

**LA TRADUCCIÓN EN LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS:**

**UNA APROXIMACIÓN
POLÉMICA**

Jorge J. Sánchez Iglesias

<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>3</u>
<u>1. TRADUCCIÓN Y APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN.....</u>	<u>7</u>
<u>1.1. Del método directo: L1 en el aprendizaje de L2.....</u>	<u>8</u>
<u>1.2. Del contrastivismo a la investigación sobre la adquisición formal.....</u>	<u>14</u>
<u>1.3. Traducción y comunicación.....</u>	<u>21</u>
<u>1.3.1. Estudios de Traducción: La competencia traductora.....</u>	<u>21</u>
<u>1.3.2. La direccionalidad de la traducción.....</u>	<u>25</u>
<u>1.3.3. El Marco Europeo de Referencia.....</u>	<u>32</u>
<u>1.3.4. El eclecticismo en la metodología.....</u>	<u>35</u>
<u>2. TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA.....</u>	<u>41</u>
<u>2.1. Gasto de tiempo.....</u>	<u>42</u>
<u>2.2. Niveles.....</u>	<u>43</u>
<u>2.3. Tipos de textos.....</u>	<u>45</u>
<u>2.4. Programación y práctica.....</u>	<u>46</u>
<u>2.5. Uso del diccionario. Cuestiones de léxico.....</u>	<u>47</u>
<u>2.5.1. Los errores léxicos en la traducción.....</u>	<u>51</u>
<u>2.6. Traducir es escribir.....</u>	<u>52</u>
<u>2.6.1. Investigación.....</u>	<u>52</u>
<u>2.6.2. Competencia estilística y modelización.....</u>	<u>54</u>
<u>2.7. Traducción oral, traducción escrita.....</u>	<u>59</u>
<u>2.8. Traducción y evaluación.....</u>	<u>61</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>65</u>

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras tiene una historia marcada por lo que se ha denominado el “baby and bathwater syndrome” (que podríamos traducir como *síndrome del agua sucia*, aunque no se trate de un término tan corriente en castellano como en inglés), por más que no sean frecuentes en la misma los movimientos pendulares, que tantas veces se encuentran en otras disciplinas más o menos cercanas. Víctima del “síndrome del agua sucia” tanto como protagonista de uno de esos pocos movimientos pendulares es el objeto de estudio de nuestro trabajo: la traducción. O, de manera más específica, el recurso a la traducción en el marco del proceso de enseñanza de una lengua extranjera, lo que a partir de este momento vamos a denominar *traducción pedagógica*¹.

A estas alturas de la historia, todos sabemos perfectamente cuáles fueron las razones que llevaron a la proscripción de la traducción, no ya como método, sino como simple ejercicio en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, la traducción viene protagonizando en los últimos tiempos una vuelta a escena especialmente interesante.

Vamos a dejar de lado en este trabajo la posibilidad de llevar a cabo una revisión exhaustiva del papel asignado o atribuido a la traducción en los diferentes métodos y enfoques que se han sucedido o que han convivido a lo largo de la historia reciente de la enseñanza de lenguas extranjeras. De la misma manera, igualmente, damos por zanjada por principio el rechazo a esta actividad a causa de los defectos del método de gramática-traducción (de la misma manera, por ejemplo, que resultaría ridículo rechazar la existencia de la interferencia lingüística por el hecho de haber sido una pieza fundamental en la argumentación del análisis contrastivo clásico). En ese sentido, podríamos decir que de la antigua proscripción existente en relación a la traducción poco o nada queda.

Lo que ya no resulta tan claro es la reacción de sorpresa o no ante esta situación. Dejando de lado a quienes esgrimen aún los viejos argumentos, encontramos, por una parte, muchas declaraciones modernas o contemporáneas en las que se rechaza el uso de

¹ El término “traducción pedagógica” se utiliza de manera general a partir del trabajo, ya clásico sobre nuestro tema, de Elisabeth Lavault (1985: 9): “La traduction en didactique des langues étrangères, que l’on appellerait la traduction pédagogique”. A la obra de esta autora corresponde la difusión del término, pero no la acuñación, que ella atribuye a Ladmiral.

la traducción pedagógica; por otra, es posible también localizar posicionamientos que sólo se pueden calificar como “condescendientes”, como en el caso de Newson (1998), cuya premisa es que la traducción pedagógica no es buena, pero, ya que se hace, que se haga de la manera menos mala posible. En ese sentido, es posible afirmar que nos encontramos en un momento de rehabilitación de la traducción, aunque sea confusa. Ahora bien, independientemente de cuáles sean esos motivos, sí que existen en cualquier caso buenas razones para considerar relevante el estudio de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras:

1. Son varios los autores que declaran que la traducción continúa siendo un elemento no sólo presente, sino fundamental, en la enseñanza de lenguas extranjeras en muchas partes del globo (G. Cook 1998, Malmkjær 1998). En ese sentido, por tanto, parece bastante lógico plantearse un estudio encaminado a “optimizarla” como recurso.
2. Aparte del hecho de que se siga manteniendo como metodología de enseñanza, es fácil comprobar que la traducción se ofrece entre las diversas materias que constituyen el programa de centros especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es el caso, por ejemplo, de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (aunque, lamentablemente en nuestra opinión, sólo se incluya en el programa de los cursos mensuales de verano), y no es el único. El hecho de que sea escogida por conjuntos de alumnos, ya es suficiente para investigarla en el sentido de mejorar todo lo posible su uso.
3. Por último, la posibilidad que apunta Malmkjær (1998) de que la traducción desempeñe un papel positivo en la adquisición de L2. O explicitando un poco más la que consideramos la idea de la mencionada autora, que las actividades cognitivas y lingüísticas que se ponen en marcha en la traducción favorezcan el proceso de adquisición.

En conjunto, tal y como señala Malmkjær (1998), la traducción pedagógica va reconquistando espacio y respetabilidad, como procedimiento igual que como objeto de investigación. Ahora bien, son muchas las que podríamos denominar “prevenciones contemporáneas” contra la traducción, de cuño no histórico, sino estrictamente metodológico². De todas ellas nos vamos a servir a lo largo de toda la primera parte de

² La mayor parte de las críticas las tomamos de Danchev (1983, apud Weatherby 1997), Malmkjær (1998) y Newson (1998), que al menos en el caso de los dos primeros, actúan como meros transmisores o

nuestro trabajo, que destinamos de manera general a replantear la utilización de la traducción en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como decíamos anteriormente, tal vez no sea tan fácil de explicar cuál sea la razón, o las razones, que han llevado a su reaparición. Pero sí parece lógico suponer que la reaparición de la traducción no es casual, sino lógico resultado de la interacción de distintos elementos, provenientes tanto del ámbito metodológico como del investigativo adquisicionista. Todos esos diferentes factores son los que vamos a revisar a lo largo del primer capítulo de nuestro trabajo. El segundo capítulo lo vamos a destinar a los problemas estrictamente procedimentales que se han señalado en torno a la traducción.

Con todas las consideraciones realizadas a lo largo de la primera parte, vamos a centrar la segunda parte en las propuestas concretas de aplicación, planteando distintas unidades o ejercicios en las que la traducción desempeña un papel en igualdad de condiciones frente a otros elementos posibles en el desarrollo de una unidad.

Íntimamente relacionadas con el objeto de nuestro trabajo, dos son las cuestiones, que vamos a mencionar (pero no a puntualizar) a continuación. La primera de ellas podría considerarse casi terminológica: cuando hablamos de la traducción pedagógica, ¿de qué estamos hablando exactamente? ¿De la traducción como *recurso*, como *ejercicio* o como *materia*? Son dimensiones demasiado diferentes. Estrechamente ligada a estas consideraciones está la segunda cuestión, como es la direccionalidad de la traducción pedagógica. Ambas cuestiones serán abordadas y (esperamos) convenientemente puntualizadas en distintos puntos de nuestro trabajo.

Por último, y como no puede ser menos, vamos a cerrar esta introducción haciendo algunas precisiones y matizaciones de carácter terminológico. En este sentido, tenemos que considerar dos dicotomías. En primer lugar, tenemos la ya clásica y conocida dicotomía “segunda lengua/lengua extranjera”. Hablando de traducción, parece lógico suponer que nos encontraremos en presencia de un grupo homogéneo desde el punto de vista de su lengua materna. O, por lo menos, funcionalmente homogéneo. En realidad, la traducción pedagógica acerca la situación de la lengua extranjera a la situación de la segunda lengua: se requiere la homogeneidad lingüística del grupo (al menos, en términos funcionales: es decir, tal vez no todos los integrantes del grupo serán nativos de la misma lengua materna, pero tendrán que utilizar la misma lengua como lengua de partida. Por esta razón, cuando hablamos de lengua materna lo utilizamos como mera variante de lengua de partida o de origen).

recopiladores.

En segundo lugar, vamos a ignorar a lo largo de estas páginas la dicotomía aprendizaje/adquisición³. Aunque creemos que hay una conexión entre uno y otra (en el sentido de que aquél se convierte en ésta), y también consideramos que la traducción puede desempeñar un papel en la adquisición, lo cierto es que probablemente esté más relacionada con los factores ligados a la enseñanza y, por tanto, al aprendizaje.

De la misma manera, vamos a prescindir de la distinción entre “segunda lengua” y “lengua extranjera”. En la investigación reciente, tanto de corte adquisicionista como aplicado, se viene tomando como situación de partida la de grupos multilingües, preferentemente en situación de lengua segunda. Por contra, parece lógico vincular las posibilidades de la traducción a grupos monolingües, lo que en la práctica nos acerca más a la situación de lengua extranjera que a la de segunda lengua (aunque probablemente la situación ideal sea la de grupos monolingües, en términos funcionales al menos, en situación de segunda lengua).

En conclusión, a lo largo de este trabajo, vamos a referirnos fundamentalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras pero no como término englobador, sino en su sentido más estricto. Y dentro de este campo, nos centraremos, obviamente, en el caso del español como lengua extranjera, que más que nunca se convierte en lengua meta.

³ La dificultad de la distinción se considera, por ejemplo, en el reciente *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001, citamos por la traducción española 2002), donde se señala que algunos autores los usan de manera intercambiable, o se sirven de uno de los términos como concepto general y del otro de manera restringido. La conclusión del *Marco de referencia* es que “[e]n el presente, no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de ‘aprendizaje’ y ‘adquisición’ en sus sentidos restringidos” (2001/2002: 133).

1. TRADUCCIÓN Y APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN

Ya nos hemos referido al hecho de que uno de los motivos que, al menos en cierta medida, permitía explicarse la (re)introducción de la traducción pedagógica (a partir de ahora, TP) en el aula de lengua extranjera se encuentra en el clima que actualmente se respira en el ámbito de la didáctica en cuanto al papel que la lengua materna de los aprendices desempeña en el aprendizaje de la lengua extranjera. La formulación es voluntariamente ambigua: en efecto, referirse al papel desempeñado por la L1 del aprendiz es susceptible de interpretarse en dos diferentes claves:

1. En primer lugar, es posible considerar la pregunta de la manera más literal, en términos de *presencia* de la lengua materna en alguno (o en todos) los procedimientos que se desarrollan en el aula (al hablar de procedimientos nos referimos a las diversas articulaciones en el aula: explicaciones, ejercitaciones...). Esa perspectiva vamos a desarrollarla en § 1.1.
2. En segundo lugar, la que podríamos calificar como propia del adquisicionismo, en cuanto se plantea cuál es el reflejo o la influencia que la L1 del aprendiz tiene en el proceso de aprendizaje de la L2 (en términos, por ejemplo, de transferencia, facilitadora o no)⁴. A esta dimensión vamos a destinar § 1.2.

Nada más lejos de nuestra intención que realizar un exhaustivo recorrido de carácter histórico sobre las posturas que, en relación con la traducción, han expuesto los diferentes métodos y enfoques que se han sucedido en la lingüística aplicada. No obstante, sí que nos vamos a servir de la progresión de la historia para referirnos a distintos puntos que nos parecen significativos.

El último epígrafe de este capítulo (§ 1.3) vamos a destinarlo a revisar algunas de las otras iniciativas que han llevado, en nuestra opinión, a la reaparición de la TP. Es cierto que no siempre lo han hecho con claridad (desarrollo de los Estudios de Traducción), o que se trata de circunstancias en las que nada es imposible (eclecticismo

⁴ Siempre ha existido el interés por el papel de la L1 en el proceso de aprendizaje/adquisición de la LE. Y con la aproximación cognitiva, aún más (ya había críticas en ese sentido en las primeras consideraciones críticas del enfoque comunicativo, v. gr. Swain): la traducción es sólo el ejemplo paradigmático de esa utilización de L1.

contemporáneo), pero no cabe duda de que como mínimo han creado un clima favorecedor para la reaparición de nuestro objeto de estudio.

1.1. Del método directo: L1 en el aprendizaje de L2

La primera reacción contra la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras viene de su cuestionamiento como método cuando, a finales del siglo XIX, aparece el *método directo*, en el que de manera general se proscribió la utilización de la L1 de los alumnos en el aula⁵. Con esa proscripción de la L1 en clase nos encontramos ante el único principio real que el siglo XX proporcionó a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Howatt (1984: 289) llega a hablar del “monolingual principle” como la única contribución que se realiza la enseñanza de lenguas extranjeras, única y definitiva, en el sentido de que todas las demás derivan de ese principio básico⁶. En esta línea encontramos una de las primeras críticas contra la TP:

Crítica 01: Impide (a docentes y a aprendices) que aumenten los beneficios de trabajar con una lengua (Newson).

El espléndido trabajo de Nocera Avila (1984) nos permite pasar revista a las posturas que sobre la traducción expresan la tríada “fundacional” del método directo y sus obras, esto es, Henry Sweet (1899), Otto Jespersen (1904) y Harold Palmer (1921).

Concretamente, Sweet no adopta ninguna postura militante, y de hecho constituye un perfecto y modernísimo ejemplo de eclecticismo metodológico. En cuanto a la gramática, defiende una aproximación inductiva, estrechamente ligada al contexto. Y en cuanto a la traducción distingue tres fases. La primera, en la que la traducción se podrá utilizar como un medio rápido, económico y eficaz para transmitir el significado de palabras o frases; la segunda, en la que dicho uso se reducirá por la posibilidad de

⁵ De manera marginal, pero interesante en relación con la ignorancia del propio campo de trabajo a la que nos referíamos anteriormente, se encuentra en este caso uno de esas habituales confusiones en la formación de los docentes. En efecto, son muchos los que suponen que el método de gramática-traducción es el método “histórico” por excelencia, cuando lo cierto es que se trata de una renovación. En este sentido encontramos la siguiente declaración de Balboni (2001: 111): “An example can be useful in showing the lack of historical awareness among many language teaching methodologists. In fact, most of them believe the communicative approach is “new” and the grammar-translation approach is “old”, while the former was the norm for 20 centuries and the latter only appeared in the 17th century and became accepted in the 18th century, to be put under attack by Berlitz, Jespersen, Sweet and Palmer at the beginning of the 20th century. If language teaching methodologists themselves ignore their history, how can they demand respect from the philologists who run the humanities departments and faculties?”.

⁶ Principio cuyo mantenimiento tiene también motivos estrictamente económicos, entre los que destacan la política editorial de excluir la L1 en el mercado editorial. A las mismas se refiere Martín Martín (2000: 131-68, § 6. “Uso de la L1 en el aula de L2”) a partir de las ideas expuestas por Phillipson (1992).

captar el significado el virtud del contenido; y la tercera, en la que las diferencias interlingüísticas se podrán de manifiesto mediante el recurso a la “free idiomatic translation”⁷. A esta fase, añade Sweet una cuarta, en la que la “completa” competencia en la L2 adquirida por el aprendiz le permitirá traducir con facilidad y corrección, esto es, como quinta destreza.

Jespersen sólo admite la tercera fase, y no tanto como un objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino como demostración a los aprendices de las dificultades de la traducción. Y, por ultimo, Palmer es el más ecléctico en su declaración:

a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogenous system [...]. At appropriate moments, and for specific purposes, make the fullest use of all sorts of translation works: at other moments, and for the specific purposes, banish translation enterely (1921: 108, 113).

Volveremos más adelante sobre la cuestión del eclecticismo metodológico, aunque parece oportuno partir de la premisa de que su validez depende del cuidado, la amplitud y la flexibilidad con la que se haya desarrollado la formación del docente. Sólo en virtud de una acción muy controlada, en el sentido de conocer el alcance y las implicaciones didácticas de las acciones, se puede argumentar en favor del eclecticismo.

Como señala Besse (1991), la presencia de la L1 en clase es el tema de un debate siempre abierto entre los docentes. Ahora bien, con la reintroducción de L1 en clase no debemos centrarnos en la traducción. Para empezar, Besse reconoce como mínimo cuatro usos para la L1:

1. traducción magistral;
2. explicaciones gramaticales y culturales;
3. traducción L1 ↔ L2;
4. gestión del grupo.

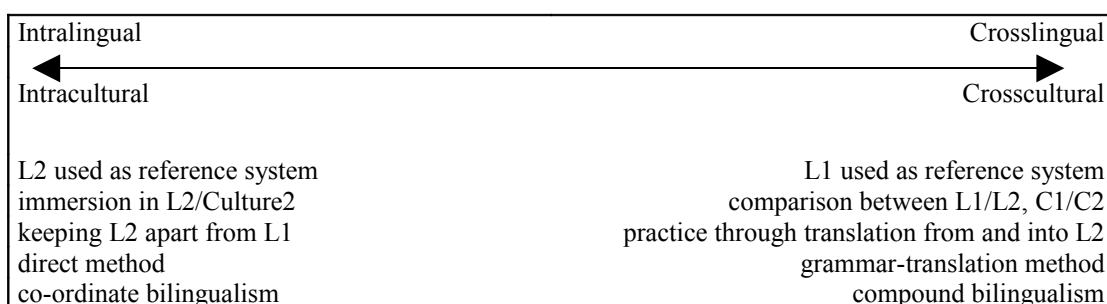
En esa visión amplia de la presencia de la L1 en la clase de L2, una de las propuestas más amplias y sensatas se encuentra en el trabajo póstumo de Stern, que se refiere entre las distintas técnicas de enseñanza a la dicotomía entre aproximaciones interlingüística e intralingüística⁸:

⁷ Parece lógico calificar, según la exposición de Sweet, las dos primeras fases como instrumentales y semánticas. Cabe plantearse, y volveremos después, si la tercera es textual.

⁸ A este mismo trabajo se refiere también Zaro (1999).

This strategy pair has resulted from one of the most long-standing controversies in the history of language pedagogy: the role of L1 in L2 teaching. However, during the last decade or two it has hardly been an active area of debate. For many teachers, the crosslingual strategy is no longer considered a point for discussion; in theory language teaching today is entirely intralingual. We suggest in this chapter that it may be time to reconsider the use of a cross-lingual strategy. At least, we should not dismiss it a priori (1992: 279).

Lo que resulta más interesante de esta declaración es el hecho de que no se plantea en ningún caso una postura excluyente respecto a las posibilidades de introducir la L1 en clase. Más bien, tendríamos que decir que propone todo lo contrario, esto es, una revisión sin prejuicios de la “estrategia interlingüística”. De manera más concreta, Stern determina las siguientes características en cada uno de los polos que componen esta dicotomía estratégica:



Siempre se ha señalado que, implícita o explícita, todo docente tiene una teoría del aprendizaje en virtud de la cual desarrolla su actividad. En este sentido, cabría plantearse que buena parte de los docentes que sí aprecian la denominada por Stern “estrategia croslingüística” lo hagan en virtud de su propia formación como lingüistas.

Son varios los puntos que desarrolla el autor canadiense en su trabajo; eso sí, a partir de la afirmación explícita de que no se puede cifrar toda la distinción entre ambas estrategias simplemente en el uso de la traducción. Estas son algunas de las ideas principales que señala:

1. Stern expone tres razones teóricas para considerar la vinculación de L1 y L2 (1992: 282-3). En primer lugar, el hecho de que, querámoslo o no, la L1 se hace presente en el aprendizaje de la L2, menor a medida que avanza el conocimiento

de ésta⁹; en segundo lugar, el hecho de que nos fijamos siempre de la L1 como sistema de referencia; en tercer y último lugar, la experiencia de aprender una L2 supone un desafío: “[e]very learner has to come to terms with the linguistic and cultural demands of the second language and this process involves the learner cognitively, socially, and affectively” (1992: 283).

2. El mantenimiento de la proscripción contemporánea de la traducción se basa en la distinción hecha entre “co-ordinate bilingualism” y “compound bilingualism” (Ervin y Osgood 1954). En el primero, las dos lenguas se mantienen completamente separadas, mientras que en el segundo la L2 se adquiere y aprende a través de la L1.
3. Un punto de partida indiscutible es que la “estrategia interlingüística” no puede ser la base del proyecto educativo, si el objetivo básico del mismo es la comunicación. Ahora bien, es necesario reconocer también que hay algunos momentos y circunstancias en las que el recurso a la misma no sólo es necesario, sino útil (por ejemplo, en el caso de aprendices jóvenes en las primeras fases del proceso), siempre para ir dando mayor paso a la “estrategia intralingüística”¹⁰.

En cierta medida, podríamos situar la contribución de Stern en el ámbito de la especulación teórica¹¹. Mucho más cerca de lo metodológico encontramos la propuesta de Atkinson, que reconoce los siguientes usos de la lengua materna en el aula:

1. obtención (*elicitation*) de respuestas (todos los niveles)
2. comprobación de la comprensión (todos los niveles)
3. dar instrucciones (niveles iniciales)
4. cooperación entre aprendices
5. discusión de la metodología en clase (niveles iniciales)
6. presentación y refuerzo de lengua (fundamentalmente en niveles iniciales)
7. comprensión del sentido
8. examen
9. desarrollo de estrategias de aprendizaje

⁹ Ya Swan (citado por Atkinson 1987), señalaba que la mente del aprendiz, al entrar en la clase de L2, no es una *tabula rasa*.

¹⁰ Asimismo, Stern propone (1992: 294-5) una serie de actividades de mediación en el doble sentido de la traducción (L1 ↔ L2), sobre las que volveremos más adelante.

¹¹ Fundamentalmente teórica. Stern propone también (1992: 294-5) una serie de actividades posibles o recomendables de mediación, en el doble sentido (L1 ↔ L2).

Junto a otras razones más o menos discutibles (algunas de las cuales serán consideradas en otros puntos de este trabajo), el supuesto básico al que se vincula la reintroducción de la L1 en el aula es el hecho de que se trata de una estrategia habitual, incluso preferida, por los estudiantes de una L2 (Atkinson 1989, Harbord 1992). Concretamente, los autores se suelen referir al hecho de que la tendencia natural de los aprendices es “traducir”, equiparando cualquier nuevo elemento, léxico o formal, con el equivalente más cercano en su propia lengua¹². Es lo que Hurtado Albir (1999: 13) ha denominado (con un alcance un poco mayor) *traducción interiorizada* :

Por traducción interiorizada nos referimos a la estrategia espontánea, que utiliza quien aprende una lengua extranjera, de confrontar con su lengua materna lengua y estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.; esta estrategia se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, y, a medida que la lengua extranjera va consolidándose, va desapareciendo.

La misma dimensión estratégica se puede encontrar en tanto producción. Ahora bien, señalemos con Zaro (1999: 539) que nos encontramos ante una estrategia que cabe definir como “no cooperativa”, porque no se recurre a los hablantes nativos de la L2, sino a la propia L1.

Pero todo lo señalado hasta el momento no pasa de ser un tanto impresionista. El trabajo de referencia que ofrece mayores garantías desde el punto de vista empírico es el artículo de Turnbull y Arnett (2002), en el que se revisa la utilización por parte de los profesores de las lenguas materna y segunda/extranjera en clase en distintos niveles, de los que a nosotros nos interesan tres. En términos de exposición al input de la L2, es cierto que la idea básica es su maximización, en cuanto puede ser el único que los alumnos reciban. Ahora bien, aumentan las propuestas que defienden la incorporación de la lengua materna de los aprendices como un recurso más, que puede influir cuantitativa y cualitativamente en que el input adquiera más realce (*enhance*) y se favorezca así su transformación en *intake*, haciéndolo “more salient for the learner, more easily processed, and consequently results in a greater understanding of the TL”¹³.

Íntimamente relacionado con la dimensión cualitativa aparece el segundo de los niveles, el de las implicaciones cognitivas derivadas del uso de la L1 en clase: como

¹² ¿Es la tendencia igual en todos los aprendices? La investigación (Del Mar *et al.* 1982, citado por Harbord 1992) señala que se produce sólo en los aprendices de los niveles inferiores.

¹³ Cook señalan que ese monopolio de la L2 ha lastrado las “possibilities of language teaching” (2001: 405). Su idea es tratar L1 de alumnos no como *hindrance* sino como *resource*, aunque lo cierto es que la mencionada autora.

contrapeso de la reducción de exposición al input, se defiende el recurso a la L1 para mejorar la realización de determinadas tareas (no sólo en términos de esfuerzo, sino de éxito en el resultado), por lo que se plantea en qué medida puede resultar facilitador para el aprendizaje. El mayor problema podría derivar del análisis del uso de la L1 en términos de motivación para los aprendices, el tercero de los aspectos, respecto al que se señala que sólo el mayor uso de la L2 con fines instrumentales la favorece¹⁴. Sin embargo, lo cierto es que el recurso a la TP no implica renuncia alguna a la utilización instrumental de la L2. Al contrario, en nuestra opinión. Por una parte, puede plantearse el hecho de que la idea de “exclusividad” resulta exagerada. Van Lier (1995), por ejemplo, se centra más en la *calidad* que en la cantidad del input.

A manera de conclusión sobre el papel de la L1, podemos servirnos de las siguientes palabras de Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1993: 397):

La presencia de la lengua materna, por tanto, ha dejado de ser un mal necesario para convertirse en un procedimiento que podemos utilizar para fines constructivos, en tanto que el conocimiento que procede de la L1 puede servir como uno de los *inputs* en el proceso de generación de hipótesis en la L2, así como favorecer el desarrollo de la interlengua del aprendiz a través de la ruta universal, es decir, a través de esa “información implícita” de que le provee la lengua materna en tanto que ésta ha concretado en determinados rasgos las posibilidades definidas por los estudios sobre los parámetros.

Y más concretamente, en cuanto a la traducción, podemos suscribir también las siguientes palabras de Lavault (1985: 16): “Ainsi, il semble bien qu’en didactique des langues, le processus de traduction soit présent, même si la traduction est rejetée par les théories”. En efecto, la cuestión que resulta más interesante es el hecho de que todas las prevenciones que desde el punto de vista teórico han podido plantearse contra la traducción no han supuesto una completa modificación en los procedimientos didácticos¹⁵.

¹⁴ Turnbull y Arnett (2002) no recogen ningún estudio que se refiera a un incremento o mejora de la motivación por uso de la L1, sólo de la L2. La única referencia a la lengua materna es negativa: según McDonad, “relying too much on the L1” puede llevar a la desmotivación: “if the teacher overuses the L1 to convey meaningful information, the students have no immediate need to further understanding in the TL” (pág. 206). Y a nuestro juicio es tal vez el problema más importante, en cuanto se ha señalado la recíproca retroalimentación entre motivación y progreso en el aprendizaje de la L2. Ahora bien, hay que ponerlo en relación también con todas las advertencias a propósito del “abuso” de la L1.

¹⁵ Atkinson se refiere en el resumen de su trabajo a la reconsideración de la L1 en la base del post-communicativismo: “I contend that the potential of the mother tongue as a classroom resource is so great that its role should merit considerable attention and discussion in any attempt to develop a ‘post-communicative’ approach to TEFL for adolescents and adults” (1987: 244).

Para finalizar este epígrafe, ya es posible, creemos, considerar una de las cuestiones no sólo terminológicas que dejábamos pendientes en la introducción; esto es, si al hablar de traducción nos estamos refiriendo a un recurso, a un tipo de ejercicio o a una materia. De lo expuesto en este epígrafe, parece lógico que la traducción como recurso es perfectamente admisible: un expediente más, sujeto al sentido común del docente. No servirse de ella por sistema no significa prohibirla o evitarla a toda costa. Ahorramos, simplemente, tiempo a nuestro alumno al buscar en el diccionario (¡cuántas veces, incluso después de haberle dicho la palabra, todavía la busca en el diccionario).

Todos los autores, por supuesto, señalan también los peligros del abuso. Claro está: peligros de sobreuso. Y sobre todo, lo que es necesario prevenir es que se fije en los alumnos la idea de que una palabra en la L1 es equivalente a la palabra en la L2 al cien por cien, sin consideración de registro, frecuencia, extensión a todos los contextos, consociaciones, colocaciones, etc. En lo que queda de nuestro trabajo, nos centraremos en la traducción como un ejercicio más que incluir en la secuencia didáctica, y menos como materia, que se autojustifica en la medida en que aparece en el marco de programas educativos de instituciones (como, por ejemplo, en el caso de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca).

1.2. Del contrastivismo a la investigación sobre la adquisición formal

Como ya hemos podido comprobar, las consideraciones a propósito de la traducción realizadas en el marco de las primeras formulaciones de conjunto del método directo no son tan rigurosas. El auténtico “fundamentalismo” aparece en el marco de lo que de manera general podríamos llamar el periodo contrastivo de la disciplina, en la época del último gran método.

La hipótesis del análisis contrastivo se caracteriza, frente a cualquier otro desarrollo posteriormente generado en la disciplina, por la estrecha unión que se da entre sus dimensiones psicológica y lingüística, la primera tomada del conductismo, y la segunda del estructuralismo. El concepto clave que resume ambas bases, y cuya identificación y combate se convierte en el objetivo prioritario del análisis contrastivo, es el de *transferencia*, o más concretamente *interferencia*. Y si la prescripción metodológica general es evitarla a toda costa, se condena una actividad que se supone que potencia la transferencia de hábitos a la nueva situación, en la misma línea que prohíbe cualquier recurso a la lengua materna de los alumnos.

Por otra parte, nos encontramos con la primera investigación adquisicionista que, mediante el análisis de errores, se centra en la demostración de que la proporción de errores interlingüísticos es mucho menor de lo que la hipótesis contrastiva había pretendido, demostrando de paso su debilidad predictiva. Y en un momento en el que se buscaba de todas las maneras disminuir el porcentaje de errores atribuidos a fuente interlingüística, obviamente se puso en el punto de mira todas aquellas pruebas que la pudieran potenciar. En todo caso, el objetivo básico era determinar qué pruebas resultan más “objetivas” para la investigación del proceso de adquisición. Y en esa misma situación es en la que se deja obviamente de lado la TP. Auténticas herederas de los postulados más estructuralistas son las siguientes cuatro críticas que se formulan habitualmente:

Crítica 02: Impide a los estudiantes pensar en la L2, o, al menos, les provoca inhibiciones en la capacidad para hacerlo (Malmkjær, Danchev, Newson)¹⁶.

Crítica 03: Dificulta la adquisición de hábitos de automatismo lingüístico en la L2 (Danchev).

Crítica 04: Estimula/fomenta, o al menos induce, en el estudiante la suposición de que existe una correspondencia exacta o unívoca de significado entre elementos de ambas lenguas (Danchev, Malmkjær, Newson).

Crítica 05: Produce interferencia de la lengua nativa en la producción en lengua extranjera (Danchev, Malmkjær, Newson).

Como se puede apreciar, las dos primeras críticas están muy vinculadas, en cuanto la primera de ellas se podría tomar como causa de la segunda. Y a nuestro juicio es especialmente injusta, sobre todo porque no se explica, en primer lugar, qué significa exactamente pensar en la lengua extranjera.

La objeción mayor que se puede hacer es que la capacidad para reflexionar en la L2 depende fundamentalmente del propio desarrollo lingüístico en esa misma lengua, no en el hecho de que se utilicen unos procedimientos u otros.

Para empezar, y como veremos a continuación, se desaconseja la utilización de la TP en los niveles avanzados. Y las características de la actuación en la primera fase en ningún caso se basan en el desarrollo de la capacidad de pensar en la L2, oscilando entre producciones “memorizadas” como respuesta a estímulos situacionales, o constantes vacilaciones en la producción más libre.

¹⁶ Rivers and Temperly (1978: 167): “The main objection to translation as a teaching device has been that it interposes an intermediate process between the concept and the way it is expressed in the foreign language, thus hindering the development of the ability to think directly in the new language”.

La aparición del término “hábito” en la segunda de las críticas mencionadas causa sus propios problemas, puesto que nos sitúa inmediatamente en los fundamentos conductistas de la hipótesis contrastiva. Claro que tampoco está totalmente claro cómo hay que definir el automatismo

Entre las distintas críticas que hemos agrupado como herencia del pensamiento estructuralista, la que parece a nuestro juicio más preocupante es la posibilidad de que la TP provoque, o al menos potencie, la equiparación biunívoca entre elementos de las lenguas implicadas; es decir, que se establezcan equivalencias rígidas.

¿Acaso se quedan estancados los traductores profesionales? Aceptar que se fomenta la equiparación $X_{L1} = X'_{L2}$ sería como reconocer que sólo hay una traducción posible, idea que de manera unánime se considera como equivocada. Aunque es también necesario plantearse que el aprendiz inicial de una L2 se puede asemejar a un hablante ingenuo en cuanto a la posibilidad de que el paso de una lengua a otra se reduzca a una mera opción de transliteración. Ahora bien, ¿cuánto tiempo se mantiene esa ilusión?

Habría que considerar en qué medida se trata de una realidad en los procesos psicolingüísticos de los aprendices. Ya nos hemos referido anteriormente a la cuestión de la traducción interiorizada. De lo que vamos a ocuparnos aquí es de saber si realmente la TP fomenta o incrementa esa tendencia. ¿Realmente lo fomenta? Pues como cualquier otro procedimiento de clase, depende de la capacidad de concienciar a los aprendices de la inexistencia de equivalencias biunívocas entre dos lenguas.

Más aún, se trata de potenciar la posibilidad de que la traducción sea un medio idóneo para desmontar esa ingenua creencia, tal y como sugiere G. Cook (1998). Las bondades o los defectos de cualquier procedimiento no son intrínsecos, sino de la flexibilidad que en su utilización demuestran los docentes. Es cierto que muchas veces los aprendices buscan esas equivalencias biunívocas. Pero incluso en un ejercicio de huecos puede haber más de una opción.

La investigación sobre la interferencia es tan vieja como la lingüística aplicada contemporánea. Más aún, como ya hemos señalado, la investigación adquisicionista tiene su origen histórico en las primeras formulaciones teóricas que se formulan al intentarse comprobar las hipótesis del análisis contrastivo. Aunque en la época contemporánea, ha cambiado esencialmente el foco de la investigación. Y entre las cuestiones más candentes en relación con la interferencia está la hipótesis de que se encuentre en la base de los errores fosilizados. El rasgo más evidente de la fosilización

es el acento, y se debe a L1. ¿Por qué no habrían de deberse entonces los otros rasgos fosilizados a la misma causa?

Pero lo que no ha cambiado es que uno de los hallazgos derivados de la investigación adquisicionista que permanece como especialmente relevante para nuestro trabajo a nuestro juicio es el hecho de que la aparición de la interferencia es resultado de la tarea que se está realizando. En ese sentido, se encontraba la tradicional proscripción de la traducción realizada en el caso de la investigación de carácter contrastivo. En ese sentido parece especialmente destacado el estudio de LoCoco (1976) parece demostrar lo contrario. O aunque no sea tal, ¿qué tipo de errores más o menos específicos genera la traducción? En principio, cabe una línea de reivindicación de la TP que puede parecer ingenua o simplemente argumentativa: si ese es el peligro, mejor “entrenar” a los aprendices en lugar de evitarlo¹⁷. De la misma manera que hay una inhibición en la producción, renunciar a la TP sería una inhibición metodológica. Asimismo, algunos estudios han señalado que no está tan claro que la traducción sea más potenciadora de los errores de traducción.

Pero esta es historia ya vieja de la disciplina¹⁸. Y pese a todos los problemas para vincular la práctica didáctica con la investigación adquisicionista (e independientemente del papel mediador que queramos otorgar a la lingüística aplicada), sería también injusto no reconocer que se escuchan cada vez con mayor frecuencia y volumen voces que preconizan la necesidad de dotar de relevancia pedagógica a la investigación adquisicionista¹⁹, así como el hecho de que probablemente la rama de esta investigación que se ha desarrollado con mayor rapidez y vigor en los últimos diez o quince años haya sido, precisamente, la que se centra en el análisis de los procesos que se desarrollan en

¹⁷ Tantísimos problemas con la interferencia: ¿qué pasa con los traductores profesionales? ¿Está su entrenamiento específicamente encaminado a evitar la interferencia?

¹⁸ El que podríamos denominar “período contrastivo” resulta fundamental en la historia de la disciplina, al menos en dos sentidos: primero, porque supone el último método como tal, ya que a partir de ese momento pasamos a las propuestas realizadas en términos de enfoque; y, después, porque supone el inicio de la investigación de carácter adquisicionista. Aunque no es este el espacio de replantear los beneficios de la contrastividad, no podemos dejar de señalar algunas iniciativas editoriales que apuntan en la dirección de reconsiderar los efectos de la lengua materna en el aprendizaje de una L2, como por ejemplo, los números monográficos de la revista *Carabela*, o los artículos incluidos en *Cuadernos Cervantes*. Podemos citar también el caso de aportaciones en forma de métodos de enseñanza, señaladas por Barsanti y Corvo (1999: 38) en el caso del español-alemán, o por las consideraciones desarrolladas por Simone y Martini en el caso de italiano-español, concretamente en consideración de los denominados “suplementos contrastivos” de los manuales (enmarcadas en la ponencia “Del glosario al suplemento contrastivo: observación y traducción” presentada en el *II Simposio Internacional “Traducción, texto e interferencias”*, Universidad de Málaga, 22-24 de octubre de 2003).

¹⁹ Aunque sólo sea por una cuestión genética, en cuanto la lingüística adquisicional se desarrolla a partir de una serie de novedades conceptuales surgidas en el ámbito aplicado, como la valoración positiva del error, la difusión del término interlengua, etc.

el aula (especialmente los estudios dedicados al tratamiento del error y a la atención a la forma, que en muchas ocasiones además han confluído).

Vamos a centrar el resto de este epígrafe en las distintas posibilidades que a nuestro juicio permiten fundamentar la TP en los actuales desarrollos de la lingüística adquisicional. Selinker (1996: 103) realiza la siguiente declaración:

[...] ‘translation 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 competences in an L2, since people clearly vary drastically in translation skills, so that semantic coding in IL competence apparently affects the final shape of IL grammars.

Vamos a dejar de lado la hipótesis de que es la diversidad en las “destrezas traductivas” entre los aprendices de L2 lo que explica los muy variables resultados de competencia final en la misma. Los editores del volumen en el que se incluye este trabajo sugieren en su introducción que, al señalar Selinker (1996) las identificaciones interlingüales como una de las estrategias básicas en el proceso de adquisición de una segunda lengua, está proporcionando el mejor argumento que jamás se haya procurado para defender la utilización de la traducción en clase de lengua extranjera, asumiendo que permitir a los alumnos hacer algo que parece natural acelera el aprendizaje más de lo que pueda frenarlo la atención que se presta a la L1²⁰.

Curiosamente, el argumento que se utiliza es el contrario que se utilizaba en la época del análisis contrastivo. Pasamos de la interferencia a la identificación interlingual. Y al considerar el proceso parece que dejamos de considerar el producto. Y no podemos sino adherirnos a la idea de que es ridículo evitar un tipo de tarea sólo porque provoque un determinado tipo de errores, seguramente porque no hay ninguna

²⁰ Señalan así los editores del volumen en el que aparece el trabajo de Selinker (1996) en la introducción al mismo: “[...] Selinker’s claim that there is firm evidence that L2 learners’ preferred learning strategy is the search for “interlingual identifications” (Weinrich 1953), using the native language to facilitate entrance to the new language, constitutes the strongest validation of the use of translation in language teaching produced for some time (if not ever), as long as one assumes that allowing learners to engage in what seems to them a natural thing to do is likely to accelerate the learning process more than the concomitant persistent attention to L1 is likely to slow it down. It is also necessary to bear in mind in this connection that whereas Selinker suggests that differences in translation skill may explain diversity of L2 competences, implying that learners with high level translation skills will end up with high level L2 competences (¿lo afirma o se infiere?), research in translation studies suggests that the ability to produce actual translations does not increase in tandem with L2 competence (see for example Toury 1986). The ‘translation skill’ learners can depend on in learning the language can therefore not be identified in a simple way with the skill or set of skills underlying some near-bilinguals’ ability to produce full-blown translations. This may, in turn, be seen as an effective counter-argument to the suggestion that since language learners are not training to become translators, translation should not be used in language teaching” (pág. 91).

forma mejor de combatirlos. Es indudable, como señala Selinker que los aprendices comparan (*look across*) los sistemas lingüísticos. Y sin embargo, no sería esta la mejor forma de argumentar a favor de la TP, en virtud de varios argumentos.

Para empezar, la identificación interlingual como estrategia es especialmente restringida, en cuanto Selinker la reduce a ámbitos inferiores al oracional. Tal vez en ese sentido es en el que con mayor dificultad puede vincularse a una práctica ligada a la dimensión textual. Además, esta dimensión estratégica sólo puede entenderse en la manera en que se ha propuesto el concepto de *traducción interiorizada*, a la que ya hemos hecho referencia (recordemos también que es una estrategia que se manifiesta especialmente en las fases iniciales del aprendizaje, y que va desapareciendo a medida que la lengua extranjera va consolidándose, Hurtado Albir 1999: 13). El último de los argumentos, y en nuestra opinión el más importante, es la posibilidad de que el verdadero efecto de las identificaciones interlinguales sea establecer correspondencias unívocas que se reflejen además en la producción, e independientemente de que no sea como instancia de error. En conjunto, algo que resulta especialmente limitado, y uno de los argumentos de más peso que a nuestro juicio se utilizan en contra de la TP (y que incluíamos en el anterior listado). Precisamente, si en algo hay que convertir la TP es en arma contra las correspondencias unívocas: el docente debe servirse de la misma con el objetivo de desmontar creencias ingenuas sobre la equivalencia prestando atención a las diferencias entre la L1 y la L2 (Cook 1998). De hecho, en la posibilidad de que sean “varios” los resultados encontramos el rasgo auténticamente comunicativo de la traducción²¹.

Desestimada o al menos matizada la justificación de las identificaciones interlinguales, vamos a considerar las relativas a la conciencia y al output. Es indudable que los desarrollos teóricos que parten de los trabajos de Corder de finales de los setenta y que se afianzan con el desarrollo del concepto de interlengua suponen un cambio de perspectiva: de la enseñanza a la adquisición, y del docente al aprendiz. Y en la teoría de la adquisición de segundas lenguas más compacta, más relevante y más criticada, la *teoría del monitor* de Krashen, se parte de dos supuestos radicales: (a) la no existencia de una interficie entre los procesos de adquisición y los de aprendizaje; (b) la concepción de un aprendiz “pasivo”, mero receptor del “input + 1” que Krashen considera y propone como ingrediente necesario de la adquisición.

²¹ Habría que añadir otra dimensión como es la subjetividad inherente a las identificaciones interlinguales (Odlin 2003)

Al input se le añade como condición necesaria la interacción (precisamente, ninguno de los dos elementos aparece o lo hace en medida muy restringida en la traducción). Condiciones necesarias, decíamos, pero insuficientes. Tanto necesaria como suficiente, sin embargo, es la atención consciente que se convierte en motor del proceso de adquisición cuya mejor síntesis se encuentra en el principio del “notice the gap”, formulado por Schmidt y Frota (1986), que establece dos condiciones para que el aprendiz de L2 adquiera las formas nativas: que estén presentes en el input comprensible y que sean percibidas (*noticed*) conscientemente²².

En esta misma perspectiva aparece la denominada *hipótesis del output*, expuesta en varios trabajos, individuales o colectivos, por Merrill Swain (destacan, en nuestra opinión, Swain 1995, y Swain y Lapkin 1995). Dicha autora toma como punto de partida los resultados de los programas de inmersión canadienses, que constituyen la prueba más sólida de que conferir al input comprensible la responsabilidad de la adquisición es insuficiente: los resultados de las pruebas a las que se somete a los aprendices señalan que tienen resultados nativos en las destrezas receptivas, pero en las destrezas productivas son claramente no-nativos, vinculando esta situación a las condiciones que favorecen la estabilización y posterior fosilización, en cuanto la disminución del progreso en la L2 se produce cuando se consigue la habilidad para entender y ser entendido. Es necesario, sin embargo, señalar dos factores: por una parte, que en las distintas publicaciones de los autores vinculados al OISE (*Ontario Institute of Studies in Education*) se evita el término *fosilización*; por otra, recordar la explícita declaración de que no se trata de minimizar el impacto del input, sino de completarlo.

Son varias las funciones que cabe atribuir al output en el proceso de adquisición. Se señalan así las funciones metalingüística, de comprobación de hipótesis y de “noticing/triggering”. Es esta última la que más atención ha recibido, y con la que se suele equiparar el conjunto de la hipótesis. Cuando Swain se refiere al “noticing” está considerando el hecho de que durante la producción el aprendiz se dé cuenta de cuáles son sus carencias, y que esa situación active los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la segunda lengua. La conciencia de las carencias se puede dar en grados diversos, desde la ignorancia hasta la necesidad de consolidar los conocimientos. En cualquier caso, de esta manera el output se constituye como uno de los desencadenantes (*triggers*) de la percepción (*noticing*). Y ese “darse cuenta” encaja perfectamente con la

²² Aparte, se realiza una especie de “ajuste de cuentas” histórico, ya que Schmidt (1994: 11) recuerda la vinculación que existen entre los métodos tradicionales y la conciencia: “Traditional methods such as grammar translation stress the importance of consciousness in learning”.

hipótesis del “notice the gap” de Schmidt y Frota a la que nos referíamos anteriormente. Hay un ulterior aspecto que nos parece especialmente relevante en la hipótesis del output, y es el hecho de que ni siquiera prevé que la revisión de la producción sea resultado de un feedback, ni implícito ni explícito, proporcionado por el interlocutor, sino que depende exclusivamente del aprendiz.

Es precisamente en este marco conceptual en el que podemos situar la TP. Para empezar, es sólo en esa potenciación del output en la que tiene cabida la TP como la planteamos, esto es, como traducción inversa (*vid. infra*) y, además, a partir de la consideración del nivel textual, lo que nos obliga a la superación de niveles inferiores de análisis lingüístico.

1.3. Traducción y comunicación

Una de las cuestiones claves en cuanto a la traducción, sea ésta profesional o pedagógica, es cómo afrontar su estudio en cuanto *objeto semiótico*, esto es, cómo se sitúa en alguno de los clásicos esquemas de la comunicación, considerando tanto la traducción *per se* (esto es, la traducción en cuanto actividad), como los diferentes integrantes o los agentes del circuito comunicativo. En buena medida, parte de las críticas realizadas contra la traducción en el marco de los enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas extranjeras deriva de las dificultades para hacerla encajar con lo que habitualmente tomamos como comunicación.

Vamos a pasar revista en este epígrafe a tres elementos que han contribuido, en distinto modo y grado, a la rehabilitación de la TP en estos términos: el desarrollo de los Estudios de Traducción, la aparición del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001/2002) y el eclecticismo general en las propuestas didácticas, que en relación con nuestro objeto de estudio han tenido un alcance que sólo podemos calificar como desigual o irregular.

1.3.1. Estudios de Traducción: La competencia traductora.

De acuerdo con diferentes autores (Zaro 1997, 1999; Zabalbeascoa 1990), un factor que contribuye de manera fundamental a la reaparición de la TP ha sido el desarrollo de los Estudios de Traducción contemporáneos. Ahora bien, y como intentaremos demostrar a lo largo de este epígrafe, la contribución de los mismos a la TP ha sido *decisiva* tanto como *paradójica*.

A simple vista, la vinculación podría parecer razonable. En efecto, nada más lógico que investigar o explotar las relaciones de dos campos de la lingüística aplicada afines, por implicar “transvases” entre lenguas, sistemas de contacto²³. Ahora bien, lo cierto es que las interrelaciones entre ambos ámbitos no son especialmente fluidas, como tantas veces ocurre. De hecho, algunos (o muchos) niegan como premisa la adscripción de la traducción a la lingüística aplicada: una de las grandes dificultades en que se encuentran los Estudios de Traducción es la dialéctica entre dos paradigmas teóricos, el lingüístico y el post-estructuralista, surgido este último precisamente como reacción (menos contra los excesos del primero que por la posición de “subordinación” en el marco de la lingüística aplicada). De la misma manera, se han producido “pérdidas” en sentido contrario. Específicamente, en cuanto a la formación de traductores, se ha señalado (Malmkjær 1998, Hurtado 1998) que en el proceso de desvinculación de la lingüística se dejaron de lado propuestas y progresos realizados desde los distintos enfoques comunicativos, que sólo ahora se están incorporando a la enseñanza de la traducción²⁴.

Independientemente de los posteriores desarrollos de la disciplina, el origen de la vinculación con la TP se encuentra en el artículo fundacional de los Estudios de Traducción (Holmes 1977)²⁵, en el que se establecía una división fundamental entre estudios puros y aplicados; y en una de las subdivisiones de esta segunda rama, concretamente en el bloque de *translation policy*²⁶, se engloba la TP. En efecto, para Holmes, en esta vertiente de “cuestiones políticas”, aparece uno de los temas de los Estudios de Traducción (1977: 78):

what part translation should play in the teaching and learning of foreign languages. In regard to that last policy question, since it should hardly be the task of translation studies to abet the use of translation in places where is dysfunctional, it would seem to me that priority should be given to extensive and rigorous research to assess the efficacy of translating as a technique and testing method in language learning. The chance that it

²³ De hecho, en las secciones en que se organiza la AILA (<http://www.aila.soton.ac.uk/>), sólo podríamos considerar tan cercana los estudios sobre el bilingüismo.

²⁴ Valga como ejemplo la introducción del enfoque por tareas en traducción que aparece en el trabajo de coordinado por María González Davies (2003).

²⁵ Amparo Hurtado Albir (1999: 241, n. 3) nos recuerda cómo este trabajo fue presentado por Holmes precisamente en el marco del 3^{er} Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (Copenhague, 21-26 de agosto de 1972).

²⁶ A su vez, los estudios teóricos de traducción se dividen en *descriptive translation studies* y *theoretical translation studies*. Las otras ramas aplicadas que distingue Holmes son *translator training*, *translation aids* (entre las que incluye tanto la gramática como la terminología) y *translation criticism*.

is not efficacious would appear to be so great that in this case it would seem imperative for program research to be preceded by policy research.

Nos podríamos plantear qué queda de la división realizada por Holmes en las actuales visiones de conjunto de los Estudios de Traducción. Sin embargo, poco o nada obtendríamos de la revisión de las críticas y matizaciones que ha experimentado el esquema propuesto por Holmes, puesto que se puede afirmar, de manera general, que han dejado totalmente de lado la TP. Hay, eso sí, excepciones más que honrosas. Por ejemplo, en los diferentes trabajos de conjunto, individuales o colectivos, en los que ha participado Hurtado Albir (1994, 1999, 2001) no faltan las referencias a la TP; más aún, son varios los trabajos específicos dedicados por esta autora a nuestro objeto de estudio (1988, 1994). Ahora bien, y es necesario reconocerlo también, con muy pocas evoluciones en su tratamiento. Y ello no es, a nuestro juicio, sino un reflejo del desinterés en la cuestión. En resumen, que resulta muy difícil compartir la opinión de Zabalbeascoa (1990: 74-5) de que la TP se ha desarrollado o defendido principalmente en el campo de los Estudios de Traducción frente al desinterés mostrado por los metodólogos en enseñanza de lenguas extranjeras. Más aún, si a ello le unimos la proscripción tradicional en este último campo, lo cierto es que la TP se encuentra con dificultades para encontrar un ámbito disciplinar en el que desarrollarse como objeto de investigación²⁷.

La falta de interés que los Estudios de Traducción han demostrado respecto a la TP en cuanto objeto de estudio es resultado, a nuestro juicio, de la línea de objetivos que se ha planteado este ámbito disciplinar para delimitar y defender su campo de trabajo, vinculados a las perspectivas profesionales de los estudiantes y las propias dimensiones investigadoras de los docentes de esta rama reciente en el panorama universitario de nuestro país. En ese sentido, de hecho, es probablemente el desarrollo de los Estudios de Traducción lo que ha dado nuevo vigor a una crítica tan clásica como la siguiente:

Crítica 06: La traducción sólo es apropiada para la formación de traductores (Malmkjær).

Los posicionamientos al respecto son muchos y claros. Por ejemplo Tricás Preckler, en su *Manual de traducción francés-español*, realiza una declaración que no puede ser más contundente (1995: 19):

²⁷ Igual que sucede, en el mismo caso de la traducción profesional, con los problemas específicos que plantea la enseñanza concreta de cualesquiera de las lenguas implicadas en el proceso de traducción.

Un curso de traducción francés-castellano no es un curso de lengua francesa. La lengua de partida es un instrumento que el traductor debe dominar de antemano para así poder penetrar en los textos objeto de traducción. Pero conocer bien una lengua extranjera y poseer una buena competencia traductora son dos cosas muy distintas. Si bien la primera es condición previa para la segunda, la competencia traductora exige el dominio de unas técnicas interpretativas bien definidas y alejadas de la capacidad de comunicar en una lengua que no es la propia.

Ésta y otras muchas declaraciones similares surgen de la tajante división que se ha establecido entre la TP y la *traducción profesional*²⁸. En ese sentido, es interesante notar cómo, en muchos casos, la distinción entre ambas no se ha realizado en términos neutrales, sino desde posiciones militantes, que se centran en el (por lo demás) legítimo desgajamiento de la traducción profesional, especialmente en términos educativos (Hurtado 1983, Pisarska 1986). Al elaborar los distintos criterios de selección, una de las descripciones más amplias de las diferencias entre TP (en este caso, *traduction scolaire*) y profesional nos la proporciona Grellet (1991: 13, reproducido en el cuadro 1.1):

	traduction scolaire	traduction professionnelle
Finalités	Elle peut n'être qu'un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension et expliquer mots ou structures difficiles)	Une fine en soi, puisque son but est de transmettre un message à des lecteurs qui ne pourraient sinon pas le comprendre
situation de la communication	On traduit "pour le professeur". Il est donc possible de traduire du texte fabriqué, "neutralisé", sans contexte.	On ne peut traduire que lorsque l'on connaît tous les paramètres de la situation de communication: où le texte doit-il paraître? pour quel type de lecteurs?
nature du texte traduire	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

Cuadro 1.1: Diferencias entre traducción profesional y pedagógica (Grellet 1991)

²⁸ Cuando hablamos de traducción profesional no nos referimos exclusivamente a quienes se ganan la vida, sino obviamente a los que estudian un programa específico con esa intención. El término *traducción profesional* parecería incluir exclusivamente a los primeros, pero no hay un término englobante que oponer a TP

A priori, es posible sospechar de los contenidos de este cuadro, en cuanto su desarrollo se realiza sirviéndose de términos exclusivos y excluyentes. Precisamente en virtud de esa exclusividad es en muchos aspectos muy fácil de rebatir, al menos en los tres problemas básicos que vamos a considerar en distintos epígrafes de nuestro trabajo, como son la cuestión de la direccionalidad (*vid.* 1.3.2), la consideración de la traducción como quinta destreza (*vid.* 1.3.3) y su dimensión comunicativa (*vid.* 1.3.4).

1.3.2. La direccionalidad de la traducción

Vamos a comenzar nuestra revisión de la distinción de las TP y la traducción profesional que formula Grellet por la cuestión de la direccionalidad, un aspecto largamente soslayado en nuestra discusión. Hasta este momento, nos hemos referido en nuestro trabajo a la *traducción* de manera general, dejando de lado la discusión sobre la direccionalidad de la TP, es decir, si hablamos de traducción directa (L2 → L1) o de traducción inversa (L1 → L2). Obviamente, al referirnos a la direccionalidad lo hacemos siempre desde la perspectiva del aprendiz.

Centrémonos por un momento en los diferentes términos que en lenguas diferentes se utilizan para referirse a estas dos actividades. En ningún caso pretenderemos que la terminología sea explicativa, pero a nuestro juicio nos encontramos en un caso en el que resulta cuanto menos descriptiva de los fenómenos implicados:

1. Señala Beeby (1998: 64) cómo en lengua inglesa, al hablar de traducción, se entiende siempre “traducción a la lengua materna”.
2. Así, en el caso del inglés no hay una terminología unificada para referirse a la traducción hacia la lengua extranjera (al igual que en otras lenguas, como por ejemplo, alemán, ruso o japonés, pág. 64). Tradicionalmente se utilizó el término *prose translation*, pero se ha dejado de utilizar, aparte de vincularse a los ejercicios de traducción inversa en el caso de las lenguas clásicas²⁹. Otro término que se ha propuesto es *service translation*.
3. El caso de terminología que se menciona repetidamente es el del francés, lengua en la que se utilizan los términos *version* para la traducción directa, y *theme* para la traducción inversa. Resulta interesante que en francés se utilice la expresión

²⁹ Stern (1992: 295) explica que el término *prose translation* surge “in contrast to an earlier practice of translation into L2 verse!”.

“un eleve fort en theme” para referirse al aprendiz que demuestra un gran conocimiento de la lengua extranjera.

4. Queda por último el caso del italiano, un ejemplo mucho menos mencionado, pero que a nuestro juicio resulta especialmente interesante. En efecto, en italiano se utiliza el término *traducción pasiva* para la traducción directa, y *traducción activa* para la traducción inversa. Este es, probablemente, el caso más descriptivo en cuanto a los procesos implicados. Pero en cierta medida, supondría que la traducción desde la lengua extranjera a la lengua nativa es un acto natural, que se realiza de manera casi involuntaria, mientras que la dirección contraria exige mucho mayor esfuerzo por parte del traductor.

En lo que a nosotros respecta, y como ya se habrá podido deducir del contenido de § 1.2, tiene sentido hablar de la TP básicamente en cuanto traducción inversa. Es cierto que hay destacados autores que vinculan la traducción en clase con la traducción directa. Por ejemplo, encontramos en nuestro país la autorizada voz de García Yebra (1984), que supone una clara defensa de la utilización de la TP directa. El punto de partida de este autor es el hecho de que los métodos comunicativos (él se refiere exclusivamente a los audio-linguales) se centran en la priorización de las destrezas (el autor se refiere a las mismas como “cuatro metas”) en el siguiente orden: comprender, hablar, leer, escribir. La defensa de la TP directa surge de la siguiente declaración (1984: 144):

el logro más apetecible en la enseñanza de una lengua extranjera será normalmente que el alumno alcance de modo pleno la tercera etapa, consistente en poder leer, entendiéndolos, los textos producidos en esta lengua [...]. Pues bien, el medio más eficaz para llegar a entender los textos escritos en una lengua extranjera lo ofrece la traducción. Y esto, de dos maneras: utilizando como ayuda las traducciones de otros, y sobre todo, practicando la traducción uno mismo.

Evidentemente, son muchas las objeciones que se pueden plantear contra una defensa de la TP directa basada en estos supuestos. Simplemente, considerar que el auténtico objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es *leer* constituye un argumento más que suficiente para dejar de lado esta idea. Ahora bien, y siguiendo con la propia lógica de la declaración, cabría suponer que no hay vía más exigente para la lectura que la traducción. En ese caso, ¿por qué rechazar la TP directa? De hecho, se

podría sostener que es casi la única posibilidad de que la TP tenga relación con una de las cuatro destrezas clásicas que aprender/adquirir, la comprensión lectora, probablemente la más ignorada (dudoso honor que sólo podría disputarle la otra destreza escrita, por más uno de los principios básicos del enfoque comunicativo sea la integración de los cuatro).

No vamos a negar aquí que la traducción supone un ejercicio de lectura intensiva e intencional. Ahora bien, y como señalaremos en otras partes de este trabajo, la razón que esgrimimos para negar el uso de la TP directa es que se trata de una prueba excepcionalmente trabajosa, desmesurada incluso, de comprensión de lectura, que además parte del supuesto de que todo alumno está capacitado para redactar en su lengua materna de la manera en que lo hace un traductor, algo difícilmente sostenible. En ese sentido, podríamos plantear la misma objeción incluso a otras propuestas que preconizan la doble direccionalidad, como ocurre en los trabajos de De Arriba (1996, 1997), en las que se justifica desde la perspectiva de una transversalidad educativa que no se puede en ningún caso dar por asegurada. Otra versión de la doble direccionalidad se encuentra en el *para qué* de la TP. Así, Pegenaute (1996: 117) se plantea la utilidad de la TP directa para “clarificar algunos conceptos de índole abstracta, palabras gramaticales, conectores y expresiones idiomáticas cuyo significado no se puede deducir del contexto”. Pero reduce la TP indirecta a las frases aisladas, con el “propósito de llamar la atención sobre un determinado aspecto gramatical”³⁰. Más o menos en la misma línea que se pronunciaba Pisarska (1986: 1423) señalando: “Translation used in foreign language teaching concentrates on transferring structures and expressions first and foremost into the second language”.

Ya nos referíamos anteriormente a la postura de Selinker (1996) sobre la hipótesis (tomada de Weinrich 1953) de que las identificaciones interlingüales sean un elemento motor del aprendizaje de la L2. Y mencionábamos entonces a la interrelación cualitativa entre ambos fenómenos. Pero es que Selinker añadía una dimensión cuantitativa, en el sentido de que cuanto más crece el conocimiento de la L2, más mejora la capacidad de hacer traducciones. Pero en contra de este supuesto se encuentra el trabajo de Toury (1986) de que no hay un desarrollo paralelo de ambas. Lo cual parece, por lo demás, evidente. Por supuesto que la capacidad traductiva no se incrementa con la competencia en lengua extranjera. Es una actividad, o una habilidad,

³⁰ Otra propuesta interesante de la doble direccionalidad, sobre la que volveremos en la tercera parte de nuestro trabajo, la ofrece Zabalbeascoa (1990).

completamente diferente, y la valoración de la capacidad traductiva depende de una destreza en la que la formación en lengua extranjera nada tiene que ver; en todo caso, tendría que ver con la formación en lengua materna, o al menos la capacidad para escribir en la misma. (En ese sentido, podríamos considerar la segunda parte de la cita de Tricàs Preckler que proponíamos anteriormente).

Pero nada de ello sirve para justificar la TP inversa. La revisión y crítica que podamos realizar en contra de la TP directa no puede, en ningún caso, constituir una justificación automática de la TP indirecta. Y lo cierto es que hay un buen número de de argumentos en contra de su utilización. Tomemos, por ejemplo, las razones aducidas por Stern en contra de la traducción inversa (1992: 296-7). En primer lugar, señala la habitual crítica en relación con la cantidad de tiempo que las actividades de traducción requieren, y sobre la que volveremos más adelante. La otra crítica del autor es que la traducción requiere un sólido conocimiento de la lengua de llegada. Y, en el caso de la TP inversa, es precisamente el conocimiento de la L2 lo que falta. Parafraseando a Stern, construir un texto es mucho más que aplicar reglas gramaticales y utilizar un diccionario bilingüe. En ese mismo sentido, se pronuncia Ladmiraal (1979, citado y traducido por García Yebra):

El ‘tema’ es, en el mejor de los casos, una esperanza desmesurada y, además, una exigencia absurda. La competencia del alumno en la lengua en la lengua que se sigue llamando, y con razón, ‘extranjera’ es demasiado insuficiente para que el resultado obtenido no sea artificial y en nada semejante a la manera de escribir los hablantes nativos³¹.

Notemos, más allá de la crítica, el hecho de que en ambos casos se reconoce la vocación textual que anima el ejercicio de la TP indirecta³². A nuestro juicio, la mejor línea de argumentación deriva de las mismas bases teóricas que subyacen a la *hipótesis del output* a la que ya nos hemos referido. En el ámbito de los estudios centrados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas afines son muy habituales las reflexiones sobre el desfase entre las capacidades productivas y receptoras en la L2, en virtud del fenómeno de la intercomprensión. En este caso, es paradigmático, pero no exclusivo, el caso de las

³¹ Nos encontramos, en cualquier caso, ante una sintomática contradicción. En el marco de la formación de profesionales, Ladmiraal (1979) considera que en el mundo profesional es absurda, por lo que la traducción inversa sólo tiene sentido como TP. (Una opinión muy diferente en Vermeir 2001).

³² Volveremos sobre la “dicotomía” entre lo oracional y lo textual más adelante.

lenguas románicas³³: esto es, no es una cuestión que se reduzca a conjuntos de lenguas vinculados genética o tipológicamente. De manera general, el desfase entre comprensión y producción se produce en el proceso de adquisición de cualquier L2. En esa línea, señala Skehan (1998: 3):

the resources to extract meaning that human possess increase in effectiveness as we get older. We become more adept at using strategies of communication, at exploiting schematic knowledge so that we say less but mean more, because we can exploit the collaborative construction of meaning that becomes increasingly possible.

Esta postura en cuanto a la comprensión plantea un conflicto irremediable contra la persistencia de algunos postulados que encuentran su fundamento teórico en la única teoría completa de adquisición de segundas lenguas, la propuesta de Krashen³⁴ (que Skehan señala como paradigma del supuesto de “comprehension-driven learning”). Inspirada en la oposición competencia/actuación de Chomsky, es conocida la dicotomía que Krashen establece entre “aprendizaje” y “adquisición”, suponiendo que ésta surge cuando al aprendiz se le proporciona un input comprensible en una situación de intercambio comunicativo natural, mientras aquél deriva del conocimiento explícito de las propiedades formales de la L2. Pero lo más importante es lo tajante de la propuesta teórica, en el hecho de que niega la conexión entre ambos procedimientos. El *monitor*³⁵ sólo actúa sobre lo adquirido a nivel de la actuación y, al hacerlo, no contribuye a variar

³³ Es abundante la bibliografía al respecto. Específicamente sobre la cuestión de la intercomprensión, el número de la revista *Le français dans le monde* editado por Blanche-Benveniste y Valli (1997), titulado, precisamente, *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Asimismo, es posible señalar las destacar algunos trabajos de Dabene (1975, 1994, 1996) y Calvi (1995). Estudios empíricos sobre la enseñanza de lenguas afines, centrados especialmente en los errores, son Torijano (2003) y Sánchez Iglesias (2004).

³⁴ Es bien conocida la teoría de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua, comúnmente denominada “teoría del monitor”, aunque en puridad ésta es sólo una de las hipótesis que incorpora, junto a las del orden natural; del input comprensible y del filtro afectivo, así como la distinción adquisición/aprendizaje a la que ya nos hemos referido en distintas partes de este trabajo. La principal virtud de la propuesta krasheniana es la incorporación en un conjunto orgánico de las diferentes líneas de investigación y los resultados de su tiempo. Las principales obras de conjunto en las que se presenta esta teoría son Dulay, Burt y Krashen (1982) y Krashen (1981, 1982, 1985). Son muchísimas las críticas vertidas en contra de este modelo. Una propuesta más reciente se encuentra en Krashen (1994), en la que intenta (con poco éxito, a nuestro juicio) responder algunas de las críticas y de las teorías que responden los postulados básicos de la “teoría del monitor”. Algunas exposiciones generales tanto de la teoría como de sus problemas se encuentran en McLaughlin (1987: 19-58), Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 220-231); Mitchell y Myles (1998: 126-8), por su parte, se centran en las críticas vertidas contra la hipótesis del input comprensible (formalizado en la famosa fórmula del $i+1$).

³⁵ En la formulación de Krashen, el monitor está íntimamente ligado a lo aprendido (siempre en contraposición a lo adquirido): “Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system” (Krashen 1982: 15).

la competencia (Liceras 1992: 16). Esta postura se denomina habitualmente de no-interfaz (o postura no-intervencionista, según Long y Robison 1998). McLaughlin (1978) y Bialystok (1978) fueron algunas de las propuestas de la época encaminadas a superar este planteamiento de no-interfaz, procurando medios de articulación y conexión entre los distintos tipos de conocimiento lingüístico.

Más aún, se ha producido una serie de cambios en las perspectivas sobre la investigación. De manera general, se ha planteado en los últimos años la necesidad de acercar los intereses de la investigación a la actividad docente. Es decir, la ASL como disciplina se ha vuelto a plantear su relevancia en términos aplicados, demostrando un creciente interés por investigar lo que sucede en la clase, como otro entorno en el que tiene lugar la adquisición de una segunda lengua. A ello han contribuido indudablemente los resultados obtenidos de los programas de inmersión lingüística, en el sentido de que se ha comprobado el fracaso de los aprendices para llegar a niveles comparables a los de los nativos, a pesar de haberse diseñado una situación de aprendizaje de la segunda lengua en clase completamente centrado en el significado, y a pesar de años de input significativo y oportunidades de interacción (Doughty y Williams 1998: 2). De ahí, en cierta medida “superando” parte de los postulados del enfoque comunicativo, la necesidad de volverse a plantear la atención a la forma (*focus on form*) en el aprendizaje de lengua extranjera³⁶. En ese sentido, se ha planteado como supuesto de la investigación la posibilidad de que el afianzamiento de aspectos formales tenga un impacto positivo en el desarrollo de la adquisición. Tal y como afirmaba Chaudron (1991: 57):

Briefly put, the argument is that formal instruction stands to promote a more rapid advance went through natural sequences of target language development, as well as a likely higher degree of ultimate attainment in the TL. [...] [T]he source of such effectiveness may be that formal instruction provides focal opportunities for learners to ‘notice the gap’ between their developing grammars or lexis and target forms, in other words, it promotes their conscious awareness.

También Skehan se refiere a lo contra-intuitivo de la tesis krasheniana. La misma declaración que este autor realizaba a propósito de la comprensión la extiende

³⁶ Antes de las constataciones en relación con situaciones de inmersión, ya se había replanteaba la necesidad de prestar una mayor atención a la enseñanza de los aspectos formales en el clásico trabajo de Higgs y Clifford (1982).

también a la producción, señalando que para los aprendices adultos el significado resulta tan prioritario cuanto prescindible la atención a los aspectos formales. La hipótesis es que las actividades centradas en el significado, sea en la comprensión o en la producción, llevan a apoyarse más en las estrategias comunicativas y a dejar de lado los aspectos formales de la lengua. De hecho, ése es el único problema que se puede señalar en contra de la hipótesis del output que exponíamos anteriormente, esto es, que lleve a los alumnos a servirse de sus recursos estratégicos.

Si tuviéramos que vincular la traducción inversa a la enseñanza de lenguas, tendríamos que partir de los orígenes del método, esto es, de su utilización en la enseñanza de lenguas clásicas. ¿Qué sentido podría tener mantener la traducción cuando la lengua muerta es una lengua muerta, no productiva comunicativamente? Obviamente, se podría aducir, es la única clase de producción que se puede esperar en las lenguas clásicas³⁷. Sin embargo, cabe suponer que el planteamiento no sea tan simple. De esa manera, podemos suponer que nos encontramos ante las mismas premisas a las que nos venimos refiriendo, pero en una perspectiva histórica; esto es, que en el aprendizaje de las lenguas clásicas se tenga una percepción muy clara de que las habilidades comprensivas no son equiparables a las productivas, y de que la producción incrementa el aprendizaje más que la recepción.

En última instancia, pues, tan sólo faltaría considerar cuáles son las características, las aportaciones específicas que la traducción puede realizar en cuanto a ejercitación específica. O, más concretamente, si nos restringimos a la dimensión lecto-escrita, determinar de qué manera la traducción pedagógica complementa los requerimientos de producción que pueden plantearse en una composición escrita. En cualquier caso, se trata de un tipo de ejercitación que permite al alumno centrarse de manera casi exclusiva en la utilización de la lengua, en cuanto la base del significado se le proporciona con el texto de partida (de la misma manera que ocurre, por ejemplo, en las pruebas de expresión escrita del DELE, en las que se proporciona a los candidatos los denominados “puntos de orientación”, más o menos explícitos, que especifican los contenidos que debe tratar el alumno en su producción). De esa manera, además, se consigue corregir o al menos remediar uno de los problemas básicos de la composición escrita libre como es el conflicto entre los mecanismos de monitorización y evitación

³⁷ Lo cual supondría que la traducción directa no es ningún tipo de producción, una discusión que queda muy lejos de nuestros objetivos. De hecho, tal vez sea el mundo de las lenguas clásicas el más sorprendente en cuanto a la presuposición de la capacidad traductiva es mayor que en ningún otro caso, y constituye, además, el único objetivo real.

(*avoidance*). En cualquier caso, repetimos, se trata de complementar. Algunas de las investigaciones empíricas realizadas (Cohen y Brooks 2001, Källkvist 1998, Uzawa 1996, a las que nos referiremos después con más detalle) hasta la fecha sugieren, a nuestro juicio, la oportunidad de recurrir a la traducción pedagógica para poder así tratar ámbitos que difícilmente se alcanzan en un desarrollo didáctico “tipo”, o para inducir al uso de determinados recursos lingüísticos³⁸.

1.3.3. El Marco Europeo de Referencia

Casi como corolario de la crítica del “sólo para traductores” que considerábamos en el epígrafe anterior, podemos también analizar la idea de considerar la traducción como una quinta destreza aparte:

Crítica 07: La traducción viene a convertirse en una destreza lingüística en sí misma (una especie de quinta destreza aparte y sin relación real con las comúnmente consideradas cuatro destrezas básicas), por lo que lo más lógico sería que el aprendizaje de la misma se realizase separadamente, de manera que no provoque interferencias con la adquisición de dichas cuatro destrezas (Danchev).

Crítica 08: La traducción es independiente de las cuatro destrezas que definen la competencia lingüística, y radicalmente diferente de las mismas: “it is misleading to suggest that translation is radically different from other language skills if it depends on and includes them” (Malmkjær).

Al leer estas críticas, uno tiene la sensación de que no está nada clara cuál es la relación que se establece entre la traducción y las cuatro destrezas clásicas, así como queda la duda de saber si la investigación tiene que centrarse en el tipo de relación, cuantitativa o cualitativa, que se puede establecer entre una y otras. En cualquier caso, la acusación es tan vieja como las críticas contra la TP. Ya Lado se pronunciaba al respecto con las siguientes palabras (1961: 32-3):

The ability to translate is a special skill. People who speak a foreign language well are not necessarily those who translate 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.

³⁸ Estamos restringiendo nuestra exposición a la lengua escrita, pero en ningún caso porque exista una limitación en ese sentido.

La mejor prueba de esa vuelta a la actualidad de la traducción en el marco de las discusiones sobre enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, y precisamente en esta perspectiva de la quinta destreza, se encuentra en las menciones que aparecen en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001/2002).

En el *Marco* se pasa del esquema de destrezas al de “actividades comunicativas de lengua”, entre las que se incluye la traducción, como parte del conjunto de las actividades denominadas de *mediación*, y situada al mismo nivel que las de comprensión, expresión e interacción. Y más aún, se considera en el mismo documento (2001/2002: 58) la posibilidad de incorporarla en el aprendizaje formal:

Muchas situaciones, si no casi todas, suponen una combinación de varios tipos de actividades. En una aula de una escuela de idiomas, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba ejercicios o redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno.

Ahora bien, y como prueba también de la *confusa rehabilitación* de la traducción, baste señalar que se trata precisamente de la única actividad comunicativa para la que el *Marco* no proporciona una escala de capacidad lingüística, esto es, la única que no está detallada en términos de actividades de lengua observables y de puesta en práctica de estrategias de comunicación. Y, aún más, lo que resulta más destacado del *Marco* es el alto nivel de competencia lingüística que requieren las actividades que se proponen (cuadro 1.2). 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. Ahora bien, aparte de la mención específica de su presencia en clase, tenemos que considerar el hecho de que se inserta en los mismos términos de destrezas y habilidades que las propias del aprendizaje de la lengua extranjera³⁹.

³⁹ Con todo, reclamaciones “positivas” de esa quinta destreza en la enseñanza extranjera aparecen ya en las propuestas de Perini (1984) y Stibbard (1998).

Actividades de mediación escrita	Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.); Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.); Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua; Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).
----------------------------------	---

Las estrategias de mediación reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente. Este proceso puede suponer una cierta planificación previa para organizar y aprovechar al máximo los recursos (*Desarrollo de los conocimientos previos; Búsqueda de apoyos; Preparación de un glosario*) así como la consideración de la forma en que hay que abordar la tarea concreta (*Consideración de las necesidades del interlocutor; Selección del tamaño de la unidad de interpretación*). Durante el proceso de interpretación, explicación o traducción, el mediador necesita ver lo que viene a continuación mientras formula lo que se acaba de decir, generalmente haciendo malabarismos con dos distintos «fragmentos» o unidades de interpretación simultáneamente (*Previsión*). Tiene que apuntar las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario (*Anotación de posibilidades y equivalencias*) y construir «islas de fiabilidad», (fragmentos "prefabricados") lo que libera capacidad de procesamiento para la previsión. Por otra parte, el mediador también tiene que utilizar técnicas para eludir las incertidumbres y para evitar la interrupción mientras mantiene la previsión (*Salvar obstáculos*). La evaluación tiene lugar en un nivel comunicativo (*Comprobación de la congruencia*) y a nivel lingüístico (*Comprobación de la coherencia*) y, desde luego respecto a la traducción escrita, provoca la corrección mediante la consulta de obras de referencia y de personas que tengan conocimientos en el campo en cuestión (*Precisión mediante la consulta de diccionarios; consulta de expertos y de fuentes*).

Planificación	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real. Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
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

Cuadro 1.2: Actividades y estrategias en la mediación según el *Marco*

1.3.4. El eclecticismo en la metodología

En principio, cabe pensar que el objetivo último de toda investigación aplicada, o el final natural, sería su cristalización en propuestas metodológicas más o menos concretas. Ahora bien, dicho ideal no parece estar precisamente a la orden del día. O simplemente, no hay una obsesión específica por el método:

[...] we no longer have to engage in a quest for the “best method” in FLT. From the empirical research that has been conducted so far into the learning effects of various methods we can only conclude that the entire controversy was in fact unfounded. It has turned out that there is no single method which is the best under all circumstances, and in general, the search for the one and only method has been abandoned (Van Els *et al.*, 1984: 145 y ss.).

Es cierto que la lingüística aplicada como disciplina, en el ámbito concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha abandonado la *búsqueda del método*, es decir, la posibilidad de conformar el “método perfecto”. Lo más interesante es el hecho de que incluso se puede encontrar una justificación biológica para la *inutilidad* del método (Schumann 1997). En este sentido, poco o nada hay más significativo que la evolución de la terminología que utilizamos. Así, se ha pasado de hablar de “métodos” a “enfoques”. Más significativo todavía, uno de los adjetivos que con mayor frecuencia se utiliza es “eclectico”. Y consecuencia de ese eclecticismo actual es el hecho de que se haya reincorporado la traducción entre las cuestiones de interés.

Ahora bien, la liberación del método, el eclecticismo y la flexibilidad tienen ciertas limitaciones, esto es, son perfectamente aceptables siempre y cuando no se haga pública profesión de fe de principios que se opongan a los fundamentos del enfoque comunicativo, que no deja de ser la práctica “ortodoxa” de nuestros días. Evidentemente, por tanto, lo peor es ser acusado de no comunicativo. Y precisamente en esa línea aparecen las más serias críticas contra el uso de la traducción en la clase de lengua extranjera:

Crítica 09: Impide o dificulta un uso comunicativo de la lengua (Newson).

Crítica 10: Impide o dificulta la utilización de lengua contextualizada, en situación (Newson).

Crítica 11: No es una actividad comunicativa porque carece de interacción oral (García-Medall 2001).

Crítica 12: Impide o dificulta el énfasis en la fluidez en lengua oral desde el inicio de la instrucción en la lengua extranjera (Newson).

Crítica 13: Sólo fomenta dos destrezas: leer y escribir (García-Medall 2001).

Crítica 14: Dirige la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua extranjera más que hacia sus funciones comunicativas (Danchev).

Consideremos los diferentes perfiles de estas críticas. La primera de ellas es, posiblemente, la más grave, en cuanto implica considerar cuál es la función de la traducción como acto semiótico. Es decir, ¿en función de qué criterios se define el uso de la lengua como comunicativo o no? En el clásico esquema jakobsoniano (un *Emisor*, en un *Canal* dado, transmite a un *Destinatario* un *Mensaje* inserto en un determinado *Contexto*, y en un *Código* común a ambos), el traductor sería el garante de la comunicación al salvar el problema del código no compartido⁴⁰. De esta manera, nos encontraríamos ante un caso de *traducción interlingüística*, en la clásica y conocida división establecida por el mismo autor (1959/1985: 69). En palabras de Mazzoleni (2000: 220):

quando c'è traduzione ci sono almeno due circuiti comunicativi, quello del testo originale e quello del testo tradotto, con il traduttore che compare come destinatario nel primo e come mittente nel secondo, assumendo in entrambi i ruoli una posizione atipica: destinatario atipico perché non per forza previsto dal mittente originario, che a volte lo trascura anche quando sa che c'è, e mittente atipico perché realizza un testo non 'suo', decidendo non cosa dire ma solo come dirlo; in sostanza il traduttore ha più doveri e meno diritti di un normale mittente-destinatario, e deve fare da ponte fra l'autore originario e il destinatario finale, il che significa mediare fra le conoscenze del pubblico di partenza e quelle del pubblico della traduzione.

Aunque el autor italiano parte de la consideración del traductor profesional, es suficiente para demostrar cuál es la dimensión comunicativa que la traducción tiene. Y, de hecho, la distinción entre las vertientes profesional y didáctica se ha mantenido, y de esa manera se ha señalado que la profesional es comunicativa; la pedagógica, no (Roberts 1983: 2 *apud* Pisarska 1986: 1424; o las características de una y otra que establecía Grellet). Podríamos considerar que la distinción entre comunicativo o no comunicativo depende de cuestiones estrictamente teleológicas. O, dicho en otros términos, la traducción profesional es un fin; la TP, un medio (*translation as an end y translation as a means*):

⁴⁰ A partir de esta circunstancia, la traducción se configura ya como un acto de comunicación peculiar. Sorprendentemente, sin embargo, esta peculiaridad comunicativa no constituye (o no siempre) el punto de partida de la investigación.

L'objectif du traducteur professionnel est de transmettre intégralement le sens d'un texte qu'il comprend parfaitement [...]. D'autre part, les rôles sont clairement définis. Il y a l'auteur, le public récepteur qui peut être très vaste, et pas toujours défini dans le cas de publications à fort tirage, et le traducteur qui est l'intermédiaire et unique sans lequel le message ne passe pas [...]. [La TP] Elle se pratique dans le cadre de la classe de langues (sauf cas particulier des examens et 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, ce 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).

A nuestro juicio, no existe en la descripción que hace Lavault ningún obstáculo para categorizar la TP como no comunicativa: que la TP sea un medio, no significa que no sea comunicativa. En conclusión, la no comunicatividad de la TP no puede derivar del tipo de acto en sí mismo. Nadie puede negar que la traducción es un *acto comunicativo*, independientemente de las peculiaridades que caracterizan de manera especial al mensaje y al receptor. Y cifrar en el profesor y en su reacción ante los contenidos la *comunicatividad* debería llevarnos a poner en cuarentena un porcentaje altísimo, y tal vez la totalidad, de nuestras prácticas en el aula⁴¹.

Efectivamente, la TP constituye un medio y no un fin. Y ello no puede tomarse como un demérito. Menos aún si se hace por comparación con la traducción profesional⁴². El ámbito de la TP es la enseñanza de lengua extranjeras, y sólo dicha adscripción debe servirnos para enjuiciar los procedimientos más adecuados para el aula. Aclarada la caracterización de la traducción como acto comunicativo, enfrentémonos ahora a una versión más matizada de la crítica, esto es, si se trata de una *actividad comunicativa*. Para ello caben dos vías. La primera de ellas es considerar cuál es la posición de la traducción en el enfoque (funcional-)comunicativo. Sin ninguna

⁴¹ Lavault (1985:19) realiza una consideración en la que se juntan la direccionalidad y la comunicatividad, al afirmar que si el receptor del *thème* es el profesor, no hay comunicación porque ya conoce el contenido del texto. La direccionalidad de la traducción no condiciona, creemos, nuestro argumento sobre la "irrelevancia" del docente-receptor.

⁴² A nuestro juicio, parte de los problemas que surgen entre los ámbitos de la traducción y de la enseñanza de lengua extranjera reside en la constante dificultad para poner en relación las dos competencias que se establecen como objetivos de las respectivas didácticas: por una parte, la *competencia comunicativa*; por otra, la *competencia traductora*. En efecto, el origen del desinterés vendría de la posibilidad de que en el ámbito de la traducción profesional se considere la competencia traductora como más "elevada". En cualquier caso, el interés de poner en contacto ambos tipos de traducción deriva de la posibilidad de transferir modelos de ejercitación de la didáctica de la traducción a la TP.

vocación de exhaustividad, es necesario hacer referencia al puesto que se atribuye o reserva a la traducción en el enfoque dominante. Si consideramos la cuestión en términos de historia de la metodología, es necesario señalar, en primer lugar, que el enfoque comunicativo, *per se*, no se manifestó en contra de la traducción, ni siquiera en sus orígenes. En fecha muy temprana, tan pronto como 1974, se declaró en ese sentido Widdowson (que no puede, precisamente, ser considerado como un reaccionario en cuestiones de metodología). Y en ese sentido este trabajo quedó recogido/incluido en la clásica antología que al enfoque comunicativo dedicaron Brumfit y Johnston (1979). Asimismo, Stern (1992: 281-2) recoge un buen número de muestras provenientes de obras firmemente ancladas en los principios del enfoque comunicativo en las que está presente la traducción.

La segunda de las vías para considerar la traducción en cuanto actividad comunicativa sería la caracterización o definición de la misma. Con este objeto, Rod Ellis (1982) propuso la siguiente parrilla de criterios que servirían para evaluar el nivel de *comunicatividad* de las actividades introducidas en el aula:

1. *Communicative purpose*: The activity must involve the students in performing a real communicative purpose rather than just practising language for its own sake. In order for this to occur there must be some kind of 'gap' (information or opinion) which the students seek to bridge when they are communicating.
2. *Communicative desire*: The activity must create a desire to communicate in the students. That is, even though speaking is forced on the students, they must feel a real need to communicate.
3. *Content not form*: When the students are doing the activity, they must be concentrating on what they are saying non how they say it. They must have some 'message' that they want to communicate.
4. *Variety of language*: The activity must involve the students in using a variety of language, not just one specific language form. The students should feel free to improvise, using whatever resources they choose.
5. *No teacher intervention*: The activity must be designed to be done by the students working by themselves rather than with the teacher. The activity should not involve the teacher correcting or evaluating how the students do the activity, although it could involve some evaluation of the final 'product' of the activity when the activity is over.

This assessment should be based on whether the students have achieved their communicative purpose, not whether the language they used was correct.

6. *No materials control*: The activity should not be designed to control what language the students should use. The choice about what language to use should rest with the students.

A la vista de todos estos criterios, parece obvio concluir que la traducción tiene muy poco de actividad comunicativa. Y, de hecho, en ese sentido no es imposible encontrar en distintas instancias en las que la traducción viene conceptualizada cómo actividad *postcomunicativa*. En este sentido, destacan las propuestas de Christopher Titford (1983, 1985). Tomando la distinción establecida por Littlewood (1981) entre actividades precomunicativas (que incluirían *structural activities* y *quasi-communicative activities*) y comunicativas (*functional communication activities* y *social interaction activities*), Titford añade las actividades postcomunicativas, concretadas como *consolidatory structural and funcional activities*, a partir del supuesto de que, en la enseñanza de aprendices de nivel avanzado, cualquier opción metodológica se debe encaminar a consolidar y expandir lo ya aprendido⁴³.

El único defecto atribuible a la formulación de Titford se encuentra, en nuestra opinión, en el hecho de que parece limitar la enseñanza de niveles avanzados a este tipo de actividades postcomunicativas⁴⁴ (aparte del hecho de que la justificación se base fundamentalmente en una “artimaña” terminológica).

Independientemente de las críticas y de que esta línea de conceptualización nos parezca esencialmente adecuada, es necesario también considerar esa lista de criterios con los que categorizamos las actividades comunicativas⁴⁵, con el objeto de realizar algunas precisiones:

1. Resulta especialmente curioso cómo se equipara, en las características número 2, y tal vez en la número 3 también, la comunicación con la actuación oral. Fundamentalmente en la tercera se están dejando de lado las muchas dificultades

⁴³ También en ese sentido se pronuncia Snell-Hornby (1985) sobre el “firm command” requerido. Sobre la cuestión del nivel o niveles en que introducir o utilizar la TP, volveremos en § 2.2.

⁴⁴ Posiblemente, la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles superiores constituye uno de los aspectos por los que debe comenzar una revisión crítica y constructiva del enfoque comunicativo.

⁴⁵ La lista de Ellis no es la única. Se pueden encontrar, por ejemplo, esquemas similares en Cerrolaza y Cerrolaza (1999), por poner un ejemplo.

que plantea la comunicación escrita: por secundaria que sea, no deja de ser una destreza más.

2. Expresión como libre expresión. Ahora bien, cabría plantearse la razón de que se den puntos de orientación para la realización de exámenes (puntos de orientación que son de obligado seguimiento para los candidatos, véase, por ejemplo, el sistema de calificación en lo referente al parámetro de adecuación).
3. Y, por último, y la más importante: en última instancia, no se aclara nada en relación con la traducción, visto que el ‘communicative purpose’ se define en términos apriorísticos.

En última instancia, ¿qué tienen que ver todas estas consideraciones con el eclecticismo metodológico? En la enseñanza de lenguas modernas parece llegado ya el momento de equilibrar de nuevo la balanza. La idea básica que tenemos que perseguir todos es la de mejorar el esquema en que nos movemos. En consecuencia, la habitual postura de negar a la traducción el estatuto de *actividad comunicativa* dependerá no del acto *per se*, sino del uso que los docentes hagamos de la misma.

2. TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA

Señalábamos ya en la introducción el sentido en que planteábamos la distinción entre los aspectos correspondientes al ámbito del aprendizaje/adquisición frente a los que se integrarán parte en el ámbito de la enseñanza. Utilizando otra denominación, podríamos caracterizar los aspectos que vamos a considerar en este capítulo como pertenecientes al “procedimiento”, aunque utilicemos este concepto en términos generales; o podríamos también hablar de problemas de “gestión” específica de la TP en clase, especialmente en lo referente a la responsabilidad del docente. De alguna manera, las críticas que vamos a revisar a lo largo de este capítulo serán precisamente las que podrían realizar los alumnos. Una de las más frecuentes es considerar los ejercicios de traducción como “aburridos”. Veamos la descripción que realiza Perkins (1985: 51):

The teacher [...] falls back on the traditional method of handing out a succession of tedious L1 texts to the learner and getting the learner to prepare a written L2 version with the use of the dictionary. Then the teacher asks each learner in turn to translate “his” sentence, suggests improvements or makes corrections and generally leaves the learner to deduce for himself what principles may have been involved in the L1-L2 process. There is usually little sign of any kind of methodical approach by the teacher to the problem areas of translation. The many errors in syntax, lexis and style committed by the learner as well as the frequent teacher’s comment “you wouldn’t really say it like that in English” soon cause the learner to lose interest and strengthen his belief that translation is purely a matter of luck and guesswork and cannot in any way be systematically learnt.

Nada se puede decir para mejorar (o sea, empeorar) esta descripción. Es, en efecto, aburrido. Sin embargo, y por descortés que pueda ser en relación con los profesionales, el mismo calificativo se podría extender a muchos, por no decir la mayoría, de los procedimientos que utilizamos en la clase. La indicación “lea y traduzca” en la que se cifra ese aburrimiento no es ni más ni menos escueta que “transforme los infinitivos”, que encontramos incluso en los libros de ejercicios de manuales de curso comunicativo. Más aún, una pintura igual de negativa se corresponde con muchas otras prácticas docentes, en las que para nada entra la traducción. O con todas. El problema reside no en la actividad *per se*, sino en la utilización que el docente

haga; en cómo la plantea, explota y aprovecha por parte del profesor, y en cómo consigue implicar en la misma a los alumnos. Ése es el punto que no podemos perder de vista.

2.1. Gasto de tiempo

Vamos a comenzar nuestra revisión de los aspectos de gestión considerando una crítica que habitualmente se encuentra en la literatura sobre la TP en relación con la cantidad de tiempo que requiere como ejercitación:

Crítica 15: Ocupa un tiempo precioso que podría utilizarse para enseñar las cuatro destrezas (Malmkjær).

En una primera consideración, esta crítica parece más que lógica, pero parte de un supuesto que estamos dispuestos a negar: el hecho de que se trate de desarrollar una auténtica *competencia traductora*. Ya nos hemos referido en el primer apartado de nuestro trabajo a la vinculación de las competencias traductora y comunicativa, y creemos que la crítica sólo tendría sentido en el caso de confundir los objetivos de cada tipo de formación; esto es, de la utilización de la TP en la clase de lengua extranjera, de manera casi exclusiva, para fomentar o desarrollar la competencia traductora. Por el contrario, a nuestro juicio, parece más lógico suponer que la TP tiene un lugar en clase en cuanto, por una parte, contribuye directamente al incremento del dominio de algunas de las destrezas clásicas (volveremos sobre este aspecto más adelante); y, por otra parte y en consecuencia, contribuye al objetivo general de desarrollar la competencia comunicativa. (Dejando de lado, claro está, la posibilidad de que consideremos la traducción como una habilidad más que es necesario incorporar en clase, acercándonos al diseño propuesto por el *Marco europeo*).

En todo caso, buena parte de la crítica está relacionada también, a nuestro juicio, con una comprensión excesivamente tradicional de la TP; esto es, la suposición de que es un tipo de ejercicio limitado a la traducción de textos de una considerable longitud, cuando no de oraciones más o menos aisladas, y mayormente descontextualizadas, más o menos del tipo acorde con la descripción de Perkins que reproducíamos anteriormente. Poco más hay que hacer si lo dejamos en un ejercicio en el que el punto de referencia es la “traducción del profesor”, que se da por buena e indiscutible, y en relación con la cual se establece la corrección de la realizada por los alumnos. La

cuestión es, como de costumbre, de qué manera se puede conseguir una explotación adecuada de la traducción, en términos de generadora de tareas o contenidos en el aula. Evidentemente, si sólo va a servir para compararse con una traducción que el docente da por buena, no tiene mucho sentido el tiempo que se emplea en la misma.

2.2. Niveles

De manera general, una de las particularidades más destacadas de la TP se encuentra en la aceptación de que es un tipo de ejercicio reservado para niveles que de manera general podemos denominar *avanzados*. La posibilidad de utilizarla en estos casos se encuentra incluso entre quienes no parecen muy proclives a aceptar, de manera general, este tipo de ejercitación. En ese sentido, por ejemplo, se pronuncia H.H. Stern (1992: 297, explícitamente además refiriéndose a la traducción inversa):

[los ejercicios de traducción inversa] might well be used judiciously for confirmation and reinforcement of previous intralingual learning. They could also be challenging for advanced learners who have built up a diversified L2 framework and who can deal with the semantic and discursal complexities of the L2 (cursivas nuestras⁴⁶).

En realidad, es posible que éste sea uno de los puntos donde se produce mayor unanimidad. De hecho, Snell-Hornby (1985, una declaración suscrita, entre otros, por Pegenaute 1996) señala que no hay ningún aspecto de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel avanzado en el que la traducción no resulte de utilidad, señalando como requisito un “firm commnad” en la L2⁴⁷. De manera general, en este apartado volverían a entrar las consideraciones que realizábamos (§ 1.4.3) en cuanto a la concepción de Titford de la TP como un actividad post-comunicativa vinculada a aprendices de niveles avanzados. Es, en general, la misma idea que proviene del mundo de traducción profesional:

Transfer competence can, of course, only be acquired if there is a high level of proficiency in both source and target language and source and target culture (Nord 1991: 141).

⁴⁶ No podemos dejar de mencionar la relación que se puede establecer entre esta condición de “challenging for the advanced learners” con la hipótesis de output a la que nos referíamos en la primera parte de nuestro trabajo.

⁴⁷ Pisarska (1986: 1424) se refiere también a la vinculación de la TP, oral en su caso, a una alta competencia en la L2.

Estas consideraciones, en cualquier caso, no deben hacernos perder de vista otras posibilidades. Por ejemplo, que la limitación de nivel no es suscrita por todos los autores que se refieren a la TP. Por ejemplo, Newmark (1992, citado por Pegenaute 1996: 117-118) señala la adecuación de distintos tipos de traducción a distintos niveles de instrucción en lengua extranjera:

Nivel inicial:

- cercioración de que los alumnos no están asumiendo significados incorrectos de determinados términos en la L2
- consolidación de la base gramatical y léxica
- traducción literal de algunas expresiones de L2 para facilitar su comprensión y memorización⁴⁸

Nivel medio:

- traducción directa de palabras o frases en el tratamiento de algunos errores, llamando la atención sobre determinadas interferencias lingüísticas
- ampliación de vocabulario de la LO, especialmente cuando se trate de aspectos de sinonimia en un determinado caso semántico

Como se puede comprobar, y más allá de la relativa indeterminación de la nomenclatura en relación con estos dos niveles⁴⁹, inicial y medio, se está haciendo referencia no tanto a la traducción como a la utilización de la L1 (a la que ya nos referíamos en el inicio de nuestro trabajo). Específicamente, además, podríamos añadir el hecho de que la capacidad de consolidar la base gramatical o léxica será la misma en

⁴⁸ También Enecoiz se refiere a la utilización de la TP en niveles iniciales (2001:1-2) como un “ejercicio contrastivo [...] con frases aislados que permiten descubrir divergencias de distinto tipo”.

⁴⁹ Larsen-Freeman (1976) planteaba la necesidad de formular un índice de desarrollo para la adquisición de segundas lenguas, afirmando (citado en Larsen-Freeman y Long 1991/1994: 51-52): “Necesitamos un criterio que nos permita dar un valor numérico a distintos puntos a lo largo de un continuo donde se represente la evolución de la segunda lengua, valores numéricos que serían correlativos al proceso evolutivo y que aumentarían uniforme y linealmente a medida que los aprendices fueran progresando hacia la adquisición global de la lengua meta”. Como en tantos otros casos, el grado de exactitud reclamado por esta autora es prácticamente inalcanzable, de manera que lo más común es la utilización de unas etiquetas descriptivas (como, por ejemplo, niveles inicial, intermedio, avanzado y superior) en la categorización de diferentes fases del proceso de adquisición. Sin embargo, aunque esas categorías también tienen que ser utilizadas con un cierto rigor, no siempre se clasifica a los aprendices en relación con la lengua meta, dotando a los términos (estos u otros) de un significado. Al hilo de la revisión de distintos estudios realizados por Krashen, en los que este autor utiliza para referirse a los distintos niveles de adquisición de los aprendices términos como principiante, intermedio y avanzado, Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 276, n 2) los entrecomillan alegando: “Krashen los define de una manera vaga y asistemática, y ello pese a que sus significados tienen mucha importancia para él a la hora de interpretar los resultados de las investigaciones”.

cualquiera de los niveles. Eso sí, habría que considerar el hecho de que probablemente en el paso de los niveles inicial y medio hasta el avanzado, sería el momento de plantearse la cuestión de la direccionalidad. A partir de Newmark, continúa Pegenaute (1996: 118) la caracterización de la traducción en relación con los niveles avanzados:

Cuando dejamos atrás la traducción de frases aisladas o secuencias para centrarnos en un texto que conforma en sí una totalidad, nos encontramos con un tipo de actividad mucho más comprometida. Una traducción de este tipo, cuando es llevada a cabo con el rigor necesario, conlleva una exploración exhaustiva de los potenciales de las dos lenguas implicadas en el binomio en cuestión, de tal forma que el alumno no sólo descubre posibilidades de expresión que le habían pasado desapercibidas en L2, sino también las limitaciones de L1 y viceversa, del mismo modo que se concientiza de las implicaciones que pueden tener sus elecciones léxicas y sintácticas, haciéndole ser mucho más cuidadoso y riguroso. Obviamente, un cometido de este tipo ha de ser llevado a cabo por alumnos avanzados, ya que requiere un alto conocimiento de las dos lenguas.

Poco se puede añadir a esta descripción, en cuanto a las posibilidades que la traducción ofrece en el caso de estudiantes de niveles avanzados⁵⁰. Es necesario, en cualquier caso, tener en cuenta los términos en los que el autor plantea la actividad.

2.3. Tipos de textos

Una de las críticas, a nuestro juicio más sorprendente, que se pueden leer en contra de la utilización de la TP deriva de su vinculación con determinados tipos de textos:

Crítica 16: La traducción en clase de lengua extranjera está tradicionalmente asociada a textos literarios o científicos (Pegenaute 1996).

También es posible considerar, desde otra perspectiva, que no nos encontramos tanto ante una crítica como a una mera asociación en términos de frecuencia. En cuanto a los textos científicos o, por extensión, de lenguas de especialidad, es necesario

⁵⁰ Cabe también la posibilidad de que no todos los alumnos tengan el mismo nivel de adquisición. Valga como ejemplo el caso de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, donde los grupos de traducción inversa no siempre se conforman en función del nivel de adquisición acreditado en la prueba de clasificación, sino muchas veces por meros criterios cuantitativos, en el sentido de disponer de un número mínimo de alumnos para “abrir una clase” determinada. En ese caso, por supuesto, se incrementa la importancia de los criterios con los que el docente tiene que proceder a la selección de textos.

recordar que la más importante reivindicación de la traducción en plena eclosión del enfoque comunicativo, la realizada por Widdowson (1974), toma precisamente como punto de partida las lenguas de especialidad. Y, de manera general, se puede afirmar que tal vez sea en este campo en el que no hay tanto una reaparición, sino que siempre se ha mantenido⁵¹. En cualquier caso, a la hora de considerar esta fuerte vinculación entre traducción y lenguas de especialidad (o microlenguas, en la denominación de Balboni 2000), es necesario recordar la declaración de Lerat (1995/1997: 57-63) al referirse a la dimensión fundamentalmente escrita que tienen las mismas, con unas condiciones de oralización también muy particulares.

Consideraciones muy diferentes se deben realizar en cuanto a los textos literarios, aparte de que permitan vincular todavía más la TP con el modelo inspirador del método de gramática-traducción, esto es, los procedimientos utilizados en la enseñanza de las lenguas clásicas. Ahora bien, es necesario considerar el hecho de que los textos literarios no son ni más ni menos valiosos por el hecho de serlos. De la misma manera que nos planteamos los textos literarios en el aula de lengua extranjera, nos podemos plantear su utilización en el caso de la TP.

En cualquiera de los dos casos, en cuanto a la selección textual, cabría hacer todas las precisiones al uso que aparecen tanto en la enseñanza de la traducción profesional como de las lenguas extranjeras. El objetivo fundamental, en cualquier caso, es la posibilidad de integrarlos en una programación general (aspecto que tal vez sea un poco más difícil en el caso de las lenguas de especialidad, además del hecho de que probablemente también sería necesario reconsiderar la posición de la traducción directa).

2.4. Programación y práctica

Hay otras dos críticas, ambas tomadas de Newson que tenemos que considerar aquí:

Crítica 17: Impide o dificulta la introducción controlada de estructuras (estilo años 60) o competencia en estrategias comunicativas (estilo años 90).

⁵¹ Buena prueba de este mantenimiento se puede encontrar en la constante bibliografía sobre la relación entre traducción pedagógica y lenguas de especialidad: Viqueira 1992, Linde López 1995, Canton Rodríguez 2001.

Crítica 18: Inutilidad para el aprendizaje: “there is no observable learning effect”, ni en léxico ni en gramática: “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”.

En este caso, no podemos sino suscribir los contenidos de ambas afirmaciones. Lo cual no quiere decir en absoluto que las aceptemos como crítica. Al contrario, pensamos que en estas afirmaciones se encuentran precisamente algunas de las ventajas de la TP en cuanto procedimiento de clase.

En cualquier caso, vamos a revisarlas rápidamente. Resulta evidente que la traducción, si se basa en textos auténticos, no puede en ningún caso plantearse en términos de “estructuras graduadas”. Y no se trata de que consideremos esa aproximación a la programación en clase como superada, que no lo está ni mucho menos⁵². La cuestión básica es que el ajuste que realiza a la programación, en términos lingüísticos, se vincula específicamente como uno de los criterios que el docente sigue a la hora de escoger textos, pero no sólo para la traducción, sino para cualquier tipo de actividad en la que un texto auténtico sirva como elemento generador o de refuerzo. Y no vamos a extendernos nuevamente sobre la dimensión en términos comunicativos, a la que ya nos hemos referido en diversos momentos.

En cuanto a la segunda crítica que hemos recogido, la hemos relacionado con la dimensión de la práctica en el aprendizaje de la lengua extranjera. Ahora bien, vincular el aprendizaje de la lengua a la repetición y la práctica, como hace Newson, se relaciona con un supuesto metodológico por lo menos matizado, cuando no superado, en el ámbito de la didáctica. Es cierto, en el ámbito del eclecticismo metodológico al que nos referíamos, que una cierta cantidad de cualquiera de los tipos parece necesaria, pero por ello mismo parece absurdo cifrar exclusivamente en un procedimiento el posible éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje.

2.5. Uso del diccionario. Cuestiones de léxico

Uno de los aspectos en los que la traducción puede ser de mayor interés se encuentra en las aportaciones a la hora de mejorar en la formación del uso de los diccionarios.

⁵² De manera intuitiva, por ejemplo, un esquema básico de progresión habitualmente seguido, subyaciendo a programaciones comunicativas, es el que pasa por los valores de los tiempos verbales y por la construcción graduada de esquemas morfosintácticos.

Crítica 19: la traducción en clase supone un uso excesivo del diccionario (Pegenaute 1996).

Indudablemente, en la utilización de la TP siempre habrá que prestar una atención muy especial a la dimensión léxica, aunque sólo sea por una cuestión de equilibrio. Así, en primer lugar es necesario plantearse el hecho de que precisamente la TP constituye un marco en el que trabajar una habilidad más de la clase, como es el uso del diccionario. En palabras de Nord (1991:140):

[Translation as a classroom exercise] is used in foreign language teaching in order to test reading comprehension (L2-L1) or to acquire performance skills in the foreign language (L1-L2) and *certain technical skills, such as the use of dictionaries*, etc. (cursivas nuestras).

Al mismo tiempo, sin embargo, es necesario recordar también el aviso que realizaba Calvi (1995: 170) de lo frustrante que podía resultar la experiencia de estar constantemente “atado” al diccionario:

il passaggio dalla LM *alla* LS deve essere affrontato con maggior cautela, e solo sulla base di nozione acquisite. Costringere un principiante a usare continuamente il vocabolario è davvero controproducente, in quanto spinge a un massiccio transfer come strategia per compensare le lacune conoscitive; è invece opportuno preparare il discente all'esercizio, fornendogli preventivamente gli strumenti necessari (strutture, lessico, ecc.).

Resulta fácil relativizar una afirmación, partiendo de la evidente exageración de la pintura que plantea en términos generales, y en términos más concretos, en función de la restricción de nivel que la autora plantea. Sin embargo, no es difícil tampoco suscribir su visión, fundamentalmente en lo que se refiere al uso, al mismo tiempo desordenado y difícil, que los alumnos de una lengua extranjera hacen del diccionario. Claro está, sería absurdo plantearse que la selección de textos para la TP tuviera que hacerse en función de la simplicidad léxica. Simplemente, y como veremos en el próximo epígrafe, se trata de considerar en qué aspectos se pretende incidir al proponer una traducción a nuestros alumnos.

Volvamos sobre la utilización del diccionario. Hen (1999) señala cómo el diccionario bilingüe se ha “obviado” (incluso olvidado) en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, y en ningún caso se ha considerado como herramienta o instrumento principal. Y en muchos casos puede deberse a la “incapacidad” de los

docentes para instruir en su uso. Y lo cierto es que, en cuanto complemento, requiere una formación “en autonomía”, por lo que hay que plantear distintos ejercicios para su utilización.

No es nuestro objetivo en este epígrafe centrarnos en los problemas referentes al uso del diccionario en clase de LE⁵³. Más bien, nuestra idea es simplemente considerar o argumentar sobre las relaciones entre TP y (un correcto) uso del diccionario, y, de manera general, con el aprendizaje del léxico. Son muy distintas las percepciones que sobre la importancia del nivel léxico tienen los docentes de lengua extranjera por una parte, y los estudiantes por otra, situación que ponía de manifiesto Coady (1997) a través del siguiente resumen de actitudes:

1. Los estudiantes piensan que las palabras son muy importantes y están ansiosos de aprenderlas.
2. Los profesores tienden a pensar que las palabras son fáciles de aprender y que el problema radica en la gramática.
3. Muchos profesores piensan que enseñar vocabulario es una actividad secundaria.
4. Por ello, muchos profesores no ven el sentido a enseñar vocabulario a pesar de las peticiones de los alumnos.

La cuestión es que tampoco está totalmente claro qué es lo que significa “saber una palabra”. S. Martín Martín (1999) resume distintas opiniones sobre esta cuestión⁵⁴, de las que se deduce la gran complejidad de dicha tarea, en la que incluso deberíamos partir de una distinción muy rigurosa de las dimensiones léxica y semántica, por difícil que pueda resultar la propia distinción de ambas⁵⁵.

⁵³ Aparte del mencionado trabajo de Hen, hay otros destacados trabajos en los que éste constituye el objeto de estudio, como por ejemplo J. Martín García (1999) o distintos trabajos de Carla Marelló.

⁵⁴ En opinión de Michael Wallace conocer una palabra 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 asociaciones”; para Jack C. 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 ésta y otras palabras en el idioma; su valor semántico; muchos de sus diferentes significados”. Las referencias bibliográficas aparecen en el citado trabajo de Marisol Martín (1999: 159).

⁵⁵ Una buena muestra de la dificultad para distinguir estos niveles aparece en los problemas que se plantean en la realización de un análisis de errores. Señalábamos en otro trabajo: “De hecho, una de las mayores dificultades que ha surgido en la realización de este trabajo guarda relación con la toma de decisiones sobre el procedimiento más adecuado para abordar los aspectos léxicos y semánticos, incluso en la simple distinción de los errores que surgen en estos niveles de análisis. La necesidad de mantener la

Volviendo al mundo de la traducción, debemos partir siempre de la percepción (y es una idea clara en la teoría tradicional) de que el significado de las palabras aisladas es *potencial*, y sólo en su relación con el texto adquieren un significado pleno, esto es, sólo el texto lo activa (Cáceres Würsig y Rico Pérez 1999). Aparte de la evidente valorización del texto como punto de partida elemental de la enseñanza (nada más adecuado para enmarcar el correcto aprendizaje del léxico), y refiriéndose a la formación de traductores tradicionales, Cáceres Würsig y Rico Pérez señalan las siguientes como las mayores dificultades que se encuentra el profesional de la traducción en relación con los diccionarios, no digamos el aprendiz de lengua (1999: 249-50):

1. no encontrar un determinado término en ningún diccionario u otra fuente (algo muy frecuente, sobre todo, en lenguajes especializados que se nutren de neologismos),
2. encontrar múltiples acepciones y no saber cuál elegir,
3. hallar una correspondencia que en un determinado contexto es a ciencia cierta errónea o inadecuada,
4. falta de precisión de algunos diccionarios.

En consecuencia, tanto en lo referente con el diccionario monolingüe como al bilingüe, se trata de plantear ejercitaciones específicas que lleven al máximo aprovechamiento de los diccionarios como herramienta:

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).

Como puede comprobarse, similares dificultades y problemas a los que se señalan para los aprendices de una lengua extranjera.

distinción se encuentra en un requisito de coherencia con la división que la taxonomía propuesta por Bustos Gisbert [1986] realiza en la sección de errores interlingüísticos [aunque no lo hace así en el bloque de los errores intralingüales]" (Sánchez Iglesias 2004: 134). Como criterio operativo de distinción, utilizábamos la reconocibilidad de los significantes en la lengua de llegada para distinguir ambos aspectos.

2.5.1. Los errores léxicos en la traducción

Al hilo de las consideraciones que hemos realizado en relación con el uso del diccionario, podremos hacer también algunos apuntes sobre cuestiones de tipo estrictamente léxico que se han señalado en el ámbito del adquisicionismo. Como se recordará, una de las objeciones básicas en contra de la traducción es que de manera general incrementaba los errores debidos a interferencia, que se consideraban más indeseables o peligrosos porque suponían la prueba de las dificultades para cambiar de hábito, aunque lo cierto es que era uno de métodos utilizados desde hacía más tiempo (Ravem 1968) y también más discutidos (Swain, Naiman y Dumas 1974). Relacionado con ese paradigma aparece el conocido trabajo de LoCoco (1976), en el que compara diferentes procedimientos para la recogida de datos de estudio (composición libre, traducción y descripción de imágenes), estableciendo que el porcentaje de errores interlingüísticos es mayor en el caso de la tarea de traducción. (De manera general, uno de los supuestos básicos de la investigación de análisis de errores es que la tarea resulta determinante en la cantidad y el tipo de errores).

En este ámbito adquisicionista, destaca el trabajo de Källkvist (1998), en el que compara los errores léxico-semánticos cometidos en la realización de dos tareas: composición libre y traducción, con el objetivo concreto de saber si estas dos tareas provocan (o mejor sería decir: inducen) iguales *proporciones* y *tipos* de errores léxicos. El objetivo último es comprobar la afirmación de Weller (1989:45) de que los errores no dependen del tipo de actividad. Ahora bien, y aunque de manera general viene a sustentar la hipótesis contraria (esto es, la clásica del adquisicionismo), son varios los problemas del estudio de Källkvist. En primer lugar, que se restringe a las clases léxicas (sustantivos, adjetivos y verbos – “lexical verbs”); en segundo lugar, la reducción a porcentajes queda bajo sospecha a causa de la enorme diferencia de datos (ocho muestras de composición libre con un total de 2.657 palabras, frente a ¡150 traducciones, con un total de 52.117 palabras!), a lo que se debe añadir que la mitad de las composiciones libres se han realizado en otras circunstancias, incluso en centros diferentes, lo que imposibilita la replicabilidad del estudio y la posibilidad siquiera de considerarlos como datos homogéneos⁵⁶.

⁵⁶ Volveremos más adelante a referirnos a la utilización de la traducción para evaluar la competencia en lengua extranjera (más que en segunda lengua). Källkvist recuerda que la mejor manera de evaluar la competencia general es, de acuerdo con Klein-Braley y Smith (1985), “to use different tests which each tap different aspects of a student’s command of a foreign language” (1989:85). Y continúa Källkvist (1998: 85-86): “translation should be used in conjunction with other production tests in order to assess general proficiency. Students who have wide vocabularies may do better in a translation than students

2.6. Traducir es escribir

De manera indudable, si hay una destreza con la que la TP tiene *a priori* una mayor vinculación, y en la que debería también tener un indudable impacto, es en la producción escrita.

Se puede considerar si la vinculación entre ambas actividades *existe* o *se establece*; en otras palabras, si se trata de una relación real o si la establecemos nosotros, investigadores o docentes, en el peor (o menos digno) de los casos como forma de “dignificar” o “justificar” la traducción en clase de lengua extranjera. Aunque, históricamente, por ejemplo, la vinculación es clara. Bassnett-McGuire (1991, 2ª: 51) nos recuerda la importancia atribuida a la traducción en el sistema educativo medieval como ejercicio de escritura y como medio para mejorar el estilo oratorio.

Lo realmente importante es saber cuál es la naturaleza exacta de la relación entre traducción inversa y escritura en L2: si la escritura en L2 es *requisito* de la traducción inversa, o bien (y es la cuestión que a nosotros nos interesa), saber si la ejercitación en TI puede contribuir a escribir en L2. Lo que interesa saber es si la relación entre ambas actividades es *unidireccional* o más bien *solidaria* o *bidireccional*.

En ese sentido, vamos a pasar revista, en primer lugar, a las investigaciones que se han centrado en las diferencias entre traducción y composición. Ya nos referíamos en el apartado 1.3.2 a las particularidades de la traducción frente a la composición, que vamos ahora a considerar desde las aportaciones realizadas por los trabajos de investigación que se han centrado en este particular.

2.6.1. Investigación

Vamos a resumir aquí a algunas de las investigaciones empíricas más recientes en las que se ha considerado la TP como un elemento más en el proceso de aprendizaje de L2.

Uzawa (1994) realiza un examen comparativo de composiciones escritas en L1, en L2, y traducciones (producto y proceso) realizadas por un grupo de 22 aprendices japoneses de inglés como lengua extranjera. Los datos se estudian en relación con tres teorías cognitivas recientes; la teoría de la interdependencia cross-lingüística de las destrezas cognitivas académicas (Cummins); la importancia de la atención consciente en el proceso de aprendizaje (Schmidt), y la reestructuración (MacLaughlin). Pese a la

with poorer vocabulary. This difference in performance may not manifest itself in free compositions in that students with poorer vocabulary can hide behind avoidance strategies”.

imposibilidad de confirmar el supuesto de Cummins para interrelacionar la escritura en L1, L2 y la traducción, Uzawa demuestra que los procesos de traducción promueven la atención consciente y la reestructuración, que se consideran necesarios en el aprendizaje de la L2.

Smith (1994) representa el mayor esfuerzo de conjunto, con una base empírica, realizado sobre la interrelación entre la traducción y la escritura en la L2. Para realizar su estudio, la mencionada autora se propone la verificación de cinco hipótesis:

1. Communalities in the processes activated during the completion of essay writing and translation tasks result from learners' specific cognitive styles.
2. The cognitive demands of the task affect the degree of L1 dependence.
3. Language proficiency and text production competence are separate and distinct aspects of written language production in L2.
4. Students who are less proficient in their L2 will employ a wider range of compensatory strategies than more proficient students.
5. If students are given a choice of language for thinking aloud (L1 or L2), the choice will be governed by experimental variables.

Obviamente, en lo que a nosotros respecta, sólo serían de interés los resultados vinculados a las dos primeras hipótesis. Pero vamos a dejarlas de lado, ya que aquí vamos a asumir algunas importantes objeciones que se han realizado a este trabajo. Por ejemplo Vermeiten (2000: 360) considera que es imposible llegar a ninguna conclusión sobre la relación entre traducción y escritura mediante la comparación de composiciones libres en la L2 y traducciones hacia esa misma lengua, por la posibilidad de emplear en el primer tipo de textos todo tipo de estrategias de evasión como vía para solucionar problemas.

Uzawa (1996), a partir de los mismos tres bloques de datos, se centra en esta ocasión en la comparación de los procesos, esquemas de atención (*attention patterns*) y calidad de uso de la lengua. A partir del uso de TAP's (*think aloud protocols*) y de otras fuentes de información suplementarias (notas y entrevistas). El análisis se realiza prestando atención a dos teorías básicas de la composición, la "atención consciente" de Schmidt y la hipótesis del output de Swain. Las conclusiones básicas que se establecen en esta investigación son: (a) la mayoría de los estudiantes se sirven del "what-next approach" para las composiciones, tanto en L1 como en L2, mientras que en la traducción se sirven de un análisis aislado de las oraciones; (b) los esquemas de

atención en las composiciones en ambas lenguas son similares, pero muy diferentes a los que aparecen en la traducción, en la que la atención al uso de la lengua era mucho mayor; (c) las valoraciones (*scores*) en las tareas de escritura en L1 y L2 eran similares, pero mejores en el caso de la traducción (recordemos $L1 > L2$) que en la composición en L2.

De nuevo Uzawa (1997) se centra específicamente en los procedimientos de traducción $L1 > L2$ de los estudiantes con el objeto de una mejor incorporación al método de enseñanza de L2. A partir de un análisis cualitativo de TAPs, se presta especial atención a los medios de los que se sirven los aprendices para solucionar problemas en las correspondencias semánticas y sintáticas entre ambas lenguas. En contra de lo previsto, la mayor parte de los estudiantes evitaron la traducción literal, prestaron especial atención a las correspondencias problemáticas, y extendieron su análisis más allá de los límites de la oración. Como conclusión, se sugiere que las tareas de traducción permiten a los aprendices un uso creativo y generador de la L2 para hacerles conscientes de las correspondencias L1/L2 tanto a nivel léxico como estructural.

Cohen y Brooks-Carson (2001) investigan a 39 aprendices de francés de nivel intermedio a los que se pidió la redacción de dos ensayos: uno directamente en francés, y el segundo en su lengua materna para después traducirlo en francés. Las pruebas se evaluaron posteriormente, de acuerdo con varias escalas. Dos tercios de los aprendices realizaron mejor el ensayo escrito directamente en la L2 en todas las escalas de valoración, frente al tercio que alcanzó mejores resultados en la traducción. Significativamente, las diferencias no aparecían en las escalas gramaticales. En las entrevistas posteriores, los aprendices indicaban que pensaban en inglés mientras escribían en francés, con lo que disminuyen las diferencias cualitativas entre ambas tareas. El objetivo específico era analizar la escritura en condiciones de presión, para la que se recomienda, en consecuencia, la realización de la tarea directamente en L2.

2.6.2. Competencia estilística y modelización

Otra de las críticas contra la TP nace precisamente de la vinculación entre destreza escrita y traducción inversa:

Crítica 20: Es inadecuada como ejercicio, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban los textos por sí mismos (García-Medall 2001).

En realidad, no se puede objetar nada a esta crítica, puesto que indudablemente el objetivo último es la autonomía del aprendiz en la generación de textos. Ahora bien, la cuestión es si la traducción puede servir de ayuda en esta tarea, cuando se escuchan tantas voces sobre las limitaciones del aula de lengua extranjera para desarrollar la destreza escrita.

Hagamos algunas consideraciones generales sobre el marco y las restricciones en el desarrollo de la destreza escrita en L2. La acuñación y difusión del concepto de competencia comunicativa no ha supuesto un gran beneficio para el desarrollo de la actuación escrita: pese al objetivo general de integración de las cuatro destrezas, lo cierto es que no son infrecuentes las voces que hablan de la poca atención que el desarrollo de la competencia escrita recibe en el aula de L2. Señalan a este respecto Llamas Saiz y Martínez Pasamar (2001):

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 el prestar atención a la compleja realidad que constituye la unidad del discurso, son factores que pueden obstaculizar la tarea de enseñar a construir textos.

Más aun, es necesario plantearse la propia definición de la *competencia discursiva*. Canale señalaba que se relaciona con la combinación de formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito (1983/1995). Fernández López se extiende para definir la competencia discursiva de la siguiente manera (1991: 43):

la capacidad de interactuar 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.

El problema, que sólo se ha planteado de manera tangencial en cuanto a nuestro punto de partida, es la interrelación entre las distintas competencias o subcompetencias que integran la competencia comunicativa. El propio Canale reconocía (1983/1995: 69): No está claro que todas las reglas discursivas deban distinguirse de las reglas gramaticales (que hacen referencia a la cohesión) y de las reglas sociolingüísticas (que tienen que ver con la coherencia).

Widdowson (1983), aparte de describir el texto escrito como una “covert non-reciprocal interaction” y señalar algunas de las condiciones que el texto escrito debe reunir para ser realmente comunicativo, señala dos diferencias básicas entre la lengua oral y la lengua escrita. La primera de ellas vendría en cuanto al grado de textualización del discurso: frente a la naturaleza transitoria del texto oral, el texto escrito constituiría una transcripción real, en la que el autor/emisor no es un observador externo. La repercusión en términos didácticos de esta característica partirá, según Widdowson, de que en la competencia escrita en L1 el problema será *discursivo*, con el ajuste que hay que hacer del conocido medio oral al nuevo medio escrito, mientras que en la L2, si los aprendices ya saben escribir en su lengua materna, su problema será meramente de retextualización, es decir, meramente *lingüístico*. En estas líneas lo que hace Widdowson es justificar un fenómeno que es prejuicio en parte, y en parte realidad. Existe efectivamente la difundida opinión entre los docentes de L2 de que la competencia escrita en la L2 está en relación directamente proporcional a la capacidad que cada aprendiz tiene para escribir en su propia lengua, un problema más que tenemos que añadir a los ya mencionados en relación al desarrollo de la competencia escrita en el aula⁵⁷.

La segunda de las diferencias entre lenguas oral y escrita que desarrolla Widdowson en el trabajo citado se basa en que, mientras en los intercambios orales el texto es sólo una consecuencia del discurso, en la comunicación escrita el texto adquiere la categoría de necesario, no contingente, por lo que para su perdurabilidad tiene que respetar ciertos estándares de *aceptabilidad social*, para lo que habrá una presión enorme en el caso de la lengua materna, menor en el caso de la segunda lengua, y prácticamente inexistente en el caso de la lengua extranjera. Pero lo destacado de la

⁵⁷ A ello se podría unir el problema de la “modelización”, es decir, la capacidad de seleccionar modelos, mediante el desarrollo de opiniones valorativas, que puedan tener una incidencia directa en el desarrollo de la competencia escrita. Bustos (1996: 18) se refiere a esa “capacidad innata para efectuar juicios de valor acerca de la calidad formal” de un texto dado. Pero la facilidad o no para procesar/comprender un texto, por supuesto, no es un criterio suficiente para decidir en términos valorativos respecto a un texto, aunque sea la base sobre la que se asienta la definición de estilo que el mismo autor propone. Y mucho menos para que el aprendiz de L2 lo haga respecto a un texto escrito en esa lengua. La capacidad para enjuiciar el fragmento en términos retóricos, estilísticos o de construcción textual queda reducida por el hecho de tratarse de una lengua de la que no se tiene competencia discursiva, y en la que competencia lingüística es parcial. Lo más probable es que el aprendiz en un estadio no avanzado considere que es “culpa suya” si no entiende el texto, pero no por posibles problemas del autor, sino por la conciencia de sus carencias como receptor en una L2.

Así pues, ¿cómo se produce la modelización? Enlazando esta idea con el prejuicio de los docentes de L2 anteriormente mencionado de considerar que la competencia escrita resulta de elementos no controlables en el aula es necesario señalar que la capacidad para escribir en L2 no refleja, ni directa ni indirectamente, la capacidad que se tiene en la lengua materna para desarrollar la misma actividad.

formulación es la aseveración de que como consecuencia de ese requerimiento de aceptabilidad, la corrección se constituye como condición necesaria para la fluidez. Sobre estos dos polos de la actividad didáctica afirma:

[I]f fluency is to be an ability within competence and not simply a facility of performance, it has to be sustained by linguistic knowledge which can be assessed by measures of accuracy and which can be held in reserve as a back-up resource for occasions when repair is needed in communicative activity. Fluency and accuracy are complementary and interdependent phenomena: the problem is to know how the dependency works in natural language use and how it can best be developed in the process of language learning (Widdowson 1983: 39).

Pese a todas estas “dificultades” y otras posibles que podamos mencionar, lo destacable a nuestro juicio es el hecho de que con unos medios rudimentarios los productores de textos en L2 se esfuerzan por dotar a sus textos de cierta cohesión. En efecto, el aprendiz se ve impulsado a emplear esos recursos, por la conciencia de lo que un texto es a partir de la experiencia (¡adquirida!) en la lengua materna, por ejemplo, en cuanto a la distinción entre oral y escrito.

Lo que resulta especialmente interesante es la aparición de los distintos tipos de problemas que hemos revisado cuando siempre es necesario tener en cuenta dos posibilidades íntimamente ligadas a la producción escrita, como son la monotonización y la evitación (*avoidance*). En relación con la primera señalaba Ferrán Salvadó la relación directamente proporcional entre tiempo disponible (condición para el uso del monitor) y número de equivocaciones o errores (1990: 287): “Cuanto más tiempo disponga el “monitor” para editar lo expresado, tanto menor será el número de incorrecciones”. Así, sería mayor el número de errores en la lengua oral que en la lengua escrita, en la que es posible releer lo ya escrito.

En cuanto a la evitación, es más difícil concretar, ya que se pueden encontrar opiniones contrapuestas sobre si hay más casos de evitación en la lengua escrita o en la lengua oral, aunque, en cualquier caso, más que una cuestión de medio tendría que considerarse exclusivamente en función de la planificación del texto. Pero sobre estas dos tendencias lo que prevalecería es la voluntad de cohesionar el texto. Aunque se ha estudiado mucho, y se sigue estudiando, el fenómeno de la evitación, siempre se deja de lado la posibilidad contraria, esto es, que el alumno asuma el riesgo de ir “más allá” de los límites de su competencia lingüística al realizar una determinada tarea.

De manera general, la actuación escrita se aprende en L1: no puede ser menos en L2. Sin embargo, el escritor nativo ya ha adquirido determinados aspectos, que no requieren, por tanto, ningún esfuerzo en el caso del aprendizaje de la competencia escrita, independientemente de cuál sea la dificultad para hacerse con los estándares particulares de este medio. Por el contrario, en el caso del escritor no nativo distan siquiera de haber sido aprendidos, con lo que los déficits lingüísticos se llevan una parte importante en el procesamiento y construcción del texto escrito, aunque la aparición de estos problemas deriva de instancias previas de adquisición (en este caso nos referimos a problemas en el uso de nexos por parte de aprendices de E/LE, pero podrían haber sido otros elementos, como por ejemplo, distintas instancias de variación diastrática o diafásica). Pero es necesario plantearse las implicaciones didácticas de estos problemas. En el caso que nos ocupa, la expansión del enunciado se plantea básicamente como un catálogo de arbitrarias reglas morfosintácticas, pero con un total desprecio por los valores retóricos. Más aún, queda el problema fundamental de resolver la explicitación de las diferencias entre nexos, más allá del hecho de que unos sean más *fáciles* que otros por las repercusiones morfosintácticas. Así pues, se plantea la necesidad de diseñar acciones didácticas que pongan de manifiesto, en beneficio de los aprendices, las diferencias estilísticas, argumentativas, diamésicas... de las distintas opciones posibles. En cualquier caso, no es algo que simplemente podemos confiar a niveles finales de adquisición/aprendizaje, o como resultado de las lecturas que el aprendiz pueda realizar. La cuestión, por tanto, se encuentra en la necesidad que se experimenta de explicitar mecanismos de conexión textual, ignorando algunas de las repercusiones que los mismos tendrán en el texto.

Hay un ulterior agravante en el hecho de que los problemas recaerán siempre en el receptor. Señalaban Beaugrande y Dressler (1981/1997: 169]):

(...) para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección *intencionada* por parte del productor textual y que, para esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, ésta 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 (énfasis de los autores).

Una demanda constante al receptor en términos de interpretación (o desciframiento) de un texto dado termina por saldarse en cuanto al grado de aceptabilidad del texto, o en términos más simples, en la dimensión evaluativa que siempre existe en la lengua⁵⁸. Y pese a los desarrollos en la evaluación procesual de la lengua escrita (más centrada en el emisor que en el mensaje, asumiendo el viejo principio de que no se puede equiparar destreza con calidad, en el sentido de que dos productos de similar calidad pueden haber requerido distinta cantidad de esfuerzo), es probable que sea la competencia escrita la mejor o más contundente prueba de nuestras limitaciones, o tal vez sería más justo decir restricciones, en cuanto a dicho tipo de evaluación, seguramente porque las peculiaridades del texto escrito como medio comunicativo acentúan su dimensión de producto.

¿Cómo vinculamos la TP con las consideraciones que acabamos de realizar sobre el desarrollo de la destreza escrita en L2? Con la TP se hace efectivo el requerimiento de Hildegard Vermetien (2000), en una formulación no muy feliz, de una “expresión escrita constreñida” en el desarrollo de la competencia en la L2, esto es, actividades de expresión escrita que impongan limitaciones o condiciones a los aprendices en el sentido de imposibilitar que activen las estrategias de evasión⁵⁹. En cualquier caso, y más allá de las restricciones, cabría plantearse que la liberación de los contenidos proporciona una mejor oportunidad para centrarse en los aspectos lingüísticos y discursivos del texto.

2.7. Traducción oral, traducción escrita

De la manera que nos hemos referido a la TP a lo largo de este trabajo, podría inferirse que nos estamos restringiendo a la traducción en cuanto actividad escrita. A partir de esta premisa nos referíamos a las críticas vertidas sobre la limitación conceptual que supone limitar la categorización de actividad comunicativa a las actividades en las que está implicada la destreza productiva oral, o simplemente el epígrafe anterior de nuestro trabajo.

⁵⁸ Sobre la reinterpretación, Conte (1986/1988). Sobre la dimensión evaluativa, Coulthard (1994:3): “All branches of linguistics are first and foremost descriptive [...]. While it is universally agreed that evaluating alternative grammars is a proper concern of linguistics, evaluating the comparative success of two alternative sentences generated by any given grammar is not – despite the fact that both pure and applied linguists, in their role as teachers, are daily involved in telling students how to improve their linguistic skills”.

⁵⁹ Claro que esta vocación de restricción encaja poco con la noción de encargo a la que nos referiremos posteriormente.

No vamos a negar que consideramos predominante el ejercicio de la TP a partir de textos escritos. Predominante, sí; pero en ningún caso exclusiva. Y, de hecho, en algunos casos se han planteado la posibilidad contraria, como por ejemplo Pisarska, que señala (1986: 1423): “Translation used in foreign language teaching concentrates on transferring structures and expressions first and foremost into the second language and prefers the spoken medium”. Probablemente, en cualquier caso, la manera más adecuada de considerar la TP tiene que realizarse sin atender al medio de la comunicación, oral o escrito.

Una de las propuestas más desarrolladas en este sentido la realiza Stibbard (1998), quien plantea su trabajo en un contexto lingüístico de constante superposición de códigos (*code-mixing*) tan particular como es el de Hong-Kong en los momentos inmediatamente anteriores a la devolución de esta colonia a la soberanía de la República Popular China, que impedía plantear un monolingüismo ficticio en el aula (1998: 70):

This code-mixing and switching is so characteristic of the Hong Kong linguistic situation that to ignore it in the classroom would be foolish and to try to ban it would be futile. Better by far to recognize that the second language is overwhelmingly likely to be learnt through the ‘semantic filter’ of the first, and to use the first language to help shed light on areas of similarity and difference in the second, and to treat rigorously and informatively linguistic and other difficulties such as cultural distance⁶⁰.

Al hablar de traducción oral estamos haciendo referencia a la interpretación en sus distintas variantes (de conferencias, simultánea o consecutiva; traducción a la vista; interpretación de enlace o bilateral; interpretación social). En nuestro caso, hacemos más bien referencia a la *traducción a la vista* (o *traducción a primera vista*) esto es, la traducción oral de un texto escrito. Como bien señala Hurtado Albir (2001: 84) es necesario distinguir entre la traducción a la vista como modalidad o como estrategia, y dentro de ésta traductora o pedagógica. Refiriéndose específicamente a la estrategia traductora, Hurtado recuerda su vinculación con la didáctica (a) de la traducción, en la que es un procedimiento habitual de formación; (b) de lenguas, en términos tanto

⁶⁰ Stibbard hace una revisión global de las distintas críticas contra la TP en distintas líneas: (a) en primer lugar, remotando la fórmula de Danchev (1983), señala que si se va a utilizar la traducción, “it is best to acknowledge the fact and to bring it out into the open where it can be observed, channelled and controlled”; (b) en segundo lugar, dos esquemas pedagógicos que justifican la utilización de la TP en la enseñanza de lenguas extranjeras son Cummins (1981) y los enfoques afectivo-humanistas; (c) por último, Stibbard (1998:71) también se refiere a la “quinta destreza”, utilizando dicha denominación en términos positivos, no en los términos negativos que los detractores de la TP pretenden darle (tal y como señala también Weller 1989:43)

formativos como evaluativos (en este caso, como verificación del conocimiento en lengua extranjera⁶¹). Son muchos los tipos de traducción a la vista de acuerdo con el grado de preparación previa que se permite al traductor, y son también muchos los textos susceptibles de traducirse de esta manera. En última instancia, se trata de crear una situación en la que el aprendiz tiene que recurrir y desarrollar a todos sus conocimientos, especialmente estratégicos, para realizar en un tiempo relativamente corto una tarea de cierta complejidad. En el caso de la TP que venimos defendiendo en este trabajo, esta actividad se realizará siempre con textos de dimensiones relativamente cortas, que permitan una rápida visión completa del texto para prevenir que el alumno se bloquee en la tarea de composición textual.

2.8. Traducción y evaluación

La última gran línea de crítica en contra de la TP está relacionada, precisamente, con la que también constituye la última fase lógica en el proceso de enseñanza, esto es, la evaluación. En este sentido, se recoge la siguiente formulación:

Crítica 21: Es un mal procedimiento de examen para las cuatro destrezas (Malmkjaer).

Va a ser ésta la única crítica a la que nos adheriremos de manera general. Aunque muchos docentes se han opuesto y siguen oponiéndose a la utilización de la traducción en la clase de lengua extranjera, muchas veces han tenido que seguir introduciéndola en el aula como entrenamiento para las pruebas específicas de este tipo que pudieran constituir parte o la totalidad de un examen (Hoplarou 1999: 3). Y, en este sentido, es evidente el mantenimiento de la TP, por ejemplo, en el sistema universitario francés, en el que se mantiene la utilización de pruebas de traducción directa o inversa (*versión o thème*). En el mismo sentido, se manifiesta Merino Álvarez (2002: 111):

No hay más que recurrir a la experiencia de alumnos y profesores, digamos en las últimas dos décadas, para darnos cuenta de que incluso en pleno auge del método comunicativo, muchos de nosotros hemos podido ver cómo se utilizaba la traducción como método de evaluación, incluso en contextos donde no había estado presente en absoluto en el proceso de aprendizaje. En estos casos, el ejercicio de traducción sería para controlar el grado de comprensión que el alumno demostraba tener del texto en

⁶¹ Este sí es un caso en el que nos parece plausible la utilización de la TP directa, como verificación rápida de la comprensión del texto.

lengua extranjera objeto de examen. Por contra, es difícil encontrar aún hoy situaciones en las que la traducción se utilice de forma sistemática, en mayor o menor grado, como estrategia de aprendizaje en el aula.

En la literatura reciente, sólo hemos encontrado una referencia en Enecoiz (2001) a la posibilidad de servirse todavía de la traducción como instrumento de evaluación. En principio, para “oponerse” a este uso parece lógico partir del hecho de que la traducción sea un medio y no un fin. Y retomando las palabras de Merino, lo que parece menos lógico todavía es el hecho de servirse de la traducción en el marco de la evaluación cuando no ha estado presente en el aprendizaje, un supuesto que se enfrenta radicalmente con un principio básico como es que la evaluación debe realizarse a partir de actividades para las que los estudiantes han sido “entrenados”.

En esta medida, parece lógica la prevención contra la traducción como medio de evaluación. Y de nada vale el hecho de que para traducir siempre sea indispensable, al menos, la aplicación de dos destrezas. Aunque nos hemos referido extensamente a la vinculación existente entre TP inversa y destreza escrita en la L2, no por ello podemos dejar de poner de relieve las diferencias que suponen una y otra actividad. Especialmente, además, si consideramos que habría que añadir un ulterior elemento. Las dificultades mayores y más generalmente reconocidas en la formación de traductores se plantean precisamente en relación con la evaluación, aunque sólo sea por el hecho de tener que considerar una doble línea de posibles errores, esto es, errores de lengua y errores de traducción (Pym 1992, Gómez Pérez 1999).

3. CONCLUSIONES

Son muchas las razones para abordar el estudio de la TP. En distintos momentos de nuestro trabajo, al considerar la oportunidad de reconsiderar la vigencia del procedimiento, nos hemos referido al momento de absoluto eclecticismo metodológico en el que nos encontramos, y que nos obliga a revisar no sólo nuestros supuestos actuales (el enfoque comunicativo no puede ser el final, sino un principio que requiere una constante revisión), sino a reconsiderar cómo volver a incorporar elementos que han sido dejados de lado en la marea de evolución de la disciplina. Entre ellos, cómo no, la traducción.

Al abordar la TP, y por mero espíritu de contradicción, no es su menor atractivo el hecho de que continúa estando ligada, en la percepción de muchos profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a un capítulo satanizado de la historia de la disciplina, el método de gramática-traducción. Ahora bien, no ha tenido la misma suerte que su compañera de binomio: nadie en estos tiempos cuestiona la presencia de la gramática en la clase de lengua extranjera, y de ahí los esfuerzos continuos por replantearla (como, en la actualidad, las aportaciones en relación con la atención a la forma). En cuanto a los procedimientos, de manera general, y como ya hemos señalado en algún momento, ninguno es bueno o malo *per se*: depende del uso que el docente haga del mismo, de su capacidad para integrarlo de manera natural y relevante en una secuencia didáctica.

Hay una segunda línea de interés general en la TP, como es el hecho de que podríamos considerar la traducción como la suma de cualquier elemento (formal, léxico-semántico, discursivo-textual, estilístico) que pueda aparecer durante el proceso de aprendizaje de una lengua segunda o lengua extranjera. Es más, constituye el marco en el cual el docente puede poner en práctica toda su formación (no podemos dejar de destacar de manera especial la incidencia que en una adecuada práctica de la TP debe tener la formación en análisis del discurso o lingüística textual del docente). En ningún caso, sin embargo, pretendemos transmitir la idea de que nos encontramos ante una destreza superior. En muchos casos, de hecho, se podría pensar que la “superioridad” de los traductores profesionales es resultado más de su formación para localizar y utilizar

recursos que de la destreza lingüística que se presupone para realizar una traducción inversa.

En el sentido en que indudablemente podemos decir que es superior es en cuanto actividad: no hay ninguna otra que se pueda plantear en la que el aprendiz de lengua extranjera vaya a tener que empeñar más sus conocimientos y sus recursos, y en la que menos pueda depender de circunstancias completamente normales de la comunicación, como es la interacción, y con ella todos los ingredientes de la retroalimentación que sus interlocutores pueden proporcionarle.

Es cierto que un aprendiz de lenguas extranjeras no tiene necesariamente que serlo para convertirse en traductor. La única cuestión que dilucidar es si una práctica continuada de la traducción puede resultar beneficiosa en el proceso de aprendizaje. Y la respuesta que este trabajo ha asumido desde el primer momento ha sido afirmativa. A partir de este momento, la línea más evidente de trabajo será mejorar en la incorporación de la TP en las programaciones que actualmente manejamos. De ello depende la posibilidad de continuar en esta tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriba García, Clara de (1996): "Introducción a la traducción pedagógica", *Lenguaje y textos* 8: 269-283.
- Arriba García, Clara de (1997): "Traducción tradicional vs. Traducción pedagógica". En Fco. José Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Barcelona, 1996). Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (págs. 209-212). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Atkinson, David (1987): "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?", *ELT Journal* 41/4: 241-7.
- Balboni, Paolo (2000): *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo (2001): "Cinderella might find prince charming, at last. New perspectives for language teaching methodology as an autonomous science". En R. Di Napoli, L. Polezzi y A. King (cur.), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities* (págs. 109-120). Londres: CILT.
- Ballester Casado, Ana y M^a Dolores Chamorro Guerrero (1993): "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas". En S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds): *Actas Tercer Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (págs. 393-402). Málaga: ASELE.
- Barsanti Vigo, M^a Jesús y M^a José Corvo Sánchez (1999): "La responsabilidad del gramático: la traducción en las gramáticas contrastivas". En A. Álvarez Lugris y A. Fernández Ocampo (eds.), *Anovar/anosar: Estudios de traducción e interpretación* (vol. III, 1999, 37-44). Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.
- Bassnett-McGuire, Susan (1991, 2^a): *Translation studies*. Londres: Routledge.
- Beaugrande, Robert de y Wolfgang U. Dressler (1981): *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman. (Traducción al español de S. Bonilla: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997).
- Beeby Lonsdale, Allison (1998): "Direction in translation (directionality)". En M. Baker (ed.) *Routledge encyclopaedia of translation studies* (págs. 63-67). Londres: Routledge.
- Berenger, Laura (1996): "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción". En A. Hurtado Albir (ed), *La enseñanza de la traducción* (págs. 9-29). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Besse, Henri (1991): "Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères". En B. Lepinette, M^a. A. Olivares y E. Sopena Balordi (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Traductología*, Universitat de València: Quaderns Crema, págs. 15-20.
- Bialystok, Ellen (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28: 69-84. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 177-192). Madrid: Visor. 1992).
- Bowen, Margareta (1989): "Language learning before translator/interpreter training". En P. W. Krawutschke (ed.): *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy* (vol. III, págs. 51-64). State University of New York at Binghamton: American Translators Association Scholarly Monograph Series.
- Brumfit, Christopher J. y Keith Johnson (eds.) (1979): *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP.

- Bustos Gisbert, José M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bustos Gisbert, José M. (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Dicenda – Cuadernos de Filología Hispánica* 16: 11-40.
- Cáceres Würsig, Ingrid y Celia Rico Pérez (1999): “El uso del diccionario en la clase de traducción”. En M.A. Vega y R. Martín-Gaiteiro (eds.), *Lengua y cultura. Actas de los VII Encuentros complutenses en torno a la traducción* (págs. 249-255). Madrid: Editorial Complutense.
- Calvi, M.Vittoria. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milán: Guerini.
- Canale, Henry (1983): “On some dimensions of language proficiency”. En J.W. Oller (ed.) *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House. (Traducción al español de J. Lahuerta: “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera *et al.*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995).
- Cantón Rodríguez, María Loreto (2001): “La traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera con fines específicos”. En N.-A. Perdu Honeyman y J. Villoria Prieto (eds.), *La traducción: Puente interdisciplinar* (págs. 179-193). Almería: Universidad de Almería.
- Cerrolaza, Matilde y Oscar Cerrolaza (1999): *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación en clase*. Madrid: Edelsa.
- Cohen, Andrew & Amanda Brooks-Carson (2001): “Research on direct versus translated writing: students’ strategies and their results”, *The Modern Language Journal*, 85/2: 169-88.
- Conte, Maria-Elisabeth (1986): “Coerenza, interpretazione, reinterpretazione”, *Lingua e stile* 21/3: 217-228.
- Cook, Guy (1998): “Use of translation in language learning”. En M. Baker (ed.) *Routledge encyclopaedia of translation studies* (págs. 117-120). Londres: Routledge.
- Cook, Vivian (1996): “Competence and multi-competence”. En G. Brown *et al.* (eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (págs. 54-69). Cambridge: CUP.
- Coulthard, Malcolm (1994): “On analysing and evaluating written text”, en M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (págs. 1-11). Londres, Routledge.
- Chaudron, Craig (1991): “What counts as formal language instruction? Problems in observation and analysis of classroom teaching”. En J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1991* (págs. 56-64). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Dabène, Louise (1975): “L’enseignement de l’espagnol aux francophones (pour une didactique des language «voisines»)”, *Langages* 39: 51-64.
- Dabène, Louise (1994): “Le projet européen Galatea: Pour une didactique de l’intercompréhension en langues romanes”. En J. Stolidi (ed.), *Recherches en linguistique hispanique* (págs. 41-5). Aix-en-Provence: Publications de l’Université de Provence.
- Dabène, Louise (1996): “Pour une contrastivité “revisitée””, *Études de Linguistique Appliquée* 101: 393-400 (Comprendre les langues voisines, L. Dabène, y C. Degache, coords.).
- Dagut, Menachen B. (1986): “The fact of translation in learning english as a foreign language”, *Papers and studies in contrastive linguistics* 21: 187-207.
- Danchev, Alex (1983): “The controversy over translation in foreign language teaching”. En AA.VV., *Translation in foreign language teaching round table*. Paris: FIT-UNESCO.

- Doughty, Catherine y Jessica Williams (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Duff, Alan. (1989): *Translation*. Oxford: OUP.
- Dulay, Heidi C., Marina K. Burt y Stephen Krashen (1982), *Language Two*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, Rod (1982): "Informal and formal approaches in communicative language teaching", *ELT Journal* 36/2: 73-81
- Enecoiz Osinaga, M.I. (2001): "[Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE](#)". En M.A. Martín Zorraquino y C. Díaz Peregrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso de ASELE* (págs. 287-296). Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Fernández López, Sonsoles (1991): "La competencia discursiva". En AA.VV.: *Actas de las III Jornadas de Didáctica de ELE* (págs. 43-71). Madrid, Ministerio de Cultura.
- Ferrán Salvadó, Josep M^a. (1990): "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", En AA.VV.: *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (págs. 282-300). Madrid: Santillana.
- García Medall, Joaquín (2001): "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermeneus* 3: 113-140.
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García Yebra, Valentín (1986): "Traducción y enseñanza de las lenguas extranjeras". En F. Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del II Congreso nacional de Lingüística aplicada (Valencia 16-20.4.1985)* (págs. 143-154). Valencia: Universidad de Valencia.
- Gómez Pérez, M^a del Carmen (1999): "Identificación y terapia de errores". En P. Elena et al. (eds.), *Universo de palabras. Actas del I Simposio de la traducción de/al alemán* (págs. 143-154). Salamanca: Facultad de Traducción. Embajada de Austria. Embajada de la RFA.
- González Davies, María (coord.) (2003): *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- Grellet, Françoise (1991): *Apprendre a traduire. Typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Harbord, John (1992): "The use of the mother tongue in the classroom", *ELT Teaching*, 46/4, págs. 350-355.
- Heo, Jin Yeong (1999): "Formation à l'utilisation didactique du dictionnaire bilingue". En: self.snu.ac.kr/2001-1/htm/04heo-j-y/heo-j-y.htm (Fecha de acceso: 20-02-2004)
- Higgs, Theodore V., y Clifford, Ray (1982): "The push toward communication". En T. Higgs (ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (págs. 57-79). Skokie, 111: National Textbook Co.
- Holmes, John (1977): "The name and nature of translation studies". Recogido en *Translated! Papers in literary translation* (págs. 67-80). Amsterdam: Rodopi.
- Hoplarou, Georgia (1999): *A Scenes-and-frames Analysis in English-Greek Translation: Didactic Implications*. A dissertation submitted to the University of Manchester Institute of Science and Technology for the degree of MSc in Translation Studies. Inédita.
- Howatt, Anthony P.R. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.

- Hurtado Albir, Amparo (1983): "Apprendre a traduire", *Reflet* 7: 32-38
- Hurtado Albir, Amparo (1988): "Combatir la contaminación lingüística". Dejean Le Feal *et al.* (eds.), *Perfeccionamiento lingüístico*. Madrid: El Manglar.
- Hurtado Albir, Amparo (1994): "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas". En *Traducción, interpretación, lenguaje*. Colección Expolingua. Cuadernos del tiempo libre. Madrid: Fundación Actilibre, 67-89.
- Hurtado Albir, Amparo (1998): "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable* 1: 42:45.
- Hurtado Albir, Amparo (1999): "Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes". En A. Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir* (págs. 8-58). Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, Amparo (2001): *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Källkvist, Marie (1998): "How different are the results of translation tasks? A study of lexical errors". En K. Malmkjær (ed.) *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (págs. 77-87). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co.
- Ladmiral, René (1979): *Traduire. Théorèmes pour la traduction*. París: Payot.
- Lado, Robert (1961): *Language testing*. Nueva York: McGraw Hill.
- Larsen-Freeman, Dianne y Michael H. Long (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Longman, London & New York (Traducción al español de I. Molina Martos y P. Benítez Reyes: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos, 1994)
- Lavault, Elisabeth (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.
- Lerat, Pierre (1995): *Les langues spécialisées*. París: Presses Universitaires de France [Traducción española de Albert Ribas: *Las lenguas especializadas*. Barcelona, Ariel, 1997]
- Liceras, Juana M. (1992): "Hacia un modelo de análisis de la interlengua". En J.M. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 11-27). Madrid: Visor.
- Linde López, Ángeles (1995): "La traducción en el aula como técnica de aprendizaje del inglés para fines específicos". En M.A. Veiga (ed.), *V Encuentros Complutenses sobre la traducción* (págs. 129-34). Madrid: Universidad Complutense.
- Littlewood, William (1981): *Communicative Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- LoCoco, Verónica González-Mena (1976): "A comparison of three methods for the collection of L2 data: free composition, translation and picture description". *Working Papers on Bilingualism* 8: 59-86
- Long, Michael H. y Paul Robinson (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice". En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (págs. 15-41). Cambridge: CUP.
- Llamas Saíz, C. y Martínez Pasamar, C. (2001), "Valoración del programa Hot Potatoes en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso". En *Tecnologías de la*

información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. XII Congreso internacional de ASELE, Universidad Politécnica de Valencia, septiembre de 2001. Texto disponible en: <http://www.unav.es/linguis/eleinves/Asele2001.html> (15-12-2002).

- Martín García Josefa (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de didáctica del español/LE).
- Martín Martín, José Miguel (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Martín Martín, Soledad (1999): "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE". En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (págs. 157-163). Madrid: Fundación Actilibre (Colección Expolingua).
- Mazzoleni, Marco (2000): "Per una didattica della traduzione come mediazione linguistica e culturale", *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia* 8 (nuova serie) /27: 219-245.
- McLaughlin, Barry (1978): "The Monitor model: Some methodological considerations". *Language Learning* 28, 309-32. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 153-176). Madrid: Visor. 1992)
- McLaughlin, Barry (1987): *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Merino, Raquel (2002): "La traducción en la clase de lengua extranjera". En Veronica Anne Colwell O'Callaghan (coord.) *La voz del profesor: Sobre la enseñanza de lenguas* (págs. 111-120). León: Universidad de León.
- Mitchell, Rosemund y Florence Myles (1998): *Second language learning theories*. Londres: Arnold.
- Newmark, Peter (1992/1993): *Paragraphs on translation*. Clevedon: Multilingual.
- Newson, Dennis (1998): "Translation and foreign language learning". En K. Malmkjær (ed.) *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (págs. 63-68). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nocera Avila, Carmela (1984): "Storia della traduzione nella glottodidattica moderna". En AA.VV., *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere* (págs. 99-118). Brescia: La Scuola.
- Nord, Christiane (1991): *Text analysis in translation*. Amsterdam. Rodopi.
- Odlin, Terence (2003): "Cross-linguistic influence". En C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition* (págs. 436-486). Malden MA./Oxford: Blackwell.
- Palmer, Harold E. (1921): *The scientific study and teaching of languages*. Londres: George G. Harrap & Co. (Reeditado por OUP, Oxford, 1968).
- Pegenaute, Luis (1996): "La traducción como herramienta didáctica", *Contextos* XIV/27-28, 107-125.
- Perini, Nereo (1984): "Sviluppo della competenza testuale e traduzione". En AA.VV., *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere* (págs. 119-124) Brescia: La Scuola.
- Phillipson (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford: OUP.
- Pisarska, Alicja (1986): "On different types of translation". En D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.) *Linguistics across historical and geographical boundaries in honour of Jacek Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday* (vol 2: *Descriptive, contrastive and applied linguistics*, págs. 1421-1426). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Pym, Anthony (1992): "Translation error analysis and the interface with language teaching". En C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training, talent, and experience* (págs. 276-288). Amsterdam: John Benjamins.
- Ravem, R. (1968): "Language acquisition in a second language environment". *International Review of Applied Linguistics* 6:165-85
- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Schmidt, Richard . (1994): "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", *AILA Review* 11: 11-26 (*Consciousness in second language learning*, editado por J. Hulstijn & R. Schmidt).
- Schmidt, R. y S. Frota (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese". En R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (págs. 237-326). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, Larry (1996): "On the notion of 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues". En G. Brown *et al.* (eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (págs. 92-113). Cambridge: CUP.
- Skehan, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Smith, Veronica (1994): *Thinking in a foreign language. An investigation into essay writing and translation by L2 learners*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Stern, H.H. (1992): *Issues and options in language teaching*. Oxford: OUP.
- Stibbard, Richard (1998): "The principled use of oral translation in foreign language teaching". En K. Malmkjær (ed.) *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (págs. 69-76). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Swain, Merrill (1995): "Three functions of output in second language learning". En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied* Oxford: OUP. *Linguistics*, 125-144
- Swain, Merrill y Sharon Lapkin (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics* 16/3: 371-391.
- Swain, Merrill, Neil Naiman y Guy Dumas (1974): "Alternatives to spontaneous speech: elicited translation and imitation as indicators of second language competence", *Working papers in bilingualism* 3: 68-79.
- Titford, Christopher (1983): "Translation for advanced learners", *ELT Journal*, 37/1:52-7.
- Titford, Christopher (1985): "Translation – a post-communicative activity for advanced learners". En C. Titford y A.E Hieke (eds.), *Translation in foreign language teaching and testing* (págs. 73-86). Tübinga: Gunter Narr.
- Toury, Gideon (1986): "Monitoring discourse transfer: A test-case fo developmental model of translation". En J. House y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition* (págs. 79-94). Tübinga: Gunter Narr.
- Tricás Precker, Mercedes (1995): *Manual de traducción francés-español*. Madrid: Gedisa.
- Turnbull, Miles y Katy Arnett (2002): "Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms", *ARAL* 22: 204-218.
- Uzawa, Kozue (1994): "Translation, L1 writing, and L2 writing of Japanese ESL learners", *Journal of the CAAL* 16/2: 119-43.

- Uzawa, Kozue (1996): "Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 to L2", *Journal of Second Language Writing* 5: 271:294.
- Uzawa, Kozue (1997): "Problem-solving in the translation processes of Japanese ESL learners", *The Canadian Modern Language Review* 53/3: 491-505.
- Van Els, Theo *et al.* (1984): *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres: Edward Arnold.
- Vermeiren, Hildegard (2000): "Escribir es traducir, traducir es escribir", *Quaderns de Filologia. Estudis linguistics* 5: 355-370 (*Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, editado por M^a. J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín).
- Viqueira, M^a José (1992): "Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico". En AA.VV.: *Actas del II Congreso Luso-español de Línguas Aplicadas à Ciências* (págs. 76-78). Évora: Universidade de Évora y Universidad de Extramadura.
- Weatherby, Joanna (1997): *Proyecto docente para la provisión de plaza de lengua inglesa y traducción inversa español-inglés*, Facultad de Traducción, Universidad de Salamanca (inédito).
- Weinrich, Ulrich (1953): *Languages in Contact*. Nueva York: The Linguistic Circle of New York.
- Weller, Georgeanne (1989): "Some polemic aspects of translation in foreign language pedagogy revisited". En P.W. Krawutschke (ed.): *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy* (vol. III, págs. 39-49). State University of New York at Binghamton: American Translators Association Scholarly Monograph Series.
- Widdowson, Henry G. (1983): "New starts and different kinds of failure". En A. Freedman *et al.* (eds.), *Learning to write: First Language/Second Language* (págs. 34-47). New York, Longman.
- Zabalbeascoa Terrán, Patrick (1990): "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Sintagma* 2: 75-86
- Zaro, Juan Jesús (1997): "La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Aula de innovación educativa* 62: 35-6.
- Zaro, Juan Jesús (1999): "La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje". En M.S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 531-555). Almería: Universidad de Almería – Servicio de Publicaciones.