escrita con un 20% y la habilidad traductora con un 40%.

4.3.5.3 Sugerencia de los alumnos

La última pregunta de la sección de opiniones se diseñó con la idea de que las opiniones ofrecidas por los alumnos nos sirviesen como una serie de sugerencias de acuerdo a lo que ellos piensan en relación a varios aspectos.

Las respuestas de los alumnos han resultado en sugerencias y opciones muy interesantes que seguro pueden y deben repercutir en las aulas de traducción siempre que se tengan en cuenta.

La sección de la que hablamos está dividida en tres partes. La primera busca investigar sobre lo que los alumnos piensan del nivel de dificultad de los textos. La segunda se ocupa de ver si la gramática debe ser un elemento más relevante o no dentro de la clase. Y la tercera opción, les da la opción de señalar si la traducción ha de ser un elemento que efectivamente se integre dentro de la clase de lenguas extranjeras o si, por el contrario, hemos de prescindir de ella.

4.3.5.3.1 Dificultad de los textos

Un alto porcentaje de la población, el 44.1%, considera que los textos deberían ser más fáciles de lo que son. Solamente un 11.8% estima que los textos, contrariamente al juicio de los estudiantes anteriores, deberían de ser más complejos.

No hemos de olvidar que hay un 11.8% que opina que los textos utilizados en la clase son apropiados de acuerdo al nivel y al contenido de los estudiantes. Es significativo el simple hecho de que estos últimos puntualicen sus respuestas puesto que esta opción, en principio, no entraba dentro de las respuestas preconcebidas[406].

4.3.5.3.2 Nivel de gramática en la clase de traducción

En lo que respecta al tratamiento de gramática en la clase de traducción, un altísimo 55.9% de la población encuestada considera que los textos deberían estar más orientados a aspectos gramaticales. Estos datos no nos extrañan lo más mínimo puesto que a lo largo del cuestionario se ha visto cómo los estudiantes se aferran a este elemento de la lengua. Es como si el conjunto de reglas y explicaciones subyacentes a la misma supusiera una única estructura elemental de la que es difícil alejarse en el aprendizaje de la lengua.

A pesar de esto, las buenas noticias radican en que un 11.8% de la población considera que las clases de traducción se deberían fijar menos en aspectos gramaticales y un 5.9% de la población que,

[406] Ver apéndice VIII.

aunque bajo, es muy significativo en este caso, afirma que el nivel de gramática utilizado en clase es apropiado.

4.3.5.3.3 La traducción como componente en la enseñanza de lenguas

Para finalizar el cuestionario, decidimos preguntar a los alumnos si consideraban que la traducción ha de incluirse en el currículo de lenguas o no. Se trata de una cuestión desafiante, puesto que sabemos que la traducción es una práctica bastante difícil para ellos, tanto para los que han tenido la oportunidad de ejercerla previamente como para los que no.

La razón de ser de esta pregunta corresponde a ofrecer la oportunidad a los estudiantes de expresar de manera anónima la utilidad, necesidad y apreciación de la asignatura o la falta de la misma.

Como en las preguntas anteriores, encontramos un alto porcentaje de encuestados que en principio no se preocupan por esta cuestión (32.3%). Sin embargo, el resto de los datos nos revelan una apreciación muy positiva respecto a la traducción puesto que el 61.8% de la población considera que se debería de trabajar más en la traducción y un 2.9% indica que el trabajo en la traducción a lo largo de la licenciatura es apropiado.

La parte negativa constituye un valor mínimo puesto que solo un 2.9% considera que no se debería de trabajar en la traducción.

4.3.5.3.4 Comentarios y sugerencias

Prácticamente la totalidad de la población encuestada ha hecho uso de las preguntas abiertas para ampliar su visión o puntualizar las respuestas dadas. De este modo, las preguntas abiertas nos han dado la oportunidad de observar sugerencias contenidas en diferentes apartados, como acabamos de ver.

Sin embargo, no todas las sugerencias se ajustan totalmente a los parámetros establecidos previamente para la clasificación de las respuestas (recordemos, la 4a y la 5 para seguir una clasificación coherente). Estas respuestas, como veremos, suponen una rica fuente de información para el profesor e investigador en el campo de la traducción pedagógica.

Para presentar los datos de una manera ordenada ordenaremos las respuestas de acuerdo con una variedad de aspectos en torno a los textos, la duración o la continuidad de la asignatura de traducción, los aspectos en los que ha de centrarse dicha asignatura, el debate sobre la práctica de la traducción en la enseñanza de lenguas, el tipo de traducción que se debería llevar a cabo y otros comentarios sobre las dificultades, experiencias o implicaciones que los alumnos señalan.

En el apartado 4.3.5.3 se produce un debate muy interesante sobre todos los aspectos a los que nos referíamos en la sección de opiniones del cuestionario (recordemos: dificultad de los textos, nivel de gramática y conveniencia de la traducción pedagógica). Hay críticas positivas (y con ello nos referimos tanto a críticas positivas como a las que juzgan los diferentes aspectos tratados como adecuados) y críticas negativas acerca de los mismos. Pero incluso las críticas positivas no suponen que los alumnos se muestren totalmente de acuerdo y en varios casos estos alumnos matizan su punto de vista a través de información complementaria que añaden en las preguntas abiertas.

A continuación mostraremos las diferentes percepciones de los alumnos de acuerdo con los rangos en los que se clasifican.

Los sujetos 5, 9, 11, 25 y 32 (un 11.8%) encuentran que los textos utilizados en SP4147 son adecuados.

Por otro lado, otros alumnos expresan sugerencias de acuerdo con sus percepciones. Una parte importante de los comentarios hacen referencia a la dificultad de los textos, que varios alumnos se inclinan por rebajar:

a) los textos deberían ser más fáciles y más cortos (sujeto 2)
b) los textos son demasiado difíciles para su nivel (sujetos 12, 23, 24, 28, 29)
c) algunos de los textos son demasiado difíciles para aquellos que realizan traducción por primera vez (sujetos 13, 20)
d) los textos, al igual que los exámenes, deberían de ser sencillos puesto que el complicado vocabulario y los pasados confunden a los estudiantes (sujeto 22)
e) los textos parecen fáciles pero no lo son (sujeto 26)
f) los textos deberían ser más variados y más difíciles (sujeto 4)

Otros toman el lado de la balanza contrario y sugieren que haya:

a) textos que planteen más retos (sujeto 30) y que además sean más interesantes (sujeto 27)
b) textos que sean más interesantes (sujeto 3)

En cuanto a la dedicación a la gramática en las clases, únicamente el 8.8% de la población percibe que es apropiada (sujetos 9, 32, 33). Sin embargo, y como hemos observado en el cuestionario, este elemento constituye una parte muy importante de la lengua extranjera para los alumnos, que centran sus comentarios sobre diferentes aspectos tales como:

a) las clases de traducción deberían centrarse más en la gramática porque es útil (sujetos 11, 17, 18, 26, 31) y ya no tienen clases de gramática como tal (sujeto 6). Además la

gramática es el elemento más difícil de traducir (sujeto 16), e integrar la gramática y la traducción en las clases en lugar de dividirse puede ser más fructífero (sujeto 10).

b) los propios alumnos se han centrado en la gramática porque consideran que es un elemento esencial dentro de la lengua (sujeto 8)

Sin embargo la gramática no es la única categoría a la que los alumnos dan preferencia en lo relativo a la traducción. Algunos alumnos apuntan que se debería conceder más importancia al vocabulario (sujetos 7, 23), independientemente de la importancia de la gramática (sujeto 18) puesto que el trabajo en esta categoría también influye en la fluidez de la lengua (sujeto 8).

En este sentido muchos estudiantes señalan la dificultad de traducir *elementos que no están en el* diccionario, como la gramática (sujeto 16), la estructura de las frases (sujeto 23) o determinados vocablos (sujeto 28).

Por último, nos referiremos al trabajo dedicado a la práctica de la traducción. Solo el 5.9% opina que el trabajo sobre la traducción es apropiado (sujetos 9 y 32).

Las sugerencias asociadas a este aspecto de acuerdo con los alumnos apuntan que la traducción:

a) se debería de empezar a practicar antes en la carrera, quizás a partir del primer curso (sujeto 1)

b) la traducción se debería de practicar más en general (sujetos 3, 7, 20) para mejorar la comprensión (sujeto 3), o para que los estudiantes interpreten mejor la lengua y la cultura españolas (sujeto 17).

Algunos alumnos, son muy conscientes de que de que la práctica en SP4147 es en realidad un ejercicio de traducción inversa (con las características propias que esta última conlleva). Sus comentarios al respecto indican que:

a) la traducción inversa debería ser el único tipo de traducción par los alumnos de lenguas extranjeras (sujeto 2)

b) la traducción inversa es vista como una herramienta de aprendizaje fundamental para el alumno (sujetos 1, 4, 34)

Solamente existe un estudiante que rechaza la práctica de la traducción. Su argumento se basa en que esta asignatura solamente la deberían cursar los alumnos que tengan español como asignatura troncal y no optativa (sujeto 21).

Otras de las sugerencias que los estudiantes mencionan se centran en torno a las clases, su estructura y el trabajo en las mismas. Las sugerencias de los alumnos se refieren:

a) al grupo de tutoría; es muy beneficioso puesto que el número de alumnos es bajo (sujeto 3) o, al contrario ser menor para vencer miedos e inseguridades causados por la desigualdad entre el nivel de español de los alumnos (sujeto 5)
b) al formato de la clase, que es adecuado (sujeto 4) o que se torna inadecuado debido al tipo de ejercicios de traducción y cómo se trabajan (sujeto 14), o debido a una falta de estructura tanto entre los diferentes grupos de tutorías (sujeto 5) como en las propias clases (sujeto 9)
c) a la duración de la clase, que debería ser mayor (sujeto 5)

Como vemos, se trata de pequeñas sugerencias cuyo porcentaje de incidencia es muy bajo. A pesar de ello, son percepciones, perspectivas personales que han de tomarse en cuenta para, que docentes e investigadores, siempre considerando este tipo de información en perspectiva, se planteen los problemas, opiniones y sugerencias que ofrecen los alumnos en relación a áreas determinadas, especialmente el aula, que, recordemos, es el espacio fundamental de interacción de la traducción pedagógica cuya naturaleza, por otro lado, es social (Carden 1986).

4.4 Conclusiones

El presente estudio está inscrito en un contexto preciso de innovación pedagógica que insta a la revisión de la práctica didáctica de la traducción. El análisis del alumno, uno de los elementos integrantes del proceso interactivo del aula, es fundamental, puesto que de esta manera se dota a los estudiantes de la capacidad de operar dentro de la comunidad a través de la intersubjetividad.

Según nuestro argumento, si bien el uso de la traducción ha entrado y todavía hoy en día entra de manera intermitente en el debate de traducción pedagógica en tanto que herramienta nociva, prescindible o necesaria, no hemos encontrado bases suficientes en torno al efecto que produce en los alumnos y la perspectiva de los mismos.

Como ya afirmábamos anteriormente, nuestra investigación no se va a centrar en medir la mejoría de la competencia traductora de los alumnos ni el posible efecto de esta última en otras categorías o habilidades lingüísticas. Lejos de ello, buscamos una aproximación sobre qué piensan los alumnos y cómo se refleja dicha percepción en su actitud y en su aprendizaje de la lengua. Es fundamental

adscribir estudios empíricos relevantes en el campo de la traducción pedagógica e intentar que esta no sea un área fragmentada.

El diseño del cuestionario, así como el tipo de preguntas formuladas persigue el análisis exhausto de acuerdo con el espacio y los límites investigadores que conforman nuestro marco de trabajo.

El estudio sigue una metodología empírico-observacional, puesto que llevamos a cabo un análisis empírico en el que se observen criterios y líneas de comportamiento que expliquen parte del éxito o del fracaso de la traducción pedagógica en la Universidad de Limerick.

Somos conscientes de que esta asignatura se implementa de manera y a niveles muy diferentes dependiendo de cada institución universitaria y el interés del personal docente. Por ello forjaremos una línea de observaciones que sea extrapolable a un nivel global. Las propuestas presentadas a un macronivel en la política educativa dependerán de la interpretación y la puesta en práctica de los profesores en el micronivel (Widdowson 1993). Sin embargo, una investigación relevante de base puede modificar o replantear, si procede, los niveles más altos de política educativa.

Nuestros resultados tienen gran relevancia en la comunidad científica. La amplitud de miras que aporta nuestro estudio es muy beneficiosa para el campo de la traducción pedagógica. Lejos de centrarnos únicamente en pedagogos y estudiosos, en teorías de enseñanza, de aprendizaje y de traducción, creemos que es necesario atender a la percepción de los alumnos y el grado en el que esto puede afectar a la evolución de dicha área.

Entre los datos que hemos observado hemos hallado una serie de tendencias interesantes acerca de la población encuestada. Por una parte se trata de una población con una experiencia con traducción muy dispar, a caballo entre la experiencia nula y la experiencia con traducción especializada inversa. La experiencia adquirida junto con el nivel de lengua de los diferentes sujetos, puede resultar una combinación peligrosa cuyos efectos adversos se manifiestan claramente en el aula, y que los encuestados manifiestan claramente en el cuestionario[407].

La mayor parte de los alumnos que cuentan con experiencia de traducción la adquieren fuera de la Universidad de Limerick, en su estancia Erasmus (que suele tener lugar en tercer año), y suelen trabajar con textos. Estos datos, que son en realidad fortuitos puesto que si no fuera por la estancia en otra universidad el 70% de los alumnos que tienen experiencia previa no la tendrían, se pueden entender como un indicador para integrar posibles actividades de traducción en la Universidad de Limerick.

[407] Algunos sujetos hacen referencia al ambiente de trabajo que hay en el aula. Otros, sin embargo, y siguiendo una tendencia mucho más común, expresan esta separación a través de una preferencia por no desmarcarse de la gramática y otros elementos unidos a la metodología tradicional.

Si bien el sentimiento general se concentra en la complejidad de la traducción, también hemos de resaltar que la actitud hacia esta actividad, mayormente desconocida entre la población de SP4147, es positiva: de hecho el 73.5% afirma que le gusta dicho ejercicio.

La actitud en el cuestionario también se ve desde el ángulo del esfuerzo, que confirma la actitud positiva de la que hablábamos antes: más del 90% reconoce esforzarse independientemente del grado de apreciación.

La actitud está significativamente unida a la mejoría que experimentan los alumnos en distintas categorías y habilidades de la lengua con un reconocimiento prácticamente absoluto. En este sentido, y probablemente como consecuencia del obstáculo que ven en la traducción, la mayoría de los estudiantes mencionan la gramática y el vocabulario como las categorías que experimentan una mejora más notable gracias a la traducción.

Por otro lado, una parte importante de la población demandará que la gramática sea, si no el eje central de las clases, sí una parte esencial de las mismas. El fundamento de estas percepciones seguramente se encuentre en que, por una parte, siempre se le ha dado mucha importancia, y por otra, porque los aprendices de una lengua tienden a buscar reglas que marquen el camino a seguir.

La comprensión lectora y la expresión escrita son las habilidades más relacionadas con la traducción con porcentajes bastante altos. Es natural que los estudiantes relacionen estas dos habilidades con la traducción, puesto que en realidad son dos de los procesos que forman parte de la traducción. Sin embargo, muchos estudiantes han relacionado estas dos habilidades con la habilidad traductora que se maneja en los estudios de traducción, es decir, pensamos que a través de sus mecanismos de intuición podrían desarrollar una serie de estrategias y conceptos que les acercasen a la traducción pedagógica permitiéndoles traducir a un nivel más elevado.

La percepción general de la traducción como parte del currículo es excelente: la inmensa mayoría expresa su deseo de que se trabaje más la traducción en el módulo de español, ya que es percibida como una actividad útil para una gran parte de la población y necesaria para otra parte importante.

Los datos nos indican que la interacción de los alumnos con el texto a través de la traducción es fundamental. Si no participan en actividades o experiencias que supongan un uso comunicativo de la lengua, el interés de los estudiantes decaerá vertiginosamente y el estudiantes probablemente no será capaz de avanzar en el proceso comunicativo, sino que se limitará a familiarizarse con unas estructuras sintácticas u otras formas de la lengua (Lee 1991). A pesar de que los alumnos hayan señalado las estructuras morfosintácticas de la lengua como una de las categorías fundamentales, así como las principales receptoras de mejoras experimentadas a través de la traducción, los alumnos también son

conscientes de que el manejo de las mismas con la ayuda de un diccionario no son suficientes para poder traducir (Sánchez-Sarmiento 1997), incluso en las clases de lengua.

Los alumnos, finalmente, toman conciencia del uso comunicativo de la lengua y aprenden que no hay un ideal comunicativo[408]

Entendemos que todos los datos obtenidos sugieren una apreciación positiva de los alumnos en lo que se refiere a la traducción. Por ello, constatamos que, como elemento fundamental en el uso de la traducción como ejercicio pedagógico, los alumnos no constituyen una barrera para una puesta en práctica sistemática y coherente.

La traducción pedagógica defiende que el estudiante ha de ser expuesto a situaciones en las que haya de pensar, anticipar, participar, analizar y decidir. El profesor tiene que entrenar a los alumnos a trabajar de una manera autónoma y a descubrir y desarrollar sus propias habilidades y estrategias (Villanueva y Navarro 1997).

Carreres (2006: 7-11) realiza un cuestionario a los estudiantes de la Universidad de Cambridge. Estos estudiantes están expuestos a una práctica sustancial de traducción, tanto directa, como inversa[409]. La naturaleza de los textos es literaria o ensayística.

El cuestionario se centra en la utilidad de la traducción directa y en la traducción directa a la hora de aprender una LE, la utilidad de la traducción directa y la traducción inversa per se, si se podría alcanzar el mismo nivel de progreso a través de otros elementos en la enseñanza, hasta qué punto las clases de traducción te han preparado para la práctica profesional, y te han gustado las clases.

Todas las respuestas son positivas, y el 100% de los 31 alumnos sometidos al cuestionario valora la práctica de la traducción.

[408] Ver Hernández Sacristán (1999:114).
[409] Traducción directa en primer y cuarto año. Traducción inversa en cuarto año.

Conclusión

La pretensión de este trabajo de investigación ha sido la de repasar el componente de traducción en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. La iniciativa ha surgido ante la carencia de un enfoque y una práctica adecuados de este componente. Nuestro estudio parte desde un análisis y un desarrollo sincrónicos de la traducción a través de aspectos y disciplinas en las que es relevante. La práctica real de la traducción en el aula de lenguas deriva de la necesidad imperiosa de establecer esta disciplina en el nivel de área científica de investigación. No obstante, su calidad de área interdisciplinaria ha impedido hasta ahora que forme parte del interés de la comunidad científica.

Las hipótesis en nuestro estudio yacen en las siguientes premisas:

a) la necesidad de una reconceptualización del marco en el que se inscribe la traducción en la clase de lengua extranjera;
b) la necesidad de describir esta área: su naturaleza así como los principios y los objetivos que justifican su presencia en las aulas;
c) la necesidad de abandonar antiguos conceptos en un nuevo marco comunicativo laxo y no prescriptivo;
d) la necesidad de no asimilar la traducción a otras actividades en el aula de lenguas como la comprensión lectora y la expresión escrita;
e) la necesidad de reconstruir el proceso de traducción en el aula, y de acuerdo con esto, describir su *estatus quo* entre las habilidades que ha de desarrollar un alumno de lenguas;
f) la necesidad de optimización de la traducción como estrategia de aprendizaje de una lengua;
g) la necesidad de componer un espacio comunicativo que permita construir un modelo de inclusión universal de la traducción pedagógica;
h) la necesidad de aportar datos acerca de la traducción pedagógica y dar voz a los estudiantes.

Aunque ambicioso, nuestro estudio pretende ofrecer un panorama unificador en el que se integren los aspectos con los que trabajan profesores y alumnos de traducción pedagógica.

Las conclusiones que hemos obtenido a partir de la investigación teórico-práctica han superado nuestras expectativas confirmando lo que nos temíamos: la falta de éxito y las predicciones catastrofistas hacia esta práctica albergan sus principales razones en dos partes que hay que subsanar:

a) el vacío teórico entre los estudios de la traducción, la traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras;
b) la ausencia de unas líneas teórico-pragmáticas que fundamenten la inserción de este elemento más allá de una situación fortuita o un deseo individual.

Las premisas sobre las carencias que asignábamos al campo de nuestra investigación pierden relevancia al encontrar argumentos válidos que aminoran en gran medida solidez a los prejuicios hacia la traducción pedagógica. Creemos firmemente, de acuerdo con las conclusiones que ofrecemos a continuación, que nuestra aportación aporta un valor científico y pragmático importante en un área que ha de rehabilitarse de acuerdo con un marco pedagógico rigurosamente comunicativo y significativo como el de la actualidad.

a) la implementación de la traducción pedagógica se inscribe dentro de un marco de trabajo comunicativo y dinámico. La precisión de unos objetivos muy concretos proporcionan un número de ventajas lingüísticas y socioculturales cuya explotación en el aula es imprescindible;
b) la naturaleza de la traducción pedagógica se inscribe en el paraguas del enfoque comunicativo, que permite un tratamiento adecuado de la misma de acuerdo con el entramado innato de esta práctica. Las metodologías de enseñanza más modernas permiten la construcción y la reconstrucción del sentido de este ejercicio a través del enfoque mediante tareas[410];
c) podemos implementar la traducción pedagógica en el aula de diferentes maneras según nuestros intereses y nuestras necesidades: bien como un instrumento pedagógico para el aprendizaje de una lengua extranjera o bien como herramienta de evaluación de la competencia comunicativa del alumno;
d) la traducción pedagógica implica la activación de procesos muy complejos por parte del estudiante. El reto consiste en que el estudiante sepa manejar esta práctica a favor de sus

[410] Lo fundamental en el enfoque por tareas es que la comunicación conforma un acto comunicativo complejo. Los alumnos tendrán que trabajar con elementos de comunicación de manera integrada.

intereses. La consciencia de los procesos cognitivos del estudiante le hacer operar mejor con la lengua,

e) el estudiante que traduce se convierte en un participante multifacético que actúa como mediador, lo que le convierte con un operario muy eficaz en diferentes niveles de la lengua a través de procesos complejos;
f) la traducción pedagógica puede funcionar como macrohabilidad o como microhabilidad. El profesor decidirá la importancia que adquiere esta competencia en su espacio pedagógico;
g) la traducción pedagógica es un campo unitario y universal. Profesores e investigadores defienden su uso como forma excepcional de uso del lenguaje;
h) por último, los alumnos muestran una actitud general positiva hacia la práctica en diferentes niveles independientemente de su mayor o menos interés por la asignatura.

Nuestra propuesta pretende que la traducción pedagógica encuentre su razón de ser y que deje de ser relegada a un área no reconocida, aunque llevada (aunque de manera irregular) al aula de lenguas. Recuperamos de esta manera la incorporación legítima de esta práctica en un currículo no dogmático.

La traducción pedagógica se adscribe a una actividad intelectual que ha de reformular sus propios cimientos a través de la revisión. Las tendencias de profesores, estudiosos y alumnos es completamente positiva, y pronosticamos un gran interés y desarrollo en esta disciplina: Hurtado ya destacaba que el siglo XX se había convertido en "la era de la traducción" (Hurtado Albir 1994: 25). Nuestra pequeña aportación muestra solo un ápice del gran potencial de la traducción pedagógica que, aunque a años luz de otras habilidades en el aula de lengua, no deja lugar a dudas sobre la importancia de su alcance.

Somos conscientes, no obstante, de que a pesar de la creciente investigación en este campo, es difícil aventurar conclusiones con absoluta certeza: las líneas de investigación existentes no solo son difíciles de sintetizar, sino que adolece de evaluación y medida consistente de los productos y procesos que estudian. Se necesita una mayor especificación teórica tanto de la base de partida como de las relaciones que van a ser investigadas, así como un tratamiento sistemático de la disciplina. El abordaje de la TP es tan ecléctico que los problemas que se plantean están atomizados en cada investigación.

Apéndice I: Escala de notas. Universidad de Limerick (Irlanda)

LCS grading scale (used for modules with a language-learning component listed below)

%	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1	D2	F
100	≥76	≥72	≥68	≥64	≥60	≥56	≥52	≥48	≥44	≥40	<40
Below are breakdowns to help you mark smaller elements of assessment											
90	68.4	64.8	61.2	57.6	54	50.4	46.8	43.2	39.6	36	<36
80	60.8	57.6	54.4	51.2	48	44.8	41.6	38.4	35.2	32	<32
75	57	54	51	48	45	42	39	36	33	30	<30
70	53.2	50.4	47.6	44.8	42	39.2	36.4	33.6	30.8	28	<28
60	45.6	43.2	40.8	38.4	36	33.6	31.2	28.8	26.4	24	<24
50	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	<20
40	30.4	28.8	27.2	25.6	24	22.4	20.8	19.2	17.6	16	<16
30	22.8	21.6	20.4	19.2	18	16.8	15.6	14.4	13.2	12	<12
25	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	<10
20	15.2	14.4	13.6	12.8	12	11.2	10.4	9.6	8.8	8	<8
15	11.4	10.8	10.2	9.6	9	8.4	7.8	7.2	6.6	6	<6
10	7.6	7.2	6.8	6.4	6	5.6	5.2	4.8	4.4	4	<4
5	3.8	3.6	3.4	3.2	3	2.8	2.6	2.4	2.2	2	<2

Apéndice II

A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1	D2	F
Matrícula de honor	Sobresaliente	Notable			Aprobado			Suspenso		

Apéndice III

College of Humanities Ethics Committee
Ethical Consideration of Research Project Form
Final Year Projects and Taught MA dissertations

This form should be jointly completed and signed by supervisor(s) and student and included in the bound copy of the FYP or MA dissertation submitted. .

Name of student: LUCÍA PINTADO GUTIÉRREZ
ID Number: -
Programme of Study: -
Project (e.g. FYP, MA dissertation): PhD. THESIS
Working title of project: THE ADVANTAGES OF BACK TRANSLATION IN SECOND LANGUAGE TEACHING
Supervisor: DR. DAVID ATKINSON

Does the proposed research involve human subjects? Yes X No ___
If **No**, please sign the form and submit with your final project.

If **Yes**, does the proposed research involve? (Tick as appropriate)

a) Adult/child (<18) patients
b) Adults/children (<18) with physiological and/or psychological impairments
c) Adults/children (<18) with learning difficulties
d) Adults/children (<18) under the protection/ control/influence of others (e.g. in care/prison)
e) Relatives of sick people (e.g. parents of sick children)
f) People who may only have a basic knowledge of English

If you have answered **Yes** to any of these questions, you will need to apply for ULREC approval. You can get more information and download the forms needed at this address: www.ul.ie/researchethics/

If you have answered **No** to all of these questions (but your research still involves human subjects), please answer the questions on the next page of this form briefly:

Student signature: _____ Date: _____

Supervisor signature: _____ Date: _____

These questions are to be answered by students planning research that involves human subjects, but does not require full ULREC approval (according to the criteria listed overleaf). Please answer briefly following discussion with your supervisor.

NB: **If your research involves children** (under 18), you will have to submit this form for approval by the COH Ethics Committee. You should contact the COH Ethics representative for your department (see below).

a. How do you plan to gain **access to /contact/approach** potential informants?

By giving them a questionnaire in class and perhaps by email –it depends on the attendance on the day.

b. What arrangements have you made for **anonymity and confidentiality**?

They do not have to sign anywhere else than the consent form which will be given with the questionnaire but which will not be part of it.

Also, there will be an information sheet –again given with the questionnaire-which will inform them about anonymity and confidentiality and the use of the data obtained.

c. Can you assess the **particular vulnerability of your informants**?

All the informants are over 18 years old and they will not be forced to complete the questionnaire. Also, it is not part of the module and it is not being promoted by the LCS Department. They can refuse to complete the questionnaire, withdraw at any time and give their opinions freely.

d. What arrangements are in place to ensure that informants know the purpose of the research and what they are going to inform about?
The information sheet provided with the questionnaire includes the details.

e. How will you ensure that informants are aware of their **right to refuse** to participate or **withdraw** at any time?
The information sheet provided with the questionnaire includes the details.

f. What are the **safety issues** (if any) arising from this research, and how will you deal with them?
N/A

g. How do you propose to store the information?
Using the SPSS Program.

You should draw up and attach an **Information and Consent Sheet** (or alternative) when returning this form. See College of Humanities Ethics Guidelines. You can also contact the COH Ethics Representative in your department: Brendan Halpin Sociology); Helen Kelly-Holmes (LCS); Tom Lodge (Politics); Angus Mitchell (History); Jennifer Schweppe (Law).

Apéndice IV

Dear student,

What follows is a questionnaire designed especially for SP4147 undergraduate learners.

The questionnaire is part of a Ph.D. Thesis on Translation into Spanish. As a student, you are a very special source of information for the development of the teaching of languages in universities.

The questionnaire consists of seven parts designed to gain a deeper understanding of your experience of translation.

Please note you can refuse to participate or withdraw at any time.

Please, do not write your name on the questionnaire, so as to remain anonymous. All data will be confidential and necessary for research purposes only.

Thank you for your time!

Apéndice V

a) Your previous experience

a) Is this the first time that you have done translation in the classroom?
Tick the appropriate box

Yes □ No □

If the answer is "yes" go to **Section B**.

1a. If the answer is "no", in which year(s) did you do it?
Tick the appropriate box(es)

1st □ 2nd □ 3rd □

1b. What type of translation was it?
Tick the appropriate box(es)

Translation of words □
Translation of sentences □
Translation of texts □

1c. Was the exercise(s) on translation you did before SP4147 similar to translation in SP4147?
Tick the appropriate box

Yes □ No □

1d. How does your previous translation work compare to the translation work in SP4147? Tick the appropriate box(es)

The exercise focused mainly on Spanish vocabulary □
The exercise focused mainly on Spanish grammar □
The exercise was practically the same □
It was a completely different exercise □

1e. Can you please give further detail following your answer?

b) Your difficulties

b) I find that translation into Spanish is:
Tick the appropriate box

Easy □ difficult □ manageable □ challenging □ I mpossible □

2a. In which way(s)?

c) Your attitude

c) My attitude towards translation into Spanish is:
Tick the relevant box

I like it and I do not need to make a lot of effort □

I like it and I need to make a lot of effort □

I am indifferent to it but I make an effort □

I am indifferent to it so I make no effort □

I do not like it but I make an effort □

I do not like it so I make no effort □

d) Your improvement

d) Do you think that translation has improved your knowledge of Spanish? Tick the appropriate box

Yes, in all areas□ In some areas □ No, in no areas□

4a. If your answer is "yes, in all areas "or "in some areas", which area(s)? Tick the appropriate box(es)

Vocabulary	□	Grammar	□
Society and culture	□	Overall	□
Other	□		

If other, please, specify:

_____

e) Has translation helped you with any other language skill or activity carried out in the teaching/learning of Spanish?
Tick the appropriate box(es)

Listening	□	Speaking	□
Reading comprehension	□	Writing	□
Other	□		

If other, please, specify:

_____

e) Your Opinion

f) Do you think translation in the learning of Spanish is:

Please tick one box in **column a** and one box in **column b**.

(a)	Useful	□	**(b)**	Necessary	□
	Not useful	□		Not necessary	□

6a. Why?

6b. What would you change about translation?
Tick the appropriate box(es)

The texts should be easier	□
The texts should be more challenging	□
We should focus more on grammar	□
We should focus less on grammar	□
We shouldn't focus on grammar at all	□
We should work more on translation into Spanish	□
We shouldn't do translation into Spanish	□

6c. Please give more details following your answer(s):

g) We have tried to make this questionnaire as comprehensive as possible but you may feel that there are things we have missed out. Please, write what you think below using an extra page if necessary.

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR TIME !!

Apéndice VI

I consent to participating in the questionnaire on the understanding that the information given is anonymous and will only be used for research purposes.

Signature: _____

Date: _____

Apéndice VII

#	Traducción (20%)	Gramática (5%)	Total Traducción (25%)	Análisis de texto I (10%)	Análisis de texto II (15%)	Total análisis de texto (25%)	Oral I (10%)	Oral II (15%)	Total oral (25%)	Literatura (25%)	Total módulo SP4147 (100%)
1	11.80	4.30	16.10	4.80	9.20	14.00	4.90	8.10	13.00	17.30	60.4
2	11.50	4.20	15.70	4.50	8.90	13.40	6.20	10.20	16.40	16.30	61.8
3	7.80	2.10	9.90	4.40	10.50	14.90	3.00	8.90	11.90	12.80	49.5
4	7.00	3.50	10.50	4.40	6.30	10.70	4.90	7.50	12.40	13.60	47.2
5	11.60	3.40	15.00	5.40	8.70	14.10	6.40	7.80	14.20	19.00	62.3
6	4.00	1.30	5.30	6.50	8.50	15.00	2.60	6.00	8.60	12.00	40.9
7	7.80	3.60	11.40	5.10	8.90	14.00	6.10	7.20	13.30	13.30	52.0
8	9.60	2.80	12.40	6.00	9.80	15.80	6.40	10.40	16.80	15.60	60.6
9	14.00	4.60	18.60	6.80	10.90	17.70	6.60	10.00	16.60	16.60	69.5
10	3.00	3.20	6.20	4.60	5.20	9.80	6.40	6.90	13.30	12.80	42.1
11	8.80	3.00	11.80	4.00	9.40	13.40	5.20	7.80	13.00	12.80	51.0
12	15.00	4.90	19.90	7.40	11.30	17.70	7.00	12.40	19.40	20.00	78.0

#	Traducción (20%)	Gramática (5%)	Total Traducción (25%)	Análisis de texto I (10%)	Análisis de texto II (15%)	Total análisis de texto (25%)	Oral I (10%)	Oral II (15%)	Total oral (25%)	Literatura (25%)	Total módulo SP4147 (100%)
13	10.40	4.30	14.70	6.70	8.60	15.30	6.80	8.10	14.90	19.40	64.3
14	17.00	2.90	19.90	7.50	11.40	18.90	6.70	11.40	18.10	19.10	76.0
15	9.60	3.30	12.90	2.00	8.00	10.00	5.80	6.00	11.80	14.90	49.6
16	12.00	2.80	14.80	5.60	9.40	15.00	6.00	9.50	15.50	15.40	60.7
17	8.50	3.10	11.60	4.40	6.20	10.60	4.70	6.00	10.70	13.50	46.4
18	8.00	2.20	10.20	2.50	7.50	10.00	4.40	7.20	11.60	14.60	46.4
19	10.80	3.90	14.70	6.00	7.00	13.00	5.60	6.60	12.20	4.50	44.4
20	12.00	4.20	16.20	6.00	9.80	15.80	6.60	10.20	16.80	19.40	68.2
21	12.30	4.80	17.10	5.80	11.40	17.20	5.80	9.00	14.80	15.20	64.3
22	5.00	2.50	7.50	3.50	7.20	10.70	2.50	6.00	8.50	13.30	40.0
23	10.60	4.80	15.40	6.00	10.60	16.60	6.60	9.60	16.20	16.20	64.4
24	13.00	3.90	16.90	6.00	10.90	16.90	6.60	7.80	14.40	16.80	65.0
25	13.00	4.20	17.20	6.00	13.50	19.50	1.30	10.70	12.00	17.30	72.0
26	13.60	4.30	17.90	7.40	11.60	19.00	6.40	10.00	16.40	18.70	72.0
27	12.00	4.20	16.20	5.40	9.20	14.60	7.40	8.70	16.10	14.90	61.8
28	8.40	4.60	13.00	5.40	10.30	15.70	7.10	9.10	16.20	15.70	60.6

#	Traducción (20%)	Gramática (5%)	Total Traducción (25%)	Análisis de texto I (10%)	Análisis de texto II (15%)	Total análisis de texto (25%)	Oral I (10%)	Oral II (15%)	Total oral (25%)	Literatura (25%)	Total módulo SP4147 (100%)
29	2.00	1.10	3.10	2.00	4.40	6.60	5.30	6.00	11.30	9.80	30.6
30	8.00	3.40	11.40	3.50	8.20	11.70	4.80	6.60	11.40	10.60	45.1
31	10.40	3.90	14.30	6.40	9.00	15.40	7.00	9.30	16.30	18.00	64.0
32	8.50	4.20	12.70	5.70	10.50	17.20	6.20	9.00	15.20	15.90	60.0
33	9.20	3.40	12.60	5.20	8.80	14.00	4.80	7.20	12.00	14.60	53.2
34	10.20	2.90	13.10	5.20	10.00	15.20	4.30	7.60	11.90	9.30	49.5
35	8.50	4.20	12.70	4.60	6.70	11.30	7.00	7.80	14.80	15.10	53.9
36	8.50	4.10	12.60	5.00	7.40	12.40	6.40	8.00	14.40	16.60	56.0
37	12.00	4.40	16.40	5.50	9.60	15.10	6.50	9.70	16.20	15.70	63.4
38	8.50	4.40	12.90	6.50	9.80	16.30	6.80	8.40	15.20	12.60	57.0
39	10.00	4.70	14.70	4.40	9.60	14.00	5.80	11.10	16.90	17.20	62.8
40	10.50	4.80	15.30	6.60	10.80	17.40	6.80	10.60	17.40	18.70	68.8
41	13.00	4.70	17.70	6.80	11.30	18.10	7.20	11.10	18.30	19.40	73.5
42	6.00	2.60	8.60	3.00	3.80	6.80	4.90	8.40	13.30	17.00	45.7
43	3.00	2.90	5.90	2.80	8.10	10.90	5.60	8.00	13.60	14.50	44.9
44	6.80	3.40	10.20	3.00	6.50	9.50	4.60	8.40	13.00	12.10	44.8

#	Traducción (20%)	Gramática (5%)	Total Traducción (25%)	Análisis de texto I (10%)	Análisis de texto II (15%)	Total análisis de texto (25%)	Oral I (10%)	Oral II (15%)	Total oral (25%)	Literatura (25%)	Total módulo SP4147 (100%)
45	13.00	4.60	17.60	5.70	10.80	16.50	7.00	11.10	18.10	19.00	71.2
46	12.30	3.60	15.90	6.50	8.20	14.70	6.80	11.10	17.90	16.70	65.2
47	3.00	1.40	4.40	3.00	7.50	10.50	4.70	6.40	11.10	14.00	40.0
48	8.80	3.70	12.50	5.00	8.20	13.20	6.20	8.10	14.30	14.80	54.8
49	3.00	.40	3.40	3.00	9.70	12.70	4.90	6.20	11.10	12.80	40.0
50	12.00	4.80	16.80	7.10	13.80	20.90	6.80	10.80	17.60	16.70	72.0
51	13.30	3.80	17.10	5.80	9.50	15.30	6.70	10.70	17.40	4.70	54.5
52	10.50	3.90	14.40	4.40	10.20	14.60	7.60	9.60	17.20	16.60	62.8
53	11.00	3.70	14.70	7.00	10.70	17.70	6.20	9.80	16.00	16.00	64.4
54	10.50	4.20	14.70	5.80	9.00	14.80	6.80	7.20	14.00	17.30	60.8
55	3.00	1.40	4.40	3.00	6.80	9.80	4.80	6.00	10.80	15.00	40.0

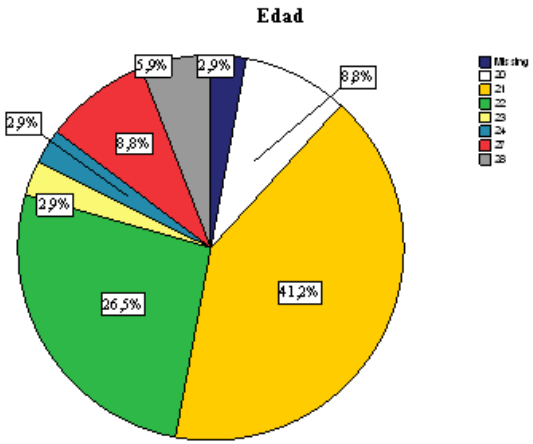
Apéndice VIII: Resumen de casos

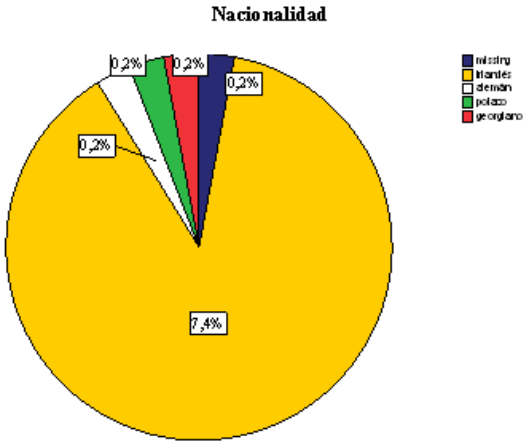
Case Number	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
First Experienc	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Year1	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Year2	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Year 3	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	Yes	Yes	no	no	no	no	no	no	Yes	Yes	no	no	no
Erasmus	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	no	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	no	yes	yes	yes
Words	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	no	no	yes	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Sentences	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	no	no	no	no	yes	no	no	no	no	no	yes	yes	no
Texts	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes	no	no	yes
Similar exercises	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	yes	no	yes	no	no	yes	yes	no	yes	yes	no	yes
Spanish Vocabular	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	no	no	no	no	no	yes	no	no	yes	no	no	no	no
Spanish Grammar	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	no	no	no	no	no	yes	no	no	no	no	yes	yes	no
Practically the same	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	yes	no	yes	no	no	yes	no	no	no	no	no	yes
Completel different	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	no	no	yes	no	yes	no	no	yes	no	yes	no	no	no
Difficulties	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	manageable	manageable	challenging	challenging	challenging	manageable	challenging	manageable	challenging	challenging	manageable	challenging	manageable

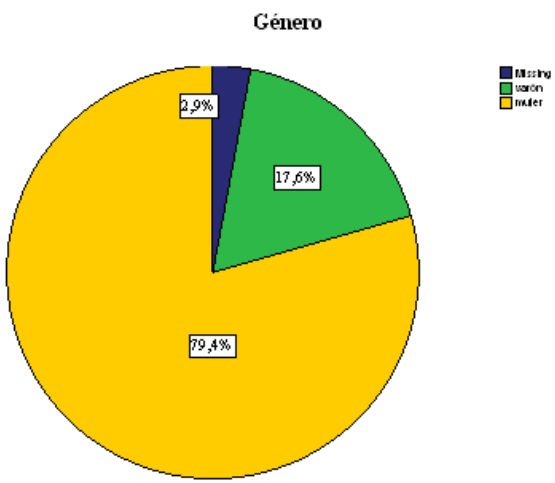
Case Number	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
Attitude	Like it,effort	Don't like,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort	Don't like,effort	Like it,no effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort	Indifferent,effort	Don't like,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort	Don't like,no effort	Like it,effort	Don't like,effort	Indifferent,effort	Like it,effort	Don't like,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,no effort	Like it,effort	Like it,effort	Don't like,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort	Like it,effort
Improvement	Yes in all areas	Yes in all areas	Yes in all areas	In some areas	Yes in all areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	No in no areas	In some areas	In some areas	Yes in all areas	In some areas	In some areas	Yes in all areas	In some areas	Yes in all areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	In some areas	Yes in all areas
Case Number	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
Vocabular	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	N/a	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes
Grammar	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	N/A	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes
Society& culture	no	yes	yes	yes	yes	no	no	no	no	no	yes	no	no	no	yes	no	yes	no	N/A	no	no	no	no	no	yes	yes	yes	yes	no	no	no	no	no	yes
Other	N/A	yes	N/A	N/A	yes	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Listening	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	yes	no	no	no	no	no	no	no	N/A	no	no	no	no	no	no	no	no	yes	no	no	no	no	no	no
Speaking	no	no	yes	no	no	no	no	no	no	no	yes	no	no	no	no	no	no	no	N/A	no	no	yes	no	no	no	no	no	yes	no	no	no	no	No	no
Reading	no	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	N/A	yes	yes	yes	no	yes	yes	no	yes	yes	yes	no	yes	yes	Yes	yes
Writing	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	N/A	no	no	yes	yes	yes	yes	yes	no	no	yes	yes	no	yes	yes	Yes
Other	yes	N/A	yes	N/A	yes	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	yes	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Useful	yes	Missing	yes	yes	yes	yes	yes	Missing	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	Missing	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	Missing	yes	yes	yes	yes	yes
Necessary	Missing	yes	yes	yes	yes	yes	Missing	yes	Missing	no	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	Missi	Missing	yes	yes	Missing	yes	yes	yes	yes	yes	yes	Missing	yes	yes	yes	yes

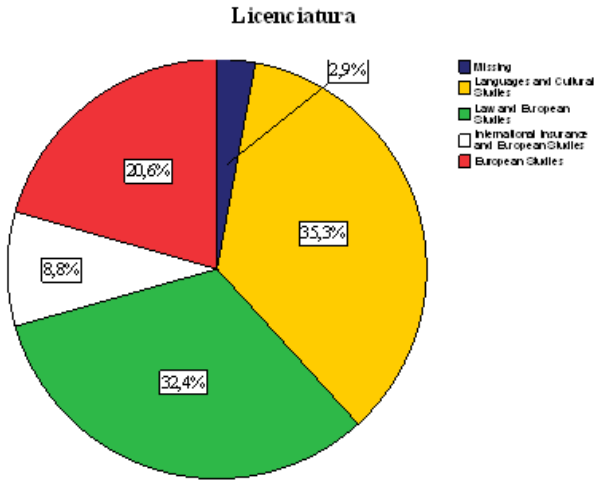
Case Number	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
																			ng															
Difficulty	N/A	easier	N/A	more challenging	N/A	easier	more challenging	N/A	N/A	easier	N/A	easier	easier	easier	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	easier	N/A	easier	easier	easier	N/A	easier	more challenging	easier	easier	easier	N/A	easier	more challenging	N/A
Focus	N/A	more on grammar	N/A	N/A	more on grammar	more on grammar	more on grammar	more on grammar	N/A	more on grammar	more on grammar	more on grammar	more on grammar	more on grammar	more on grammar	more on grammar	more on grammar	less on grammar	more on grammar	N/A	N/A	more on grammar	N/A	less on grammar	N/A	more on grammar	less on grammar	less on grammar	N/A	N/A	more on grammar	more on grammar	N/A	more on grammar
Translation	should work more on it	should work more on it	should work more on it	should work more on it	should work more on it	N/A	should work more on it	should work more on it	N/A	should work more on it	should work more on it	should work more on it	should work more on it	N/A	N/A	N/A	should work more on it	should work more on it	N/A	should work more on it	shouldn't do translation	should work more on it	N/A	should work more on it	N/A	should work more on it	N/A	should work more on it	N/A	N/A	should work more on it	should work more on it	N/A	should work more on it

Apéndice IX: Gráficos resultantes de los cuestionarios



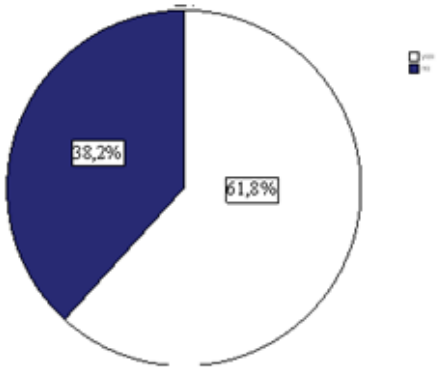




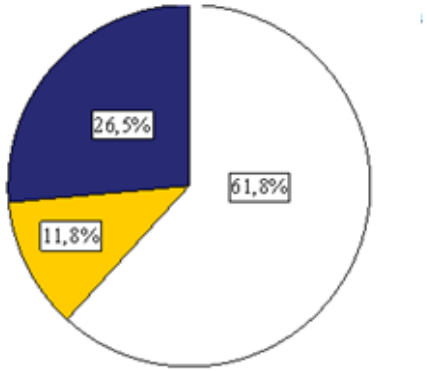


Apéndice X: Gráficos resultantes de los cuestionarios

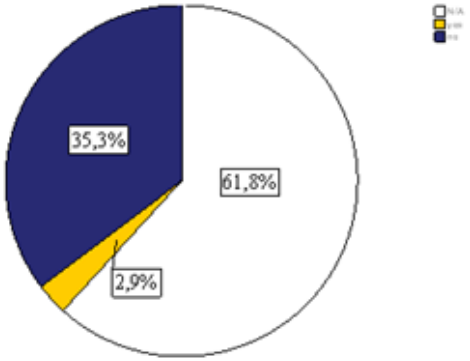
1. Experiencia previa



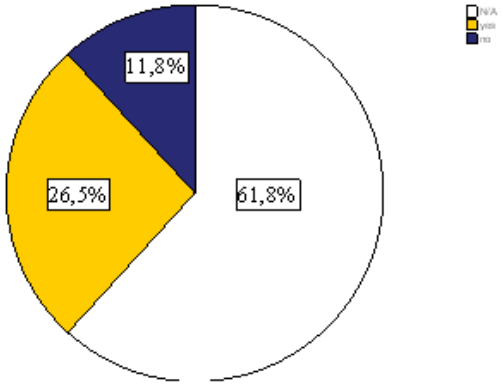
1a. Traducción en primer año de licenciatura



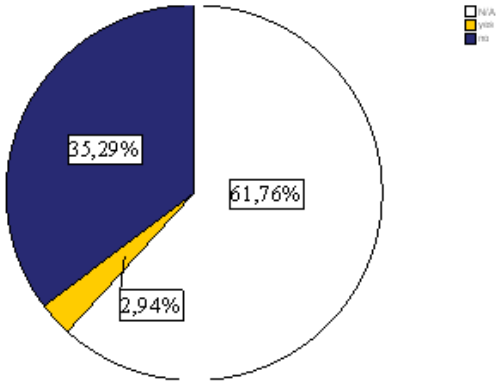
1a. Traducción en 2° año de licenciatura



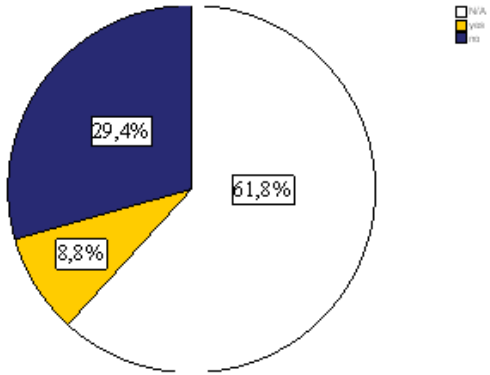
1a. Traducción en el semestre de Erasmus



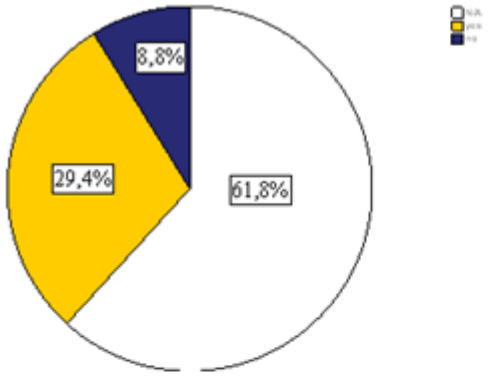
b. Tipo de traducción practicada: palabras



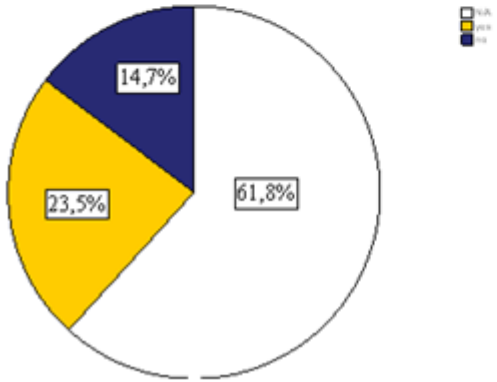
1b. Tipo de traducción practicada: oraciones



1b. Tipo de traducción practicada: textos

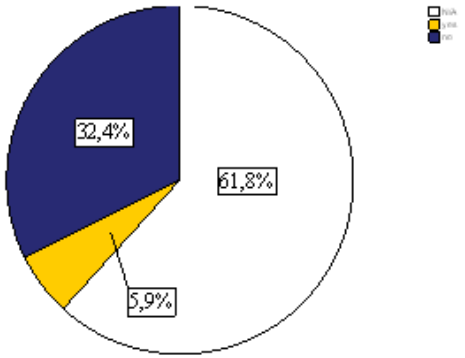


1c. Traducción previa: ¿similar?

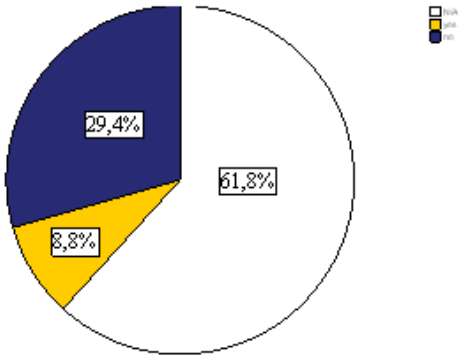


1d. Similitud entre traducción previa y traducción en SP4147

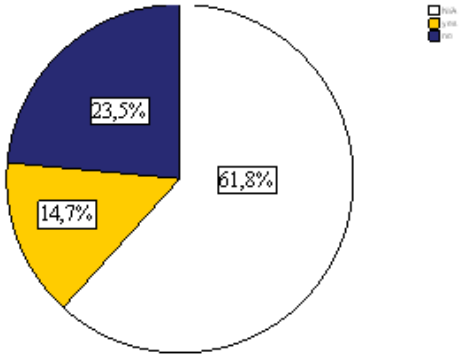
Vocabulario



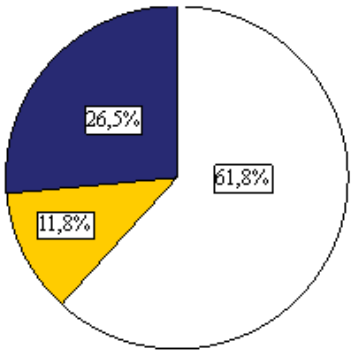
Gramática



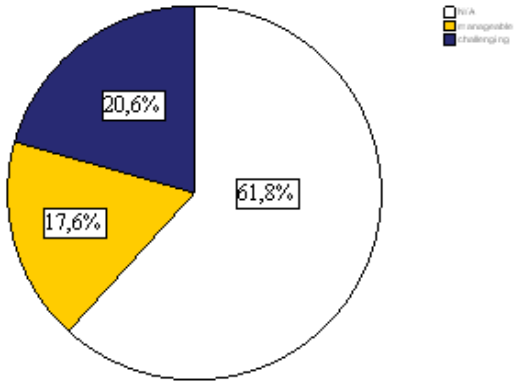
Prácticamente igual



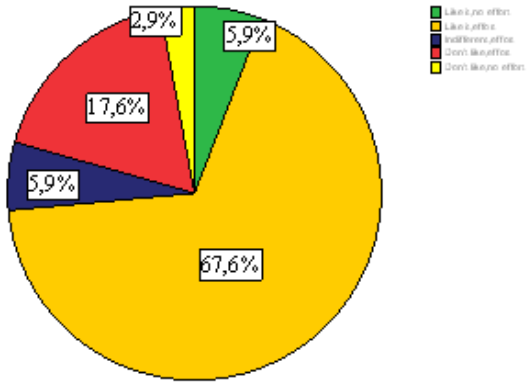
Completamente diferente



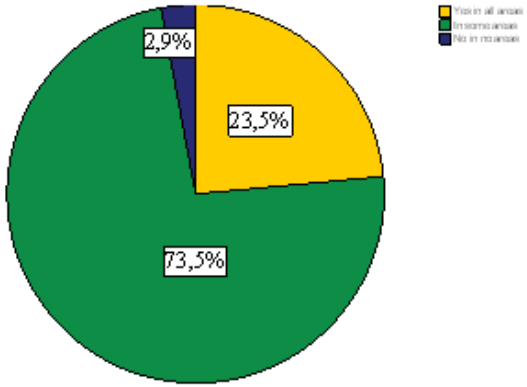
2. Grado de dificultad



3. Actitud

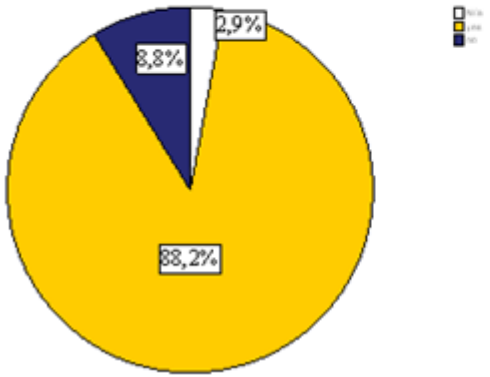


4. Mejora

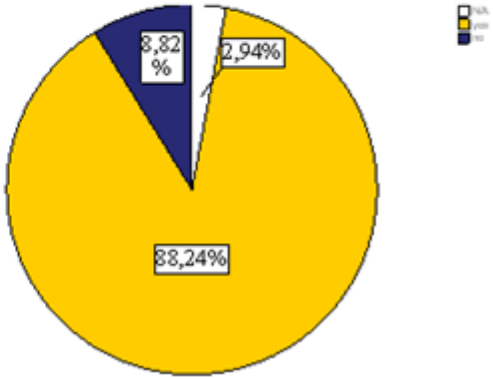


4a. Tipo de mejora (áreas):

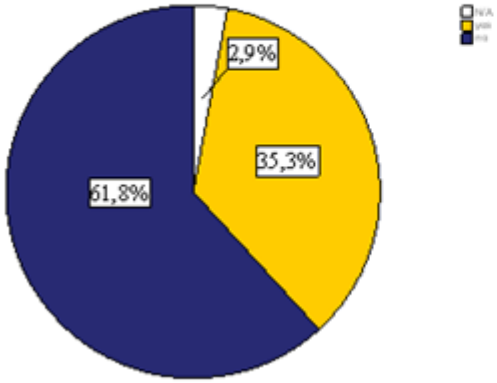
Vocabulario



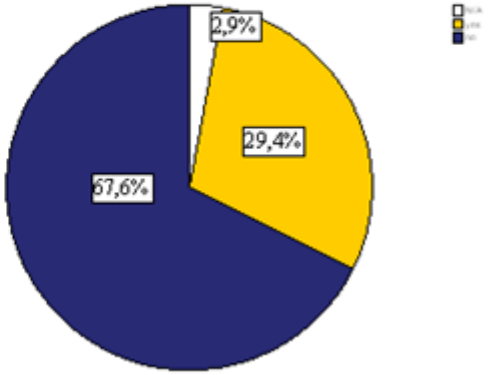
Gramática



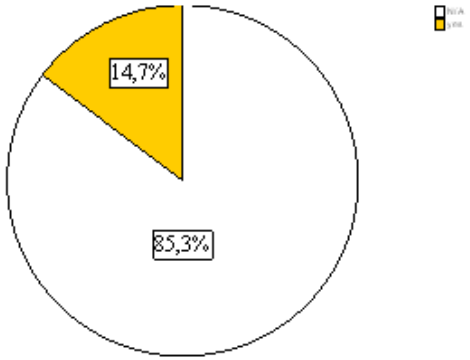
Sociocultural



General

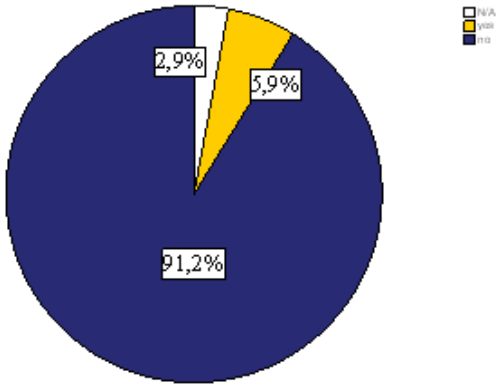


Otros

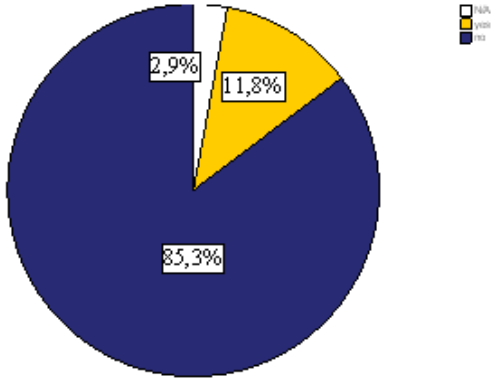


5. Tipo de mejora (destrezas):

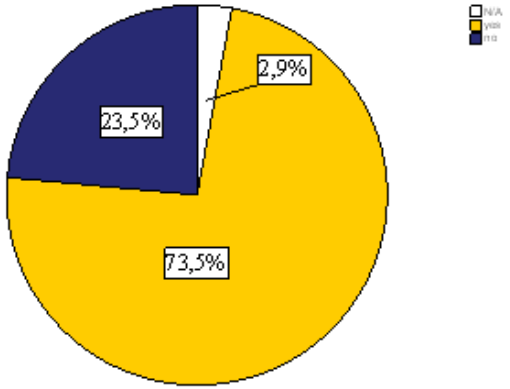
Audición



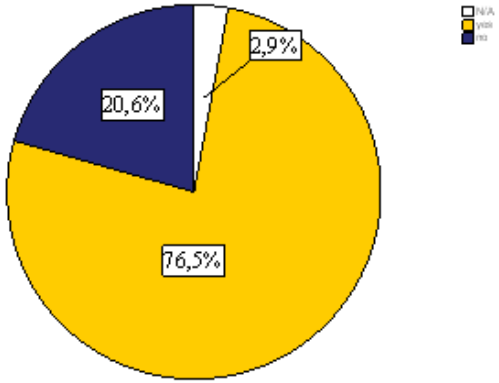
Habilidad Oral



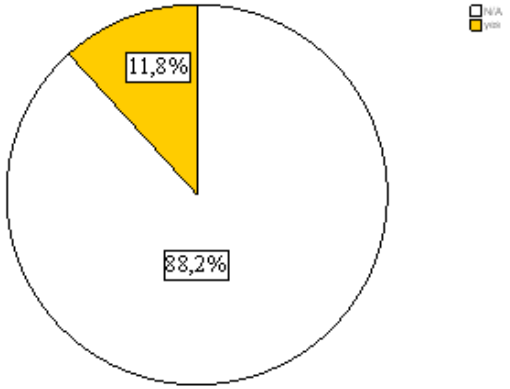
Comprensión lectora



Expresión escrita

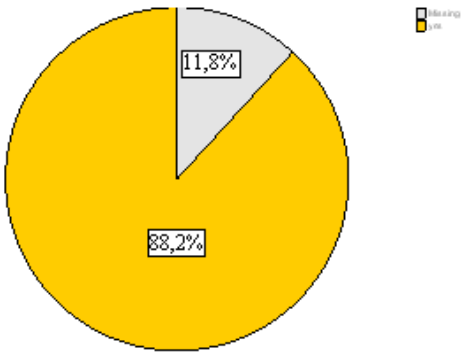


Otros

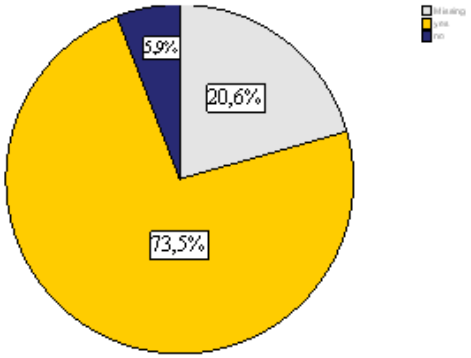


6. Opinión:

Traducción: ¿útil?

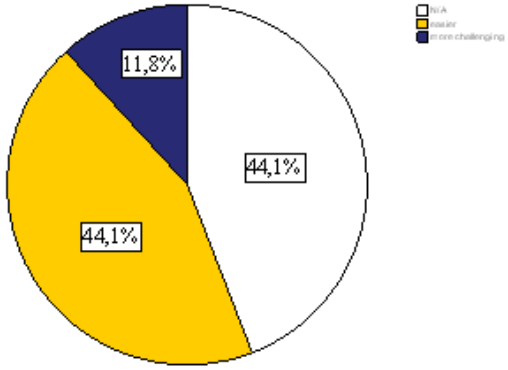


Traducción: ¿necesaria?

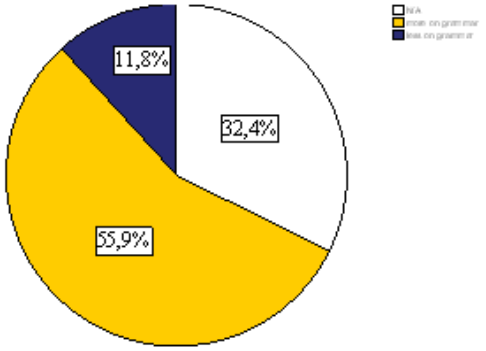


6a. Opinión:

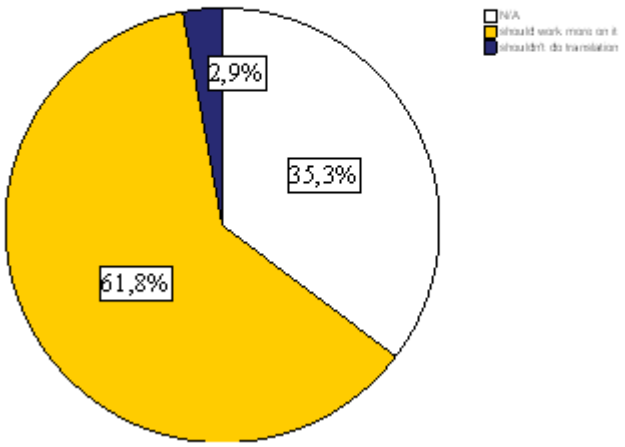
Nivel de dificultad



Enfoque



Práctica de la traducción



Apéndice XI: Preguntas abiertas

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
1			The language structure		In terms of writing I think that it is very useful –translating from one language to the other allows you to identify the different language structures that are used by both languages, in a cohesive way. Personally it has helped me in this way as, initially, I had learnt all the different aspects of Spanish grammar but I still had problems with putting it all together to make proper sentences. I also had, or still have, the tendency to write Spanish using the English structure, so in that sense I found that the translation has helped me to familiarise myself with the Spanish construction.	I think that we should start it earlier in the course. Maybe not in first year as we don't have that much knowledge of the language and the tools needed to translate texts but I think that the translation would help in the process of learning the different aspects of grammar and would get us used to writing in Spanish.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
2		It does not only require good command of grammar and the Spanish language but also social-cultural-historical awareness.	General use of language		It is very very necessary & probably the best way to learn the language, since it helps to dev. all aspects of the language.	I think text sh. be easier & shorter. It's better to transl. short and easy text into Spanish correctly rather than doing long text half hearted –we should only do translation into Spanish!	N/A
3			Spanish phrases, colloquial terms, etc.		It helps to give a better understanding when listening or reading Spanish in terms of tenses, phrases and the context of the text etc. It also helps to give more fluidity to my personal spoken and written Spanish	I felt that very little of the semester was given to translation. I would have preferred to do it for a little longer so as to gain a indepth understanding. I felt I was just beginning to get to grip with it when the semester ended.	I felt that being in a small class was very beneficial as we each got a chance to speak and translate during class. Also -smaller classes meant that I was less apprehensive about speaking out and ensured that I came to class each week with my work done.

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
4					It's useful and necessary as a means of understanding the language better. A lot of different aspects of the language are analysed through translating and it's extremely interesting for a language student to learn how to translate correctly	I think the texts should be more difficult and varied and translating into Spanish is necessary as a means of gaining further insight into the language.	The classes were very helpful and as a format, it worked. The only suggestion I would make is that maybe there should be more translation classes 6/c as a career choice it's an option that a lot of students are interested in.
5			Specifically, expressions used in Spanish or learning not to translate English expressions that don't exist in Spanish. (Soc&cult) – In the way people speak	Helped to understand exactly what the view the author is trying to get across.	Because some words do not translate with the same meaning from English to Spanish. So you have to know how to translate the sentence without loosing the meaning. To understand Spanish fully and become fluent translation skills are necessary. Also, it helps the student to improve in many areas, e.g. grammar, vocab., etc. it's more beneficial that other classes in learning how to actually speak if you are in Spain/South A.	I think the classes should be streamlined more. Some classes had different teachers with different ways so it's hard then when you continue with translation with a teacher who changes the way you approach the text. (level of difficulty) –I thought the texts were appropriate	Classes should be kept small so people more advanced don't dominate the class. It's hard to for people who have a lower level of Spanish to speak up when surrounding by advanced level but if the class is small, it's less intimidating for beginners. Classes should be more beneficial if they were 1 ½ hrs–2hrs because we never had time to finish the text.

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
6					It is important to learn about not directly translating. It also clarifies the difference in sentence structure.	We don't have any grammar classes any more so I think it would be good if it was incorporated into the translation class. I didn't get a good grade, that is why I think the tests should be easier.	I did translation in secondary school, we were usually given translation homework and test and it seemed it was one of the main ways of learning the language.
7					To write Spanish better and learn new vocab.	I don't believe we are doing enough hours of translation. more concentration on Spanish needed. Classes on vocab and mini exams on vocab would be more helpful.	
8					Because both English & Spanish translate differently it is necessary to understand these differences. It teaches a student not to translate directly word for word and to look at a sentence as a whole. It also helps a student with grammar as we can identify it & single it out and so it becomes more recognisable. Although I don't like it I understand why it is necessary.	I have tried focus more on grammar because it is a basic requirement that a student cannot work without. The differences between the different tenses should be highlighted so that when trying to translate the text the grammar is the first are you focus on and then build the sentence around this.	As well as learning new words we should be given synonoms for these words so to improve our vocab & fluency.

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
9					Because it helps you to recognise verb conjugations and general grammar altogether. It helps in structuring of sentences. Mostly it is useful for me for improving my verbs, but also a bit of vocab too.	I think that the translation we do it good. I don't think any of the above would help more for the exam. I think it is all down to how much practice one does.	I think that maybe we should learn in a more structured way how exactly to do translation. As in, is there a proper method we should approach when doing translation? what is more important to concentrate on first? E.t.c.
10		I liked the challenge of translating, while trying to keep up the sense of the original text			It helps with syntax, grammar and vocabulary. Languages can be learned without having translated texts.	I need to work on grammar, so would have like if maybe the whole 12 week program was on translation with lots of focus on grammar rather than 6 weeks of each.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
11		Translation is difficult as it combines all the different language skills we have learned. But if we apply ourselves and work it is quite manageable		Oral and aural when speaking in class.	It helps to put all we have learned over the last four years into context. It is good to be able to use Spanish in a practical way.	(text difficulty) -I don't think the texts need to change they are very useful and are manageable but challenging at the same time. (grammar) -I feel grammar is a huge difficulty when learning a language and it would be very helpful if there was more focus on grammar to improve on it.	
12			The semantical structure of the Spanish language becomes clearer from the study of Translation.		It is very useful to the language learner as it gives you a better understanding of the grammatical differences between the two languages. For example it make you have to learn the difference between how the "passive" voice is used in English and Spanish which is fundamental. It is necessary language competency as if you cannot successfully translate from English to Spanish you cannot sufficiently converse in Spanish.	(difficulty of texts) -I think that we started last semester with texts that were too advanced for our level.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
13					I think translation into Spanish was very useful as it helped improve my vocabulary and grammar. It has helped improve my Spanish, however it did require a lot of effort as some of the texts were very long and difficult.	I think that some of the texts were too difficult, especially for people who are only doing translation for the first time.	
14					Improves writing skills, increases vocabulary and improves grammar.	I feel that when I attended class last semester, we read through the homework and that was it. I would have like if we were to do more translation on the spot in class. It has overall improved my understanding of grammar more so than translation.	If there were possibly extra classes on translation more emphasis placed on it, as I think it is quite beneficial within this module.
15					Translation was useful to improve in some areas, but I think it is possible to learn the language without doing it.		I think translation is very interesting, especially from Spanish to English.

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
16		It is manageable because there are usually lots of different ways to express the same phrase or word. It can sometimes challenge your Spanish vocabulary –but the dictionary is useful for that.			Because it is important to be able to analyse a text, break it up bit by bit, and then translate it. Translation appears easy and many language students think they could do it without a problem. However, it really is much more challenging than you would think.	(focus on grammar) -Grammar is probably the hardest you can translate because you must know it –it's not in the dictionary!	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
17			Understanding how sentences are constructed in Spanish.		Learning translation is useful in a language as it helps deepen your understanding of the language you are trying to learn. I think it is necessary as it helps you to better understand how sentences are constructed in Spanish. As every language is different and how you say something in English may not be said or have the same meaning in Spanish. Translation between the two languages helps the learner establish boundaries and learn what can and cannot be acceptable in other cultures.	Continual repetition of grammar helps keep the rules fresh in a student's mind and decreases the likelihood of repetitive mistakes. Grammar revision/study should not be at the beginning of every class as that would get boring. But at the beginning of every semester and then perhaps and then perhaps a refresher course before the exam to iron at any mistakes. More translation into Spanish would also introduce our grasp on the Spanish language & culture.	
18		Not every word/phrase translates directly from English into Spanish. To be able to translate	It helps you recognise certain sayings/phrases more easily.		It's useful because it helps expand your vocabulary. When you look up a phrase when translating, you might always remember it. I think it is necessary if you want to improve your level of Spanish. I think it will make reading Spanish texts easier for me. It also just exposes you to a different type of learning, rather than just reading a text and not translating it.	Grammar is important –it's fundamental in any language- but I think understanding the "jist" is more important. I know how to conjugate most verb forms, but there is a lot of vocabulary that I don't know just because I've never seen it before. Grammar should be included but I think I would prefer more of a focus on vocabulary.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
		at a high standard, a student needs to have a in-depth knowledge of both English & Spanish. Structures of verbs are different too e.g. where in English you might use solely the indefinido in some circumstances Spanish might use the imperfecto.					

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
19					Translation demands a certain degree of knowledge about the structure of a language as well as a substantive knowledge of how a language is used in practice. Exercising and applying knowledge like this can only be beneficial.	The translation module assumes a degree of skill and knowledge which previous modules have clearly not equipped us with to the necessary degree.	Q3 did not provide an ideal option for me. I like translation and have enjoyed working on translation problems in the past. I do not enjoy translation class. I put in a certain amount of effort; less than I otherwise would if I enjoyed the class.
20					It gives you the opportunity to read through texts in a comprehensive manner and it is useful to learn that not everything can be translated directly from English-Spanish or vice-versa.	The texts should be slightly easier as we only started translation module in 4th year so have not had any previous experience with it. I am often tempted to translate literally from English into Spanish so more work on translation into Spanish could help to improve this.	
21		It is difficult in the sense that there is so much too it. It does not seem to be broken down more clearly for us. It feels like a			Because when reading either newspapers or Spanish novels for example, the experience gained from doing translation is invaluable particularly in relation to structure.	Translation is a difficult and demanding area and it should be confined to those students who are language majors!	It appears to be a good questionnaire. The questions posed are well structured and taught out.

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
		student is jumping in at the deep end when it comes to translation.					
22	It focused on translating sentences and texts with particular consideration to the difficult phrases and past tenses of the language - 2nd&3rd year.	Sentences structure can be difficult sometimes. Certain phrases and vocab. word for word cannot be translated exactly so one has to find ways around it. Past tenses in Spanish –knowing what tense for me can be difficult.			Translation helps you focus on the language itself especially the vocab. and the grammar. It allows the reader to see where he or she can make mistakes when translating texts that sometimes can not be directly translated. You always encounter problems when translating in every language.	Some texts can be difficult for some students who work less on a language module than others. Tests and texts should be kept basic, should not retain complicated vocabulary and past tenses which are confusing to the students.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
23	In 3rd year I had to translate Spanish texts into English and English texts into Spanish. It wasn't as hard as SP4147. The sentences were more straight forward-3rd year.	The language in the English texts are very colloquial & I'm not sure whether to translate word for word or just give the general gist.			We are learning new words all the time which is very useful for speaking and listening the language. We are also learning how to properly structure sentences and it helps us know when to us e.g. imperfect/past.	(text difficulty) -Some of the sentences are hard to phrase in Spanish. The dictionaries are helpful for the words we don't know but not for sentence structure.	There could be a question on "what we think should be done in the translation classes, how the translations could be easier".
24	It was French translation. French to English –in another University.	The tenses are difficult.			It is good for learning vocabulary and structures.	The texts were difficult. Translation from Spanish to English might be easier.	
25	Exercises were similar but it was using French, but the teacher chose one theme and we worked on this theme all semester (i.e. there was a link	Deciding which verb tense is appropriate . Translating more complex verbs e.g. past			I think it's practical, correcting the homework in class allows you to see where you are making the mistakes and what areas of the language you still have difficulty with.	No ideas for improving SP4147. I think the texts used are appropriate/fair because there are students of mixed ability in the class, they suit everyone.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
	between all the texts). At another university.	perfect, etc.					
26	It was German phonetic translation, so focused on sounds and pronunciation -Erasmus.	It is very to interpret something differently to the way the author means it, it is very difficult sometimes to know the right tense. Also difficult when different verbs/tense used in English and Spanish to express the same thing. SP4147 allowed us a proper amount of time for the			A – Useful to see how different grammar structures are used in everyday texts. B – We tend to translate a lot from English to Spanish when doing homework, even though we shouldn't, at least now we can see where we make most mistakes	The texts are challenging enough, they appear easy, then when you try to do them, you realise how complicated they are. Grammar rules/theory is helpful.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
		translation test. German translation class is more like a race against the clock.					
27	The texts we translated were much longer and came from many different sources e.g. book extractions, articles from newspapers, state agency's advertisements –at another university.	It is always more difficult to translate into person's second language, but it is easier once one learns to translate the meaning, not the words.	Idiomatic expressions.		It is useful but at a quite high level as one needs to have a few alternatives at hand if one word does not match perfectly the English word. It is important to have a broad vocabulary and translation may help develop it as it also requires it.	If the texts were more challenging students would have to prepare them at home and not translate in the classroom as they go along, which had happened.	I did not find the texts that we translated interesting enough. The most interesting text was our exam paper.

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
28	It was pretty much the same except the one form UL is a bit harder –at another university.	Because it has scientific words or words that is not easy to access in the dictionary. This makes it harder for students to translate from English to Spanish.			Because it makes the students to work more in terms of vocabulary, grammar and so on. So it's very important to have translation in the learning Spanish.	The texts should be more interesting and easy to understand rather than something that you can not find in the dictionary. From my experience, it was hard for me to translate some Spanish word because some of them does not exist in the dictionary.	
29	The exercise was translating Spanish poetry into English on my Erasmus.	I find it difficult to structure my sentences accordingly to avoid direct			In order to comprehend texts thoroughly and to be able write well in Spanish you need to know how to translate texts and follow the rules with structuring sentences.	I find the texts quite difficult.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
		translations . I also have difficulty choosing the correct tenses i.e. imperfecto or indefinido.					
30	The last time I did translation it was in a business – Spanish module and it was mainly focused on insurance, marketing and tourism vocab. 3rd year.	In the texts that we have to translate, i find that there is a lot of "extra padding" between the main words and I find these difficult to translate into Spanish.			It shows us how sentences are constructed and it helps us when we have to write essays. It also helps us to revise the tenses e.g. when to use present indicative/subjunctive or preterite/imperfect.	In SP4147, I thought the texts we had to do through the semester were fairly easy but the exam in week 13, I found quite difficult. I didn't do anything like it during the semester.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
31	It was translation of French politics & history texts -3rd year.	It is challenging as there are so many different ways to structure the sentences but they can still mean the same. It is hard to know if I am using words in the correct context also.	Verbs, tenses.		It gives a greater knowledge of how to structure sentences correctly.	Working on grammar and verbs is useful.	
32	On Erasmus I took a translation class but we focused mainly on the structure of sentences. However, vocab and grammar were also studied.	Spanish is quite similar to English sentence structure, vocab., etc. However, the dictionary doesn't always give the right			It links the routine language with Spanish. It's easier to find similarities and differences between the two. Also, after university, many people consider translating as a career and it's useful to be able to have some experience.	Mostly the course was fine and I encountered no major problems.	

#	1e	2a	4a	5	6a	6c	7
		word and structures in English sometimes don't exist and aren't as common in Spanish.					
33	Two week focus group on Tralee I.T. Part of my French module in 2nd year. Not very advanced or relevant to my course.	Lack of relevant vocabulary, verb conjunctio n and correct use of tense.			I feel it's necessary for joining sentences together, use of idioms and colloquialisms, correct and varied use of vocabulary and for sentences that cannot be translated directly from English.	I didn't answer the 2nd and 3rd columns because I feel there is enough focus on grammar and we haven't done a lot of semester yet this semester.	I feel maybe it would have been better served this questionnaire at the end of the term in order to get a more comprehensive view of student opinion.
34	The only difference was we did both translating from English to Spanish and Spanish to English, there was also more emphasis put on different methods of translating.				I think it's important to have an even satisfactory command of the Spanish language if your to do well in this module and translation is both necessary and useful for this.	I think the meaning of a text can be lost through the misunderstanding of grammar, and one of the ways this can be rectified is by working more on translation into Spanish.	

Apéndice XII: Respuestas del cuestionario

Areas of improvement (4a)				
Vocabulary	**Grammar**		**Society and culture**	**Overall**
	Verbs and Tenses	Structure [language, sentence]	Expressions	General Use of the Language
	31	12, 17	3, 5, 18, 27	2

Improvement of skills (5)			
Listening	**Speaking**	**Reading comprehension**	**Writing**
11		5 (view of the author)	

Usefulness & Necessity (6a)							
Areas							
Vocab.	**Grammar** [in general: 5, 12, 13, 14, 22, 26, 28]		**Society & culture**	**Overall**		**Other**	
	Verbs	Syntax	Culture Expressions and Idioms	Global Practice	Sense Context	Future Career	Learning Strategy
5, 13, 14, 18, 22, 24, 27, 28, 33	3	6, 17, 24, 26, 31, 33	3, 17, 33	4, 5, 11, 12, 17, 18, 25, 32, 34	3, 4, 5	32	4, 5, 11, 16, 17, 18, 28

Usefulness & Necessity (6a)				
Skills				
Listening	**Speaking**	**Reading**	**Writing**	**Other**
				Translation skills
3	3, 5	3, 18	3, 14	4, 5, 6, 22, 26, 27, 33

Usefulness (6a)							
Areas							
Vocab.	**Grammar** [in general: 9, 10]		**Society & culture**	**Overall**		**Other**	
	Verbs	Syntax	Culture, Expressions and Idioms	Global Practice	Sense and Context	Future Career	Learning Strategy
7, 9, 10, 23	9, 23, 30	1, 9, 10, 19, 23, 30		19			15

Usefulness (6a)				
Skills				
Listening	**Speaking**	**Reading**	**Writing**	**Other**
				Translation Skills
23	23	20	1, 7, 30	20

Necessity (6a)							
Areas							
Vocab.	**Grammar [in general: 8]**		**Society & culture**	**Overall**		**Other**	
	Verbs	Syntax	Culture Expressions and Idioms	Global Practice	Sense and Context	Future Carrer	Learning Strategy
		21, 29		2			2, 29

Necessity (6a)				
Skills				
Listening	**Speaking**	**Reading**	**Writing**	**Other**
				Translation Skills
		21, 29	29	8, 29

Introduction

A. Research Context

Nowadays we live in a multilingual socio-cultural environment; a new reality that is the result of shifting economic, scientific and social phenomena. This research project focuses on the linguistic dimension of these changes: the necessity of learning new languages due to different circumstances that is a relevant and recurring phenomenon today. The interest in interculture and the growing curiosity towards foreign languages that our societies have developed has lead to an increment of language degrees and degrees with a language, and my aim here will be to explore the impact of translation in language teaching – from now on referred to as pedagogical translation or PT. The lack of consensus in this area of translation studies means that no arrangement has been reached in terms of the objectives to be attained in such a large, interdisciplinary field. This area expands and evolves in very different ways, dependent upon different conceptions. Therefore, it is necessary that we first revisit the value of pedagogical translation on the basis of a conceptualisation of its usage within the teaching and learning pedagogical network. For PT to work properly, it should be ascribed to a dynamic framework and freed from the weight of its historical definitions, and speculative criticism, both of which have led to its dismissal as a valuable language teaching approach.

Historically, Applied Linguistics, which developed from Theoretical Linguistics, took charge of the primary stages of Foreign Language Acquisition. The initial and expansive interest in Applied Linguistics resulted in the application of the first language theory models as the basic models in language teaching methodology. This, almost automatical development, had an important effect: linguistic theories generated a series of conceptual dichotomies that would become essential in the foreign language teaching environment. What is more, this culminated in the first encounters between linguistics and language methodology with other disciplines. Foreign Language Teaching became part of the broader pedagogical spectrum, an interdisciplinary area created to investigate and consolidate the teaching of languages. Together with disciplines such as linguistics, sociolinguistics and psycholinguistics, pedagogy became responsible for analysing different language teaching methodologies so as to evaluate them and work towards an effective progress. The intention of improving one and each of the foreign language teaching methods would culminate in the

communicative approach, which integrates the main aspects of former methods and the new concepts that appeared within interdisciplinary studies.

Krashen's important pairing of acquisition/learning redirected pedagogical and linguistic interest towards the use of the mother tongue and the target language in the classroom, the role of teaching and learning, and also the teacher's and the student's functions. The combination of these elements encouraged reconsideration of theories that accepted the role of translation in the language teaching methodology – commonly rejected even nowadays due to the incorrect use of this tool in the classroom by former teaching methods. As a result of these developments, translation and language teaching were brought closer, even if this was in no way formalised. This combination is now becoming a reality little by little – even if methodology in language teaching regards the inclusion of translation with suspicion, and vice versa.

The consolidation of translation studies as a discipline, as well as the new interests in language teaching, are responsible for the incipient inclusion of translation in the classroom as well as the birth of pedagogical translation. Pedagogical translation has found its most solid base in the communicative dimension of non-professional translation. We support therefore the inclusion of translation as a relevant skill in the foreign language curriculum. Despite encouragement for the inclusion of pedagogical translation in the language classroom, however, it still is not a commonly accepted practice, nor a commonly applied one. The great value of this discipline, I argue, lies in the fact that it is a beneficial element since it develops different linguistic, communicative and pragmatic aspects essential to the foreign language classroom.

B. Thesis Objectives

I propose that pedagogical translation can be looked at as a beneficial practice. The research and strength of interdisciplinary areas reveals pedagogical translation as an exciting skill that certainly responds to the main interests of the areas involved in foreign language teaching and learning. Translation is a complex and controversial subject in part because it is an extensive area, and one which can be approached from many different perspectives depending on the use of the translation. Even though it has existed for centuries it was not scientifically investigated until the second half of the 20th century. A lack of theory as well as the sometimes unfair dismissal of translation (often a result of its erroneous implementation) has created a lot of myths around the subject matter. Indeed, Nida (1964) forecasted decades ago that translation had never been and would never be a science even whilst agreeing that that as the discipline progressed, so would its theoretical frame.

The controversy surrounding the nature of translation has affected its practice and areas of application. Discussion continues as to whether translation is a science or an art, and according to this whether the translators is made or born. The lack of consistency and harmony in translation theories and in other interdisciplinary areas in which translation takes part weaken and undermine the scientific base of translation.

Translation did, nonetheless, became a much more consolidated discipline when Holmes (1972) clarified the concept of translation as a separate field with a strong potential. Previous theories relating translation to linguistics – like Catford's (1965) – were then dismissed upon arrival of a new and exciting concept of translation.

As translation became a more consolidated item, it also diversified its field of action and reinvented itself as an area that could be related to other fields. Its interdisciplinary application expanded the operational area and defined its usage through the required objectives in what was an effective way of clarifying the nature of translation according to its application.

The renaissance of translation has recently provoked an extraordinary explosion of pieces of work, most of an interdisciplinary nature (Kiraly 1990: 207). This research contributes to fill most of the relevant gaps within pedagogical translation in order to successfully integrate it into the foreign language curriculum through an appropriate design. This will enable the teacher to ensure its appropriate implementation it and facilitate the design of manuals on pedagogical translation.

The aims of the current project are to focus on the importance of language teaching, as well as the importance of translation studies and to reach a dimension that brings these fields together by integrating the factors essential to pedagogical translation.

It worth noting that a large number of works related to pedagogical translation have been acknowledged only in isolated areas. This is a consequence of the fact that pedagogical translation is still a *second class* discipline, at least scientifically speaking.[411] The fact that these pieces of work remain isolated means that building a base for this interesting and modern field, one so relevant to language pedagogy, is problematised. The main reason for this resides in the difficulty in teaching courses on pedagogical translation – normally done at university level both by teachers familiar with the subject field of Translation Studies, and those alien to it. The global sense of this research will therefore focus on the reestablishment of pedagogical translation as a useful tool in the teaching and learning of a foreign language. For this reason, the objective will be to develop a theoretical context in which we can

[411] As Pergnier announced in 1978 (*apud* Hewson y Martin 1991:4-5): "indeed, one can hardly doubt the existence of translation. What is rather more doubtful is the existence of a predetermined field susceptible to be treated as one and only scientific field. It is more probable that this ill-defined object belongs to several scientific approaches at once".

identify pedagogical translation as a systematic activity that will adjust to the student's needs. We will study how this type of translation falls back into communicative imperatives and that an exhaustive knowledge of the grammar and the syntactical structures of two languages do not suffice when looking for correspondences between the source and the target language. Ultimately, we need to seek the sense of meaning, which will lead in turn to the search for communication. In this sense, pedagogical translation becomes an essential *modus operandi* for the teaching of a foreign language. The intention of this study is to demonstrate that pedagogical translation is an excellent tool in the foreign language classroom with which the student can develop and reach different degrees of communicative competence. As part of a learning process integrated in the curriculum translation is a positive element, but it is one that must be adequately implemented.

Due to the nature of translation and the processes involved, it undoubtedly belongs to an interdisciplinary area. [412] The status of translation, nonetheless, gains in complexity when used in language teaching as it raises new interest within academia. In other words, translation covers so many interests that it is not easy to mark its limits. We will be able to impose such limits only when we define the field of action in which it will operate. On the other hand, the existence of myths on translation does not help in systematising this area of knowledge that requires more and more accuracy if it is to face up to a growing divergence. The well known question, referred to above, as to whether translation is art or science and regarding the matter of whether or not a translator is born or made undermines translation theories as well as other interdisciplinary areas related to translation, removing them of consistency and harmony. The map of translation corresponds to an increasingly complex relationships network. Our revision intends to reconsider pedagogical translation and its bases as well as its cognitive and pedagogical role. Hence, our main objective here is to clarify the function of pedagogical translation and make explicit the areas in which it interacts.

A third objective that derives from this research is the desire to systematise the implementation and the design of pedagogical translation in third level education. The growing interest in learning a foreign language results in universities abroad wanting to offer more degrees with a foreign language, and thus, pedagogical translation usually becomes part of the curriculum. Nonetheless, the inclusion of translation in language teaching and its use therein totally depend on the specifics of educative institutions and teachers' desire to implement this practice. In some cases, the integration of translation does not reflect a genuine interest, but a series of fashions that represent ephemeral and isolated

[412] There is a belief according to which Translation Studies conform an area that cannot integrate other disciplines from Human or Social Sciences. Apparently, it is difficult to reach a consistency in the studies due particularly to the diversity of the approaches to the investigation (Wilss 1996: 9).

tendencies. If we do not want translation in language teaching to fall into this gap, it is necessary that it be included in the curriculum after much meticulous planning so that it can be directly implemented. In this sense, our objective prevails in the ascription of pedagogical translation to a context orientated towards pragmatics and discourse.

Reflecting on the questions raised by Delisle (1988) about translation, we might transpose these enquiries to translation in language teaching: What department does translation belong to? Is it part of applied linguistics? Is it perhaps part of psycholinguistics, semiotics, compared literature, language learning, cognitive psychology, ethnology or communicative sciences? Delisle concludes that the array of possibilities given do not seem to offer an appropriate solution. Is translation the art of re-expressing? Can we do something more effective than giving texts for the students to translate and then correcting their errors? What is the amount of mistakes that can be attributed to a lack of method? Could translation be taught alongside writing techniques? What criteria could be applied in order to determine the degree of difficulty of a text for a certain group of translation students, so that the instructor can teach the material in a progressive way? What are the common difficulties of the texts that belong to a certain genre? How can translating skills be developed? What is the role of the teacher and of the students in a practical translation course?

C. Methodology and Phases of the Research

This research is encased in a theoretical and practical frame. The first part is dedicated to building a framework that allows us to obtain the bases for using translation in language teaching. In order to achieve this, we describe the most important theoretical aspects involved in pedagogical translation: pedagogical translation as a communication object and as a cognitive process that permit the student to work with it (chapters 1 and 2). We then transfer this theory to a more pragmatic area dedicated to the implementation of pedagogical translation: we search for a theoretical guide of pragmatic aspects which ought to make pedagogical translation a more systematic subject (chapter 3). Through the theoretical chapters we undertake the task of defining the scaffolding of pedagogical translation and the access to it. These open new research objectives and paths that we will include and contribute to in the work on pedagogical translation.

In addition, given the importance of revision of translation in the field of language teaching, we also include the views of students on the implementation of translation in foreign language teaching (chapter 4). The data obtained from a questionnaire in a study with no precedence, at least to our

knowledge, show the value of translation in language teaching by giving voice to a group of university students that represents the current reality.

Our approach of the research and the empirical study suggests the existence of a path that gives access to knowledge related to the scientific field of pedagogical translation. We use resources from the fields of applied sciences, hermeneutics and empirical sciences. Each and every element has been included with the firm believe that their presence was absolutely relevant.

D. Hypothesis and structure of the thesis

The objective of this research is to outlining the didactic value of translation in foreign language through reconstructing pedagogical translation as an interdisciplinary asset. The hypotheses we take on board work to demonstrate that the translating practice involves important benefits for language students. We first look at the different areas implied in pedagogical translation and here our view is very similar to that of Williams's and Chesternan's (2007: 49-57) proposals. Thus, we work with the progress of different translation models, from those that are comparative to those that are functional, from Catford's (1965) and Vinay and Darbelnet's (1958), to more dynamic examples; from those in which the core of translation is understood to be the process or the product; the cognitive processes used by the translator, and so on. Through a conceptual approach we intend to interpret or reinterpret different theories, descriptions, hypotheses, statements or principles in translation studies and the teaching of the language in favour of pedagogical translation. We propose a theoretical framework with the objective of applying all the theories and research principles pragmatically so as to offer the pedagogical translation teacher (or indeed the language teacher more broadly) a guide that allows him/her to follow a more compromised, straightforward and adequate implementation of the subject field. The proposal will function also as a curricular model for those institutions that do not have any guidance and who might be open to new ideas.

The experimental part of the work does not begin with a hypothesis, even though we believe that it provides us with interesting data. The intention is to give voice to students doing pedagogical translation. From the results we will conclude if there is any type of correlation between the theoretic and the pragmatic part and what the students say. It is, in reality, a set of data that we will interpret qualitatively and quantitatively to offer solid and complete answers. As a result of the theoretical and the empirical frames we will define the limits of pedagogical translation and its implications in this practice.

The first chapter engages with the relationship between pedagogical translation and the concept of communication. Since the appearance of works like that of Campbell (1998: *Translation into the Second Language*), Colina (2003: *Translation teaching: From research to the Classroom*), Kiraly (1995: *Pathways to Translation*) and Malmkjaer (1998: *Translation and Language. Teaching. Language Teaching and Translation*) we can adhere to the positive changes that both the theoretical and the pragmatic sides of translation have undergone. These changes reflect a new view of translation as a fundamental element in foreign language research. We work within a change towards a paradigm applicable to communication.

The second chapter deals with the complex issues involved in translation as an ability, the cognitive processes of translation and language learning, as well as the use of translation as a strategy in dealing with foreign languages. This chapter interrelates different abilities traditionally associated with translation. It underlines the similarities and differences between writing and translating in a specific way, and it demonstrates that translation requires a superior level of processing and production, one of the aspects that foreign language teaching looks at.

The third chapter has a theoretical and pragmatic nature and argues that there is a space for the development of translation in its different modalities in the foreign language classroom because it was a rejected area for not following the essential communicative principles. Discourse and translation are interconnected with a series of absolute pragmatic concepts whose final objective resides in the applicability of translation in the classroom.

In this way, the current project revises the communicative bases of translation to show its evolution in a foreign language teaching context: through a linguistic and pedagogical prism translation becomes a relevant concept which is now moving towards towards real integration in the foreign language classroom.

E. Reach

The purpose of this research is one of an integrative nature and a pragmatic tendency. We analyse and pedagogical translation through its exploration as an interdisciplinary area. This is followed by a proposal of a systematic guide by which translation can be applied coherently in the foreign language curriculum.

We intend to open a new research path in the language classroom through a practice that provides us with a window to look at the outside world, to broaden sociocultural knowledge of other civilisations by using two languages communicatively.

Chapter 1. Translation in the Foreign Language Classroom

Language teaching has evolved considerably during the last decades. The development of the methodological area has been a key factor in this evolutionary process. As a result of this, foreign language learning has been able to integrate conveniently with other fields natural to multidisciplinarity. The appearance of different theories ascribed to communication made it possible for foreign language teaching to take up essential theoretical and pragmatic aspects so as to become a necessary base for future studies to offer a solid and integrated view.

Translation Studies, for their part, comprise a large map which has been recently established. That is why it is not easy to define with accuracy the relationship that these areas hold with one another. Besides, the pedagogical gap within Translation Studies has had a decisive repercussion in the teaching and application of pedagogical translation.

Research in translation has been involved for some decades now with the concept of communication. This is the reason why the existence of a communicative paradigm and the application of translation in pedagogical contexts like the language classroom have been recognised. According to this, pedagogical translation is part of the development and the conciliation between interdisciplinary areas: translation studies and language teaching, in our case.

One of the main reasons for which it has been possible to integrate pedagogical translation in the foreign language classroom is the great revisionism carried out within translation studies on the one hand, and foreign language teaching on the other. This resulted in a conciliation that would culminate in the recognition of pedagogical translation. The key was to consider the bigger picture and to admit the existence of a series of networks of common interests between translation and language teaching. The implementation of translation in the classroom is very important as a special use of the language that is essentially communicative. It also facilitates the acquisition of communicative competence in the foreign language. In the long term, these factors will justify the inclusion of translation in the language curriculum.

In order to achieve this, we have to leave behind the idea of translation as a mere static contrast between two languages, or a memorising process of vocabulary and different expressions. It is necessary that we locate translation in a dynamic framework. Pedagogical translation is has a communicative purpose and its objective is justified in the fact that it facilitates the learning of a foreign

language. Today, we can say that it has begun to be regarded as an interesting field which enjoys a progressively relevant space in the language curriculum. This is a growing tendency within manuals which reflect the gradual acceptance of this type of contents - also recognised by different methodologies– generally as elements, activities or reflection exercises.[413] They make pedagogical translation a unique experience of acquisition and communication in a foreign language.

This progress has not only been achieved on the grounds of the theoretical development of different areas, but rather the development of the methodology ascribed to these areas has also played a major role. New teaching and learning approaches, such as the task based approach, provide a fundamental base that has given room to all the elements considered essential for pedagogical translation to approach real use of the language. In addition, we ought to mention language teachers and their task of including pedagogical translation, as well as the research carried out in this field: pedagogical translation's evolution is an interdisciplinary one, encompassing the evolution of textbooks and manuals and the framework established to link pedagogical translation and other areas of language study.

We have had to abandon the idea of translation as a disorderly and chaotic reality that many language teachers have had to defend. Its nature is now determined by its principles, its objectives and its design in the curriculum –this way translation in the language classroom becomes a significant procedure despite the complexity of such a process.

Despite criticism of pedagogical translation as an unsystematic and non-communicative activity by, among other things, failing to meet the needs of students (García-medal 2001), we have seen that over the years' research in both the teaching and [word missing] in the translation field has contributed to establish pedagogical translation as:

a) a teaching tool for the acquisition of foreign language;
b) a tool for assessment of communicative competence in L1 and FL.

The key notion rescued by Lavault made it possible to classify pedagogical translation as a relevant practice within a dynamic and communicative context: as early as 1982, this author proposed to redefine the place of translation through research so as to re-establish it in language teaching. She becomes, thus, a key figure for pedagogical translation, combining different theories, methodologies and areas of knowledge, and calling for proper use of translation in the language classroom. Since then,

[413] Lavault (1998: 50) mentions manuals such as *Pick and Cose* which includes reflections to both introduce concepts and exercises related to translation. She also talks about other syllabi*, New flying Colors, Partners* and *New Apple Pie*. All these manuals contain elements related to translation.

it has been increasingly recognized as an activity or skill (depending on the purpose and level of education) of value and importance both in the area of language pragmatics and in research into language teaching. It is not obvious that translation exercises have a nowadays greater presence in the language classroom than before, but given the progress that has been witnessed, it seems that the practice of teaching has greatly improved translation.

Nonetheless, it is advisable to act with caution when enabling or discarding hypotheses and theories related to FL learning. The complexity that this field has gained with the integration of areas with linguistic and psychological bases has produced theories that do not typically accommodate other environments. Pedagogical translation, in short, lacks well-defined lines of action that would assist in the design of a standard curriculum and show its implementation. Hence, the pedagogical side of translation in the FL classroom has not been sufficiently developed. On the other hand, the teaching of translation has progressed enormously in recent decades. These developments, as well as those in translation studies more generally, have led to the rediscovery and dissemination of pedagogical translation. This leaves behind traditional conceptions of contrastive linguistics, the formal aspects of language, the attempt to simulate professional translation, translation as an assessing tool, etc. Pedagogical translation, therefore, is not to be reduced to a label, since it is a practice increasingly recognized by foreign language students and teachers.

Although professional translation and pedagogical translation involve different objectives, the practice of teaching pedagogical translation narrows, in a way, the gap generated by such differences, as it aligns the progress experienced in each discipline. As a result of this, pedagogical translation has been considered in the communicative approach as a tool for teaching and learning a language. For the implementation of translation in the foreign language classroom to be effective we must take into account all the contributions of translation theory, translation training and other related disciplines or branches that have a voice in this practice.

The act of translation is a special speech act in which both the process and the product fall into the category of exceptional use of language. The translator, therefore, has a triple role as a recipient-interpreter-encoder. This turns the translator into a multifaceted participant in a linguistic act that is exceptionally complex (Coffin 1982: 103). I maintain that pedagogical translation should not be defined by opposing it to professional translation. The concept of pedagogical translation has a number of inherent characteristics that define its own status. Its didactic goal conforms to a particular learning environment where students and teachers interact. The activity focuses on the acquisition and improvement of the language (De Arriba García 1996a) depending on the student's skill levels.

Translation and the teaching of a FL move in the same direction: the communicative use of language. Translation in the language classroom is therefore a pedagogical exercise that promotes the student's involvement and leads to active learning. We must not allow that the teaching of translation and the role of translation in methods such as grammar-translation to carry the burdens of the past and prevent us from continuing the study and implementation of pedagogical translation. It is no longer a practice with which to assess a more or less fictional linguistic competence which blocks the students' ability for expression. The evolution of linguistic, social, cognitive and pedagogical interests contributes a series of communicative principles that support the paradigm shift that is occurring. Thus, pedagogical translation will have a legitimate space ensuring its presence as a practice in which the use of the language rises to extremely pragmatic levels where it becomes a systematic activity that conveys the imperatives of communication.

The novelty in the curriculum since the advent of the communicative approach is how it deals with different skills. On the one hand, all skills are recognized as individually vital. On the other hand, there is no perceived need in this approach to develop the different skills individually. Transfer between language skills is an issue that has become extremely important among teachers, scholars and educators in FF.LL. In addition, the development of language skills is no longer considered as the ultimate learning goal. With the integration of concepts such as *communication* and *communicative* a number of other related necessary skills have emerged and the student becomes, therefore, competent in the use of the LE as a whole. These have an excellent impact on teachers and learners and it is fundamental for the foreign language teaching curriculum.

In any case, the introduction of innovative materials in the educational system (such as PT) is to be carried out always measuring the impact it can have on the various cultural and linguistic frameworks of its activities. The experience of translation is useful both to demonstrate and highlight the similar characteristics and the differences between the working languages, not just superficially but also at a deeper level. If the purpose of translation theory is to serve the translator (Newmark 1988: 19), the theory behind the establishment of PT will be at the service of language teachers and students. PT aims to (and in our opinion achieves) get rid of a continuous recreation of translation in teaching methods inappropriately. As noted by Bastin (2000: 237), the translator has many ways to restate the same idea, but each will do so in their own style.

Our objective is to present the task of translation as an activity with a communicative intention in which interpretation is essential and must follow a certain process. The teaching of this activity includes comment on, discussion of, and correction in the classroom of the exercise that the students have

done. This involves talking about the language with the aim that the interlocutor builds up a sense of the source text through the target text that s/he has produced. This way, students learn a language through the internalization of different areas in which they work according to their level and the ultimate goal of communication.

In order to maintain the main communicative principle of pedagogical translation we ought to ensure that the practise does not become an isolated exercise restricted to the linguistic knowledge of the student – an approach commonly inherited from the grammar translation method. The teacher should encourage students to develop their communicative skills through communication. This is not an easy task since s/he is only a facilitator and therefore needs to count on the student's will to perform appropriately. Without the student's appropriate performance the pedagogical value of translation in the language classroom greatly declines. Hence, the teacher needs to be a good catalyst, organising the classroom adequately in terms of time, space, material, etc. In all, the teacher should let the student be at the centre of the exercise of translation. Pedagogical translation can only gain relevance through the guidance of the teacher who knows and respects the communicative objectives in foreign language teaching.

Pedagogical translation does not intend to create specialists in translation but to introduce into the curriculum a practice that needs the employment of the language as a whole. The main objectives of pedagogical translation that I draw from the works of De Arriba García (1996a y 1996b) and Schäffner (1998) are the following:

a) it improves the comprehension of the source text;
b) it improves also production skills
c) it contributes to developing the knowledge of the foreign language
d) it works on language contrast and fights against interferences
e) it generates greater fluency in the language through reformulation
f) it expands the vocabulary of the student
g) it consolidates the use of structures in the foreign language through their active use
h) it improves the stylistic elements of the adopted foreign language

The approach to pedagogical translation, its principles and objectives will therefore determine the design and implementation of pedagogical translation and the positive impact that it has on the students. The principles and the objectives will go together with the role of the elements in the classroom (the teacher and the students), the processes that take place (teaching and learning) and the interdependecence created between them.

The integration of pedagogical translation has to respond to a how, when and why that can divert in different types of tasks depending on direction (direct or back translation), linguistic and cultural elements, topic, length of the text, resources used by the students, and so on. That is why the tasks organised around the translation exercise need to be adequate for the students.

The use of translation in language teaching follows this direction: it makes easier the acquisition of the language through its communicative use. Finally, we have to be aware that when talking about translation and communication it is important to consider that communication in general is not always ideal in the sense of an *ideal communicative process* (Hernández Sacristán 1999).Communicative competence assumes a number of concepts and principles such as that of participation, through which the learners progressively acquire the capacity to operate within a community through their inter-subjectivity, reinterpreting a particular world through the language (Sánchez Pérez 1993; Villanueva 1997). It is absolutely vital that we outline a set of principles to pedagogical translation in order to observe how it fits within the general framework of the foreign language curriculum. The latter is responsible for a realistic and effective practice. As part of the curriculum pedagogical translation denotes the principles of pedagogical discourse and focuses on interaction (Widdowson 1993: 261). It gives the student the opportunity of negotiating his/her own learning. This way the student and the teacher define each other through the practice of translation.

In general, if pedagogical translation is appropriately implemented, students can benefit in various ways:

a) the students employ active and passive knowledge and skills at different levels because the practice of translation implies that the students will employ both active and passive knowledge stored in their short and long term memory.
b) the students start to discover and become aware of the use of communicative strategies since translation forces them to use the language effectively in a *real* context.[414] To express a message the learner has to look for ways that comply with communication and the objectives of the translating activity.
c) the students work with translation as an interdisciplinary area as translation will form a crossroads from which they develop various skills (such as reading comprehension and writing) and practice with other sub-studies areas (such as language discourse, text analysis).

[414] Translation is often regarded as a skill, as well as being seen as an interdisciplinary field. As such, authors look at it as a separate language skill – although not a completely independent one. In the first case we would talk about translation as a macro-skill, while in the latter we are referring to translation as micro-skill. For further discussion about this see De Arriba García (1996b), Drosdov (2003), House (1980), Johnson (1982), Kiraly (1995), Weller (1989).

d) the students use different skills in a multidirectional way: comprehension and production (De Arriba García 1996; Dosdrov 2003; House 1980; Johnson1982).
e) the students learn to develop a frame of mind that includes criticism and auto-criticism, interaction and negotiating principles. They are responsible for their production which ought to meet with the requirements of communication and the translation activity per se. In addition, they have to evaluate their translation and be most analytical when working as a team or on their own, in or outside the class. By building an interactive atmosphere the foreign language learners participate in a speech process in which the principle of negotiation is imperative.
f) the students learn to develop creativity (Sauvignon (1983) *apud* Kiraly (1995) as translation establishes *creativity* as one of the communicative principles in the teaching of a L2 in the classroom (see also Dulay/Burt (1977), Kussmaul (1995), Roiss (1998)); intuition (Lavault 1985); and their self-confidence (Oxford and Ehrman 1993). Through the practice of translation students discover their ability to find or create different solutions to the problems they encounter though both risky and familiar solutions.
g) the students become part of a communicative entity by learning that *communication* goes beyond words, grammar and pure structure. They will learn to use language in a much more effective and pragmatic way.

The role of the teacher in the classroom is very important in order to create a successful working environment. This is even more relevant in the case of pedagogical translation since the teacher is a mere conductor that monitors the progress of the students. It is imperative that the teacher acts as:

a) a guide that does not instruct.
b) a moderator that contributes to but does not control the dynamics of the classroom
c) a mentor to confirm the different possibilities of translation and their degree of suitability.

In turn, the translation classroom should be a space open for teaching and learning through discussion and debate. Interaction between the teacher and the students is essential within these premises, as well as between students and between each student and the text. The perfect environment would allow for:

a) the possibility of implementing a flexible design depending on the needs and progress of the student groups.
b) a space dedicated to discussion, creativity, interaction, criticism and intuition.

Only then can we ensure to make of a translation class an innovative area in which to foster autonomous learning.

I advocate a totally different picture in the classroom, one that works in line with Kiraly's socio-constructivist approach (Kiraly 2000). I perceive this model as one that affords the opportunity to provide a detailed translation programme throughout degree courses whilst also allowing teachers to implement a structured subject. Consequently, it also provides the opportunity to reconsider how the practice of pedagogical translation is implemented within the classroom in the pursuit of a dynamic collaborative environment between the students, the teacher and the text. Translation most definitely cannot be taken as an isolated ability that only skilful advanced learners are capable to work on.

However, there is no consensus between the teaching theory and practice or even between the content offered and the objectives pursued. This certainly hinders the evolution of a multidisciplinary field – something that is required when studying a language in higher education. As a result, the curriculum and the teaching do not always have a proper base and lack proper direction and a proper approach. Despite the compliance with or even the desire to accept translation within language teaching, many theorists, teachers and scholars are not sure whether translation is useful and often they do not know how to deal with it. However, this does not seem surprising at all if we take into consideration that the map of translation studies is so large that it inevitably expands in various ways in line with different conceptions of it.

Overall, the notion of translation as a teaching and learning tool conveys a multidisciplinary and multidimensional practice that is reorganised according to the priorities, restrictions and objectives of the target users. In our case, students learn to operate between two entities, establishing hierarchies, developing a range of competencies and skills and, more importantly, becoming the mediator between two different linguistic and socio-cultural realities.

Pedagogical translation, however, if it is to be properly theorised, is in need of the establishment of clearer lines of enquiry. This becomes evident when we look at the curriculum and the possibility of integrating translation within language teaching in a balanced and effective way. In order to do this it is important to look at the different elements and activities that make up the language classroom. They reflect the practical application of this valuable pedagogical tool and as such are a point of reference necessary to improving the current situation in educational contexts. The idea of achieving a successful implementation of pedagogical translation within higher education is something that should be taken on with vigour.

Chapter 2. Translation as a Communicative Ability

Validation of the TP does not only consist in seeking and demonstrating its communicative attributes. We must find a balanced way in which to handle the various linguistic and extra-linguistic levels that interact in this discipline. The text is the basic working unit, but a text is itself composed of different elements. In a first approach to a text, we will identify sets of words, clauses, sentences, and so on in the order they appear on the page. However, a simple linear connection of all textual elements does not account for what happens in a text. Each element serves a rhetorical or discursive function, and these functions allow us to identify sequences of elements that ultimately make up the unity of the text (Hatim and Mason 1995: 211).

Textual elements are organized around a series of cognitive processes involved in an activity. The fact that students are aware of the existence of such processes may benefit them and enable them to improve in that area and become more involved in their learning processes. Following this, students develop a series of strategies that reflect, in one way or another, their ability to build more or less well-formed texts with items below the sentence level.

In the last two or three decades the field of translation in general and all aspects related to its systematization have experimented a noticeable shift in direction. It has gone from encouraging working with words or phrases as units of translation, even in a communicative context, to promulgating the textual unit in order to operate in the translation. Even if translating words or phrases is accepted, the late 1980s generated the need to work with a text, at least in the beginning and the end stages of the process. In this framework cohesion and coherence become important as an essential textual and communicative balance.

The relative delay in the appearance of empirical research on the translation process is due, in part, to the fact that, until recently, there were no methods that allowed us observe the phenomena of psycholinguistic processing. To date the only method of analysis used to collect information on cognitive processes is the introspective analysis through experiments in which the subject speaks his mind while performing a cognitive task (Kiraly 1995). However, this system has been widely criticized, although these studies have increased interest in mental translation processes and have paid attention to the importance of considering the uncontrolled or unconscious mental processes in any discussion on

cognitive processes involved in translation. This makes reference to the translation process as an interpretation of verbal signs. This relatively recent approach has had an impact in the area of language teaching.

The rapprochement of different fields reminds us that we can introduce pedagogical translation as an important part of the teaching of languages so that the teacher focuses on it not as a contrast of language pairs and a process of memorizing vocabulary and expressions, but as the students' discovery of the processes that they have to continue exploiting in order to maximize their potential knowledge of the language. Criticism of the use of pedagogical translation cannot always shelter behind the argument that students tend to transfer similar structures between the L1 and FL which do not have an equivalent significance. Therefore, students need to learn how to translate and to benefit from such activity, so that we can then claim that the influence of the student's L1 is not the only factor involved in the transfer of habits. It is, in fact, a much more delicate and complex process that identifies points of similarity and evidence that reflect (though not consciously) whether a particular aspect belongs to the structure of the target language or not (Lightbown and Spada 1999).

It is fundamental to pay attention to the importance of cognitive processes in the teaching of FF.LL. and the significance of the use of learning strategies. Learning a language requires a lot of conscious decisions in the cognitive and metacognitive levels. The cognitive processes in which the learner is involved in translation activities help to understand the relationship between language learning and translation. In this sense, the cognitive component of PT should be included in programs of FL teaching and learning through learning strategies.

The reconciliation between translation and FL teaching involves values that overcome disciplinary barriers and that allow us obtain a number of benefits through the PT. The essential notion that we must keep in mind is the communicative perspective of translation as we translate from the meaning given by the union of linguistic and extra-linguistic elements that take part in communication, producing an equivalent function in the source language and the target language. It is not enough to take into account only the linguistic codes that limit the communication process: it is necessary to use more formal elements of language, freeing ourselves from the slavery that words may impose. It is necessary to acquire knowledge of the situation, cultural codes, and so on, in order to frame the translating process or activity in a dynamic context whose solutions are necessarily communicative.

Chapter 3. Translation in the Foreign Language Classroom: ¿A Communicative Space?

PT awakens opposing feelings, even in those authors who defend its practice. It is not easy to find compelling goals with no obstacles. It is therefore extremely important to set learning goals, which will mark what is going to be done in the course. PT should bring two languages together: it should not compare them or place them in opposition to one another. And yet, the value of PT has been taken into account or rejected always on the basis of contrastive relations: for this reason, PT has never before had an application in itself. Translation was associated with contrastive grammar in the stage of understanding, and compared with written production in the process of rewriting.

The inclusion of TP in F.L. teaching curriculums needs to be made in an appropriate manner in accordance with valid principles. The practice of PT should involve students taking risks through the language. It is one of the activities within F.L. teaching that affords increased freedom and that implies more restrictions, in turn. The student, a mediator in a communicative process, must know how to deal with these two aspects.

There are many pragmatic elements at work in the field of PT and without these it would lose its communicative rigor. Far from intending to remove PT from other fields of knowledge, I firmly believe that sciences like linguistics and translation studies form an appropriate framework that is validated within the pragmatism of PT, and which are consequently educationally vital.

This theoretical and practical framework allows us to relate PT to an intellectual activity which is situated at the confluence of thought, language and reality. Also, a review of the heuristic process reveals that in order to translate it is necessary to develop language skills, general knowledge, understanding and capacity for re-expression. PT therefore, activates knowledge, fosters student participation, and encourages debate and controversy: it is, after all, a relevant activity in FL teaching. The concept of *ideal translation* disappears and instead we find translations which are *applicable*, that is, more or less appropriate. This is reflected by the students themselves, who, while translating, have to establish a hierarchy in their actions, allowing them to reflect through a set of solutions (Zabalbeascoa 1999: 11).

For the teaching and learning discourse in the FL classroom to flow properly the teacher must plan and implement what s/he has previously planned. The classroom management is essential for the

proper functioning of the course. Like in the translation classroom, in FL teaching it is essential that students receive PT methodological guidelines from the teacher. These have to provide the students with directions to know how to decide, evaluate and exploit the strategies available to them in a translation context in order to carry out the task imposed.

Another issue that adds to the difficulty of PT is the directionality: students can be asked to translate from the mother tongue to the foreign language (direct pedagogical translation) or from the foreign language to the mother tongue (back pedagogical translation). The progression of DPT and BPT must be done in accordance with the resources of students, adjusting them to their communicative competence and capacity to develop the exercise. This involves coordination and attention to several aspects. The learning progress in PT should certainly be monitored by the teacher. In order to achieve this, the teacher has to plan in detail the sequence of activities in the subject. Accordingly, the grade of the material used in the classroom is crucial, because it will enable the texts used in the FL class to be consistent with the level of the students. Proposals such as those of Nord (1991), of an inclusive nature, help to assimilate a number of factors that define the level of the texts. Moreover, the distinction that this author establishes between translation problems and translation difficulties helps the teacher to redefine the criteria for evaluation through a semi-scientific basis which gives the TP an objective value.

The classroom, according to Tusón (1995 *apud* Cambra Giné 1998: 231), is a "microcosm" in which social interactions occur within a "small culture" which hosts a number of values, knowledge, sanctions, etc. The language class is thus a unique way to learn through interaction in a communicative setting. All educational concepts given in this context and their validity are reaffirmed in it.Translation which takes place in the classroom is a unique and integrating skill (Cascallar *et al* 1996) in which the translator has to make the right selections through consistent judgments. The integration of PT in the FL curriculum in general and in the classroom in particular, should be natural and pedagogic as an extension or exercise of the curriculum. In order to do this, the student translating needs to choose one procedure or another when relevant.

The general outline that I propose for TP adheres almost perfectly to the following hypothesis[415]:

> No se trata de enseñar a traducir (…) sino lograr que el aprendiente perfeccione la LE tomando una mayor conciencia de dicha lengua a través de un texto; la traducción como actividad didáctica nos permite trabajar los conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos de una manera precisa. Si el profesor tiene claro el objetivo, podrá comunicárselo a los aprendientes, los cuales no se frustrarán al intentar alcanzar metas equivocadas. Por el contrario, si el profesor no es capaz de transmitir lo que pretende conseguir con esta actividad, no cabe duda que los aprendientes tampoco entenderán por qué se lleva a cabo la misma, les faltará motivación. La traducción pedagógica exige mucha capacidad de reflexión por parte del aprendiente, que veces no ve en esta actividad una utilidad tan directa como cuando se hace un debate en clase o si se tiene que escribir una carta solicitando trabajo; la diferencia está en que la traducción es una actividad de *language usage*[416], mientras que las otras dos citadas entrarían en lo que Widdowson llamaría *language use*[417] (Fernández 1996: 253).

For a general acceptance of PT to come about it is essential that it can easily sift through the new language methodologies promulgated by the task based approach. Thus, PT can be made up of small actions that the student carries out to develop strategically different skills to expand their abilities according to a communicative purpose. These small actions correspond to the PT process in a very natural way. The translation process can become an enabling task and as such, the reflection on language and the communicating process, stated by Cots *et al* (2007) are key in this type of complex task[418]:

> Hay que diseñar actividades lo más comunicativas posible y que tengan como propio objetivo didáctico analizar y reflexionar sobre los aspectos gramaticales, léxicos y funcionales que son esenciales para poder llegar a diseñar un producto final esmerado. La reflexión sobre los aspectos formales de la lengua no es incompatible con la importancia de la negociación de significados que contribuyen a la adquisición de la lengua. De hecho, alguna de estas actividades se pueden diseñar teniendo como objetivo la negociación sobre cuál es la mejor estructura para comunicar un determinado significado. (Cots *et al* 2007: 67)

---

[415] My translation: "It is not about teaching to translate (...) but to make the learner improve the FL taking a greater awareness of the language through a text. Translation as a learning activity allows us to work on the lexical, grammatical and pragmatic levels accurately. If the teacher has a clear goal, s/he may inform the learners, who will not become frustrated trying to reach the wrong goals. On the contrary, if the teacher is unable to convey what s/he intends to do with this activity, the learners will undoubtely not understand why they use it, they will have no motivation. Pedagogical translation demands a lot of capacity for reflection by the learner, who sometimes does not see a profit in this activity as much as when doing a debate in the classroom or if they have to write an application letter for a job. The difference is that the translation is an activity of *language usage*, while the other two mentioned would fall under what Widdowson would call *language use*" (Fernández 1996: 253).

[416] "The knowledge of the language system".

[417] "The learning of a language involves the ability […] to compose correct sentences".

[418] My translation: "We need to design activities as communicative as possible that have the educational objective of analysing and reflecting on grammatical, lexical and functional aspects. This is essential to reach an appropriate final product. The reflection on the formal aspects of language is not incompatible with the importance of the negotiation of meaning, which contributes to language acquisition. In fact, some of these activities can be designed with the objective of negotiating which is the best structure to communicate a particular meaning" (Cots *et al* 2007: 67).
"

Only when the tasks are related to communication do they become a relevant act. This competition does not mean that translation always corresponds to the student's foreign language communicative competence, so we ought to take this into account when implementing it.

Sánchez Iglesias's work (2009) estimated that the continued practice of PT in the teaching of a FL is beneficial. To achieve this it is necessary that I instigate a consistent implementation and a solid basis through to justify the practice. PT is not prescriptive but should, rather, be an activity that starts from an open philosophy that supports errors and different interpretations (Van der Broek 1998). FL Students will not consider the interpretive processes like a shift of tone and a series of logical relationships between different ideas. S/he is not a natural collaborator from the ST to the TT. However, cooperation can be achieved if the activity is performed through a compound of skills as the basis for communication.

Absolute equivalence does not exist, but I think that equivalence, in varying degrees, does have a place here because the "total absence of equivalence does not exist either" (Rabadán 1991: 110 *apud* Smith 1998: 312). Every language has a number of unique linguistic elements in the sense that they have no direct linguistic correspondence in other languages. These may be lexical, semantic or textual. They are not necessarily untranslatable, but may manifest differently (Tirkkonen-Condit 2004: 177). The lack of equivalence, however, leads to relevant learning situations: translation may fail when one cannot find a formal correspondence between the SL and the TL. Empty cultural correspondences, moreover, may be the result of a different geographic, ethnic, social, religious and historical [what?] in the target language culture (Coffin 1982: 107). This enriches the FL classroom.

Working with translation shows the arbitrariness of certain structures of the language, exposes students to the effects of the multiple meanings of idiomatic expressions, syntactic structures, etc. It also shows evidence of subtle semantic interactions between lexical items and the (con)text. It leads, ultimately, to the interaction between the real world, our perception of it, and how we label this perception linguistically. PT, therefore, is practiced in a non-ideal world in which the student becomes a non-ideal mediator that will provide non-ideal results, yet it is in that scale of greys that we find the extent of the competence of students and pointers as to the reflections to be made in the future research into PT. Thus,, it is necessary to address the aspects that can be taught and learnt with pedagogical translation. By doing so I take into account the effectiveness of the translation, so important in teaching a foreign language (Wilss 1989b: 93). Learning experiences that occur in the classroom have to be renegotiated between the learners and the teacher during the project, albeit implicitly, and that why it is difficult to

systematize in a methodology the different teaching practices (Llobera 2000: 6) that are always linked to language: "translation begins and ends with language" (Delisle 1980: 41).

Chapter 4. Empirical Study: The Language Student and Pedagogical Translation

1. Introduction: State of the Art.

There is a need to revitalize some aspects in the investigation of PT. One particular need is a focus on students as one of the most important elements in pedagogical translation. Giving voice to the students will enable us to have an authentic insight into their perception of this area. This avenue, I argue, can direct us to a better and more realistic implementation of PT, and to further research in the field.

The present study is ascribed to a specific context of educational innovation that encourages the review of the teaching practice of translation. The analysis of the student, one of the components in the interactive process of the classroom, is essential because it gives students the ability to operate within the community through intersubjectivity. According to our arguments, although the use of the translation still enters intermittently in the debate of pedagogical translation as a harmful or beneficial, dispensable or necessary tool, I found no sufficient basis from the students' perspective to support one view or the other. As stated earlier, my research will not focus on measuring the improvement of the students' translation competence and the possible effect of the latter in other categories and language skills. Instead, I seek an approximation of what students think [of what?] and how this perception is reflected in their attitude and their language learning. It is essential to assign relevancy to the empirical studies in the field of teaching translation and to try to avoid the creation of a fragmented area [of what?].

2. Proposal

Empirical studies within the area of pedagogical translation remain scarce. Since it is quite a new field we have to turn to both translation studies and language teaching in the search for empirical trials that will enrich and consolidate the scientific base. However, empirical studies in these two areas lack consistency since they belong to different fields. On the other hand, most of the empirical studies that involve the participation of students use them as mere informants on the translating processes or on

the success or failure of different procedures in language learning. It is difficult to draw conclusions from these studies. The research lines are hard to synthesize and also they seem to lack unity in the design, measurement and evaluation of the research process. Moreover, these studies derive from such different assumptions that using them could result in deformed or incoherent conclusions. Further still, the use of the data obtained is not always applied appropriately in the relevant area. Through this questionnaire I will present the results of a field study based on the students' perceptions of pedagogical translation. I suggest that looking at the attitude of the students will reveal important findings. Students will articulate different symptoms that researchers within this field may measure and evaluate with regard to the pedagogical praxis and the learning value of translation. The integration of empirical studies like this one will be aimed at providing the area with the necessary constructs for a more scientific basis of pedagogical translation. The design of the questionnaire, as well as the type of questions asked in it, pursue a profound analysis of the subject matter according to the space and research boundaries determined by our [my] framework.

2.1 Methodological Design

The objective of the present research is to analyse the students' attitude towards translation in the language classroom and to find out whether the students consider pedagogical translation an obstacle to language learning, or a tool that helps and reinforces their learning. Through the opinions and attitudes of the students we can portray the usefulness of translation in the language classroom from the user's point of view. The intentionally limited nature of this study, ascribed to a very specific teaching context, will reveal the first signs of unprecedented research lines. It will force us to revise this new area of interest from a different and up-to-date perspective. The analysis of the new data obtained from this study will help to optimise the implementation of pedagogical translation and maximise its performance in, and therefore its benefits for, language teaching.

2.1.2 Theoretical Approach

This synchronic study does not try to assess or look at the progression of the language students through translation. The methodology is observational-empirical: I conduct an empirical analysis in which behavioural criteria and patterns that explain part of the success or failure of pedagogical translation at the University of Limerick are observed and explained. The systematic observation carried out in this field study intends to establish a direct link between the theory – i.e. the basis of

translation in the language teaching curriculum- and the pragmatic aspects – or the actual implementation of pedagogical translation in the language classroom. Such an association will give us a bigger picture and a more systematic view of the reality of pedagogical translation.

This is also a descriptive study. It does not rely on previous studies or premises on particular attitudes and perceptions. The fact that I do not intend to demonstrate a certain hypothesis guarantees an unbiased position that will allow us to observe and analyse the existing pragmatics. The study will offer a particular portrait framed within a specific context that may become a referent for future studies within the same or related fields. The participating students are an invaluable source of information as addressees of pedagogical translation. Through their reflections, we will be able to observe the degree to which implementation of translation in the language classroom accomplishes the objectives pursued.

Taking all of this into account, the present study entails a wholly new researching path: it deals not only with pedagogical translation, but also focuses on the extraordinary practice of back translation. It provides us with real data which, when read in the context of the scientific criteria, guarantees the extrapolation of the relevant results. I are aware that a translation course is implemented in different ways and at very different levels depending on each university and the interests of the teachers. I therefore intend to forge a line of observations that can be extrapolated to a global level. Proposals submitted at the macro-level in education policy will depend on the interpretation and implementation of the teachers at the micro-level (Widdowson 1993). However, relevant research into foundations may modify or redefine, if necessary, higher levels of educational policy.

2.1.3 Population

The study was carried out at University of Limerick. It was designed for a population of 55 individuals in total and was completed by 34. All the individuals were final year students and all study Spanish as a foreign language throughout their degree, having begun learning it in their first year. When they reach the fourth year they have usually gained a B2 level of language competence according to the Common European Framework for Languages. It is at this level that they engage with translation as such. The first semester is dedicated to back translation while in the second semester the students work on direct translation. Both semesters are divided into six weeks of grammar and 6 weeks of translation itself.

2.1.4 Instrument

The questionnaire was the instrument used to obtain the data and analyse it. This instrument was chosen based on various premises:

a) it entails low time and cost investment;
b) it respects the anonymity of the participants;
c) the order and the context in which the questions are answered is controlled to a large extent;
d) the questionnaire contains the same questions and so they are standard;
e) the margin of bias is small;
f) I could formulate short and simple questions;
g) I could include both closed and open questions;
h) the combination of open and closed questions could provide us with revealing data for the analysis.

The questionnaire also adapts to the real possibilities of field study research. In this sense, it is the most adequate instrument with which to collect and analyse the data in a methodological and coherent way.

2.1.5 Questionnaire

The questionnaire was especially designed for this study, mostly because there are not similar studies within the field of pedagogical translation. Consequently it was created and outlined according to our own needs and the relevant scientific criteria so that it would be useful in the [specialist?] scientific community. Consequently, the questionnaire was developed around four areas. Each one is focused on a different independent variable. The variables provided were: the students' previous experience, their attitudes, their improvement and their opinion. It was written in English so there would be no language misunderstandings and also so that the students could express themselves better when responding.

2.1.7 Administration of the questionnaire

The questionnaire was delivered at the beginning of the second semester after students had worked on back translation. They had also, by this stage, done their translation test and so knew the results they had obtained in the subject. This was done so students would have a global vision of back translation.

To make the questionnaire more accessible it was delivered in paper format during their usual translation class. In addition, the questionnaire was sent to all the students in electronic format in order to give them the opportunity to complete it to those who were interested but who had not been able to complete it in the classroom.

3. Analysis of the Results

Taking into consideration the fact that we intend to better understand the attitude of the students towards pedagogical translation and the importance of it as a final process in the learning of Spanish, the analysis of the data will draw the profile of the students and expose to which degree they are beneficiaries of translation. By defining the general posture of the students I will analyse the importance of this tool within the didactic framework of pedagogical translation.

3.1 Analysis: System and Method

The gathering, analysis and conclusions were managed with the program SPSS. This system allows us to carry out quantitative and a qualitative analysis and provides an interesting frame of frequencies. It also manages the data collected in an ordered and efficient manner. This enables us to establish relevant relationships between the different variables in the study. (I will only look at the main parts of the quantitative analysis due to time restrictions).

3.2 Description of the Population

Before analysing the data it is important to offer some general aspects about the profile of the students in the course so as to have a global picture of the context in which the study takes place.

3.2.1 Description of the population. General profile

Translation accounts for 25% of the module in Spanish in final year. If we look at and contrast the results obtained in the different parts of the module we will see the position that translation has within the curriculum in SP4147. I start from the premise that there is a direct relationship between the level of difficulty of a subject and the results obtained. According to this, the distribution of the marks in the module of Spanish is the following:

Module Component	Average Mark	Highest Mark	Lowest Mark
Literature	15.1	20	4.5
Text Analysis	14.2	20.9	6.6
Oral Skills	14.4	19.4	8.5
Translation	13.1	19.9	3.1

In evidence here is a significant difference between the average results in all parts of the module. There are signs of greater difficulty in the subject of translation in comparison to the rest of the module, as the marks decline greatly in general in this area.

If we look at the distribution of the subjects according to the grading levels in the different parts of the module, we can observe a considerable rise in the number of fails in translation which, in fact, increases to 80% in relation to the rest of the subjects.

	Literature	Text Analysis	Oral skills	Translation
F (< 10)	4	5	2	10
D (≤ 11)	1	7	2	3
C (≤ 14)	12	12	20	14
B (≤ 17)	24	20	22	19
A (> 17)	14	11	9	9

Finally, we should look more closely at the assessment of translation. Since it deals with grammar and translation, the total grades are obtained by summing up 5% of the grammar component and 20% of the translation component. As is clearly shown in the table below, the exercise on translation alone brings down the results obtained by the students.

Out of 25%	**Translation**	**Out of 20%**	**Translation and Grammar**
F (< 10)	10	F (< 8)	13
D (≤ 11)	3	D (≤ 8.8)	10
C (≤ 14)	14	C (≤ 11.2)	13
B (≤ 17)	19	B (≤ 13.6)	16
A (> 17)	9	A (> 13.6)	3

In all, an overwhelming 42% of the population is below the necessary threshold to pass translation if we account for compensatory and non-compensatory fails. We can forecast that the reason for such low results is the fact that it is the first time that the vast majority of these students have done translation and, as a result, students find that the level of difficulty is greater than in other subjects in part due to their unfamiliarity with the practice.

3.2.2 Description of the population. Specific profile

The following are the main aspects of the population that participated in the study:

a) they all in the final year of a four year university Bachelor Degree programme
b) their average age is 21.4 years old (ages range between 20 and 28)
c) most of the participants are women (79%)
d) and Irish (88%)
e) they study mainly Languages and Cultural Studies (35%) and Law and European Studies (32%)

3.3 Quantitative Analysis. Analysis of the Data

The data collected and analysed is going to account for a descriptive framework on the disposition, impressions and apprehension of the students towards the subject of translation.

3.3.1 Previous Experience

Amongst the population 62% had never practiced translation before final year. 38% of the students had had some type of interaction with translation. Of these students, 31% had worked with Spanish, another 31% with French and 8% with German. The rest did not determine the language used.

None of the students claimed to have practised translation in their first year of studies. Only 8% referred to the exercise of translation in second year and 31% did so in their third year, of which 69% had worked on translation during their Erasmus experience.

As for the material used, 77% said to have used texts. Just 8% had translated words and 23% sentences.

3.3.2 Attitude

Attitude is one of the most important parameters as it is an indicator of the students' willingness to learn. In this sense, 91% of the students admitted to making an effort in the activity of translating. Within these figures 68% claimed that they actually enjoyed translation, 6% were indifferent to it and 18% maintained that they did not like it.

Only 9% confirmed that they did not make an effort at all in translation. Nonetheless, within this percentage 6% said that they did like the activity but they did not need to make an effort- and only 3% confirmed that they did not make an effort because they did not enjoy translation.

3.3.3 Improvement

97% of the students acknowledged that the practice of translation improved their level of Spanish. Of that 97%, 23.5% indicated an improvement in all areas and 73.5% referred to the improvement of certain areas in Spanish. Vocabulary and grammar, both with an appreciation of 88%, were the most important of these. A lower 35% acknowledged the improvement of socio-cultural aspects.

As regards skills, students considered that translation barely interferes with aural and oral skills. The subject does generate benefits, however, to the vast majority of the community when it comes to reading comprehension and writing skills – the first with a recognition of 73.5% and the latter with 76.5%.

3.3.4 Opinion

The data reveals interesting facts about the students' opinion. 88% estimate that translation is a useful tool. However, only 73.5% think it is necessary. This indicates that students discriminate between usefulness and necessity, which are important criteria in order for them to make the most out of the activities suggested.

At the end of the questionnaire the students were presented with a section that encouraged them to give an opinion on the translation component within the language classroom. This section was included so that students could make suggestions in order to improve the pedagogical translation class. It focused on the difficulty of the texts, the amount of grammar dealt with and whether translation should be integrated or not in the classroom. 44% of the students considered that the texts used in the classroom were too difficult. Another 44% did not comment on this aspect and 12% estimated that the texts should be more difficult.

As for the focus on grammar in pedagogical translation, 56% thought that the classes should focus more on grammar. 12% estimated that the classes should focus less on grammar. The remaining 32% did not articulate an opinion on this aspect.

Finally, 62% considered not only that translation is appropriate for learning Spanish as a foreign language but also that it should be worked on more. On the other hand, 3% considered that translation should not be included in the curriculum and 35% did not give an opinion on this.

3.4 Conclusion of the Empirical Study

Our study is ascribed to a very particular context and it advocates for the revision of translation in the language classroom. The analysis of students as an interactive element in the classroom is essential. As a result, students have the capacity to operate within the community through their intersubjectivity.

This research project relies on getting close to what students think about pedagogical translation and how this perception is reflected in their attitudes towards and their achievements in language learning. I promote lines of investigation that make it possible to extrapolate our study into a global area.

Our findings reveal some interesting tendencies. We are definitely working far from ideal circumstances: the students reach the final year of the degree programmes with an uneven experience fo translation as a pedagogical practice: barely 40% have done translation and the experience of it is rather diverse for those who have done some. Even using relatively simple texts to compensate for the lack of experience with translation, the students find obstacles which are not easy to overcome. The lack of translation practice does not improve the general situation if we take into account that students are required to reach a C1 level in the European Common Framework during their final year.

Contrastingly, however, we do see positive feedback. Students do not relate translation to the beginners' levels. I assume that they have acquired an approximate concept of translation in the language classroom. This can be seen also in the 80% of the students that claim to have worked with texts. The distribution of the data offers a remarkable balance: both the students who had worked with translation and those who did not, experience a general positive attitude towards translation. They acknowledge the personal effort invested in the activity as well as the beneficiary effects of this pedagogical tool.

Finally, the fact that almost 90% of the participants estimate that pedagogical translation is useful in language learning indicates the high level of interest it generates and the status of the subject. I hope that the debate, consequently, is not about translation being either right or wrong.

Conclusion of the Thesis

The aim of this research was to review the translation component in the area of foreign language teaching. The initiative emerged from the absence of an approach and an appropriate practice for this component. Our study begins with a synchronous analysis and development of translation through aspects and disciplines in which it is relevant, and derives from the need to establish an appropriate discipline in the scientific area of research. However, as an interdisciplinary area, it has so far prevented the scientific community from engaging with it.The assumptions of our study are as follows:

a) there exists a need for a re-conceptualization of the framework in which translation is ascribed in the foreign language classroom;
b) a need to describe this area: its nature, principles and objectives that justify its presence in the classroom;
c) a need to abandon old concepts in a communicative framework ;
d) a refusal to identify translation with other activities in the language classroom such as reading comprehension and writing;
e) a need to rebuild the translation process in the classroom and, in accordance with this, describe the *status quo* between the skills to be developed by a language student;
f) a need to maximise translation as a strategy for language learning;
g) a need to compose a communicative space that can build a model of universal inclusion for pedagogical translation;
h) a need to obtain data on translation pedagogy and to give voice to the students.

Although ambitious, our study aims to provide a unifying picture throughout, integrating aspects that pedagogical translation teachers and students can work with.

The conclusions we obtained from the theoretical and practical research have exceeded our expectations, confirming what we expected: the lack of success and the catastrophic predictions of this practice is due mainly to two reasons that must be overcome:

a) the theoretical gap between studies of translation, translation pedagogy and the teaching of foreign languages;

b) the absence of theoretical and pragmatic lines that supports the inclusion of this element beyond a fortuitous situation or an individual desire.

The assumptions on the shortcomings of this research field become less important when we find valid arguments that minimise the heretofore solid prejudices against pedagogical translation. I firmly believe, based on the conclusions that I offer, that our contribution provides a scientific and pragmatic contribution of importance to an an area that needs to be rehabilitated according to a strictly pedagogical framework as communicative and meaningful as it is today:

a) the implementation of pedagogical translation is part of a communicative and dynamic framework. The accuracy of very specific targets provides a number of linguistic and cultural advantages in the classroom that must be exploited;

b) pedagogical translation is part of the umbrella of the communicative approach, which allows an adequate treatment of PT in accordance with the innate features of this practice. The most modern teaching methods allow the construction and reconstruction of the meaning of this exercise through the task based approach;[419]

c) we can implement pedagogical translation in the classroom in different ways according to our interests and our needs: either as a pedagogical tool for learning a foreign language or as a tool for assessing the students' communicative competence;

d) pedagogical translation involves the activation of complex processes by the student. The challenge is that the students know how to handle their practice in favour of their interests. Their consciousness of the cognitive processes make them operate better even in their oral use of the target language,

e) the student who translates becomes a multifaceted participant, acting as a mediator, thus becoming a very effective operator at different levels of language through complex processes;

f) pedagogical translation can function as a macro-ability or a micro-ability. The teacher will decide the importance that this competence will acquire in the teaching space;

g) pedagogical translation is a unified and universal field. Professors and researchers advocate it as a unique form of language use;

[419] Lo fundamental en el enfoque por tareas es que la comunicación conforma un acto comunicativo complejo. Los alumnos tendrán que trabajar con elementos de comunicación de manera integrada.

h) Finally, the students show an overall positive attitude towards the practice at different levels, regardless of their greater or lesser interest in the subject.

Our proposal intends that pedagogical translation be allowed to find its *raison d'etre* and to longer be relegated to an unknown area, even if it is nonetheless (irregularly) implemented in the language classroom. This way, we recover the incorporation of this practice into a non-dogmatic curriculum.

Pedagogical translation is ascribed to an intellectual activity that has to rethink its own foundations through self-reflexive review. The tendencies adopted by teachers, scholars and students are positive, and we foresee a great interest and development in this discipline: In 1994 Hurtado Albir stated that the twentieth century had become "the era of translation" (Hurtado Albir 1994: 25). This research makes a value contribution to showing just a shred of the potential of pedagogical translation. Even if it is greatly underused compared to other skills in the language classroom, we have no doubt about the importance that it will reach.

I recognize, however, that despite the growing research in this field, it is difficult to imagine conclusions with absolute certainty: the existing lines of research are not only difficult to synthesize, but they lack evaluation and measurement consistency in relation to the products and processes studied. A further theoretical specification both of the starting point of the relationship that will be investigated and a systematic treatment of the discipline is needed. The approach to PT is so eclectic that the problems that arise are, unfortunately, atomized in each investigation.

Bibliografía

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2004) "La comprensión lectora", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 943-963.

ADAMS, Raymond y David CHEN (1981) *The Process of Educational Innovation: An International Perspective*, London: Cogan Page in Association with the UNESCO Press.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2004) "Análisis de necesidades y diseño curricular", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 643-664.

AKSOY, Berrin (2001) "Aspects of Textuality in Translating a History Book from Turkish into English", *Babel*, 47 (3), 193-204.

ALBERT, Sándor (1993) "The Traps of Formal Correspondence", *Studies of Translatology*, 1, 11-21.

ALCARAZ VARÓ, Enrique y Mª Antonia MARTÍNEZ LINARES (2004) *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona: Editorial Ariel.

ALCÓN SOLER, Eva (2002) *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

AL-KUFAISHI, Adil (2004) "Translation as a Learning and Teaching Strategy", *Babel*, 50 (1), 45-49.

ALLWRIGHT, Dick (1988) *Observation in the Language Classroom*, London: Longman.

ALLWRIGHT, R.L. (1977) "Language Learning through Communication Practice", *ELT documents*, 76 (3), 2-14.

ALONSO BELMONTE, Isabel (2004) "La subcompetencia discursiva", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 553-572.

ANDERMAN, Gunilla (1998) "Finding the Right Word", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, 39-48.

ANDERSON Neil J. (2009) "ACTIVE Reading. The Research Base for Pedagogical Approach in the Reading Classroom", en ZhaoHong Han y Neil J. Anderson (eds.) *Second Language Reading Research and Instruction*, Michigan: University of Michigan, 117-143

ANDERSON, Richard C. y P. David PEARSON (1984) "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension", en P. David Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*, New York: Longman.

ANTTILA, Maikki (1991) "Evaluación de los ejercicios y exámenes de traducción", *ASELE Actas III*, 409-415. [Consulta: Julio 2010]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0407.pdf

APPEL, René y Pieter MUYSKEN (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.

ARBUCKLE, Francoise (1990) "Translation into the Second Language in Language Teaching and for Professional Purposes", en Gunilla M. Anderman y Margaret A. Rogers (eds.) *Translation in Teaching and Teaching Translation*, Guildford: University of Surrey, 23-32.

ARGÜESO, Antonio (2005) "L'enseignement de la traduction et l'interprétation en Espagne", *Meta*, 50 (1), 224-230.

ASADI, Paula y Candace SÉGUINOT (2005) "Shortcuts, Strategies and General Patterns in a Process Study of Nine Professionals", *Meta*, 50 (2), 522-547.

ATKINSON, David (1993) *Teaching Monolingual Classes*, London: Longman.

_____ (1987) "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?", *ELT Journal*, 4, 241-247.

AUBIN, Marie-Christine (2003) "L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction", *Meta*, 48 (3), 438-479.

BACCOUCHE, Moufida Ghariani (2003) "Expressions idiomatiques, traduction et enseignement", en Salah Mejri, Taïeb Baccouche, André Class y Gaston Gross (dirs.) *Traduire la langue. Traduire la culture*, Sud Éditions. Maisonneuve & Larose: Paris, 95-105.

BACHMAN, Lyle F. (1994) *An Investigation into the Comparability of Two Tests of English as a Foreign Language: The Cambridge-TOEFL Comparability Study,* University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press.

_____ (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

BAKER, Mona (2010) "Linguistics and the Training of Translators and Interpreters", en Barbara Lewandowska-Tomaszcyk y Marcel Thelen (eds.) *Meaning in Translation*, Frankfurt: Peter Lang, 427-436.

_____ (2004) "The Status of Equivalence in Translation Studies: An Appraisal', en Yang Zijian (ed.) ***English-Chinese Comparative Study and Translation***, Shanghai: Foreign Languages Education Press.

_____ (1992) *In Other Words: A Coursebook on Translation*, London and New York: Routledge.

BALACESCU, Ioana y Bernd STEFANINK (2003) "Modèles explicatifs de la créativité traduction", *Meta*, 48 (4): 509-525.

BALLARD, Michel (2005) "Téléologie de la traduction universitaire", *Meta*, 50 (1), 48-59.

_____ (1991) "Propositions pour un enseignement rénové de la traduction à l'université", en The British Council *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*, Didier Érudirion: Paris, 143-152.

BALLESTER, Ana y Catalina JIMÉNEZ (1992) "Approaches to the Teaching of Interpreting: Mnemonic and Analytic Strategies", en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, 237-243.

BARALO OTTONELLO, Marta (2004) "La interlengua del hablante no nativo", Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 369-389.

BARBIERI DURÃO, Adja de Balbuino Amorim (1999): *Análisis de errores e interlingua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina: UEL.

BARNES, Douglas (1992) *From Communication to Curriculum*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

BASTIN, Georges L. (2003) "Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants", *Meta*, 48 (3), 347-360.

_____ (2000): "Evaluating Beginners' Re-expression and Creativity: A Positive Approach", *The Translator*, 6, 231-245.

BEAUGRANDE, Robert de (1978) *Factors in a Theory of Poetic Translation*, Assen: Van Gorcum.

BEEBY LONSDALE, Allison (1996a) *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds Beyond Words*, Ottawa: University of Ottawa Press.

_____ (1996b) "La traducción inversa", en Amparo Hurtado Albir (ed.) *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaime I, 57-78.

BELL, Roger (2001) "Psycholinguistic/Cognitive Approaches", en Mona Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 185-190.

BERENGUER, Laura (1996): "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción", en Amparo Hurtado Albir (ed.) *La enseñanza de la traducción*, Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 9-29.

BERNÁRDEZ SANCHÍS, Enrique (2004) "Aportaciones de la Lingüística Textual", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 199-218.

BIALYSTOK, Ellen (1978) "A Theoretical Model of Second Language Learning", *Language Learning*, 28, 69-84.

BLANCO PICADO, Isabel (2002) "El error en el proceso de aprendizaje", *Cuadernos Cervantes*, 38, 12-22. [Consulta: Septiembre 2008] http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html

BLOMMAERT, Jan (2010) "Text and Context", en Caroline Coffin, Theresa Lillis y Kieran O'Halloran (eds.) *Applied Linguistic methods. A Reader*, Routledge: London, 182-200.

BLUM-KULKA, Shoshana (1986) "Shifts of Cohesion and Coherence in Translation", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 17-35.

BOISSON, Claude (2005) "La forme logique et les processus de déverbalisation et le reverbalisation en traduction", *Meta*, 50 (2), 488-494.

BONGAERTS, Theo y Nanda POULISSE (1989) "Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different?", *Applied Linguistics*, 10 (3), 253-268.

BONYADI, Alireza (2003) "Translation: Back From Siberia", *Translator Education*, 7 (3). [Consulta: Enero 2009] http://translationjournal.net/journal/25edu.htm

BÖRSCH, Sabine (1986) "Introspective Methods in Research on Interlingual and Intercultural Communication", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 195-209.

BOXER, Diana y Florencia CORTÉS CONDE (2000) "Identity and Ideology: Culture and Pragmatics in Content-based ESL", en Joan Kelly Hall y Lorrie Stoops Verplaetse (eds.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 163-182.

BOYD, Maureen y Valerie Miller MALOOF (2000) "How Teachers Can Build Upon Student-Proposed Intertextual Links to Facilitate Student Talk in the ESL Classroom", en Joan Kelly Hall y Lorrie Stoops Verplaetse (eds.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

BOYNTON, Petra M. y Trisha GREENHALGH (2004) "Selecting, Designing, and Developing your Questionnaire", *BMJ* 328: 1312-1315. [Consulta: Octubre 2007] http://discovery.ucl.ac.uk/1980/1/1312.pdf

BRADBURN, Norman, Seymour SUDMAN y Brian WANSINK (2004) *The Definite Guide to Questionnaire Design –For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*, Jossey-Bass: San Francisco.

BREEN, Michael P. (1996) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 42-49. [Consulta: Marzo 2007]
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680

BREEN, Michael P. (1997) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas II", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 52-73.
[Consulta: Marzo 2007]
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=687

BREHM CRIPPS, Justine (2004) *Targeting the Source Text. A Coursebook in English for Translator Trainees*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

BRUCART, José (1999) "La gramática en E/LE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias", en Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Fundación Actilibre: Madrid.

BRUMFIT, Christopher (1988) "Applied Linguistics and Communicative Language Teaching", *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 3-13.

BUTZKAMM, Wolfgang (1985) "The Use of Formal Translation Equivalents in the Teaching of Foreign Language Structures", en Christopher Titford y Adolf E. Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

CAMBRA GINÉ, Margarita (1998) "El discurso en el aula", en Antonio Mendoza Fillola (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Ed. SEDLL, 227-238.

CAMPBELL, Stuart (1998) *Translation into the Second Language*, Longman: London.

_____ (1991) "Towards a Model of Translation Competence", *Meta*, 36 (2/3), 329-343.

CANALE, Michael (2000) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Miquel Llobera *et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid. Hedelas, 63-81.

CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

CANTERO SERENA, Francisco y Clara De Arriba García (2004) "Actividades de mediación lingüística ara la clase de ELE", *RedELE*, 2.
[Consultado: Enero 2008]
http://www.educacion.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml

CANTÓN RODRÍGUEZ, María Loreto (2001) "La traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua extrajera con fines específicos", en Nobel-Augusto Perdu Honeyman y Javier Villoria Prieto (eds.) *La traducción: puente interdisciplinar*, Almería: Universidad de Almería, 179-192.

CARR, Myriam Salama (2000) "Working Both Ways: A Framework of Bi-directionality in Translator Training", Meta Grosman, Mira Kadric, Irena Kovacic, y Mary Snell-Hornby (eds.) *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*, 8, 219-223, Tübingen: Stauffernburg-Verlang.

CARRERES, Ángeles (2006) "Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Tranlstion into L2 in Modern Language Degrees: Uses and Limitations", *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. La Habana.
[Consulta: Mayo 2008] http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf

CASADO, Ana y Maria Dolores CHAMORRO GUERRERO (1991) "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de lenguas", *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 93-402.

CASCALLAR, Eduardo, Marijke CASCALLAR, Pardee LOWE y James CHILD (1996) "Development of New Proficiency Based Skill Level Descriptors for Translation: Theory and Practice", en Michael Milanovic y Nick Saville (eds.) *Performance Testing, Cognition and Assessment: Selected Papers from the 15th Language Testing Research Colloquium (LTRC)*, Cambridge: Cambridge University Press, 292-313.

CASSANY, Daniel (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco Libros.

_____ (2004a) "La expresión escrita", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 917-941.

_____ (2004b) "Las palabras y el escrito", *RedELE*, 0.
[Consultado: Enero 2009] http://www.educacion.es/redele/revista/cassany.shtml

_____ (1996) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.

_____ (1993) *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.

CATFORD, John Cunnison (1965) *A Linguistic Theory of Translation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

CAZDEN, Courtney B. (1988) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, NH: Heinemann.

CENOZ IRAGUI, Jasone (2004) "El concepto de competencia comunicativa", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 449-465.

CHAUDRON, Craig (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

CHENOWETH, N. Ann (1987) "The need to Teach Rewriting", *ELT Journal*, 41, 25-29.

CHESTERMAN, Andrew (1998) "Communication Strategies, Learning Strategies and Translation Strategies", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, 135-144.

CHILD, Jack (1992) *Introduction to Spanish Translation*, London: University Press of America.

CHUECA MONCAYO, Fernando J. (1999) "Desarrollo didáctico de las nociones de "coherencia" y "cohesión" y su aplicación a los estudios de traducción", *Hermeneus*, 1 (5): 43-70.

COFFIN, Edna Amir (1982) "Translation: An exceptional Form of Language Use", en Lorraine K. Obler y Lise Menn (eds.) *Exceptional Language and Linguistics*, New York: Academic Press, 103-112.

COHEN, Andrew (1984) "Studying Second Language Learning Strategies: How Do We Get the Information?", *Applied linguistics*, 5 (2), 101-112.

COLEMAN, James A. y John KLAPPER (2005) *Effective Learning and Teaching in Foreign Language*, New York: Routledge.

COLINA, Sonia (2003) *Translation Teaching: From Research to the Classroom*, Boston: McGraw Hill.

_____ (2002) "Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies", *The Translator*, 8, 1-24.

COOPER, Robert L. (1989) *Language Planning and Social Change*, Cambridge: Cambridge University Press.

CORDER, S.Pit (1967) "The Significance of Learners' Errors", *IRAL*, 5 (4), 161-170.

COTS, J.M., L. ARMENGOL, E. ARNÓ, M. IRÚN y E. LLURDA (2007) *La conciencia lingüística en la enseñanza*, Graó: Barcelona.

DAILEY-O'CAIN, Jennifer y Grit LIEBSCHER (2009) "Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Function and Applications", en Miles Turnbull y Jennifer Dailey-O'Cain (eds.) *First Language Use in second and Foreign Language Learning*, Multilingual Matters: Bristol, 131-144.

DANCETTE, Jeanne (1992) "Modèles sémantique et propositionnel de l'analyse de la fidélité en traduction", *Meta*, 37 (3): 440-449.

DANCETTE, Jeanne (1989) "La faute de sens en traduction", *TTR*, 2 (2): 83-102.

DAY, Richard R. (1984) "Student Participation in the ESL Classroom or Some Imperfections in Practice", *Language Learning*, 34, 153-161.

DE ARRIBA GARCÍA, Clara. (1996a) "Introducción a la traducción pedagógica", *Lenguaje y Textos*, 8, SEDLL: Universidad de Coruña.

_____ (1996b) "Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica", n *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*, Barcelona: U.A.B.

DECHERT, Hans W. y Ursula SANDROCK (1984) "Thinking-Aloud Protocols: The Decomposing of Language Processing", en *Third Colchester Second Language Acquisition Workshop. University of Essex*, 27-29 January.

DELISLE, Jean (1998) "Définition, redaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction", en Isabel García Izquierdo y Joan Verdegal (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Publicación de la Universitat Jaume I: Castelló de la Plana, 13-43.

_____ (1993) *La traduction raisonnée*, Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

_____ (1992) "L'enseignement de la traduction par objectifs d'apprentissage", (QUÉBEC, Canada) Université Laval, 16 octobre 1992 et (SAINT-BONIFACE) Collège Universitaire.

_____ (1988) *Translation: An Interpretive Approach*, University of Ottawa Press: Ottawa.

_____ (1984) "La pédagogie de la traduction," *Actas IV Sesiones para docentes e investigadores de Francés lengua extranjera* (Avenprof), Caracas, 114-125.

_____ (1980) *L'analyse du discourse comme méthode de traduction*, Ottawa : Edition de l'Université d'Ottawa.

DENBY, David J. (1987) "Teaching Professional Translation as a Language-Development Exercise", en Hugh Keith e Ian Mason (eds.) *Translation in the Modern Languages Degree*, CILT: Edimburgh, 39-42.

DÍAZ-CORRALEJO CONDE, Joaquín (2004) "Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 243-257.

DONATO, Richard y James P. LANTOLF (1990) "The Dialogic Origins of L2 Monitoring", *Pragmatics and Language Learning*, 1, 83-98.

DROSDOV, Tatiana (2003) *Aprender una lengua: metodología de la enseñanza y del aprendizaje*, Madrid: Editorial Aedos.

DUFF, Alan (1989) *Translation*, Oxford: Oxford University Press.

DULAY, Heidi y Marina BURT (1977) "Remarks on Creativity in Language Acquisition", en Marina Burt, Heidi Dulay y Mary Finocchiaro (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents Publishing Company, 95-126.

DURIEUX, Christine (2005) "L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches", *Meta*, 50 (1), 36-47.

EBNETER, Théodor (1982) *Lingüística aplicada*, Madrid, Gredos.

ECHEVERRI, Álvaro (2005) "La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía en la traducción", *Meta*, 50 (4), 1-9. [Consultado: Marzo 2009] http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019863ar.pdf

ELLIS, Rod (2005) *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. [Consultado: Abril 2007] http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf

ELLIS, Rod (1992) *Second language acquisition and language pedagogy, Clevedon: Multilingual Matters.*

ELLIS, Gail y Barbara SINCLAIR (1989) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*, Cambridge: Cambridge University Press.

ELY, Christopher M. (1986) "An Analysis of Discomfort, Risk taking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom", *Language Learning*, 36, 1-15.

ENKVIST, Nils Erik (1985) "Discourse Type, Text Type and Cross-cultural Rhetoric", en Christopher Titford y Adolf E. Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel (2004) "Objetivos y diseño curricular en la enseñanza de ELE", *RedELE*, 0. [Consulta: Mayo 2008] http://www.educacion.es/redele/revista/eres.shtml

ERICSSON, K. Anders (1980) "Verbal Data Reports", *Psychological Review*, 87, 215-251.

ERICSSON, K. Anders y Herbert A. SIMON (1984) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.

ESCANDELL VIDAL, Mª Victoria (2004) "Aportaciones de la pragmática", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 179-197.

EVEN-ZOHAR, Itamar y Gideon TOURY (1981) "Introduction", en Itamar Even-Zohar y Gideon Toury (eds.) *Translation Theory and Intercultural Relations – Poetics Today*, 2 (4), v-xi.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.) (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

FAWCETT, Peter (2001) "Linguistic Approaches", en Mona Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 120-124.

FERNÁNDEZ ANTOLÍN, Martín J. (1998a) "Consideraciones sobre el texto como unidad de traducción", en Purificación Fernández Nistal y José Mª Bravo Gonzalo (coords.) *La traducción: orientaciones lingüísticas y culturales*, UVA: Servicio de apoyo a la enseñanza, 133-154.

_____ (1998b) "Las tipologías textuales y su aplicación en la traducción", en Antonio Bueno García y Joaquín García-Medall (coords.) *La traducción: de la teoría a la práctica*, UVA: Servicio de apoyo a la enseñanza, 143-148.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Mª del Carmen (2004a) "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 715-734.

_____, Sonsoles (2004b) "La subcompetencia estratégica", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid. 573-592.

_____ (2004c) "Las estrategias de aprendizaje", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid. 411-433.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Eulalio (1998) "El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo", en José Luis Cifuentes Honrubia (ed.) *Estudios de lingüística cognitiva*, Alicante: Universidad de Alicante.

Fernandez, S.S. (2005) "Algunos planteos sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas", *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos, KPH,* Roskilde Universitetscenter. [Consulta: Noviembre 2008] http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI05-Fernandez/

FONTANET, Mathilde (2005) "Temps de créativité en traduction", *Meta*, 50 (2), 432-447.

FRASER, Janet E. (1996) "The Translator Investigated: Learning from Translation Process Analysis", *The Translator*, 2, 65-79.

FRIES, Charles (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

FULLAN, Michael (1983) "Research into Educational Innovation", en H.L. Gray (ed.) *The Management of Educational Institutions*, Lewes/Sussex: The Falmer Press, 245-261.

GABRIELATOS, Costa (1998) "Translation Impossibilities: Problems &Opportunities for TEFL", *TESOL*, 60. [Consulta: Junio 2007] http://www.gabrielatos.com/TranslationTEFL.pdf

GADAMER, Hans Georg (1975) *Verdad y método. Fundamentos de una herramienta filosófica*, Salamanca: Sígueme.

GALLOWAY, Vicky y Angela LABARCA (1991) "From Student to Learner: Style, Process and Strategy", en Diane W. Birchbichler (ed.) *New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education*, IL: National Textbook Co. and the American Council on the Teaching of Foreign Languages, 111-158.

GAMBOA BELISARIO, Leylanis (2005) "La traducción en la didáctica de lenguas extranjeras", en *La traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE*, Madrid: Ministerio de Educación y ciencia. [Consulta: Julio 2007] http://www.educacion.es/redele/biblioteca/gamboa/indice_introduccion.pdf

_____ (2004) "Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE", *RedELE*, 2. [Consulta: Junio 2006] http://www.educacion.es/redele/revista2/gamboa.shtml

GARCÍA IZQUIERDO, Isabel. (2000) *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia: Tirant Lo Blanch.

GARCÍA-MEDALL, Joaquín (2001) "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermeneus*, 3, 113-140.

GARNER, Ruth (1986) *Strategies for Reading and Studying Expository Text*, Silver Spring, Md.: University of Maryland.

GASS, Susan M. (1990) "Second and Foreign Language Learning: Same, Different or Non of the Above?", en Bill Van Patten y James F. Lee (eds.) *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning,* Multilingual Matters: Clevedon, 34-44.

GASS, Susan M. y Larry SELINKER (1992) *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

GEE, James y Judith GREEN (1998) "Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study", *Review of Educational Research*, 23, 119-169.

GERDING-SALAS, Constanza (2000) "Teaching translation. Problems and Solutions", T*ranslator Education*, 4 (3). [Consulta: Octubre 2009] http://translationjournal.net/journal/13educ.htm

GERLOFF, Pamela (1986) "Second Language Learners' Report on the Interpretive Process: Talk-Aloud Protocols of Translation", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 243-258.

GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun y Dorothee ROTHFUSS-BASTIAN (2009) "Text Topics and their Intercutural Discourse Variation", en Kristin Bührig, Juliane House y Jan D. ten Thije *Translational Action and Intercultural Communication*, St. Jerome: Manchester.

GIBERT, Teresa (1989) "Las prácticas de la traducción y el proceso de adquisición de la L1", *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Adquisiciones de Lenguas: Teorías y aplicaciones*, Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 271-275.

GIERDEN VEGA, Carmen (2002-2003) "La traducción pedagógica como ejercicio intergrativo en la didáctica del alemán como LE", *Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 90-100. [Consulta: Noviembre 2009] http://www.encuentrojournal.org/textos/13.9.pdf

GILE, Daniel (1992) "Les fautes de traduction: une analyse pédagogique", *Meta*, 37 (2), 251-262.

GILLHAM, Bill (2000) *Developing a Questionnaire*, Continuum: London.

GODAYOL i NOGUÉ, M. Pilar (1995) "Translation in Language Teaching?", *APAC of News*, 24. Barcelona.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004) "La subcompetencia léxico-semántica", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 491-510.

GOMMLICH, Klaus (1997) "Can Translators Learn two perspectives?", en Joseph H. Danks, Gregory M. Shreve, Stephen B. Fountain y Micheal McBeath (eds.) *Cognitive processes in translation and Interpreting*, London: Sage, 57-76.

GONZÁLEZ DAVIES, Maria (2004) *Multiple voices in the translation classroom*, Amsterdam: John Benjamins.

GOUADEC, Daniel (1989) "Comprendre, évaluer, prévenir", *TTR*, 2 (2), 35-54.

_____ (1981) "Paramètres de l'évaluation des traductions", *Meta*, 26 (2), 99-116.

GRELLET, Françoise (1991) "Vers une pédagogie communicative de la traduction", en *The British Council the Role of Translation in Foreign Language Teaching*, Didier Érudirion: Paris, 85-89.

GRIFFIN, Kim (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

GUTIÉRREZ RIVILLA, Rebeca (2004) "Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 619-641.

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, Salvador (2004) "La subcompetencia pragmática", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 533-551.

GUTIERREZ, Kris D. (1994) "How Talk, Context, and Script Shape Contexts for Learning: A Cross-case Comparison of Journal Sharing", *Linguistics and Education*, 5 (3-4), 335-365.

HADDOUCHE, Fatima Z. (2009) "La traducción y la didáctica de E/LE", *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*, 218-245. [Consulta: Marzo 2010] http://oran.cervantes.es/imagenes/File/17%20La%20traduccin%20y%20la%20didctica%20de%20ELE.pdf

HALE, Sandra y Stuart CAMPBELL (2002) "The Interaction between Text Difficulty and Translation Accuracy", *Babel*, 48 (1), 14-33.

HALL, Joan Kelly y Meghan WALSH (2002) "Teacher-Student Interaction and Language Learning", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood y Ruqaiya HASAN (1976) *Cohesion in English*, London: Longman.

_____ (1970) "Language Structure and Language Function", en John Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 140-165.

HAN ZhaoHong y Amy D'ANGELO (2009) "Balancing between Comprehension and Acquisition: Proposing a Dual Approach", en ZhaoHong Han y Neil J. Anderson (eds.) *Second Language Reading Research and Instruction*, Michigan: University of Michigan, 173-191.

HANSEN, Gyde (2005) "Experience and Emotion in Empirical Translation Research with Think-Aloud and Retrospection", *Meta*, 50 (2), 511-521.

HARLOW, Linda (1988) "The Effect of the Yellow Highlighter. Second Language Learner Strategies and their Effectiveness: A Research Update", *Canadian Modern Language Review*, 45, 91-102.

HATIM, Basil (2001) "Discourse Analysis and Translation", en Mona Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 67-71.

HATIM, Basil y Jeremy MUNDAY (2004) *Translation. An Advanced Resource Book*, London: Routledge.

HATIM, Basil e Ian MASON (1995) *Teoría de traducción. Una aproximación al discurso*, Londres: Ariel.

HAVELOCK, R.G. (1971) "The Utilisation of Educational Research Development", en *The British Journal of Educational Technology*, 2, 84-97.

HENDRICKSON, James M. (1984) "The Treatment of Error in Written Work", *Modern Language Journal*, 64 (2), 226-221.

HERNÁNDEZ, M. Rosario (1996) "La traducción pedagógica en la clase de E/LE", *ASELE, Actas VII,* 249-255. [Consulta: Noviembre 2009]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf

HERNÁNDEZ, Humberto (2004) "Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros", ASELE, Actas XV, 465-472.
[Consulta: Enero 2010]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0463.pdf

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1999) *Culturas y acción comunicativa*, Barcelona: Octaedro.

HERRERO, Leticia (1998) "Sobre la traducibilidad de os marcadores culturales", en Andrew Chesterman, Natividad Gallardo e Yves Gambier (eds.) *Translation in Context*, Amsterdam: John Benjamins.

HEWSON, Lance y Jacky MARTIN (1991) *Redefining Translation: The Variational Approach*, Routledge: London.

HIEKE, Adolf E. (1985) "Transliteration as a Modest Alternative to Translation", en Christopher Titford y Adolf E.Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

HIETARANTA, Pertti (1995) "On the Distinction between Semantic and Communicative Translation", *Folia Translatologica*, 4, 5-12.

HOLMES, James S. (1987) "The name and Nature of Translation Studies", en Gideon Toury (ed.) *Integrating the Cultural Dimension into Translation studies: An Introduction*, New Delhi: Bahri Publications, 10-25.

_____ (1972) "The Name and Nature of Translation Studies", en Lawrence Venuti *The Translation Studies Reader*, London: Routledge, 180-192.

HÖNIG, Hans (1988) "Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun?" [Do Translators Really Know What ther Do?], *Lebende Sprachen*, 33 (1), 10-14.

HORWITZ, Elaine Kolker y Dolly J. YOUNG (1990) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prencite Hall.

HOUSE, Juliane (2009) *Translation*, Oxford: Oxford University Press.

_____ (1986) "Acquiring Translational Competence in Interaction", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 179-191.

_____ (1981) *Translation Quality Assessment*, Tübingen: Narr.

HOWATT, A.P.R. (1988) "From Structural to Communicative", *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 14-29.

HURTADO ALBIR, Amparo (1999) *Enseñar a traducir*, Madrid: Edelsa

_____ (1998) "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable*, 1, 42-45.

_____ (1996a) "La traduction: classification d'éléments d'analyse", en *Meta*, 41 (3), 366-377.

_____ (1996b) "La enseñanza de la traducciónd directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología", en Amparo Hurtado Albir (ed.) *La enseñanza de la traducción*, Publicacions de la Universitat Jaime I: Castelló, 31-56.

_____ (1995) "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual", en Purificación Fernández Nistal y José M. Bravo Gonzalo (coords.) *Perspectivas de la traducción inglés/español. Tercer curso de traducción*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 49-74.

_____ (1994) "Perspectivas de los estudios sobre la traducción", en Amparo Hurtado Albir (ed.) *Estudis sobre la Traducció*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.

_____ (1990) *La notion de fidelité en traduction*, Didier: Paris.

_____ (1988) "La fidelidad al sentido: problemas de definición", *II Encuentros Complutenses en torno a la traducción*, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, 57-64.

_____ (1987) "Hacia un enfoque comunicativo de la traducción ", en *II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera*, Ávila.

HYMES, Dell (1972) "On Communicative Competence", en John B. Pride y Janet Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, Harmonsworth: Penguin, 269-293.

IVANOVA, Adeline (1998) "Educating the 'Language Elite'", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation.*

IVIR, Vladimir (1987) "Procedures and Strategies for the Translation of culture", en Gideon Toury (ed.) *Integrating the Cultural Dimension into Translation studies: An Introduction*, New Delhi: Bahri Publications.

JÄASKELÄINEN, Riitta (1996) "Hard Work Will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies", *Meta* 41 (1): 60-74.

_____ y Sonja TIRKKONEN-CONDIT (1991) "Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-aloud Protocol Study", en Sonja Tirkkonen-Kondit (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*, Tübingen: Narr, 89-110.

JAKOBSON, Roman (1959) "On Linguistic Aspects of Translation", en R.A. Browen (ed.) *On Translation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 232-239.

JOHNSON, Keith (1988a) "Communicative teaching methodology", *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 56-66, Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1988b) "Mistake Correction", *ELT Journal Volume*, 42 (2), 89-96.

_____ (ed.) (1982) *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford: Pergamon.

JONASSON, Kerstin (1998) "Degree of Text Awareness in Professional *versus* Non-Professional Translators", en Ann Beylard-Ozeroff, Jana Kralova y Barbara Moser Mercer (ed.) *Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 189-200.

JUAN LÁZARO, Olga (1999) "La enseñanza mediante tareas", *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Soria. [Consulta: Junio 2007]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0019.pdf

KACHROO, Balkrishan (1984) "Textual Cohesion and Translation", *Meta*, 29 (2), 128-134.

KALINA, Silvia (1992) "Discourse Processing and Interpreting Strategies – An Approach to the Teaching of Interpreting", en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, 251-257.

KÄLLKVIST, Marie (1998) "How Different are the Results of Translation Tasks?", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome.

KASPER, Gabriele (2001) "Four Perspectives on L2 Pragmatic Development", *Applied Linguistics*, 22 (4), 502-530.

KELLY, Dorothy (2005) "*The Wrong Way Round*? Consideraciones sobre la cuestión de la direccionalidad en la traducción profesional y la formación de traductores, en Cristina García de Toro e Isabel García Izquierdo (eds.) *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaime I.

KENNEDY, Chris (1982) "Language Planning", *Language Teaching*, 15, 264-284.

KENNY, Dorothy (2001) "Equivalence", en Mona Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 77-80.

KIM, Mira (2010) "Translation Error Analysis. A Systemic Functional Grammar Approach", en Caroline Coffin, Theresa Lillis y Kieran O'Halloran (eds.) *Applied Linguistic methods. A Reader*, Routledge. London, 84-94.

KIRALY, Don (2005) "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation", *Meta*, 50 (4), 1098-1111.

_____ (2000a) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, St. Jerome Publishing: Manchester.

_____ (2000b) "Translation into a Non-Mother Tongue: From Collaboration to Competence", *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*, 8, 117-123.

_____ (1995) *Pathways to translation*, Kent: Kent State University Press.

_____ (1990) "A Role for Communicative Competence and the Acquisition-Learning Distinction in Translator Training", en VAN PATTEN, Bill y LEE, James F. (eds.) (1990) *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning,* Multilingual Matters: Clevedon. 207-215

KLEINMAN, Curtis y Kevin MORIARTY (2008) "Planificación y diseño de sílabo"
[Consulta: Junio 2008]
http://spa513.wetpaint.com/page/Planificaci%C3%B3n+del+curso+y+dise%C3%B1o+del+s%C3%ADlabo

KLEIN-BRALEY, Christine y Peter FRANKLIN (1998) "The Foreigner in the Refrigerator", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, 53-61.

_____ y Veronica SMITH (1985) "Incalculable and Full of Risks? Translation L1-L2 as a Testing Procedure", en Christopher Titford y Adolf E.Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

KÖNIGS, Frank G. (1985) "Translation Inside and Outside the Teaching Context: The Text as a Starting Point", en Christopher Titford y Adolf E. Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

_____ y Reinhard KAUFMANN (1996) "Processus mentaux étudiés chez des sujets allemands apprenant le français lorsqu'ils sont en train de traduire", *Meta*, 41 (1), 7-25.

KRASHEN, Stephen D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Exeter: Prencice Hall.

_____ (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon Press.

_____ (1977) "El Método del monitor y la actuación de los datos en las lenguas segundas", en Juana Muñoz Liceras (comp) (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 143-151.

KUSSMAUL, Paul (1995) *Training the Translator,* Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.

_____ (1986) "How Much Linguistics Does a Translator Need?", *TextconText*, 4, 272-281.

LADO, Robert (1957) *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

LAMBERT, José (1992) "The Cultural Component Reconsidered", en Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl (eds.) *Translation Studies: An interdiscipline*, Benjamins: Amsterdam.

LARSEN-FREEMAN, Dianne y Michael H. LONG (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

LAVAULT, Elisabeth (1985/1998) *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Erudition, Paris.

_____ (1991) "Traduire en classe. Pourquoi et pour qui?", en The British Council *The Role of Translation in Foreign language tecahing*, Didier Érudirion: Paris, 49-57.

LEE, William R. (1991) "Reasons and Opportunities for Communication in the Foreign-Language and Second-Language Classroom", en Vladimir Ivir y Damir Kalogjera (eds.) *Languages in Contact*, New York: Mouton de Gruyer, 271-280.

LEE, Yo-An (2006) "Towards Respectification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or Its Objective?", *Applied Linguistics*, 27(3), 349-376.

LEE, James y Bill VAN PATTEN (eds.) (1995) *Making communicative teaching happen,* New York, MacGraw-Hill.

LEE-JAHNKE, Hannelore (2005) "New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training", *Meta*, 50 (2), 359-377.

_____ (2001) "Aspects Pédagogiques de l'évaluation en traduction", *Meta*, 46 (2), 258-271.

LEHMANN, Volkmar (1986) "Understanding in Translation and in Foreign Language Teaching: Inference Based on Verbal and Aspectual Meaning", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 139-149.

LEVENSTON, Edward A. (1965) "The *Translation-Paradigm* a Technique for Contrastive Syntax", en *IRAL*, 3 (3), 221-225.

LI, Defeng (2001) "Language Teaching in Translation Training", *Babel*, 47 (4), 343-354.

LIGHTBOWN, Patsy y Nina SPADA (1999) *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.

LITTLEWOOD, William (1981) *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

LIVESEY, Chris (2006) "AS Sociology Revision. Sociological Methods" [Consulta: Noviembre 2007] http://www.sociology.org.uk/revgrm6.pdf

LONG, Micheal H. (1985) "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching", en Kenneth Hyltenstam y Manfred Pienemann (eds.) *Modeling and Assessing Second Language* Development, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-99.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2004) "Aportaciones de las ciencias cognitivas", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 69-84.

LÓPEZ GONZÁLEZ, Alberto (2003) "La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como aso práctico", *ASELE Actas XIV*, 708-714.
[Consulta: Enero 2009]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0709.pdf

LÖRSCHER, Wolfgang (2005) "The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation", *Meta*, 50 (2), 597-608.

_____ (1996) "A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes", *Meta*, 41 (1), 26-32.

_____ (1991) *Translation Performance, Translation Process and Strategies. A Psycholinguistic Investigation*, Tübingen: Narr.

_____ (1989) "Models of the Translation Process, Claim and Reality" , *Target*, 1 (1), 43-68.

_____ (1986) "Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Gunter Narr, 277-292.

LOTFIPOUR-SAEDI, Kazem (1996) "Translation Principles vs. Translator Strategies", *Meta*, 41 (3), 389-392.

MACARO, Ernesto (2009) "Teacher Use of Codeswitching in Second Language Classroom. Exploring "Optimal" Use", en Miles Turnbull Miles y Jennifer Dailey-O'Cain (eds.) *First Language Use in second and Foreign Language learning*, Multilingual Matters: Bristol, 35-49

_____ (1997) *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

MACKENZIE, Rosemary (1998) "Creative Problem-Solving and Translator's Training", *Translator's Strategies and Creativity*, Selected papers from the 9TH International Conference on Translation and Interpreting, Prague, September 1995 in honor of Jirí Levy´ and Anton Popovič, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 201-206.

MAIA, Belinda (2010) "The Role of Translators Theory in the Teaching of General and Non-literary Translation - Revisited", en Barbara Lewandowska-Tomaszcyk y Marcel Thelen (eds.) *Meaning in Translation*, Frankfurt: Peter Lang, 437-456.

MALMKJÆR, Kirsten (1998) "Introduction: Translation and Language Teaching", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, 1-11.

MARKEE, Numa (1993) "The Diffusion of Innovation in Language Teaching", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 229-243.

MARSH, Malcom (1987) "The Value of L1>L2 Translation on Undergraduate Courses in Modern Languages", en Hugh Keith e Ian Mason (eds.) *Translation in the Modern Languages Degree*, CILT: Edimburgh. 22-30.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2004) "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Procesos cognitivos y factores condicionantes", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 261-286.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2004a) "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *RedELE*, 0. [Consulta: Junio 2008] http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml

_____ (2004b) "La subcompetencia lingüística y cultural", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 467-489.

MARTÍNEZ MELIS, Nicole y Amparo HURTADO ALBIR (2001) "Assessment in Translation Studies", *Meta*, 46 (2), 272-2287.

MASON, Ian (1987) "A text-linguistic Approach to Translation Assessment", en Hugh Keith e Ian Mason (eds.) *Translation in the Modern Languages Degree*, CILT: Edimburgh, 79-87.

MAURIELLO, Gabriella (1992) "Teacher's Tools in Translation Class", en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, 63-68.

MAYER, Richard E. (1988) "Learning Strategies: An Overview", en Claire E. Weinstein, Ernest T. Goetz y Patricia A. Alexander (eds.) *Learning and Studying Strategies*, New York: Academic Press, 11-22.

MAYOR SÁNCHEZ, Juan (2004) "Aportaciones de la psicolingüística", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 43-65.

McLAUGHLIN, Barry (1987) *Theories of Second Language Learning*, London: Edward Arnold.

McTEAR, Michael (1975) "Structure and Categories of Foreign Language Teaching Sequences", en R.Allwright (ed.) *Working Papers: Language Teaching Classroom Research*, Essex: University of Essex, Department of Language and Linguistics.

MEHAN, Hugh (1979) *Learning Lessons: Social Organizations in the Classroom*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

MEJRI, Salah (2005) "Traduire, c'est gérer un déficit", *Meta*, 50 (1), 450-457.

_____ (2000) "L'écriture littéraire bilingue: traduction ou réécriture ? Le cas de Salah Guermadi", *Meta*, 45 (3), 120-128.

MELERO ABADÍA, Pilar (2004) "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 689-711.

MÉNDEZ ROMERO, Diego y José Jesús GARCÍA RUEDA (2005) "Aprendizaje de lenguas extranjeras mediante sistemas hipermedia basados en traducción motivadora"
[Consulta: Agosto 2009]
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8655&PHPSESSID=27ec51ed7eafa06c821f9ad2b54b9de6

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1998) "El proceso de recepción lectora", en Antonio Mendoza Fillola (coor) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Ed. SEDLL, 169-189.

MILANOVIC, Michael, Nick SAVILLE y Shen SHUHONG (1996) "A Study of the Decision-Making Behaviour of Composition Markers", en Michael Milanovic y Nick Saville (eds.) *Performance Testing, Cognition and Assessment: Selected Papers from the 15th Language Testing Research Colloquium (LTRC)*, Cambridge: Cambridge University Press, 92-106.

MILES, M.B. (ed.) (1964) *Innovation in Education*, New York: Teachers College.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004) "La subcompetencia sociocultural", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 511-531.

MIZÓN, M. Isabel e Isabel DIÉUEZ (1996) "Self Correction in Translation Courses: A Methodological Tool", *Meta*, 41 (1), 75-83.

MOLINA, Lucía y Amparo HURTADO ALBIR (2002) "Translation Techniques Revisited: A Dynamic Functionalist Approach", *Meta*, 47 (4), 498-512.

MONDAHL, Margrethe y Knud Anker JENSEN (1996) "Lexical Search Strategies in Translation", *Meta*, 41 (1): 97-113.

MONNÉ MARSELLÉS, Pilar (1998) "La escritura y su aprendizaje", en Antonio Mendoza Fillola (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Ed. SEDLL, 155-167.

MORANTE, Roser (2005) "Modelos de actividades didácticas para el desarrollo del léxico", *RedELE*, 4. [Consulta: Octubre 2009] http://www.educacion.es/redele/revista4/morante.shtml

MORENO BAYARDO, Maria Guadalupe (1998) « El desarrollo de las habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual", *Educar*, 6. [Consulta: Marzo 2009] http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3559

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2004) "El modelo de la lengua y la variación lingüística", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 737-752.

MOSSOP, Brian (1992) "Goals of a Revision Course", en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, 81-90.

MUÑOZ MARTÍN, Ricardo (1995) *Lingüística para traducir*, Barcelona: Editorial Teide.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H.H. y TODESCO, A. (1996) *The Good Language Learner*, Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters LTD.

NEUBERT, Albrecht (1997) "Postulates for a Theory of *Translatio* ", en Joseph H. Danks, Gregory M. Shreve, Stephen B. Fountain y Michael K. McBath (eds.) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, London: Sage, 1-24.

_____ (1995) "Competence in Translation: A Complex Skill. How to Study It and How to Teach It", en Mary Snell-Hornby, Franz Pöchacker y Klaus Kainde (eds.) *Translation Studies: An Indiscipline*, Amsterdam: Benjamins, 411-420

_____ (1981) "Translation, Interpreting and Text Linguistics", *Studia Linguistica*, 35 (1-2), 130-145.

NEUNZIG Wilhem y Helena TANQUEIRO (2007) *Estudios empíricos en traducción. Enfoques y métodos*, Universitat Autònoma de Barcelona: Girona.

NEWMARK, Peter (1988) *A Textbook of Translation*, Exeter: Prentice Hall International.

_____ (1987) "How to Translate", en Hugh Keith e Ian Mason (eds.) *Translation in the Modern Languages Degree*, CILT: Edimburgh, 1-9

_____ (1973) "Twenty-Three Restricted Rules of Translation", *The Incorporated Linguist*, 12 (1), 9-15.

_____ (1979) "Some Problems of Translation Theory and Methodology (III)", *Fremdsprachen* 23 (2), 256-261.

_____ (1981) *Approaches to Translation*, Oxford/New York: Pergamon Press.

NEWSON, Dennis (1998) "Translation and Foreign Language Learning", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome.

NIDA, Eugene (1998) "Translator's Creativity vs. Socio Linguistic Constraints", en Ann Beylard-Ozeroff, Jana Kralovay Barbara Moser Mercer (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

_____ (1977) "Common Features of Interlingual and Intralingual Communication", *Babel*, 23, 99-102.

_____ (1964) "Linguistics and Ethnology in Translation Problems", *Word*, 1, 90-100.

NIETO, Haydée I. y Julián MARTÍNEZ VÁZQUEZ (2006) "Análisis del error. Estudio de caso: evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros", *RedELE*, 7. [Consulta: Febrero 2009] http://www.educacion.es/redele/revista7/nieto.pdf

NISBETT, Richard E y Timothy WILSON D. (1977) "Telling More Than we can Know", *Psychological Review*, 84, 231-259.

NISKA, Helge (1998) "Explorations in translational Creativity: Strategies for Interpreting neologisms" [Consulta: Mayo 2009] http://www.reocities.com/~tolk/lic/kreeng2.htm

NORD, Christiane (1996) "El error en la traducción: categorías y evaluación", en Amparo Hurtado Albir (ed.) *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaime I, 91-103.

_____ (1992) "Text Análisis in Translation Training", en Cay Dollerup y Anne Loodegaard (eds.) *Teaching Translation and interpreting. Training, Talent and* Experience, John Benjamins: Ámsterdam, 39-48

_____ (1991) *Text Análisis in Translation*, Ámsterdam: Rodopi.

NOTT, David (2005) "Translation From and into the Foreign Language", *Languages Linguistics Area Studies.* [Consulta: Junio 2006] http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/427

NUNAN David (1998) *Language Teaching Methodology*, Longman: Edinburg.

_____ (1996) "Towards Autonomous Learning: Some Theoretical, Empirical and Practical Issues", en Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W.F. Or y Herbert D. Pierson (eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning.* Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.

_____ (1990) "Action Research in the Language Classroom", en Jack C. Richards y David Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 62-81.

_____ (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

NUSSBAUM, Luci y Amparo TUSÓN (1996) "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21.

OHTA Amy Snyder (2001) "Peer Interactive Tasks and Assisted Performance in Classroom Language Learning", en Amy Snyder Ohta *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 73-128.

O'MALLEY, J.Michael y Anna Uhl CHAMOT (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

OROZCO, Mariana y Amparo HURTADO ALBIR (2002) "Measuring Translation Competence Acquisition", *Meta*, 47 (3), 375-402.

OSERS, Ewald (1998) "Translational Norms: Do they Really Exist?", en Ann Beylard-Ozeroff, Jana Kralovay Barbara Moser Mercer (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 53-62.

OXFORD, Rebecca (1993) "Research on Second Language Learning Strategies", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.

_____ (1990) *Language Learning Strategies*, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.

_____ (1989) "Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training", *System*, 17, 235-247.

_____ y Madeline EHRMAN (1993) "Second Language Research on Individual Differences", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.

PACTE GROUP (2005) "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues", *Meta*, 50 (2), 609-619.

_____ (2002) "Grupo PACTE: una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora", Amparo Alcina Caudet y Silvia Gomero Pérez (eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, Castelló de la Plana: Universitat Jaime I, 125-138.

_____ (2000) "Acquiring Translation Competenca: Hypothesis and Methodological Problems in a Research Project", en Allison Beeby, Doris Ensinger y Marisa Presas (eds.) *Investigating Tranlation*, Amsterdam: John Benjamins, 99-106

PAUSE, Eberhard (1983) "Context and Translation", en Rainer Bäuerle, Christoph Schwarze y Arnim von Stechow (eds.) *Meaning, Use and Interpretation of Language*, New York: Walter de Gruyter.

PEGENAUTE, Luis (1996) "La traducción como herramienta didáctica", Contextos 14(27-28): 107-125. [Consulta: Mayo 2010] http://www.revistacontextos.es/1996/05.-Luis.Pegenaute.pdf

PERKINS, Chris (1985) "Sensitizing Advanced-learners to Problems of L1-L2 Translation", en Christopher Titford y Adolf E.Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

PINILLA GÓMEZ, Raquel (2004) "Las estrategias de comunicación", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 435-446.

PIOTROWSKA, Maria (1998) "Towards a Model of Strategies and Techniques for Teaching Translation", en Ann Beylard-Ozeroff, Jana Kralovay Barbara Moser Mercer (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 207-212.

PISARKA, Alicja (1988) "Translation Didactics and Foreign Language Teaching", *Glottodidactica*, 19, 95-106.

PLSEK, Paul (1996) "Working Paper: Models for the Creative Process"
[Consulta: Mayo 2008] http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html

POKORN, Nike Kocijančič (2000) "Translation into a Non-Mother Tongue in Translation Theory: Deconstruction of the Traditional", en Andrew Chesterman, Natividad Gallardo e Yves Gambier (eds.) *Translation in Context*, Amsterdam: John Benjamins, 61-72.

PRUNČ, Erich (1997) "Translationskultur Versuch einer Konstruktiven Kritik des Translatorischen Handelns", T*extcontext*, 1 (2), 99-127.

PULIDO Diana (2009) "Vocabulary Processing and Acquisition Through Reading: Evidence for the Rich getting Richer", en ZhaoHong Han y Neil J. Anderson (eds.) *Second Language Reading Research and Instruction*, Michigan: University of Michigan, 65- 82.

PULIDO DÍAZ, Arturo y Maria Vilma PÉREZ VIÑAS (2004) "Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones"
[Consulta: Julio 2007]
http://www.ucp.pr.rimed.cu/sitios/revistamendive/nanteriores/Num7/pdf/2.pdf

PYM, Anthony (1992) "Translation Error Analysis and the Interface with the Language Teaching", en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, 279-288.
[Consulta: Febrero 2007] http://www.tinet.cat/~apym/on-line/training/1992_error.pdf

RABADÁN, Rosa (1991) *Equivalencia y traducción*, Zamora: Universidad de León.

RABINOWITZ, Mitchell y Michelen T. CHI (1997) "An Interactive Model of Strategic Processing", en Stephen J. Ceci (ed.*) Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*, Hillsadle, N.J.: Erlbaum.

REISS, Katharina (1987) "Pragmatic aspects of Translation", en Gideon Toury (ed.) *Integrating the Cultural Dimension into Translation studies: An Introduction*, New Delhi: Bahri Publications, 49-62

RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (1986*) Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

RIEDERMANN HALL, Karin (1996) "Cognition and Translation Didactics", *Meta* 41 (1), 114-117.

RIGNEY, J.W. (1978) "Learning Strategies: A Theoretical Perspective", en Harold F. O'Neil (ed.) *Learning Strategies*, New York: Academic Press, 164-205.

ROGERS, Everett M y Floyd SHOEMAKER (1983*) Communication of Innovations: A Crosscultural Approach*, New York: Free Press.

ROISS, Silvia y Joanna WEATHERBY (1998) "A Need for Reorientation. Creative Strategies for the Teaching of Translation into a Foreign Language", en Ann Beylard-Ozeroff, Jana Kralovay Barbara Moser Mercer (eds.) *Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 213-221.

ROJO LÓPEZ, Ana María (2002) "Applying Frame Semantics to Translation: A Practical Example", *Meta*, 47 (3), 311-350.

ROMMEL, Birgit (1987) "Market-orientated Translation Training", en Hugh Keith e Ian Mason (eds.) *Translation in the Modern Languages Degree*, CILT: Edimburgh.

RONOWICZ, Eddie, Joanna HEHIR, Toshihiro KAIMI, Keiko KOJIMA y Deok-Shin LEE (2005) "Translator's Frequent Lexis Store and Dictionary Use as Factors in SLT Comprehension and Translation Speed – A comparative Study of Professional and Novice Translators", *Meta*, 50 (2), 580-596.

RUBIN, Joan (1975) "What the 'Good Language Learner' can Teach Us", *TESOL Quaterly*, 9, 41-51.

RUMMELHART, David (1997) "Toward an Interactive Model of Reading", en S. Dornic (ed.) *Attention and Performance*, New York: Academic Press.

_____ (1980) "Schemata: The Building Blocks of Cognition", en Rand J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

RUNE, Ingo (1992) "Translator Theory: Four Fundamental Aspects", en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins,49-56.

RYDNING, Antin Fougnier (2005) "The Return of Sense on the Scene of Translation Studies in the Light of he Cognitive *Blending Theory* ", *Meta*, 50 (2), 392-404.

SAGER, Juan C. (1989) "Quality and Stantards –the Evaluation of Translations", en Catriona Picken (ed.) *The Translator's Handbook*, London: Aslib.

SAINZ, Maria Luisa (1992) "Developing Translation Skills", en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, 69-73

SAMIMY, Keiko y M. TABUSE (1991) "Situation-specific Affective Variables in a Second Language Classroom: Analysis and Intervention. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL.

SAMPSON, Paulik Gloria (1979) "A Model for Second Language Learning", *Canadian Modern Language Review*, 34 (3), 442-454.

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. (2009) "La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica" [Consulta: Julio 2009]
http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JJSanchezIglesias/Memoria.pdf

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2004) "Metodología: conceptos y fundamentos", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 665-688.

SÁNCHEZ SARMIENTO, Rafael (1997) "Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras: dos caminos convergentes", en Antonio Martínez González (coord.) *Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, 187-192.

SANTOS GARGALLO, Isabel (2004) "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 391-410.

SANTOYO, Julio César y Rosa RABADÁN (1990) "Traductología/translémica. Una nueva disciplina lingüística", *Revista Española de la Lingüística Aplicada* (GRANADA: *AESLA*). Anejo I.

SAUSSURE, Ferdinand de (1967) *Curso de lingüística general*, Editorial Losada: Buenos aires.

SCHACHTER, Jacquelyn (1984) "An Error in Error Analysis", *Language Learning*, 24, 205-214.

SCHÄFFNER, Christina (1998) "Qualification for Professional Translators", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation,* Manchester: St. Jerome,117-133.

_____ (1991) "Semantic Relations in the Lexicon and in the Text: Reflections on Adequate Translation", en Sonja Tirkkonen-Kondit (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*, Tübingen: Narr, 111-120.

SCHMIDT, Richard (1993) "Awareness and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.

SÉGUINOT, Candace (1990) "Interpreting Errors in Translation", *Meta*, 35 (1), 68-73.

_____ (1989a) "A Process View of Translation", en Candance Séguinot *The Translation Process*, H.G.Publication: Canada, 1-6.

_____ (1989b) "Understanding Why Translators Make Mistakes", *TTR2*, 2, 73-81. [Consulta: Septiembre 2008] http://www.erudit.org/revue/TTR/1989/v2/n2/037047ar.pdf

_____ (1985) "A study of student translation strategies"", en Christopher Titford y Adolf E. Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

SELESKOVITCH, Danica (1976) "Interpretation, a Psychological Approach to Translating", en Richard W. Brislin (ed.) *Translation Applications and Research*, New York: Gardner Press, 92-113.

_____ y LEDERER, Marianne (1984) *Interpréter pour traduire*, Paris : Didier Érúdition.

SELINKER, Larry (1972) "Interlanguage", *IRAL*, 10 (3), 209-231.

_____ (1969) "Language Transfer", *General Linguistics*, 9 (2), 67-92.

_____, MERRILL Swain y Dumas GUY (1975) "The Interlanguage Hypothesis Extended to Children", *Language Learning* , 25 (1), 139-152.

SNELL-HORNBY, Mary (1999) *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*, Ediciones Almar. Salamanca.

_____ (1985) "Translation as a Means of Integrating Language Teaching and Linguistics", en Christopher Titford y Adolf E. Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

STEINER, George (1975) *After Babel: Aspects of Language and Translation*,. Oxford/New York: Oxford University Press.

STIBBARD, Richard (1998) "The Principled Use in Oral Translation in Foreign Language Teaching", en Kirsten Malmkjær (ed.*) Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome.

_____ (1994) "The Use of Translation in Foreign Language Teaching", *Perspectives. Studies in Translatology*, 1, 9-18.

STEEL, Brian (1981) *Ejercicios de traducción del español nivel superior*, Madrid: Edi-6.

_____ (1979) *Translation from Spanish: An Introductory Course*, Madrid: SGEL

STODDART, Jonathan (2000) "Teaching through Translation", *The British Council*, 6-13. [Consulta: Mayo 2009]
http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2000apr-teaching-through-translation.pdf

STORCH, Neomy (2001) "An Investigation into the Nature of Pair Work in an ESL Classroom and its Effect on Grammatical Development". Unpublished doctoral dissertation, University of Melbourne.

_____ (2000) "How Collaborative is Pair Work? ESL Terciary students Composing in Pairs", *Language Teaching Research*, 5, 29-53.

STRATTON, Florence (1977) "Putting the Communicative Syllabus in Its Place", en *TESOL Quaterly*, 11 (2), 131-141.

SULLIVAN, William J. (1977) "A Stratificational View of The Lexicon", en *Language Sciences*, 46, 11-22.

SWAIN, Merrill (1998) "Focus on Form Through Conscious Reflection", en Catherine Doughty y Jessica Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64-81.

_____ (1997) "Collaborative Dialogue: Its Contribution to Second Language Learning", *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, 115-132.

_____ (2000) "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue", en James P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97-114.

_____, BROOKS, Lindsay y Agustina TOCALLI-BELLER (2002) "Peer-peer Dialogue as a Means of Second Language Learning", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.

TARONE, Elaine (1998) "Research on Interlanguage Variation: Implications for Language Testing", en Lyle F. Bachman y Andrew D. Cohen (eds.) *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, 71-89.

_____ (1982) "Sistematicity and Attention in Interlanguage", *Language Learning*, 32, 69-84.

_____ , COHEN, D. ANDREW y Guy DUMAS (1976) "A Close Look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies", en Claus Faerch y Gabriele Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication.* Harlow: Longman, 61-74.

THOMAS, Nadine (1995) "Apprendre á traduire le sens: réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction", en Francisco Lafarga, Albert Ribas y Mercedes Tricás (eds.) *La traducción. Metodología. Historia de la literatura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona: PPU, 61-67.

TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (2005) "The Monitor Model Revisited: Evidence from Process research", *Meta*, 50 (2), 406-414.

_____ (2004) "Unique Items – Over or Under Represented in Translated Language?", en Anna Mauranen y Pekka Kujamäki (eds.) *Translation Universals: Do they exist?*, John Benjamins: Amsterdam.

_____ (ed.) (1991) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies,* Tübingen, Narr.

_____ (1989) "Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study", en Candace Séguinot *The Translation Process*, H.G.Publication: Canada, 73-85.

_____ (1986) "Text Type Markers and Translation Equivalence", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 95-113.

TITFORD, Christopher (1985) "Translation – A Post-communicative Activity for Advanced Learners", en Christophe Titford y Adolf E. Hieke (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.

TITONE, Renzo (1983) "Tendencias de la didáctica de los idiomas hoy", *A.E.S.L.A.*, Murcia, UM, 49-55.

TOIJALA, Timo (1999) "Las nuevas tecnologías y la traducción en la enseñanza de ELE", *ASELE*, Actas X, 705-715. [Consulta: Mayo 2010]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0701.pdf

TOMASELLO, M. (1999) *The Cultural Origins of Human Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

TOURY, Gideon (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

_____ (1986) "Monitoring Discourse Transfer: A Test-Case for a Developmental Model of Translation", en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 79-94.

_____ (1979) "Interlanguage and Its Manifestations in Translation", *Meta*, 24, 223-231.

_____ (1974) "Spoken Hebrew: A Legitimate Language for Literary Translation", *Siman Kri'a*, 3 (4), 366-371.

TRIANDIS, Harry C. (1976) "Approaches Toward Minimizing Translation", en Richard W. Brislin (ed.) *Translation Applications and Research*, New York: Gardner Press, 229-243.

TUCK, Robert (1998) "Translation – Still a Taboo?", en *The British Council*, 22-26.
[Consulta: Junio 2008]
http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-1998apr-translation-still-taboo.pdf

TURNBULL, Miles (2001) "There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But...", *The Canadian Modern Language Review*, 57 (4), 531-540.

_____ y Katy ARNETT (2002) "Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.

VALERO GARCÉS, Carmen (1996) "L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas", *BABEL-AFIAL*, 3-4-5, 187-197.

VALVERDE ZAMBRANA, José Mª e Isabel COMITRE NARVÁEZ (1997) "Aspectos cognitivos en el aprendizaje de la segunda lengua y en la traducción", en Martínez González (coord.) *Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Granada: Universidad de Granada 379-388.

VAN DER BROEK, Raymond (1998) "Translational Interpretation: A Complex Strategic Game", en, Ann Beylard-Ozeroff, Jana Kralova y Barbara Moser Mercer (ed.) *Translators' Strategies and Creativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-13.

VENUTI, Lawrence (ed.) (1992) *The Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*, New York: Routledge.

VERMEER, Hans J. (2001) "Didactics of Translation", en Mona Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 60-63.

_____ (1987) "What Does it Mean to Translate?", en Gideon Toury (ed.) (1987) *Integrating the Cultural Dimension into Translation Studies: An Introduction*, New Delhi: Bahri Publications: 26-35

VEZ JEREMÍAS, José (2004a) "Aportaciones de la lingüística contrastiva", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 147-163.

_____ (2004b) "Aportaciones de la lingüística", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 127-145.

VIENNE, Jean (1998) "Teaching What They Didn't Learn as Language Students", en Kirsten Malmkjær (ed.*) Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, 111-116.

VILLANUEVA, Mª Luisa e Ignasi NAVARRO (eds.) (1997*) Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

VV.AA. (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
[Consulta: Febrero 2008] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

_____ (1997) *Cuadernos para la traducción inglesa*, Madrid, Editorial anglo-didáctica.

VYGOTSKY, Liev Semionovich (1997) *Educational Psychology*, Boca Raton, FL: St. Lucie Press.

_____ (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA: MIT Press.

WADDINGTON, Christopher (2001) "Different Methods of Evaluating Student Translations. The Question of Validity", *Meta*, 46 (2), 512-525.

_____ (1999) *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

WALLACE, Michael (1991) *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

WEATHERBY, Joanna. (1998) "Teaching Translation into L2. a TT-Oriented Approach", en Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome.

WELLER, Georganne (1989) "Some Polemic Aspects of Translation in Foreign Language Pedagogy Revisited", en Peter W. Krawutschke (ed.) (1989*) Translation and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy Strategy*, American Translator Association. Series 3, Binghamtom: Sunny Press, 39-49.

WELLS, George (2000) "Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky", en Carol D. Lee y Peter Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspective on Literacy Research*, New York: Cambridge University Press, 51-85.

_____ (1993) "Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom", *Linguistics and Education*, 5, 1-17.

WEN-LI, Ke (2001) "How Can Semantics Work to Help Translation", *Babel* 47 (2): 158-174.

WERTSCH, James V. (1980) "The Significance of Dialogue in Vygotsky's Account of Social, Egocentric, and Inner Speech", *Contemporary Educational Psychology*, 5, 150-162.

WIDDOWSON, Henry G. (2010) "Text, Grammar and Critical Discourse Analysis", en Caroline Coffin, Theresa Lillis y Kieran O'Halloran *Applied Linguistics Methods*, Routledge: London, 163-178.

_____ (1993) "Innovation in Teacher Development", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 260-275.

WILLIAMS, Jenny y CHESTERMAN, Andrew (2002) *The Map. A Guide to Doing Research in Translation Studies*, Manchester: St. Jerome.

WILSS, Wolfram (2001) "Decision Making in Translation", en Mona Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 57-60.

_____ (1996) *Knowledge and Skills in Translator Behavior*, Amsterdam/New York: John Benjamins.

_____ (1989) "Towards a Multi-Facet of Translation Behavior", *Target* 1:2: 129-149.

_____ (1982) *The Science of Translation*, Tübingen: Gunter Narr.

_____ (1976) "Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation", en Richard W. Brislin (ed.) *Translation Applications and Research*, New York: Gardner Press, 117-137.

WU, Qing (2002) "Interaction between Language and the Mind through Translation: A Perspective from Profile/Base Organization", *Meta*, 47 (4), 532-560.

ZABALBEASCOA, Patrick (1999) "La didáctica de la traducción. Desarrollo de la competencia traductora" [Consulta: Junio 2008]
http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm

_____ (1990) "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Sintagma*, 2, 75-86. [Consulta: Julio 2008] http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516

ZAIXI, Tan (1997) "Reflections on the Science of Translation", *Babel,* 43 (4), 331-352.

ZARO, Juan Jesús (1999): "La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje". En M.S. Ramiro Salaberri (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería – Servicio de Publicaciones, 531-555. [Consulta: Enero 2009]
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas99-00/traduccion.htm

ZARO, Juan Jesús y M. TRUMAN (1998) M*anual de traducción*, Madrid: SGEL.

ZHONG, Yong (2005) "A Matter of Principles: Empirical Treatments of Translation Principles – A Case Study", *Meta*, 50 (2), 495-510.

_____ (2002) "Transcending the Discourse of Accuracy in the Teaching of Translation: Theoretical Deliberation and Case Study", *Meta*, 47 (4), 575-585.

ZURITA SÁEZ DE NAVARRETE, Piedad (1997) "La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera", en L. Félix Hernández y E. Ortega Arjonilla (coords.) *Estudios sobre traducción e interpretación*, Málaga: CEDMA, 133-139.