

## LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Joaquín GARCÍA-MEDALL  
*Universidad de Valladolid*

### 1.-INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista general la traducción es válida, al menos, en estos sentidos:

- (a) por sí misma, como una habilidad intelectual autosuficiente;
- (b) como herramienta de evaluación de la competencia comunicativa en L2 y L1);
- (c) como corpus valioso para el estudio lingüístico contrastivo;
- (d) como instrumento didáctico/pedagógico de la L2 y de la L1.

A nuestro entender, el punto (d), esto es, la traducción como instrumento pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje de una L2, ha planteado, históricamente, un enfrentamiento entre los que consideran que su aplicación es más nociva que beneficiosa y aquellos que encuentran muchos más beneficios que perjuicios en su utilización. He aquí, resumidos, algunos de los argumentos esgrimidos por ambas posturas metodológicas:

#### ARGUMENTOS DESFAVORABLES:

- La traducción es actividad que sólo implica dos destrezas, leer y escribir.
- La traducción no es una actividad comunicativa, porque carece de interacción oral.
- La traducción es inadecuada como ejercicio de clase, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban sus textos por sí mismos.
- La traducción se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada.
- La traducción está asociada a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades comunicativas del alumno (Viqueira, 1992: 76).

#### ARGUMENTOS FAVORABLES:

(a) En los métodos de enseñanza de las LL2 suele haber una ausencia temática, la de los conocimientos adquiridos de los aprendices sobre sus propios países de origen. Sin embargo, los aprendices tienen que emplear una L2 mediante explicaciones de lo que conocen. Pero hay que aceptar que no hay modo de esquivar la interferencia de la L1 a la hora de expresarnos en otro idioma (interferencia o transferencia negativa). Es más, tales interferencias demuestran que la conciencia lingüística sobre la L1 no puede ni debe eliminarse de un plumazo (Süss, 1997).

(b) La traducción obedece a los imperativos de la comunicación. No es una mera comparación y búsqueda de correspondencias entre L1 y L2, sino que es la búsqueda del sentido último de los mensajes (Thomas, 1995). Así que la traducción requiere algo más que aptitudes lingüísticas.

(c) Según Gibert (1989), la traducción plantea nuevas exigencias al aprendiz para ampliar su competencia comunicativa en una L2, porque se enfrenta a textos de otro autor, a conceptos que pueden serle ajenos y a ideas y acciones que pueden resultarle desconocidos. Como consecuencia de todo ello, amplía su léxico (en L2 y en L1) y estimula recursos y búsquedas poco usados en la propia lengua.

(d) Para Valero Garcés (1996) la traducción es actividad comunicativa por antonomasia, aplicable a muchas más situaciones de aprendizaje de las que imaginamos.

(e) La traducción pedagógica es un medio más para enseñar la L2, porque está a caballo entre la lingüística, la traductología y la didáctica de una L2 (de Arriba García, 1996a; 1996b).

(f) De acuerdo con Arbuckle (1990) no hay que olvidar el valor de la traducción directa en clase de L2, porque exige del alumno precisión, uso adecuado de la gramática, conocimientos de fraseología y de estilo. Ha de ser una técnica más en la enseñanza de una L2. Lleva de modo natural al contraste de las lenguas en su uso. Por otra parte, la traducción inversa (de L1 a L2) es una actividad humilde y reveladora, que no tiene el prestigio de la competencia oral pero es esencial para observar las idiosincrasias de la L2 y para mejorar en su competencia.

(g) Según Pegenaute (1996) la traducción también es un punto de encuentro entre la enseñanza de L2, la lingüística descriptiva y la lingüística contrastiva, aparte de constituir, por sí misma, una sólida herramienta de formación intelectual.

(h) En opinión de Viqueira (1992), que sigue a Titford (1985) la traducción ha de ser una actividad postcomunicativa, un tercer nivel en un programa de enseñanza, porque se ha enseñando a destiempo, cuando el alumno aún no ha alcanzado suficiente nivel lingüístico como para sacar ventaja de su esfuerzo. Además, la traducción evita muchas pérdidas de tiempo en la enseñanza de una L2.

(i) De acuerdo con Rivers & Temperley (1978) la traducción es útil tanto de L2 a L1 (traducción directa) como de L1 a L2 (traducción inversa): de L2 a L1 (traducción directa) es útil para aclarar el significado de conceptos abstractos, de palabras funcionales y de conectores lógicos, así como de expresiones idiomáticas. En las primeras etapas del aprendizaje el estudiante se familiariza con los distintos niveles y registros del lenguaje: (a) *Good morning, Peter. How are you?*; (b) *Hi, Pete. How's it going?* De L1 a L2 (traducción inversa) hay dos técnicas básicas útiles: (a) traducción de oraciones aisladas; (b) la traducción de textos dirigidos. La traducción de oraciones aisladas ha sido muy criticada por la desvinculación que tiene de situaciones comunicativas reales, pero es útil para familiarizar al alumno con estructuras propias de la L2.

## 2.-MÉTODOS MODERNOS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA L2 Y LA TRADUCCIÓN

Naturalmente, los argumentos anteriores, tanto positivos como negativos, no se dan fuera de marcos teóricos específicos. Los métodos de enseñanza y de aprendizaje de una L2, a lo largo de los siglos XIX y XX, se han manifestado contrarios o favorables al uso de la traducción en clase de L2 como procedimiento didáctico. He aquí una somera descripción de sus posiciones respectivas:

**El método gramática-traducción** (XIX y primera mitad del XX) distinguía (Fernández Fraile, 1995; Sánchez Pérez, 1992) entre (a) Versión (*Recte Loquendi*), que incidía en la gramática general y en la corrección y (b) Traducción, que incidía en el *Bene Loquendi*, esto es, como una habilidad en sí misma de construir buenas estructuras. La primera tenía carácter más pedagógico-normativo (morfología), la segunda, un carácter de habilidad específica (sintaxis). La traducción se basaba en textos compuestos *ad hoc*. No era un instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua a partir de textos escritos. Más adelante (siglo XX) se añaden textos de carácter literario y crestomatías (selecciones). Es un proceder muy gramaticalizado y alejado de la lengua en su uso, criticable por su artificiosidad y por sus planteamientos no comunicativos.

**El método directo** (mediados del XX) Se basa en el énfasis sobre las destrezas orales y auditivas del aprendiz y rechaza por completo el uso de la L1 en clase de L2. Anulaba la importancia de la traducción como expediente pedagógico. Lo excluye todo lo posible del aprendizaje temprano, aunque admite en parte su valor en los estadios avanzados. Cree que toda interferencia de la L1 en el proceso de aprendizaje es necesariamente negativa, razón más que suficiente para evitar su inclusión en todo *syllabus* que pretenda el aprendizaje de una L2 (González Alcaraz, 1983; Puren, 1988, Sánchez Pérez, 1992).

**El método audio-lingual** (años 50 a 70 del siglo XX) Se basa en la repetición de estructuras que presentan huecos (*drills*) con el fin de crear automatismos expresivos en el aprendiz de una L2 y de evitar las interferencias, puesto que se fundamenta en la concepción estructuralista del lenguaje de Bloomfield, influido por el conductismo de Skinner. Con el fin de evitar errores, muestran y analizan las traducciones correctas de textos en la lengua nativa frente a diálogos de aprendices o principiantes. Consideran que debe evitarse la traducción en los primeros estadios y que, en todo caso, la traducción inversa (L1-L2) ha de ser un ejercicio avanzado exclusivamente. No atiende al hecho demostrado de que el aprendiz crea sus propias estrategias, lo cual deriva en errores no atribuibles a la interferencia de la L1 y de que el aprendizaje es un proceso inherentemente dinámico (*interlanguage* de Selinker, 1972).

**El método comunicativo o nocional-funcional** (años 70 y hasta hoy) no se interesa propiamente por la gramática, sino por la comunicación, para la que diseña tres tipos de categorías, las semánticas (tiempo, espacio, cantidad...), las modales (grados de certeza y de compromiso con lo dicho) y las comunicativas (juicio, persuasión, argumentación, información, etc.) (López García, 1997). Su fundamento, antes que gramatical, como en los anteriores métodos, es pragmalingüístico. Tiene una postura mucho más laxa con respecto al empleo de la L1 en el aula y, desde luego, admite que la traducción tenga un valor pedagógico indudable sobre la competencia de una L2, así como también sobre el control de una L1.

Para López García (1997) todos estos métodos se basan en teorías lingüísticas que no fueron elaboradas para aprender lenguas extranjeras sino para describir lenguas. Dicho de otro modo, a los enseñantes se les carga con un bagaje gramatical o comunicativo muy alto, una especie de instrucciones de uso muy detalladas, pero las leen a medias y las dejan de lado para apañárselas con las situaciones reales. Según este prestigioso autor enseñar lenguas no es dar un instrumento para perfeccionar nuestras habilidades, sino permitir desarrollar una capacidad lingüística humana como es la de manejar lenguas para hacer lo mismo que hacíamos antes con una orientación diferente.

Desde luego, esta posición es naturalmente diversa de aquella que considera las lenguas meros sistemas simbólicos y de aquella que las considera un comportamiento humano de índole instrumental (Rabadán, 1996). Para nosotros, es indudable que en esa capacidad lingüística general se encuentra la habilidad para traducir, de modo que no resulta razonable que se deje de lado cuando se enseña una lengua extranjera, porque debe estar al mismo nivel que la lectura, la escritura, la comprensión o la capacidad oral en una L2, que son las habilidades generalmente previstas en los *currícula*. No obstante, hay que decir que las lenguas son todo esto a un tiempo, sistemas simbólicos humanos (estudiables por su misma complejidad), instrumentos al servicio de la intencionalidad de los hablantes y, sobre todo, manifestaciones de la conciencia de los mismos. Suponemos con Kirali (1995) que aprender a emplear una lengua extranjera y aprender a traducir son actividades flexibles muy relacionadas, en parte sometibles a cierta rutinización, pero en parte también implicadas en la resolución de problemas imprevistos.

### 3.-MODALIDADES DE TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LL2

En nuestra opinión, la tradición funcional que establece categorías de la gramática siguiendo los modelos del estructuralismo ha influido decisivamente en una visión dicotómica de las modalidades de la traducción, al menos, en lo relativo a su vertiente aplicada en la enseñanza y aprendizaje de LL2 (sólo es necesario repasar someramente la bibliografía de Losada Aldrey, 1995, para comprobarlo). De hecho, y como resultado directo de tal herencia, los autores que se encargan de aplicar la traducción como instrumento y/o habilidad pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje de una L2 suelen distinguir dos modalidades que, según su opinión, deben diferenciarse con claridad (exponemos aquí las más mencionadas, aunque no las únicas):

- a- Versión *versus* traducción (Lavault, 1985; Puren, 1988; Fernández Fraile, 1995; Sánchez Pérez, 1992).
- b- Traducción de oraciones aisladas *versus* traducción textual dirigida (Rivers & Temperley, 1978).
- c- Traducción literal *versus* traducción libre (Barbe, 1996).
- d- Traducción para la enseñanza de una L2 *versus* traducción profesional (Pisarska, 1986).
- e- Traducción interiorizada *versus* traducción explicativa (Hurtado Albir, 1987).
- f- Traducción pedagógica *versus* traducción profesional (de Arriba García, 1996a; 1996b; Pegenaute, 1996).
- g- Traducción explicativa *versus* traducción interlingual (Zurita, 1997).
- h- Traducción designativa *versus* traducción explicativa (Moreno García, 1997).
- i- Traducción no profesional *versus* traducción profesional (Smith, 1994; Kirali, 1995; Lörcher, 1996).
- j- Traducción microlingüística *versus* traducción macrolingüística (Pérez Tuda, 1999; García Izquierdo, 2000).

Además, de acuerdo con la dirección de la actividad, también es posible distinguir entre

- k- Traducción directa *versus* traducción inversa (Kelly, 1997; Arbuckle, 1990).

Lo importante es, a nuestro parecer, distinguir los criterios en que se basan dichas dicotomías. Según creemos se dan aquí cuatro oposiciones basadas en criterios bastante heterogéneos: a) la gramática (en sus unidades y niveles), b) la competencia variable de los aprendices, c) el

protagonismo alternante de profesor y alumno y d) la dirección de la actividad según el código. He aquí un intento somero de clasificación:

### 1.-BINARISMOS BASADOS EN LA GRAMÁTICA Y EN SUS UNIDADES:

(a) **Versión versus traducción** es distinción basada en el componente gramatical que es objeto del ejercicio: en la versión, el componente morfológico (Recte Loquendi), en la traducción el componente sintáctico a través de la estilística (Bene Loquendi). Es propio del método gramática-traducción, pero sigue vigente de modo explícito o implícito en muchos estudios contrastivos y en manuales clásicos de traducción (Sánchez Pérez, 1992; Vinay & Darbelnet, 1958; Pérennec, 1994).

(b) **Traducción microlingüística versus traducción macrolingüística** es distinción fundada en el objeto lingüístico objeto de traducción: la microlingüística se centra en la oración y en sus unidades constitutivas (léxicas, morfológicas, fraseológicas, etc., la macrolingüística se centra en el texto como unidad superior de realización lingüística. Es binarismo propio de la lingüística aplicada a la traducción (en sus primeras etapas) y, en menor medida y a *contrario*, de la lingüística del texto (Pérez Tuda, 1999; García Izquierdo, 2000).

### 2.-BINARISMOS ANCLADOS EN LA COMPETENCIA VARIABLE DE LOS ALUMNOS:

(a) **Traducción literal versus traducción libre**: es distinción clásica en la historia de la traducción, que tiene su fundamento en los errores de atribución valorativa estimada de los aprendices frente al conocimiento profundo de los no aprendices. Es propio de la Gramática Tradicional (desde, al menos, San Jerónimo, uno de los más avezados críticos de la traducción literal).

(b) **Traducción pedagógica versus traducción profesional**: es oposición que manifiesta el diverso grado de competencia estratégica (en términos comunicativos, interlenguaje) entre los aprendices de una L2 y los profesionales ante las dificultades que plantea la resolución de problemas lingüísticos y culturales a través de los textos. También se refleja en esta dicotomía el hecho de que se conceptúe la traducción como un instrumento didáctico o que se la considere un fin en sí misma. Es propio del método funcional-comunicativo (Pisarska, 1986; Lörcher, 1996; Arriba García, 1996a y 1996b; Pegenaute, 1996; Arbuckle, 1990).

### 3.-BINARISMOS BASADOS EN LA OPOSICIÓN DE PROTAGONISMO PROFESOR/ALUMNO:

(a) **Traducción explicativa versus traducción interiorizada**: se basa en (a) la contrastividad realizada por el profesor de modo concreto, deliberado y consciente (explicativa), frente a (b) el esfuerzo traductor del alumno frente a su L1 en el proceso de aprendizaje de una L2 (interiorizada) (Hurtado Albir, 1987).

(b) **Traducción explicativa versus traducción interlingual**: está anclada en el protagonismo del profesor (que plantea problemas nocionales y pragmáticos) frente a la traducción interlingual, basada en lo que efectivamente traduce el alumno al emplear una L2 (en nivel inicial, medio, superior y de perfeccionamiento) (Zurita, 1997).

#### 4.-BINARISMO BASADO EN LA DIRECCIÓN DE LOS CÓDIGOS:

(a) **Traducción directa versus traducción inversa.** Fundado en el punto inicial y final del código empleado. La traducción directa parte de la L2 para acabar el proceso traductor en la L1 (se supone más sencilla dada la mayor competencia del alumno en su lengua materna). La traducción inversa suele aconsejarse sólo en los últimos estadios del aprendizaje de L2, cuando la competencia en esta segunda lengua es más que aceptable (aun así su aplicación se contempla con muchos reparos).

Según parece, pues, los binarismos de la traductología, históricamente, se fundamentan en parámetros de muy distinta naturaleza, relativos a los componentes gramaticales que son objeto de estudio y traducción, la interlengua de los alumnos (menor o mayor), la relación dialéctica y pedagógica entre profesor y alumno y el idioma de partida y de llegada de los textos traducidos. Según veremos en el apartado dedicado a la psicolingüística de la traducción, todas estas "modalidades" binarias en los alumnos de una L2 no responden al carácter mismo de la habilidad traductora, que es lo que aquí debiera ventilarse, sino que dependen del grado de competencia comunicativa en una L2 por parte de los alumnos y de la finalidad específica del aprendizaje. Todo lo cual ha dado pie, históricamente, a una serie de clasificaciones binarias en parte engañosas por parte de los profesionales en la enseñanza y el aprendizaje de las LL2.

Una prueba indirecta de la combinación de parámetros distintos es la denominada **traducción antropológica** (Duranti, 1997: 154-60). Cuando los lingüistas se enfrentan a textos de lenguas muy alejadas tipológicamente de las indoeuropeas, como las africanas subsaharianas o las amerindias, entre otras de muy diversa filiación, no distinguen en sus representaciones dos niveles de traducción, sino tres. Estas tres instancias son, en esquema, las siguientes:

- (a) Traducción interlineal de morfemas libres y ligados (análisis morfo-léxico)
- (b) Traducción literal de todo el texto, oración a oración;
- (c) Traducción comunicativa o adaptada a la cultura de la lengua meta.

En otros términos, el lingüista parece verse en la necesidad de plasmar mediante (a) y (b) la ordenación morfológica y léxica de la lengua considerada como si se pudiesen corresponder sus elementos, biunívocamente, con la lengua meta. Esta especie de ficción tiene como finalidad acercar al lector a la *Innersprachform* de las lenguas estudiadas. Ni que decir tiene que tal ficción traductora aporta sin duda informaciones relevantes sobre la organización estructural y perceptiva de la lengua descrita, como las relaciones de concordancia, el orden de los argumentos, la focalización de los mismos, etc. Esto es, factores muy pertinentes para la teoría lingüística y la lingüística contrastiva (Baralo, 1996; Cuenca, 1993; Danesi, 1995).

Por último, no obstante, se da una traducción comunicativa (adecuada a la norma de la L2) que es la única válida desde la práctica y la teoría de la traducción (Gentzler, 1993), y que, en ocasiones, se ve "enriquecida" con informaciones de carácter cultural, religioso o social de las instituciones que aparecen en el texto, a la manera de la antropología estructural de Malinowski. Pues bien, las dos primeras instancias son una suerte de Versión (donde prima lo morfológico), según el tenor del método tradicional gramática-traducción (si bien con un aparato descriptivo notablemente actualizado). La última de ellas es una suerte de Composición (donde prima lo sintáctico y, si se terciara, lo textual). Esto es, el proceder de los lingüistas y antropólogos no es muy distinto del proceder de los maestros antiguos de gramática cuando, primero, enseñaban latín y

griego clásico, y después, aplicaban el mismo instrumento a las lenguas modernas con el tan denostado método gramática-traducción. Este proceder tripartito manifiesta, a nuestro entender, las diversas finalidades de la lingüística descriptiva actual y de la traducción de un modo palmario.

#### 4.-TIPOS DE EJERCICIOS POSIBLES DE TRADUCCIÓN EN CLASE DE L2

¿De qué modo puede aplicarse la traducción en un currículum de enseñanza de L2? A continuación reseñamos algunas de las posibilidades de implantación de la traducción en clase de L2 sin ánimo de ser exhaustivos, sino con la pretensión de mostrar que, a pesar de su predisposición a contar con la traducción como un instrumento útil en la enseñanza y el aprendizaje de una L2, los autores (por lo general, profesores de lenguas extranjeras y pedagogos en España), son generalmente reacios a considerarla una destreza más que deba ser cultivada por sí misma, a la altura de las otras que constituyen por derecho propio parte de lo que debe ser aprendido al enfrentarnos a una L2. Repasaremos la propuesta de Süß (1997), la de Kelly (1997), la de Thomas (1995), la de Valero Garcés (1996), la de Zurita (1997) y, finalmente, la que nos parece más adecuada, la de Newmark (1992):

##### *A.-La propuesta de Süß (1997):*

Para Süß (1997) hay que distinguir, al menos, las siguientes modalidades de traducción aplicables a la enseñanza y el aprendizaje de una L2:

-**Traducción gramatical:** consiste en traducir breves unidades sintácticas de una cierta estructura que presente problemas de aprendizaje. P. ej.: pronombres átonos en español (OI+OD): Se lo he dado (y no \*le lo he dado).

-**Traducción dirigida:** se entrega un texto en L1 al alumno, que debe responder a las preguntas del profesor en L2 (preguntas sobre las lagunas del texto o preguntas directas).

-**Traducción directa:** son ejercicios confrontativos entre textos en L1 y en L2. Persiguen, sobre todo, estimular la búsqueda de equivalentes en la L1 de expresiones de la L2. Interesante para ciertos aspectos de la gramática, como las fraseologías, las perífrasis verbales y las colocaciones: *Se lever du mauvais pied/levantarse con el pie izquierdo/mit den linken Bein aufstehen. Avoir la tête dure/tener la cabeza dura/dickköpfig sein.*

-**Comparación y crítica de traducciones ajenas:** tiene como objetivo el dejar claras diversas funciones comunicativas predominantes y el tomar consciencia de que en traducción hay muchas soluciones cuya adecuación puede ser debatida por los alumnos.

Süß (1997) no indica en ningún momento cuándo sería pertinente introducir los diversos ejercicios que propone en clase de L2, de modo que hemos de interpretar que los considera más o menos adecuados en todas las etapas del aprendizaje.

##### *B.- La propuesta de Kelly (1997):*

Kelly (1997) propone ejercicios de traducción de textos generales (literarios, periodísticos, etc.), y no de especialidad (terminológicos o de temática especializada). Se inclina por escoger

textos turísticos y periodísticos, por ser informativos y por no contener una temática muy especializada. Se procede así:

- Se facilita el texto divulgativo, periodístico y breve, en L1 en clase, no antes;
- Los alumnos lo leen y lo conservan;
- Al día siguiente se discute su contenido en clase;
- Se ordena al alumno que escriba una versión en L2 sobre el texto;
- Se contrastan, al menos, dos versiones de las producidas por los alumnos;
- Se analiza la gramática, el léxico, la ortografía y la cohesión textuales;
- Se consulta, conjuntamente, el texto original frente a sus traducciones.

El ejercicio de Kelly exige que el texto esté visualizado en todo momento, que se trabaje en la clase con textos breves y divulgativos y que se dé el mayor grado posible de participación estudiantil. La revisión ha de ser conjunta y tanto lingüística como propiamente traductora. El profesor tiene un papel directivo en todo momento. Con todo, tampoco se dan indicaciones precisas sobre la cronología de la aplicación (o *implementación*) de dichas actividades ni sobre el número de ejercicios adecuados a cada nivel del aprendizaje de la L2.

### *C.-La propuesta de Thomas (1995). Ejercicio de reescritura:*

Thomas (1995) considera que la traducción obedece a los imperativos de la comunicación (método nocional-funcional o comunicativo), que no se trata de la búsqueda de correspondencias, sino del sentido. Para conseguirlo, el análisis del discurso ha de ser un método para la traducción. Los problemas de los aprendices se relacionan con (a) la mala interpretación del contexto, (b) la falta de sensibilidad ante la organización textual, y con (c) la excesiva subordinación a los diccionarios.

El ejercicio que describe, llamado de reescritura, pretende evitar dichos problemas. Procede del siguiente modo:

- Se propone un texto en L2
- Se pide del alumno que lo traduzca;
- Se le ruega que haga otra u otras versiones con ciertos parámetros comunicativos modificados (p. ej. registro de lengua, público receptor, carácter y jerarquía del sujeto, etc.), que recuerdan la división clásica de Halliday (1958) respecto al contexto entre campo, tenor y modo.

Según el autor, se consigue así que el alumno amplíe sus posibilidades de interpretación y se atenga menos al diccionario (que sólo se entiende como instrumento de descodificación, pero no interpretativo). También propone ejercicios de resúmenes de los textos en L2. El fundamento de los ejercicios de Thomas es más pragmalingüístico que gramatical, puesto que se basa en la comunicación en su contexto antes que en la gramática. No obstante, tampoco especifica el momento en que deba implementarse el ejercicio en el desarrollo de un programa cuyo objetivo sea el aprendizaje de una L2, ni qué lugares le corresponden a la traducción en el proceso general de aprendizaje de tal lengua.

*D.-La propuesta de Valero Garcés (1996)*

Parte esta autora de que el empleo de la L1 en clase de L2 puede cumplir una función comunicativa muy importante, y propone los siguientes ejercicios:

- Exposición de un tema en L2 que haya sido elaborado previamente en L1 (15 minutos);
- Comparación y contraste de recursos en L1 y en L2 para actos de habla comunicativos, como informarse, pedir consejo, quejarse, agradecer algo, felicitar a alguien, etc. (con ejercicios específicos para cada tipo).
- Empleo de textos paralelos en L1 y en L2, pero no idénticos, que compartan un mismo tema, que pueden ser informativos, de instrucciones, descriptivos, etc.

Esta autora también mantiene una perspectiva comunicativa en el aprendizaje de una L2, de modo que hace hincapié en las instrucciones para alcanzar el sentido mediante ciertas destrezas, para lo cual ve adecuado el empleo conjunto de textos en L1 y en L2 y la traducción de estos últimos a L2. No obstante, como sus antecesoras en esta exposición, tampoco establece la cronología de aplicación de los ejercicios, de modo que no se informa sobre la incidencia de la traducción a lo largo del proceso de enseñanza ni de aprendizaje de acuerdo con la competencia variable de los alumnos.

*E.-La propuesta de Zurita(1997):*

Zurita cree oportuno distinguir entre (a) La traducción explicativa, cuyo sujeto es el profesor y (b) la traducción interlingual, cuyo sujeto es el alumno:

(A) **Traducción explicativa**; con dos modalidades, la nocional y la pragmática. La traducción explicativa nocional es más contrastiva y microlingüística que la traducción explicativa pragmática: se refiere a palabras concretas cuyo significado se desconozca en L2, a los falsos amigos (port. "*embaraçada*", esp. "*confusa*") y a las reglas gramaticales contrastivas, por ejemplo, que los verbos reflejos del español eliden el posesivo ("*Me lavo las manos/I wash my hands*" o "*Me visto/I get dressed*"). La modalidad pragmática se encarga de las expresiones de la L2 en las situaciones habituales de uso de los códigos (relaciones entre los signos y sus situaciones de uso), como las fórmulas de identificación, nacionalidad, profesión, las fórmulas de saludo y reconocimiento, las de cortesía, las peticiones, etc (p. ej.: "*¿Me dejas tu boli, por favor?/Can you give me your pencil, please?*") Se trata de modalidades de la traducción explicativa relativas a los primeros estadios del aprendizaje de una L2. Por esta razón la selección de los ejercicios está tan dirigida por el profesor. Puede darse el caso de que se necesite una lengua común de negociación, pactada con los alumnos, o de que se empleen más, de acuerdo con las habilidades lingüísticas del enseñante. En definitiva, el empleo y alcance de la traducción explicativa debe ser sopesado en todo momento por el profesor como instrumento pedagógico.

(B) **Traducción interlingual**: dado que la ruptura total con la L1 no existe, hay que practicar la traducción interlingual en clase como un instrumento pedagógico más, pero con finalidades e intensidades diversas según el nivel de competencia de los alumnos. Los casos de uso son diversos de acuerdo con los niveles de dominio de la L2:

- (a) **Nivel inicial**: se traduce todo o casi todo por parte del alumno (*\*Tener un buen tiempo/\*Mi padre encontró mi padre en Suecia/\*¿Puedo tener una fotocopiadora?*). Estos fenómenos de interferencia se producen de manera natural en las primeras etapas.

- (b) **Nivel medio:** el alumno empieza a pensar en L2 y la traducción reula a estructuras, palabras o expresiones idiomáticas que ignora, pero se sigue dando de modo natural.
- (c) **Nivel superior:** se da una mayor capacidad oral y rapidez de réplica. Hay mayor control gramatical en la escritura que en la lengua oral ("*\*Cuando volveré buscaré trabajo/\*Voy a echar de menos a ti/*"). Según Zurita (1997) sólo emplean la traducción cuando hablan precipitadamente o cuando ignoran estructuras o palabras concretas en español.
- (d) **Nivel de perfeccionamiento:** Sólo se piensa, automáticamente, en L2. Únicamente reclaman la traducción por parte del profesor para alcanzar el sentido del léxico específico y para la búsqueda de correspondencia de modismos y fraseologías.

El estudio de Zurita expone cómo el alumno de L2 emplea estratégicamente la traducción a su L1 al utilizar la L2, (lo cual deriva en interferencias lingüísticas o transferencias negativas), pero no da pautas para la inclusión de ejercicios concretos de traducción en clase de L2 ni su posible cronología, esto es, nos hallamos con la habitual indefinición a la hora de aplicar los ejercicios de modo integrado en un proceso planificado de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

La representación gráfica que le correspondería a la situación descrita en los ejercicios anteriores sería la de una curva muy elevada al comienzo de los estudios de L2 que va languideciendo hasta casi desaparecer en los niveles de perfeccionamiento. Esta postura práctica, desde luego, no se aviene con la idea de que el traducir debe estar a nivel similar a otras destrezas lingüísticas como hablar, escribir y leer o comprender en un currículo de enseñanza y aprendizaje de una L2. No obstante, el trabajo de Zurita tiene el mérito indiscutible de intentar sistematizar los errores habituales de ciertos tipos de aprendices de acuerdo con su aproximado nivel de competencia comunicativa y gramatical en español (alumnos suecos e ingleses, especialmente).

Por lo general, y según vamos viendo hasta ahora, los autores que proponen ejercicios de traducción lo hacen considerando que es un mero instrumento pedagógico más bien secundario para alumnos que aprenden una L2. Con todo, la traducción ha de incorporarse a la enseñanza de las lenguas extranjeras si queremos que los alumnos aprovechen al máximo sus capacidades lingüísticas en esa lengua y en la suya propia. Para ello, parece necesario superar el prejuicio según el cual la traducción sólo es fuente de interferencias y el prejuicio según el cual la traducción debe eliminarse de las últimas etapas del aprendizaje porque el alumno ya "piensa en L2", esto es, ya está totalmente "inmerso" en ese otro código lingüístico y cultural. Por lo general, es muy notorio que la enseñanza del español en Europa incluya sistemáticamente el empleo de la traducción a la L1 y de la traducción al español desde dicha lengua, pero que no suela suceder lo mismo si los enseñantes son españoles que imparten sus clases de español a extranjeros en España.

#### *E.-La descripción de interferencias de Moreno García (1997):*

Esta autora, al contrario que las anteriores, no parte de presupuestos comunicativos, sino cognitivistas, puesto que afirma que son los universales lingüísticos los que nos permiten aprender nuevas lenguas. Tenemos mucho en común a la hora de expresar cosas y sólo nos diferenciamos en los recursos de que disponemos, lo cual nos lleva al concepto de Gramática Universal de Chomsky, regida por principios comunes, y al concepto de parámetros específicamente resueltos en cada lengua. Indica que la traducción da seguridad en las primeras etapas del aprendizaje, que acelera el proceso en aquellas personas especialmente lentas o tímidas y que resuelve rápidamente problemas

léxicos y fraseológicos. No obstante, advierte del problema básico: la **interferencia o transferencia negativa**. Llega a afirmar que no debe traducirse demasiado porque no llega a interiorizarse el sistema de la L2, aunque afirma que la traducción (instrumentalizada) puede ser de gran ayuda para profesores y alumnos.

A continuación, plantea un buen número de interferencias (o transferencias negativas) desde distintas lenguas que han podido ser resueltas por la traducción, en gran medida, antes que por la explicación metalingüística clásica (la autora se refiere al uso de la traducción a lenguas extranjeras para alumnos extranjeros de español como L2, en especial ingleses, alemanes, suecos, franceses, portugueses y japoneses):

-**Estructuras hendidas**. "*Fue Juan quien lo hizo/Lo hizo Juan*". Podemos explicar que la forma hendida sirve como réplica a una aseveración anterior en contrario. Según Moreno García esta explicación no suele entenderse. Es mejor y más rápido traducir a sus lenguas, porque el mecanismo de focalización es paralelo: "fr. *C'était Jean qui l'a fait*/port de Br. *Foi João quem fiz*/ing. *It was John who did it*/al. *Es war Johan der das gemacht hat*/sueco *Det var Jan som gjorde det*".

-**Sintagmas locales de dirección**. "*\*Me gusta conducir los fines de semana a mi abuela/\*Tienen mucha prisa a su trabajo/\*Pudo escaparse a su vecino*". Son interferencias del sueco, que elide el núcleo nominal o infinitivo que el español exige con sus preposiciones: esp. "*hasta casa de mi abuela/para ir al trabajo/ a casa de su vecino*".

-**Pronombres**: "*\*Miró a mí/\*Dijo a ella que.../\*A nosotros preocupa esto*". Suelen evitar la redundancia pronominal allí donde el español la exige (con anteposición). Debe explicarse la existencia de átonos y tónicos y las condiciones de la redundancia (con ciertos cambios de orden de los argumentos). Esto queda claro si se les hace ver que, por ejemplo, en inglés, también se da una doble posibilidad estructural con ciertas consecuencias formales, aunque sean ciertamente distintas de las que rigen en español: "*I gave him the book/I gave the book to him*".

-**Preposiciones y relativos**: "*\*Mi abuela es una persona que me gusta hablar con/\*Que me gusta más es tomar el sol/\*Es un amigo se llama Juan*". El primer caso es típico de las lenguas germánicas con traslado prepositivo a posición final (verbos *trennbar* del alemán, verbos preposicionales del inglés y del sueco). Hay que explicar que el español y las lenguas románicas sólo permiten algo parecido con pocos adverbios, como *arriba*, *abajo* y *adentro* y que no es comparable a la flexibilidad posicional de estas partículas en las germánicas. El segundo caso se puede indicar a los alumnos ingleses que, en general, cuando "what" no es una interrogativa suele poder traducirse por "lo que" (salvo el "que" completivo y el relativo, claro). El último caso de transferencia negativa es típico de algunas lenguas aglutinantes de Extremo Oriente, como el japonés, que no exigen aquí ninguna marca de relativo.

-**Tiempos verbales**: A pesar de que el italiano y el español tienen un sistema tempo-aspectual casi paralelo, los italianos suelen emplear condicionales compuestos allí donde nosotros empleamos el simple. De modo similar, los franceses suelen emplear el pretérito perfecto donde nosotros usamos el indefinido. Los luso-hablantes suelen utilizar el indefinido donde nosotros podemos emplear el pretérito perfecto, que se opone aspectualmente a la forma compuesta (es una neutralización formal del gallego y del asturleonés también). No son inútiles aquí traducciones a dichas lenguas para asimilar el contraste del sistema tempo-aspectual.

-**Semántica léxica verbal divergente**. Verbos polisémicos en español como "*esperar*" o "*entrar*" se traducen mediante diferentes verbos en francés (*espérer en l'avenir*/confiar en lo que ha de venir), (*attendre dans la rue/esperar en la calle*) y en inglés (*to enter the house/entrar en la casa*) (*to enter into the Society/formar parte de la Sociedad*). Y, a la inversa, verbos polisémicos del inglés, como *to meet*, valen en español por *encontrar* (*to find*) y por *conocer a alguien por vez primera* (*to meet*).

-**Perífrasis verbales**. Ciertas perífrasis terminativas del español, como *acabar de + INF* no se comprenden funcionalmente mediante paráfrasis de su significado por parte de alumnos de francés e inglés como L1. Es mucho más rápido observar su paralelismo con fr. *venir de + INF*/ ing. *to have just + PART*. Algo similar ocurre con ciertas perífrasis coordinadas del español, como *Va y dice*, *coge y se marcha*, *agarra y suelta*, etc. Resulta mucho más funcional, empleando la traducción, relacionarlas con adverbios tempo-modales como

*suddenly* (ing.), *plötzlich* (al.), *subito* (it.), *de sobte* (cat.), *de repente* (port.) que intentar una explicación parafrástica.

-**Conjunciones.** La conjunción *aunque* del español permite tanto verbos en indicativo como en subjuntivo. Los sentidos derivados de esta oposición no están claros para todos los gramáticos (*Aunque tengo dinero, no lo compraré/Aunque tenga dinero, no lo compraré*) Para algunos autores, es una manifestación de modalidad. Ni siquiera aquí la traducción nos puede ayudar, porque en muchas lenguas no se da tal oposición. Es menester acudir a explicaciones metalingüísticas sobre el hecho de que el IND. implica una colaboración con el otro hablante, mientras que el SUBJ. manifiesta una polémica con él (López García, 1997). Respecto a la conjunción temporal *cuando* hay que especificar a los alumnos alemanes que alterna con la conjunción condicional *si* cuando se manifiesten acontecimientos frecuentes en el pasado: *Cuando ella venía, íbamos al cine/Si ella venía, íbamos al cine*, pero no en el presente: *Cuando ella venga, vamos al cine* (temporal)/*Si ella viene, vamos al cine* (condicional). Esto se debe a que la oposición entre *wenn/als* del alemán es sustancialmente distinta: ambas pueden emplearse como temporales y como condicionales (se neutraliza su oposición), pero *wenn* sólo aparece con valor factual, mientras que *als* sólo tiene valor no factual.

-**Subjuntivo.** Suele constituir una tortura para los alumnos extranjeros que aprenden el español. Por lo general, se admite entre los gramáticos que el indicativo es el modo de la realidad y el subjuntivo de la irrealidad. Lo malo es poner en práctica una categorización tan general pertinente en la gramática, pero difusa en el aprendizaje del español como L2. Incluso aquellas lenguas tipológicamente emparentadas con el español, como el italiano o el francés que muestran un comportamiento parecido en torno a esta oposición, también manifiestan zonas de divergencia considerable. En italiano los verbos de creencia (*credo, penso che, mi pare, ho l'opinione*, etc.) rigen una completiva en subjuntivo, pero los verbos españoles correlativos exigen una completiva en indicativo: *\*Creo que sea mejor volver a casa/\*Pienso que no tengas problemas allí*. En francés aparece el subjuntivo con frases relativas superlativas, del tipo *\*Es la novela más interesante que haya leído jamás*. Tal elección modal, si bien no es agramatical, resulta muy marcada en cuanto al registro culto en una lengua como el español.

El estudio de Moreno García (1997) se encuentra a caballo entre la lingüística contrastiva, la traducción y la enseñanza de una L2. Manifiesta confianza en la traducción como procedimiento para aumentar la conciencia lingüística contrastiva en los aprendices entre L1 y L2, pero se hace cada vez más renuente a su empleo a medida que crece la competencia en L2 por parte de los alumnos. Relega, de hecho, el empleo de la traducción a las primeras etapas del aprendizaje con el fin de solventar problemas de interferencia, pero no la considera una destreza más que haya de formar parte de un diseño curricular específico cuando se aprende una lengua extranjera, en este caso, el español. No obstante, deja a las claras cuál es el valor de hacer una gramática pedagógica contrastiva con las lenguas de los aprendices.

A falta de publicaciones y de estudios de conjunto, el profesor de lenguas extranjeras, a nuestro entender, debe hacer lo siguiente:

- (a) Tener un conocimiento gramatical profundo de su propia lengua, adquirido mediante gramáticas descriptivas de primer orden.
- (b) Adquirir y depurar un conocimiento gramatical y pragmático de las lenguas de sus alumnos mediante gramáticas descriptivas particulares de las diversas lenguas.
- (c) Estudiar detenidamente las gramáticas contrastivas publicadas hasta la fecha, con el fin de anticipar muchos de los errores de sus alumnos, facilitar rutinas y, al tiempo, flexibilizar el saber contrastivo natural de los aprendices (inglés-polaco Krzeszowski, 1991; alemán-español, Cartagena & Gauger, 1992; francés-alemán, Pérennec, 1993; portugués-español, Vázquez & Méndez da Luz, 1970; Díaz Fouces, 1999; referidos a diversas lenguas: Ivir & Kalogjera, 1991, etc.).

Por lo anteriormente expuesto, queda claro que los autores se inclinan, normalmente, por utilizar la traducción en las primeras etapas, de modo dirigido por el profesor y como un medio rápido de hallar correspondencias básicas. Ninguno de ellos advierte que vivimos en un mundo traducido (Santoyo, 1993) y que los alumnos de español como L2 tal vez consigan, en sus mercados de trabajo respectivos, un empleo que puede estar relacionado directamente con la traducción, antes que con la enseñanza general de su lengua materna. Tampoco parecen caer en la cuenta de que la traducción es habilidad tan lingüística como la capacidad de expresión oral, la lectura, la escritura o la comprensión oral en una lengua extranjera, de modo que la consideran vicaria, de forma injustificada, respecto al resto de destrezas que suponen el dominio de una L2.

Por lo dicho, cabría plantearse de nuevo un diseño curricular de enseñanza de una L2 en donde la traducción no tuviera meramente un valor instrumental, sino complementario. Esta es, precisamente, la postura del autor cuya obra reseñamos a continuación, un autor que, todo hay que decirlo, es un reconocido profesor de traducción, y no sólo un profesor de lenguas extranjeras, Peter Newmark (1992).

#### *F.-La propuesta integrada de Newmark (1992)*

Newmark (1992) de modo acertado a nuestro entender, relaciona tipos de traducción y tipos de alumnado: (a) **Para los primeros estadios de aprendizaje** de una L2 la traducción directa ahorra tiempo, consolida la base léxica y gramatical y facilita la comprensión y memorización, aunque su práctica no haya de dominar la función docente. (b) **Para el nivel medio** la traducción directa de palabras y de oraciones es válida para tratar errores e interferencias. Y, a veces, en sinonimias de ciertos campos semánticos, también es útil para ampliar el vocabulario en L1. (c) **Para el nivel avanzado**, la traducción se ha de reconocer como la quinta destreza, junto al habla, la escritura, la lectura y la comprensión oral, puesto que se centra en el texto y requiere un elevado conocimiento de las dos lenguas.

De la propuesta integrada de Newmark se deduce que no se debe abandonar la práctica de la traducción en ninguno de los niveles de un curso de L2, y que debe integrarse como una destreza más en el nivel avanzado del aprendizaje, como venimos proponiendo. Otra cosa es la aplicación concreta de los ejercicios de traducción y sus distintas modalidades, algo que sólo parece corresponderle al profesor de la L2, que debe conocer en todo momento la interlengua de los aprendices y su nivel de progresión en la competencia comunicativa del grupo. No obstante, no deja de ser llamativo que el único autor de los reseñados hasta aquí que considera la necesidad de integrar la traducción en un curso de L2 sea, precisamente, un experto maestro traductor. Se diría que la enseñanza de las LL2 muestran un panorama dominado por gramáticos de su lengua materna y por pedagogos, y que incluso muchos traductores y profesores de traducción no se atreven a hacer propuestas de este calibre en las propias Facultades de Traducción en los primeros cursos de sus licenciaturas respectivas.

## 5.-PSICOLINGÜÍSTICA DE LA TRADUCCIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA L2

Hasta aquí hemos hecho un somero repaso de la posición de algunos enseñantes de LL2 respecto a la aplicación de la traducción en el aula. Aparte de los beneficios ya mencionados que de su utilización podrían derivarse, existen, no obstante, otros aspectos positivos según revela la teoría lingüística, con conceptos tales como el **saber natural contrastivo**, o la investigación psicolingüística, en particular la que resulta del estudio de las estrategias de traducción por parte de estudiantes de una L2 mediante el procedimiento del "thinking aloud". Por último, algunos estudios sobre bilingüismo también son claros en lo relativo a los beneficios derivados del empleo de distintas lenguas para la mejora de las capacidades cognitivas del aprendiz. Veamos cada uno de dichos conceptos más detenidamente.

En opinión de uno de los teóricos actuales más relevantes de la teoría de la traducción, C. Hernández Sacristán, todos poseemos una intuición natural sobre el carácter polisistémico de una lengua. Seleccionamos alguna variedad o nivel según la situación interactiva. También tenemos una intuición natural sobre cómo contrastan las lenguas. Este Saber Natural Contrastivo actúa siempre que hay lenguas en contacto o variantes distintas de una misma lengua. La equivalencia interlingüística es una propiedad que dos sistemas poseen en mayor o menor grado, porque pensamos las categorías como gradientes. Entre problemas interlingüísticos e intralingüísticos no hay solución de continuidad, porque toda lengua es una realidad polisistémica. Por tanto, la comparación entre lenguas o entre variantes de una lengua, antes que una actividad teórica, es una actividad práctica, lo cual se ve muy bien tanto en las conversaciones en una lengua no materna como en la traducción. El saber natural contrastivo es antes un saber cómo que un saber qué: el contraste lingüístico acaba siendo un contraste pragmático. De hecho, el acto comunicativo no es la transmisión de una realidad invariante que llamamos información. Siempre hay diferencia entre (a) lo que uno quiere comunicar y (b) lo que otro entiende. Pero tal diferencia es inevitable, es la base que explica el cambio lingüístico y el factor dinamizador del sistema. De hecho, es la raíz, el fundamento de la creatividad humana. Cuando traducimos y aprendemos una L2 lo que hacemos es emplear mecanismos por los cuales las diferencias (lingüísticas, culturales) pueden llegar a convivir y a ser funcionales. (Hernández Sacristán, 1994, 1996, 1999).

Es evidente que el empleo sistemático de la traducción, cuando se aprende una lengua extranjera, no puede sino redundar en beneficio de la consciencia contrastiva del estudiante (como, por otro lado, lo hacen otras destrezas siempre presentes en los programas de enseñanza de una lengua no materna). No otra es la postura de Duff (1989), de Ellis (1990), de Larsen-Freeman (1994) o de Pennock & Santaemilia (1995).

También la evidencia psicolingüística parece corroborar el análisis que venimos proponiendo. Smith (1994) y Lörcher (1996) estudiaron el proceder de estudiantes de L2 (alemán-francés). La primera analizó el producto de traducciones de textos múltiples de estudiantes de distintos grados de competencia en L2 y con distintas motivaciones.

El segundo, que más nos interesa aquí, analizó las estrategias de los que traducían mediante el expediente del "thinking aloud", esto es, por el análisis en seguimiento de los procesos verbalizados (mediante grabaciones o escritura) que llevaban a cabo los aprendices mientras traducían. Lo más relevante es que Lörcher hizo este mismo ejercicio con traductores profesionales y comparó los resultados. Ambos grupos, estudiantes de una L2 y profesionales de la traducción, utilizaban igual

proceder (lo cual remite a ese saber natural contrastivo del que hablábamos), aunque se fijaban más en distintos problemas: los estudiantes se preocupaban mucho por las lagunas léxicas, por las palabras y expresiones desconocidas; los traductores profesionales se preocupaban mucho más por captar el sentido general del texto, hasta el punto de dejar, a menudo, las lagunas léxicas para el final de su revisión.

Esto es, nos encontramos aquí, de nuevo, con que la competencia comunicativa en su vertiente traductora –o, si se prefiere, la competencia traductora– (que incluye la gramatical, la sociolingüística, la pragmática, etc. (Cuenca, 1994), y, en general, la capacidad de resolución de problemas), es el único factor de diferenciación real entre (a) los tipos de personas que se enfrentan a un texto en L2; (b) los tipos de traducción históricamente establecidos en teoría de la traducción y en enseñanza de L2 (literal/libre, no profesional/profesional, pedagógica/exteriorizada, etc.). De ello se deduce que la traducción es una destreza más del aprendizaje de una L2, sometida, por tanto, a la mejora de la interlengua de los aprendices, ni más ni menos que las otras destrezas que sí están invariablemente insertas en los currícula de enseñanza y aprendizaje de las LL2.

Por último, se da un tercer argumento en favor del aprendizaje de LL2 que no puede dejar de afectar a la traducción como destreza lingüística: los individuos multilingües difieren positivamente de los monolingües en cuanto a su competencia lingüística y su habilidad para aprender otras lenguas. Los individuos multilingües son procesadores de la información más eficientes que los monolingües. Esto implica una relación positiva entre bilingüismo (y multilingüismo) y cognición (Sanz, 1999). No parece existir un ejercicio cognitivo más completo que el de traducir, porque aumenta la conciencia metalingüística del contraste entre dos lenguas y porque, sin duda, permite acceder a otras con mayor eficiencia.

## **6.–CONCLUSIONES: CONTRA EL PREJUICIO ANTITRADUCTOR EN LA ENSEÑANZA DE LL2**

Para finalizar, repasamos algunos de los puntos principales a los que hemos llegado tras esta exposición:

1.–La traducción es destreza necesaria en cualquier currículum de enseñanza y de aprendizaje de una L2.

2.–La traducción directa debe emplearse progresivamente desde el nivel inicial hasta el de perfeccionamiento y ha de ser acorde con los recursos de los alumnos.

3.–La traducción inversa es perfectamente incluíble en el currículum en los grados medios y avanzados por su carácter evaluativo y su utilidad para conocer la interlengua, así como por el hecho de que amplía la conciencia metalingüística contrastiva del alumno.

4.–Dada la ausencia de materiales específicos sobre traducción como una destreza más del aprendizaje de LL2, sólo corresponde al profesor el diseñar los ejercicios y la cronología concreta de la implantación, puesto que, en teoría, es el mejor conocedor del grado de competencia de sus alumnos.

5.—Puesto que la traducción es una actividad legítima y beneficiosa desde los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera, no parece razonable que no esté presente justamente en los primeros cursos de una carrera de Traducción e Interpretación. En nuestra opinión, los que así proceden están perdiendo un tiempo precioso en la formación de los futuros traductores profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBUCKLE, A.-F. M. (1990) "Translation into the Second Language in Language Teaching and for Professional Purposes", en Andermann, G. M. & M. A. Rogers (eds.): *Translation in Teaching and Teaching Translation*, vol. III, Guilford, University of Surrey, 23-32.
- ARRIBA GARCÍA, C. de (1996a) "Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica", en *Actes sobre el III Congrés Internacional sobre Traducció*, Barcelona, UAB, 519-29.
- (1996b) "Introducción a la traducción pedagógica", *Lenguaje y textos*, nº 8, 269-83.
- ATKINSON, D. (1987) "The mother tongue in the classroom", *ELT Journal*, 41/4, 241-47.
- BALLESTER CASADO, A. & M. D CHAMORRO GUERRERO (1993) "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas", en Montesa, S. & A. Garrido (eds.): *Actas del tercer Congreso de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, ASELE, 393-402.
- BARALO, M. (1996) "La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras", *REALE*, 5, 9-41.
- BARBE, K. (1996) "The Dichotomy Free and Literal Translation", *Meta*, 41/3, 328-37.
- BARROS GARCÍA, P. (1997) "La gramática del texto y su aplicación a la enseñanza de lenguas", en Molina Redondo, J. A. de & J. de D. Luque Durán (eds.): *Estudios de Lingüística General II*, Granada, Universidad de Granada, 25-30.
- BERENGUER, L. (1992) "La traducción: clave para el aprendizaje significativo de segundas lenguas", en *Actes del I Congrés Internacional sobre Ensenyament de Llengües Extranjeres*, Barcelona, ICE-UAB.
- CUENCA, M<sup>a</sup> J. (1993) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem.
- (1994) "La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües", en Cuenca, M<sup>a</sup> J. (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*, Valencia, Universitat de València, 15-34.
- DANESI, M. (1995) "Contrastive Analysis and Second language Teaching Today: The Legacy of Robert di Pietro", en Fernández-Barrientos, J. & M. C. Wallhead (eds.): *Temas de lingüística aplicada*, Granada, Universidad de Granada, 209-31.

- DÍAZ FOUCES, O. (1999) *Didáctica de la traducción (portugués-español)*, Vigo, Servicio de Publicacións, Universidade de Vigo.
- DUFF, A. (1989) *Translation*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1990) "Activities and Procedures for Teaching Training", en Rossner, R. & R. Bolitho (eds.): *Currents of Change in English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 226-35.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M<sup>a</sup> E. (1995) "La traducción como procedimiento didáctico en la enseñanza del francés en España en el siglo XIX", en Lafarga, F., A. Ribas & M. Tricás (eds.): *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, 81-89.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. (1998) "El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo", en Cifuentes Honrubia, J. L. (ed.): *Estudios de lingüística cognitiva I*, Alicante, Universidad de Alicante, 297-305.
- FLYNN, S. (1989) "Second language Acquisition and Grammatical Theory", en Newmeyer, F. J. (ed.): *Linguistics: The Cambridge Survey, vol. II. Linguistic Theory: Extensions and Implications*, Cambridge, Cambridge University Press, 53-73.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2000) *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- GENTZLER, E. (1993) *Contemporary Translation Theories*, Londres, Routledge.
- GIBERT, T. (1989) "Las prácticas de traducción y el proceso de adquisición de la L1", en Labrador Gutiérrez, T., R. M. Sainz de la Maza & R. Viejo García (eds.): *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (A.E.S.L.A.)*, Santander, Universidad de Cantabria, 271-75.
- GONZÁLEZ ALCARAZ, J. A. (1983) "Las lenguas instrumentales y el recurso de la traducción", en *Actas del Primer Congreso nacional de Lingüística Aplicada (A.E.S.L.A.)*, Murcia, U.M., 303-305.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1994) *Aspects of Linguistic Contrast and Translation. The Natural Perspective*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- (1996) "Saber natural contrastivo: ¿Quién contrasta las lenguas?", en Serra Alegre, E. et al. (eds.): *Panorama de la Investigació Lingüística a l'Estat Espanyol*, vol. IV, Valencia, Universitat de València, 18-22.
- (1999) *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona, Octaedro.
- IVIR, V. & KALOGJERA, D. (eds) (1991) *Languages in Contact and Contrast. Essays in Contact Linguistics*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter.

- KELLY, D. (1997) "La enseñanza de la traducción inversa de textos 'generales': consideraciones metodológicas", en M. A. Vega & R. Martín-Gaitero (eds.): *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*, IULMT/UCM, 175-81.
- KIRALY, D. C. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent (Ohio), The Kent State University Press.
- KRZESZOWSKI, T.P. (1990) *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter.
- LABRADOR GUTIÉRREZ, T. (1994) "La lengua española en los programas de traducción", en Raders, M. & R. Martín Gaitero (eds.): *IV Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, Madrid, Editorial Complutense, 135-51.
- LARSEN-FREEMAN & M. H. LONG (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LAVault, E. (1985) *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, París, Didier.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1997) "La percepción del español como LE", *Español Actual* 67, 7-15.
- LÖRSCHER, W. (1996) "A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes", *Meta*, 41/1, 26-32.
- LOSADA ALDREY, M<sup>a</sup> C. (1995) "Una bibliografía general sobre la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera (E/LE)", *REALE*, 4, 87-130.
- MORENO GARCÍA, C. (1997) "¿Es útil la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)?", en Félix Fernández, L. & E. Ortega Arjonilla (eds.): *Estudios sobre traducción e interpretación*, Málaga, CEDMA, 93-103.
- NEWMARK, P. (1987/1992) *A Textbook of Translation*, Londres, Prentice Hall. Trad. esp.: *Manual de traducción*, Madrid, Cátedra.
- PAGENAUTE, L. (1996) "La traducción como herramienta didáctica", *Contextos*, XIV/27-28, 107-25.
- PENNOCK, B. & J. SANTAEMILIA (1995) "Interlanguage, Translation and the EFL Classroom", en Hernández Sacristán, C., B. Lépinette & M. Pérez Saldanya (eds.): *Aspectes de la reflexió i la praxi interlingüística*, Valencia, Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics I, 185-202.
- PÉREZ TUDA, M. C. (1999) "Aplicaciones de la lingüística contrastiva en el aula", en Iglesias Rábade, L. & P. Núñez Pertejo (eds.): *Estudios de lingüística contrastiva*, Santiago, Universidad de Santiago de Compostela, 419-24.

- PISARSKA, A. (1986) "On Different Types of Translations", en Kastovsky, D. & A. Szwedek (eds.): *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries*, v. 2, Berlín, Nueva York, Amsterdam, Mouton de Gruyter, 1421-26.
- PUREN, CH. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, París, Nathan.
- RABADÁN, R. (1996) "El papel de la lingüística en los estudios de traducción: usos y aplicaciones", en P. Fernández Nistal & J. M. Bravo Gozalo (eds.): *A Spectrum of Translation Studies*, Valladolid, S.A.E., 91-103.
- RIVERS, W. M. & M. S. TEMPERLEY (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, Nueva York, Oxford University Press, 325-43.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SANZ, C. (1999) *Bilingüismo, capacidad cognitiva y aprendizaje de lenguas*, Valencia, LynX, Documentos de Trabajo, vol. 21, 37 pp.
- SMITH, V. (1994) *Thinking in a Foreign Language. An Investigation into Essay Writing and Translation by L2 Learners*, Tubinga, Gunter Narr.
- SÜSS, K. (1997) "La traducción en la enseñanza de idiomas", en Vega, M. A. & R. Martín-Gaitero (eds.): *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*, Madrid, IULMT/UCM, 57-67.
- TITFORD, C. & A. E. HIEKE (1985) (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tubinga, Gunter Narr.
- THOMAS, N. (1995) "Apprendre à traduire le sens: réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction", en F. Lafarga, A. Ribas & M. Tricás (eds.): *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, 61-67.
- VALERO GARCÉS, C. (1996) "L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas", *BABEL* (A.F.I.A.L.), no 3/4/5, 187-97.
- VIQUEIRA, Ma J. (1992) "Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico", en *Actas del II Congreso Luso-español de Línguas Aplicadas às Ciências*, Évora, Universidade de Évora y Universidad de Extremadura, 76-78.
- ZURITA SÁEZ DE NAVARRETE, P. (1997) "La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera", en Félix Fernández, L. & E. Ortega Arjonilla (eds.): *Estudios de traducción e interpretación*, Málaga, CEDMA, 133-39.