



La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación?

Foreign Language Teaching in Translation and Interpreting Studies: What can we learn from research?

ENRIQUE CEREZO HERRERO

Departamento de Lingüística Aplicada, Universitat Politècnica de València, calle Camino de Vera, s / n, 46022, Valencia

Dirección de correo electrónico: eccerher@upv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1170-8488>

Recibido: 1/9/2018. Aceptado: 5/2/2019.

Cómo citar: Cerezo Herrero, Enrique, «La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación?», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 22 (2020): 41-73.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.22.2020.41-73>

Resumen: El conocimiento de lenguas, tanto extranjeras como maternas, constituye una competencia fundamental en la formación de traductores e intérpretes, ya que la traducción profesional no puede existir si dicha competencia no se ha consolidado previamente. Sin embargo, la investigación referente al aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras dentro de los estudios de Traducción e Interpretación es muy escasa y, con frecuencia, su práctica se adhiere a modelos pedagógicos generalistas que se desvinculan de la meta final de esta formación y de los objetivos principales que deberían cimentar este tipo de enseñanza. Partiendo de esta base, el objetivo del presente artículo es poner en diálogo la principal literatura derivada de este campo de estudio y ofrecer una reflexión sobre sus implicaciones docentes. Para dicho fin se hará, en primer lugar, una contextualización de la enseñanza de lenguas en la formación de traductores e intérpretes y se establecerán una serie de principios pedagógicos básicos. Posteriormente, se hará un análisis del tratamiento de las cuatro principales destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) en esta formación. En último lugar, a modo de conclusión, se comentarán las implicaciones docentes que derivan de la investigación en esta área de conocimiento.

Palabras clave: Lenguas extranjeras, traducción, interpretación, pedagogía, formación, destrezas comunicativas.

Abstract: The knowledge of both foreign and mother languages constitutes a core competence in translator and interpreter training, as professional translation cannot exist if this competence has not been previously consolidated. Nevertheless, research regarding the teaching and acquisition of foreign languages within Translation and Interpreting studies is extremely scarce and its practice frequently adheres to general pedagogical models which do not keep to the

ultimate goal and main objectives that should lay down the foreground for this type of teaching. On this basis, this article aims to discuss the main literature derived from this field of expertise and offer a reflection on the teaching implications. For such purpose, the teaching of foreign languages for translator and interpreter trainees will first be contextualized and a series of basic pedagogical principles will be established. Subsequently, an analysis of the four main communicative skills (written comprehension and expression and oral comprehension and expression) will be carried out. Last but not least, by way of conclusion, the teaching implications that derive from research into this area of knowledge will be discussed.

Keywords: Foreign languages, translation, interpreting, pedagogy, training, communicative skills.

Sumario: 1. Introducción; 2. Contextualización disciplinar, 2.1. Delimitación curricular, 2.1.1. Lengua para Filología vs. Traducción e Interpretación, 2.1.2. Lengua con Fines Específicos (LFE); 3. Características específicas de la formación, 3.1. Estudio de la lengua desde la contrastividad, 3.2. Conocimientos socioculturales, 3.3. Uso de materiales pedagógicos reales, 3.4. Uso de diccionarios y otras obras de referencia; 4. Tratamiento de las destrezas comunicativas, 4.1. Comprensión escrita, 4.2. Expresión escrita, 4.3. Comprensión oral, 4.4. Expresión oral; 5. Conclusiones; Referencias bibliográficas.

Summary: 1. Introduction; 2. Discipline contextualization, 2.1. Curricular delimitation, 2.1.1. Language for Philology vs. Translation and Interpreting, 2.1.2. Languages for Specific Purposes (LSP); 3. Specific teaching features, 3.1. Study of the language from a contrastive viewpoint, 3.2. Sociocultural knowledge, 3.3. Use of real pedagogical materials, 3.4. Use of dictionaries and other reference books; 4. Treatment of communicative skills, 4.1. Written comprehension, 4.2. Written expression, 4.3. Oral comprehension, 4.4. Oral expression; 5. Conclusions; References.

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento de lenguas constituye una competencia clave en la formación de traductores e intérpretes y, más concretamente, en el desarrollo de la competencia traductora (Beeby, 2004; Álvarez González, 2006; Brehm, 2007; Cerezo Herrero, 2013;), cuestión en la que coinciden tanto las corrientes teóricas como los modelos de formación de futuros traductores (Pérez González, 1999). Así pues, no resulta descabellado afirmar que los objetivos de las asignaturas de lengua en una titulación de Traducción e Interpretación deberían diseñarse a imagen y semejanza de la propia actividad profesional que los alumnos realizarán en el futuro (Brehm y Hurtado, 1999; Oster, 2008b). Tanto la competencia comunicativa como la extralingüística, sobre todo el componente cultural, son conocimientos previos indispensables para la práctica de la traducción (Kiraly, 2000; Andreu y Orero, 2001b), por lo que es fundamental que ambas ocupen un espacio curricular dentro de los estudios de Traducción e Interpretación (Hurtado, 1996). Partiendo de esta base, en el grado de Traducción e Interpretación, tal y como ya ocurría en la antigua licenciatura (Andreu y Orero, 2001a), los primeros

dos años se dedican en gran medida a la consolidación de la competencia lingüística, de ahí la presencia de asignaturas de lengua en los planes de estudio, mientras que los dos últimos cursos se centran en las principales especialidades de traducción y se introducen las técnicas de interpretación (Clouet, 2010a). Las asignaturas de lenguas constituyen, pues, «la base de toda una serie de otras asignaturas (Traducción, Lenguajes especializados...) y, en última instancia, de una faceta de la futura actividad profesional de los estudiantes» (Oster, 2003a: 81).

A pesar de que el componente lingüístico constituye un conocimiento básico y evidente en la formación de traductores (Rabadán y Fernández Nistal, 2002), el número de estudios específicos dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del marco disciplinar de estos estudios es limitado. Los departamentos de Traducción e Interpretación con frecuencia asumen que el alumnado ya posee los conocimientos lingüísticos y socioculturales suficientes en el momento de iniciar las asignaturas de traducción, aunque esto resulta ser más bien una utopía. La realidad es que una gran mayoría no posee unos conocimientos suficientes y las asignaturas de traducción e interpretación se convierten en materias de perfeccionamiento lingüístico y cultural, lo cual se aleja de sus objetivos didácticos. Asimismo, este déficit en la investigación hace que los docentes apenas dispongan de materiales pedagógicos apropiados para este tipo de enseñanza y carezcan de directrices metodológicas que les ayuden a afrontar su difícil labor docente (Cerezo Herrero, 2013; Adams y Cruz-García, 2017a).

Con la pretensión de poder arrojar un rayo de luz sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación de traductores, el presente artículo tiene como objetivo principal poner en diálogo la principal literatura derivada de este campo de estudio y ofrecer una reflexión sobre sus implicaciones docentes. Para ello, nos centraremos, por una parte, en la contextualización de esta subdisciplina dentro de los estudios de Traducción e Interpretación y se establecerán las características específicas de esta formación. Posteriormente, se analizará cada una de las destrezas comunicativas conforme a la principal literatura publicada hasta la fecha. A lo largo de esta contribución, esperamos, pues, poder ofrecer al lector un acercamiento a este tipo de enseñanza, así como una serie de postulados que sirvan para definir la naturaleza de la misma.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DISCIPLINAR

Durante la década de los años 70, los estudios sobre traducción eran todavía incipientes y apenas existían centros de formación específicos, siendo, en el caso de España, las titulaciones de Filología las encargadas de cubrir la formación de traductores. Sin embargo, la década de los años 80 supuso un cambio en los Estudios de Traducción debido principalmente a:

- La necesidad de formar traductores con capacidad suficiente para integrarse en el mercado laboral.
- Las investigaciones sobre Traductología que empezaron a ver la luz.
- La consolidación de estos estudios en el ámbito académico.

Fue entonces cuando la traducción se proclamó como disciplina autónoma bajo el nombre de Traductología (Hurtado, 2011). Las distintas voces que se alzaron a favor de unos estudios de Traducción e Interpretación propios e independientes defendían que el conocimiento de las dos lenguas implicadas en el proceso traductor no era suficiente ni una garantía a la hora de llevar a cabo actividades de mediación interlingüística. Y es justo ese sentimiento el que alejó los estudios de Traducción de los Estudios Lingüísticos (Pym, 2018). La matriz competencial de todo acto traductor es la competencia traductora (Presas, 2000), siendo la competencia comunicativa una subcompetencia dentro de esta macrocompetencia (Hurtado, 2017). De esta manera se deja atrás una concepción de la traducción como una disciplina filológico-lingüística para dar paso a un enfoque más funcional basado en principios comunicativos.

Actualmente, los Estudios de Traducción son uno de los ámbitos académicos más dinámicos en términos de investigación (Sabio Pinilla, 2017). No obstante, casi cuarenta años de investigación en Traductología no parecen haber sido suficientes en materia de investigación, al menos en todas las áreas disciplinares que dependen de esta, siendo, como ya apuntaba Hurtado (1999), la enseñanza de lenguas extranjeras para futuros traductores e intérpretes, una de las más afectadas por este retraso. Tampoco desde la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual ha producido una cantidad considerable de estudios, teorías y manuales desde antaño, parece haberse abordado este tipo de enseñanza. De hecho, Cruz-García (2017) se refiere a ella como una especie de «cenicienta» dentro de los estudios de enseñanza de

lenguas extranjeras. Pérez González (1999) atribuye esta lejanía a una relación poco fluida entre la traducción y la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia. Para Colina (2002), la falta de entendimiento entre los estudios de traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras, así como los efectos de modelos teóricos anteriores, son la causa de este distanciamiento. Dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción se ha asociado con una metodología mecánica de la lengua extranjera basada en la contraposición de dos sistemas lingüísticos, siendo la búsqueda de equivalencias gramaticales y léxicos, o equivalencias formales, su fin pedagógico. Pese a que en la actualidad cada vez parece haber una mayor concienciación académica sobre los efectos positivos de la traducción en la enseñanza de lenguas (véase Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2017), los métodos y enfoques humanistas, y posteriormente pragmáticos, han descrito tradicionalmente la traducción como un elemento importante de distorsión en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Sea como fuere, la realidad actual es que los docentes de lenguas en Traducción e Interpretación cuentan con pocos avances en el ámbito de la investigación que les permitan orientar su labor docente conforme a unas directrices didácticas comunes. Como resultado, muchos departamentos continúan enseñando las lenguas extranjeras siguiendo patrones metodológicos generalistas, sin tener en cuenta las necesidades específicas del alumnado. Esto nos lleva a la conclusión de que «the role of language competence as a component in translation competence is played down unjustifiably» (Li, 2001: p. 344). Se requiere, pues, una acción conjunta por parte de traductólogos y traductores que permita delimitar patrones de enseñanza concretos y afines a esta titulación. No obstante, cabe decir que la comunidad científica ha mostrado, aunque tímidamente, un mayor grado de interés por esta disciplina en los últimos veinte años, sobre todo en su aplicación a la traducción y, en menor medida, a la interpretación (Adams y Cruz-García, 2015, 2017a).

2. 1. Delimitación curricular

El campo de estudio que aquí nos ocupa se sitúa a caballo entre la didáctica de lenguas extranjeras y los estudios de la traducción (Berenguer, 1996). Se trata de una subdisciplina que se nutre de dos campos de conocimiento distintos, por lo que resulta necesario

delimitarla lo máximo posible con el fin de conferirle una identidad única y poder programar las asignaturas conforme a unos principios metodológicos propios (Clouet, 2010a). Para Stalmach (2008), dicha delimitación debería basarse en tres pilares fundamentales: los estudios y la didáctica de la traducción, el contenido de las clases de traducción y el mercado laboral. Oster (2008a) también enfatiza la necesidad de establecer mecanismos de coordinación entre las asignaturas de lengua y las de traducción no solo a nivel de contenidos, sino también a nivel competencial. Así pues, la didáctica de lenguas extranjeras en una titulación de Traducción e Interpretación necesita el referente de la traducción para poder establecer los objetivos y metodología a seguir (Oster, 2008b). Sin embargo, esta ha resultado ser en gran medida una repetición de enfoques pedagógicos generales que, aunque resulten apropiados para otros tipos de enseñanza, no incluyen determinados aspectos esenciales que deberían estar presentes en esta formación (Rico Pérez, 1999). El primer paso debe ser, pues, establecer las principales diferencias entre esta formación y otras enseñanzas afines, como es el caso de los estudios de Filología.

2.1.1. Lengua para Filología vs. Traducción e Interpretación

No cabe duda de que el conocimiento de idiomas en las titulaciones de Filología y Traducción e Interpretación es fundamental para el desarrollo académico y profesional del alumnado de ambas titulaciones. Sin embargo, ambas persiguen fines distintos, por lo que la enseñanza de la lengua extranjera debería seguir un enfoque diferenciado (Hernández y Cruz-García, 2009). Esta distinción es especialmente importante cuando la docencia de lenguas para traductores e intérpretes es asumida por profesores vinculados a departamentos de Filología (López Roper y Tabuena, 2009).

Las titulaciones de Filología tienen como objetivo principal la formación de profesionales con un conocimiento científico de la lengua y su literatura y su grupo de graduados dirigirá su labor profesional mayoritariamente a la enseñanza de la lengua en niveles de enseñanza media y universitaria. Las titulaciones de Traducción e Interpretación, en cuanto a las lenguas extranjeras se refiere, tienen como meta final dotar al estudiantado de un conocimiento sólido en estas para hacer frente a su actividad profesional, pero carece de ese nivel de estudio lingüístico

profundo que caracteriza a las titulaciones de Filología (Ruzicka, 2003; Clouet, 2010a). Así pues, mientras que la lengua es la herramienta de trabajo principal de un traductor, la cual le permitirá llevar a cabo su labor profesional, para un lingüista esta será el objeto de estudio (Mackenzie, 1998). La formación debe centrarse, por lo tanto, en el uso de la lengua con fines comunicativos, más que en un conocimiento de la lengua como sistema lingüístico, aunque este último componente sea mínimamente necesario en el proceso formativo.

Hernández y Cruz-García (2009), por su parte, inciden en que en un título de Traducción e Interpretación la lengua no se debe limitar única y exclusivamente a un análisis intratextual (plano gramatical y léxico), tal y como sería esperable en una titulación de Filología, sino que debe priorizarse el análisis extratextual (contexto, función textual, participantes en la comunicación, etc.), especialmente el análisis de aquellos elementos que puedan tener una incidencia directa en el proceso de traducción del texto.

Para Cerezo Herrero (2013), los rasgos definatorios que caracterizan la enseñanza de lenguas en la formación de traductores e intérpretes, frente a la formación lingüística de filólogos, son los siguientes:

- *El fomento de la competencia traductora*, siendo la competencia de transferencia el eje central.
- *El estudio de la lengua desde la contrastividad*, ya que la lengua extranjera siempre irá unida a la materna. Un traductor trabaja de forma simultánea con dos códigos lingüísticos.
- *La metodología*, siendo fundamental el uso de distintos géneros textuales y priorizando el conocimiento procedimental frente al conocimiento declarativo. Se da mayor importancia, por tanto, al uso comunicativo de la lengua frente a un conocimiento profundo del sistema lingüístico en cuestión, tal y como ocurre en las titulaciones de Filología.
- *El mercado laboral*, el cual ayudará a perfilar los contenidos curriculares.

Ante tales principios, no es de extrañar que Beeby (2004) enfatice que el docente de lengua extranjera en un título de Traducción debería tener experiencia como traductor y entender las habilidades lingüísticas necesarias para la traducción. La realidad, no obstante, no siempre es así, y esta podría ser una de las razones por las que la investigación en

enseñanza de lenguas extranjeras para Traducción e Interpretación es poco abundante.

2.1.2. Lengua con Fines Específicos (LFE)

Con el objeto de contextualizar esta enseñanza, Berenguer (1996) toma como punto de partida el modelo presentado por Holmes (1988), el cual distingue entre un ámbito de estudios puros, en el cual se engloban los estudios teóricos y descriptivos, y un ámbito de estudios aplicados, el cual se divide en (a) didáctica de la traducción, (b) crítica de la traducción y (c) la traducción en la enseñanza de lengua. Para Berenguer (1997), la didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción debería incluirse dentro de la categoría de estudios aplicados y considerarse como una nueva rama de estudio. Más concretamente, esta autora, como pionera en estudios de didáctica de lengua para traductores, opta por incluir esta disciplina dentro de la enseñanza de lenguas con fines específicos (LFE), en lo cual coinciden otros muchos autores (Andreu y Orero, 2001a; Angelelli y Degueldre, 2002; Rising y Robison, 2002; Brehm, 2007; Hernández y Cruz-García, 2009; Clouet, 2010a; Cerezo Herrero, 2013, 2015, 2019, entre otros). Dicha ubicación disciplinar responde a un claro deseo por alejar esta formación de la enseñanza generalista de lenguas y conferirle una identidad propia (Cerezo Herrero, 2019). En esta línea, Berber (2001) argumenta que la especificidad de la enseñanza viene marcada por las destrezas objeto de estudio, las cuales deben responder a lo que un traductor debe saber en contextos específicos. De esta forma, se busca estrechar el vínculo entre lo académico y lo profesional.

Ahora bien, los modelos actuales de LFE presentan una clasificación de campos temáticos limitada a ciertas disciplinas académicas que requieren un uso activo de la lengua extranjera, generalmente del inglés. En esta lengua es común encontrar ramas como *inglés para la ciencia y la tecnología*, *inglés con fines jurídicos*, *inglés con fines académicos*, etc. Un traductor, sin embargo, ha de ser capaz de enfrentarse a una amplia variedad de campos temáticos. Refiriéndose a la interpretación bilateral, Adams y Cruz-García (2017b: p. 348) apuntan que «the list is practically endless». Cerezo Herrero (2019) también explica que esta subdisciplina, además del gran espectro temático que puede llegar a abordar, debe regirse por unos patrones metodológicos específicos que no presenta ninguna de las categorizaciones actuales que componen los modelos de

inglés con fines específicos, o en su denominación inglesa, English for Specific Purposes (ESP). Para ello, establece, en el caso del inglés como lengua B, una rama específica denominada English for Translation Purposes a la cual atribuye dos filtros: un primer filtro que permita la ampliación de campos temáticos y un segundo filtro que permita acotar la metodología a seguir.

3. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA FORMACIÓN

Siguiendo a Beeby (2003: 43), tal y como ya hemos apuntado anteriormente, «if the purpose of a degree programme is to train professional translators, then learning objectives should be based on a concept of professional translator competence». Esto por sí mismo ya supone una diferencia con respecto a la enseñanza de lenguas para otros colectivos (Soriano, 2004). En este punto, estableceremos una serie de principios que, a nuestro juicio, y siguiendo los resultados que se desprenden de las investigaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras para Traducción e Interpretación, deberían regir el tipo de enseñanza que aquí nos ocupa y, por lo tanto, ser comunes para cualquier curso de lengua extranjera en una titulación de Traducción e Interpretación.

3.1. Estudio de la lengua desde la contrastividad

La capacidad de disociar ambas lenguas en contacto (la lengua materna y la extranjera) es una competencia esencial para que un traductor o intérprete pueda llevar a cabo su tarea de mediación interlingüística e intercultural (Berenguer, 1997, 1999; Andrew *et al.* 2002; Oster, 2008b; Stalmach, 2008; Liendo y Palmira, 2017). Möller (2001), de hecho, defiende que, el estudio de la lengua desde la contrastividad debe ser una marca de identidad de esta enseñanza. Un traductor necesita obligatoriamente separar ambas lenguas en contacto y tener control sobre las posibles interferencias lingüísticas de una lengua a otra (Álvarez González, 2006).

El estudio de la lengua desde la contrastividad debe aplicarse mayoritariamente al plano léxico, sintáctico textual y sociocultural (Liendo y Palmira, 2017). En esta línea, Ruzicka (2003) defiende que el modelo pedagógico más adecuado para esta formación es el modelo estructural-funcional, ya que, por una parte, el modelo estructural permite un acercamiento al sistema lingüístico a través del estudio de sus

similitudes y diferencias estructurales y, por otra, el modelo funcional ofrece una aproximación al valor comunicativo de dichas estructuras. Para Rabadán (1991), este principio de contrastividad debe aplicarse a la búsqueda de equivalencias de significado, llegando, de este modo, a las estructuras profundas de la lengua. Quedan rechazados, pues, modelos pedagógicos de corte lingüístico cuyo único cometido es contraponer dos lenguas y analizar sus diferencias superficiales. Un traductor o intérprete debe entender las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos desde una perspectiva comunicativa, por lo que dicho principio de contrastividad debe abordarse desde la pragmática, o como apunta Ruzicka (2003), desde la pragmalingüística. Esto permitirá vislumbrar la relación de la gramática con los aspectos extralingüísticos, así como determinados factores sociales y culturales. Esta capacidad de separar ambas lenguas en contacto diferencia esta enseñanza de otras ramas de ESP (Rising y Robinson, 2002).

3.2. Conocimientos socioculturales

Las lenguas son el reflejo de la cultura que las envuelve (Möller, 2001). Junto con el conocimiento lingüístico, se trata de una competencia fundamental para el acto traductor (Andreu y Orero, 2001a). El conocimiento de aspectos culturales complementa la formación lingüística recibida y puede facilitar la comprensión y el dominio del idioma. Resulta fundamental saber en qué situaciones los miembros de la cultura correspondiente utilizan ciertas expresiones y la frecuencia de uso, o qué patrones de conducta implica su uso según la situación comunicativa (Nord, 2003). Se trata de aspectos que a menudo una gramática o un diccionario raramente pueden explicar.

Teniendo en cuenta el amplio nivel lingüístico-comunicativo y lingüístico-interpretativo que se atribuye a un traductor, solo se puede concluir que la formación sociocultural no puede desligarse de la formación lingüística (Clouet, 2007). La traducción es al fin y al cabo una forma de comunicación intercultural (Snell-Hornby *et al.*, 1995), por lo que su presencia en los planes estudios de Traducción e Interpretación está más que justificada (Stalmach, 2008). Sin embargo, esta recibe muy poca atención en el caso del inglés (Cruz-García, 2017). De hecho, del análisis curricular realizado por Cerezo Herrero (2014) sobre la formación lingüística y sociocultural en los planes de estudio de la titulación de España, se desprende que solo quince universidades

españolas ofrecen formación en sociocultura para la lengua B y solo once lo hacen para la lengua C. Su importancia, pues, no siempre parece quedar reflejada en la formación que los discentes reciben.

3.3. Uso de materiales pedagógicos reales

Civera (1996) apunta que la enseñanza de lenguas extranjeras en Traducción e Interpretación se compone de una serie de objetivos concretos y específicos. En palabras de Brehm (2007: p. 10), «foreign language teaching in this context (...) aims to lay down the groundwork for instruction in translation in both directions – to and from the mother tongue». A corto plazo, las asignaturas de lengua deben preparar al alumnado para las propias materias de traducción e interpretación que conforman el plan de estudios curricular. A largo plazo, el objetivo debe ser preparar al alumno para el mundo profesional (Brehm, 1996). Así pues, el dominio de la lengua extranjera no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino «as a means to a further end» (Brehm, 2007: p. 11), es decir, una formación al servicio de la traducción (Berenguer, 1997) a través de una práctica de la lengua orientada hacia la misma (Pietrzak, 2013). Partiendo de esta base, parece lógico sostener que los y las estudiantes de traducción deberían contar con materiales pedagógicos específicos que satisfagan sus necesidades lingüístico-comunicativas a nivel académico y profesional.

If teaching/learning is oriented towards foreign language acquisition in general contexts, using only popular or commonly-used textbooks, the methodology is less likely to follow a clear Translation and Interpreting approach and will thus not fully cover the real needs of would-be professionals in these fields. On the other hand, if the teaching/learning approach is based on the use of texts taken from different fields of knowledge, or if a combination of the two source materials is used, undergraduate T&I students' needs are more likely to be covered, although the extent to which this is so will depend on the degree of variety of the texts used in class (Adams y Cruz-García, 2017b: p. 108).

Así pues, puede decirse que los estudiantes *trabajan* con la lengua y, teniendo en cuenta el perfil profesional que se persigue, necesitan controlarla en situaciones de presión, incorporar a su repertorio lingüístico destrezas analíticas, así como potenciar ciertas habilidades lingüísticas previamente adquiridas como estudiantes de L2, a saber,

paráfrasis, circunloquios, etc. (Angelelli y Degueudre, 2002). Sin embargo, la realidad actual es que existe un vacío bibliográfico considerable en cuanto a la disponibilidad de materiales pedagógicos se refiere. Esto deja a los docentes con pocas opciones didácticas a su disposición, por lo que en muchos casos se ven obligados a recurrir a materiales destinados a otros fines. De hecho, tal y como se desprende del estudio de Adams y Cruz-García (2017b), más de la mitad de los profesores participantes admiten utilizar un libro de texto general, complementado en la mayoría de casos con textos de otras fuentes. Los artículos de prensa, una amplia gama de textos literarios y textos turísticos parecen ser los más recurrentes, lo cual concuerda con Kelly (2000: p. 161) al sostener que los textos escogidos deben ser «as real as posible regarding genre, field, translation brief, and so on».

3.4. Uso de diccionarios y otras obras de consulta

Aunque esta formación ya ocupa un espacio específico dentro de las asignaturas de documentación en los planes de estudio, consideramos necesario incluirla también en la formación lingüística. Las asignaturas de lengua deben enseñar al alumno a documentar posibles lagunas en su conocimiento lingüístico, lo cual puede resultar imprescindible para determinadas asignaturas posteriores de traducción, como la de traducción inversa. De este modo, además, se contribuye al desarrollo de la subcompetencia estratégica, la cual el grupo PACTE ubica en el centro de su modelo de competencia traductora como la subcompetencia que controla el resto de subcompetencias (Hurtado, 2017).

Las asignaturas de lengua extranjera deben preparar al alumno para realizar búsquedas en diccionarios de diversa índole, no solo bilingües, sino también monolingües, diccionarios especializados, archivos de documentos (artículos de prensa y revistas generales y especializadas), enciclopedias, bases de datos, etc. (Berenguer, 1997; Brehm y Hurtado, 1999). Además, no puede esperarse que los alumnos lo aprendan todo en una serie de asignaturas, por lo que han de desarrollar habilidades que les permitan documentarse y rellenar posibles lagunas de conocimiento a lo largo de su trayectoria académica y profesional.

Por otra parte, Ruzicka (2003) incide en la necesidad de utilizar textos paralelos con un referente extralingüístico común para posteriormente poder confeccionar glosarios que incluyan no solo elementos léxicos, sino también estructurales o estilísticos, todos ellos

característicos de determinados tipos de texto. De hecho, Andreu y Orero (2001b), en el caso de la lengua inglesa, consideran que la complejidad de vocabulario y la disparidad de registros existentes es uno de los mayores desafíos de esta enseñanza, incluso cuando el alumnado posee un amplio control de las estructuras gramaticales y sintácticas. Este proceso de documentación mediante textos paralelos también debería contribuir a que el estudiante adquiera un amplio conocimiento general y especializado (Mackenzie, 1998). Así pues, el uso de textos paralelos, bien textos originales con su correspondiente traducción o textos no traducidos sobre un mismo tema en distintas lenguas (Hatim y Munday, 2004), constituye un elemento básico para el estudio lingüístico dentro de esta formación.

4. TRATAMIENTO DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS

La enseñanza de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes debe adoptar un enfoque comunicativo que permita centrarse en el alumno y sus necesidades formativas (Brehm, 1996; Civera, 1996; Oster, 2008b) y fomentar las distintas destrezas comunicativas (Brehm, 1996). El estudio de Adams y Cruz-García (2015) pone de relieve que los docentes consideran la comprensión escrita la destreza más importante en esta formación, seguida de la expresión escrita y, en mucha menor medida, la comprensión oral y la expresión oral. Estos datos también quedan respaldados por el volumen de investigación dedicado a cada una de las destrezas, siendo la comprensión escrita la que más atención ha recibido.

4.1. Comprensión escrita

La tarea de un traductor es llevar a cabo una operación textual consistente en la interpretación del sentido profundo de un texto escrito en lengua término, por lo general una lengua extranjera, y trasladar el material lingüístico y textual a otra lengua, normalmente la materna. Se trata de una competencia esencial sin la cual no se puede traducir. Partiendo de esta base, el fomento de la destreza de comprensión escrita debería contribuir a facilitar dicha operación (Andreu *et al.*, 2002). El desarrollo de la comprensión lectora es, sin duda, uno de los cimientos de esta enseñanza.

Son diversos los autores que coinciden en que el desarrollo de esta destreza debe hacerse a partir del estudio de diversos géneros textuales y sus convenciones (Mackenzie, 1998; Berenguer, 1999; Cruz-García y Mulligan, 2004; López Romero y Tabuenca, 2009; Cruz-García, 2017; Romero, 2018). De esta manera se busca acercar al alumnado a situaciones lo más verosímiles posibles (Möller, 2001; Clouet, 2007). Se trata de hacer un análisis profundo de los aspectos más significativos para la traducción, para lo cual será fundamental tener en cuenta la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del texto (Hatim y Mason, 1990; Nord, 1991; Berenguer, 1999; Clouet, 2010b).

Para Ruzicka (2003), la competencia textual debe ir ligada a un dominio de la lengua a nivel expresivo. Resulta, pues, necesario saber relacionar los elementos que constituyen el proceso de comunicación, a saber, el emisor, el receptor y el tema con la situación comunicativa. Desde un punto de vista traductológico, dicha competencia textual se entiende como la «capacidad de contrastar los rasgos culturales de las convenciones textuales o comunicativas en dos culturas» (Nord, 2010: 12). Se trata de «leer con ojos de traductores» (Brehm, 1996) y ponerse en la piel del receptor ideal. Solo así se conservará el efecto comunicativo del texto en la traducción (Hatim y Mason, 1995).

Debido a que un traductor puede tener que enfrentarse a muchos géneros textuales a lo largo de su trayectoria profesional, esta formación debe cubrir textos tanto generales como específicos. Civera (1996) defiende que inicialmente deben tratarse textos de carácter general no marcados por un estilo concreto, para posteriormente pasar a otros más específicos con marcas distintivas de estilo o registro. En este último caso, Cruz-García y Mulligan (2004) abogan por el uso de textos especializados simples.

Para fomentar la comprensión escrita resulta necesario hacer uso de textos auténticos (Civera, 1996). Ruzicka (2003), en el caso del alemán, no descarta el uso de manuales generalistas, ya que estos proporcionan una base para la adquisición del idioma. Ahora bien, debido a la necesidad de reflejar la realidad social actual y la diversidad léxica y temática a las que ha de enfrentarse un traductor, resulta necesario complementarlos con otros materiales con el fin de conectar los contenidos del aula con su futura actividad profesional, así como generar un mayor grado de interés y motivación por parte del alumnado.

Beeby (2004) establece una clasificación de tipos textuales atendiendo, por una parte, a su valor pedagógico, a saber, resúmenes

académicos, anuncios, secciones de periódicos sobre consejos sentimentales, cartas comerciales, CV, artículos de opinión, reseñas de libros y películas, horóscopos, folletos de instrucciones, solicitudes de empleo, chistes, cartas a un editor, artículos de periódico, documentos de la administración pública y artículos e historias de índole científica, y otro grupo de textos que guardan una mayor relación con la demanda de traducción inversa, a saber, textos técnicos, comerciales, publicitarios, jurídicos, turísticos y manuales de ordenador.

Dentro de los estudios llevados a cabo sobre comprensión escrita, cabe destacar el de Romero (2018) con estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona. Esta autora concluye que existe una progresión distinta tanto en la lengua B como la lengua C según se trate de una lengua filológicamente cercana a la lengua materna del estudiante o no, o de una lengua que ha acompañado al alumno durante años en su trayectoria académica. Así pues, los resultados del estudio muestran que, en el caso del alemán, la progresión es mucho más lenta que en francés, inglés, italiano o portugués. Los resultados muestran un nivel B2.2 en vez de un nivel C1.2 para Idioma B4 y un nivel A2.2., en vez de un nivel B2.3 para Idioma C4. Asimismo, esta autora también destaca el estancamiento en el progreso de la lengua C tras finalizar el periodo de formación lingüística, sobre todo en inglés y mayoritariamente en alemán. Así pues, la progresión en el aprendizaje debe fijarse en función de la lengua extranjera en cuestión.

4.2. Expresión escrita

La expresión escrita es otra destreza clave en esta formación. La traducción inversa está a la orden del día. Esta abarca un mercado amplio en el que la disponibilidad de traductores es menor (Pietrzak, 2013), por lo que ofrece amplias posibilidades laborales.

Civera, Oster y Hurtado (1999) consideran que, en el caso de la lengua C, la incidencia en esta destreza es inferior, ya que, a diferencia de la lengua B, el traductor no realiza traducción inversa desde su lengua materna a la segunda lengua extranjera. Clouet (2007), sin embargo, estima que la expresión escrita debería fomentarse en ambas lenguas extranjeras, puesto que, a nivel social y empresarial, un traductor se considera un profesional competente en todas sus lenguas de trabajo, por lo que no se espera que tenga problemas de direccionalidad a la hora de

traducir. De ahí que Cruz-García y Adams (2008) se opongan, a diferencia de organizaciones como Naciones Unidas o la Unión Europea, a la formación de traductores con una capacidad unidireccional de traducción. Un claro ejemplo cercano y contrario a esta concepción lo encontramos en la potestad que el Ministerio de Asuntos Exteriores de España otorga a sus traductores jurados, quienes tienen capacidad de traducir de forma directa o inversa documentos oficiales. El mercado laboral de la traducción requiere cada vez más una mayor flexibilidad y versatilidad, por lo que se debe preparar al alumno para la traducción inversa. Kelly (1997), además, incide en que la traducción inversa constituye un instrumento muy valioso en la formación de traductores. De ahí la importancia de promover esta destreza en las asignaturas de lengua extranjera.

Clouet (2010b) incide en la necesidad de incluir esta práctica de forma continuada y dirigir la atención hacia los errores más comunes. Para Brehm (1996), esta formación debería enfocarse en la reformulación lingüística, sobre todo en los cambios de registro, los mecanismos de concatenación y los marcadores de cohesión y coherencia textual. La expresión escrita también debería ser un espacio de aplicación de convenciones textuales de los distintos tipos de textos estudiados.

Liendo y Palmira (2017) proponen un modelo didáctico para la enseñanza de la expresión escrita basado en un modelo de alfabetización académica, aunque, tal y como indican estas autoras, también podría adaptarse a otras destrezas. La alfabetización académica es un tema sobre el cual se ha publicado extensamente en los últimos años, pero supone una novedad con respecto a la enseñanza de lenguas para la traducción. El modelo didáctico propuesto se divide en dos fases: una primera en la que se analizan una serie de textos generales y específicos dentro de su contexto, así como sus variables pragmáticas y discursivas, más concretamente el propósito o escopo del texto original, los lectores potenciales a los que se dirige y la reacción que se busca en los mismos, el registro, el tono, etc. Tras el análisis, los estudiantes esbozan, revisan y elaboran un texto escrito a partir de unas directrices previamente fijadas por el o la docente, aplicando los conocimientos lingüísticos adquiridos durante el análisis. Previamente a la entrega de la versión definitiva, también harán una autoevaluación del texto producido. En la segunda fase, o bien los docentes u otros estudiantes harán una evaluación del texto producido. Una vez hechas las correcciones, se invita al estudiante

a crear una plantilla de corrección donde focalice la atención en los errores cometidos. Se trata de un proceso de edición, el cual se considera fundamental para el desarrollo de esta destreza en estos estudios.

4.3. Comprensión oral

Las destrezas orales parecen ocupar un lugar secundario en las titulaciones de Traducción e Interpretación. Sin embargo, las clases de lengua extranjera «have to provide a solid basis for both branches of the profession and must therefore cover both written and oral skills» (Cruz-García y Adams, 2008: p. 303). Esta necesidad es todavía más patente en el caso de países como España, donde la traducción e interpretación forman parte de un mismo título universitario. No solo se trata de una destreza fundamental para un intérprete. Incluso en el caso de la traducción, algunas modalidades, como la traducción audiovisual, exigen acceder al código oral. Por lo tanto, en ningún caso debería quedar relegada a un segundo plano.

Para Oster (2003b), los materiales didácticos que se utilicen deben responder a diversas gradaciones de velocidad y distintos niveles de dificultad. Por otra parte, esta formación requiere el empleo de discursos reales que incluyan una amplia variedad de acentos sociales y regionales (Clouet, 2010b) y distintos dialectos tanto de hablantes nativos como no nativos (Balterio, 2009). Clouet (2010a) hace una propuesta tipológica de ejercicios de comprensión oral basada en las siguientes acciones: confirmar predicciones; extraer información específica; preparar una actividad comunicativa; extraer información general; averiguar o comprobar información específica; captar las implicaturas; detectar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, las falacias, etc.; captar el estado de ánimo y la actitud del emisor.

López Romero y Tabuenca (2009) enfatizan la importancia de fusionar la comprensión oral con el desarrollo de destrezas fundamentales para la práctica de la interpretación. Para ello, estas autoras proponen una práctica de comprensión oral basada en cinco habilidades necesarias: oír, escuchar, analizar, memorizar y / o tomar notas y reformular. Dentro de estas habilidades, inciden en la toma de notas para la interpretación consecutiva. Con ello buscan centrar la atención del alumnado en aspectos básicos como: la importancia de la idea sobre la palabra, las reglas de abreviación, los conectores, la negación, la creación de énfasis, el principio de verticalidad, etc. La

práctica se lleva a cabo en el laboratorio de idiomas y, para la evaluación, se solicita que el alumno haga un resumen oral de determinados fragmentos a partir de las notas tomadas.

Por otra parte, Cerezo Herrero (2013, 2016, 2017) centra la atención en la tipología de ejercicios de comprensión oral y concluye que los ejercicios tradicionales de comprensión oral, a saber, de elección múltiple, de completar huecos, etc., no son los más apropiados para desarrollar esta habilidad en futuros intérpretes por exigir estos un tipo de escucha selectiva. Por lo general, las preguntas de comprensión se centran en datos concretos del discurso, por lo que no es necesario entender la totalidad del mismo para responder a las preguntas de comprensión. La interpretación, sin embargo, requiere un tipo de escucha activa. Un intérprete no solo debe entender la totalidad de la información que se transmite de forma oral, sino también las intenciones, sentimientos e implicaturas que esconden las palabras. Para ello, Cerezo Herrero (2013) propone una serie de ejercicios que incluyen las distintas destrezas que se entrelazan en la fase de escucha activa de la interpretación: diferentes tipos de dictado que permitan refinar la comprensión del *input*, ejercicios de preguntas y respuestas, ejercicios breves de consecutiva con y sin toma de notas, ejercicios de repetición de la lengua original y ejercicios de comprensión oral con texto.

La comprensión oral debería ser una destreza prioritaria en esta formación. El estudio de Blasco (2007) muestra que la práctica en comprensión oral mejora notablemente el rendimiento del alumnado en interpretación. De esta forma, el breve espacio curricular destinado al desarrollo de las habilidades propias de la interpretación puede destinarse a dicho fin y no a pulir otras destrezas que ya deberían haberse adquirido anteriormente.

4.4. Expresión oral

La información referida al desarrollo de la expresión oral en los estudios de Traducción e Interpretación es muy escasa. Pese a que el predominio de otras destrezas (comprensión oral y expresión escrita) quede justificado, también será necesario que el estudiante haga uso de la lengua oral en algún punto del plan de estudios, como, por ejemplo, en la práctica de la interpretación bilateral y, muy probablemente, en su trayectoria profesional. Es probable que, por ejemplo, un traductor deba atender a algún cliente que no comparta su misma lengua. De ahí la

necesidad de no descuidar esta destreza comunicativa en la formación lingüística.

Para Clouet (2010b), un elemento distintivo que debería marcar esta destreza es la lectura de transcripciones fonéticas, aspecto en el que también incide Balterio (2009) al proponer la inclusión de una asignatura de pronunciación, bien con carácter obligatorio u optativo, en los planes de estudio. Esta recomendación viene fundamentada por los problemas que muchos alumnos experimentan en las asignaturas de interpretación, en su modalidad inversa, en su último año de carrera. No se trata de un aprendizaje formal, tal y como se entiende en las titulaciones de Filología, pero sí un repaso de aquellos elementos que, por distanciamiento con la lengua materna del estudiante, o por no existir en esta, presenten dificultades de articulación, a saber, vocales, determinadas consonantes, etc. (Clouet, 2010b).

5. CONCLUSIONES

En estas líneas finales, haremos una reflexión sobre la literatura anteriormente expuesta y sus implicaciones docentes para la subdisciplina objeto de estudio de este trabajo.

Tal y como se desprende del análisis de este trabajo, nos gustaría, en primer lugar, hacer referencia a la importancia de la formación lingüística en los Estudios de Traducción. Suscribimos las palabras de Clouet (2010a: p. 14) al afirmar que «un traductor o un intérprete serán tanto más competentes en sus tareas cuanto mejor conozcan los sistemas de las lenguas con las que trabajan». Además, para asegurar la efectividad de la enseñanza, resulta necesario establecer una relación entre las asignaturas de lengua y la futura profesión de los discentes. Para ello se fijará la traducción como fin y la lengua como medio para conseguir dicho fin (Oster, 2008b).

Con el fin de garantizar el buen funcionamiento de las asignaturas de lengua, sería deseable exigir un nivel lingüístico mínimo de acceso para las lenguas B y C. Pese a que en el caso de la lengua C no se suelen exigir conocimientos previos, este requisito sí se aplica a la lengua B. Se espera, además, que el conocimiento de esta lengua sea más completo del que se puede esperar en otros contextos de aprendizaje del idioma (Brehm, 1996; Brehm y Hurtado, 1999). Con el fin de asegurar el cumplimiento de dicho criterio, las facultades de Traducción e

Interpretación establecían, junto a la lengua A, una prueba de acceso para la lengua B. Sin embargo, la realidad actual viene marcada por el bajo nivel general de lengua con que muchos estudiantes acceden a la titulación. Una gran mayoría de facultades españolas ha eliminado las pruebas lingüísticas de acceso y el criterio de admisión se limita a la nota que el estudiante obtiene en bachillerato y en las pruebas generales de acceso a la universidad. Así pues, el punto de partida ha pasado a ser en muchos casos el nivel de lengua que los estudiantes traen de los institutos (Adams y Cruz-García, 2015).

Como resultado de esta nueva realidad, puede afirmarse que se ha pasado de una situación *óptima* a una situación de *precariedad* lingüística en la que las lenguas, por irónico que pueda parecer, han pasado a ocupar un segundo plano, dando paso a otros criterios de admisión basados en el grado de rendimiento académico general. Con esto no queremos decir que este criterio resulte inapropiado, ya que, como se ha mencionado anteriormente, el conocimiento enciclopédico es esencial para un traductor o intérprete, pero sí consideramos que el conocimiento lingüístico debería medirse también a través de una prueba de aptitud específica. Esta nueva realidad redundante en una necesidad de profundizar en contenidos lingüísticos básicos que deberían haberse adquirido con anterioridad, restando, por lo tanto, tiempo al desarrollo de contenidos más específicos de esta formación como, por ejemplo, el estudio de géneros textuales y su análisis para la traducción (López Ropero y Tabuenca, 2009; Clouet, 2010a; Cruz-García, 2017). Así pues, se puede concluir que, pese a que las directrices marcadas por la investigación son claras en cuanto al enfoque didáctico que deben seguir las asignaturas de lengua extranjera, estas directrices no siempre parecen materializarse en la práctica docente. Las condiciones lingüísticas iniciales del estudiantado podrían ser una de las limitaciones a la hora de abordar estas materias desde un enfoque más específico.

A todo esto hay que sumar la limitada presencia generalizada de asignaturas de lengua extranjera en los planes de estudio de grado actuales, sobre todo si se tiene en cuenta que estas son la base de todo un conjunto de asignaturas posteriores para las que resulta esencial poseer un buen conocimiento lingüístico y cultural de la lengua extranjera (Clouet, 2010a).

Por otra parte, la investigación enfatiza la naturaleza única de la enseñanza de lenguas en las titulaciones de Traducción e Interpretación. Existe la necesidad de establecer sus diferencias con respecto a la enseñanza de lenguas para filólogos, sobre todo porque, en muchos casos, son docentes con una formación filológica los que asumen esta enseñanza en las titulaciones de Traducción e Interpretación. Las principales diferencias entre ambas deberían buscarse en la finalidad de cada titulación y en aquellos aspectos fundamentales para el desarrollo académico y profesional del estudiantado. Para ello, tal y como se ha apuntado en este trabajo, una gran mayoría de autores propone, aunque con algunas diferencias sutiles entre sus planteamientos, ubicar esta formación dentro de la enseñanza de lenguas con fines específicos con un doble objeto: en primer lugar, desvincular esta enseñanza de una formación lingüística generalista y, en segundo lugar, atender a las necesidades específicas de este grupo de alumnos.

Uno de los principales sellos de identidad de esta enseñanza es el estudio de la lengua desde la contrastividad con la lengua materna. Esto supone una diferencia notable con respecto a otros métodos y enfoques metodológicos anteriores. Esta aproximación didáctica no debe entenderse desde la gramática y, por consiguiente, como una vuelta a las propuestas mecanicistas que dominaron la enseñanza de la traducción y de lenguas extranjeras hace unos setenta años, sino que debe tomarse la estructura profunda de la lengua como base (Rabadán, 1991). La contrastividad lingüística debe servir dos propósitos principales dentro de esta formación: por un lado, recrear situaciones comunicativas dentro de culturas diferentes en las que el componente lingüístico por sí solo no permita adoptar soluciones óptimas de traducción y, por otro lado, evitar las interferencias lingüísticas con el fin de reducir la sombra del idioma original en las traducciones. No hay que perder de vista que, a diferencia de una enseñanza generalista de lengua, un traductor trabaja de forma paralela con dos códigos lingüísticos, por lo que ha de conocer de forma obligatoria los confines entre estos. De este modo, además, desde las asignaturas de lengua se contribuye al desarrollo de la competencia de transferencia, la cual es específica de un traductor (Neubert, 2000). Esto no exime que, una vez aprendidas determinadas diferencias entre la lengua extranjera y la materna, estas pueden ponerse en práctica a través de ejercicios comunicativos que permitan ampliar la competencia funcional del alumnado en la lengua extranjera y consolidar lo aprendido.

Se trata, al fin y al cabo, de trabajar tanto la precisión como la fluidez lingüística.

Con el fin de establecer una conexión entre la formación lingüística y el mercado laboral, el uso de materiales auténticos es otro pilar fundamental. Se recomienda el uso de materiales que guarden una estrecha relación con los géneros textuales a los que el estudiantado se enfrentará en el futuro. Aquí parece encontrarse, no obstante, uno de los puntos débiles de esta formación. Apenas existen materiales didácticos específicos, por lo que el profesorado se ve obligado a elaborar los suyos propios. Huelga decir que la elaboración de materiales requiere una dedicación temporal con la que los docentes no siempre cuentan. Es por ello que muchos utilizan un manual de enseñanza de lengua general complementado con otros materiales propios más específicos. Asimismo, la especificidad de esta formación requiere cierta experiencia en traducción e interpretación para que los materiales empleados y su implementación en el aula reflejen fielmente las exigencias impuestas por la traducción y la interpretación. Sin embargo, como ya se ha comentado, es frecuente que esta formación la impartan filólogos, en ocasiones sin experiencia académica y / o profesional en traducción e interpretación y, por lo tanto, sin un conocimiento de dichas necesidades. Por todo ello, existe una necesidad urgente de promover la creación de manuales específicos que cubran este vacío bibliográfico. Estos materiales deben también incluir el aprendizaje de la sociocultura como parte integral del aprendizaje y promover el uso de diccionarios y materiales de consulta.

Otro punto clave es el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas. Hasta la fecha, los esfuerzos se han centrado mayoritariamente en la comprensión escrita y en la necesidad de incluir el estudio de géneros textuales y sus características como parte inherente de esta formación. Sin embargo, resulta irónico que, en la práctica docente, el estudio de textos para la traducción suele tener mayor presencia a partir del tercer curso. Dado que las asignaturas de lengua se ubican mayoritariamente en los dos primeros cursos, puede afirmarse una vez más que existe una discordancia entre la investigación y la práctica educativa. El resto de destrezas reciben una mayor desatención en la investigación. Dicha desatención podría tener consecuencias negativas a medio y largo plazo. La destreza de expresión escrita tiene una clara incidencia en la práctica de la traducción inversa. Aparte de la propuesta de Liendo y Palmira (2017), no parecen existir modelos didácticos concretos que especifiquen cómo debe abordarse esta destreza en esta

formación. La escasa literatura existente hace hincapié en una concepción global del texto y en los elementos de coherencia y cohesión. No obstante, las directrices metodológicas son vagas y, en ocasiones, no se vislumbra con facilidad la naturaleza única de esta destreza y sus rasgos distintivos.

Las competencias orales son las menos estudiadas hasta el momento. No cabe duda de que, por razones curriculares y por la amplia carga lectiva de traducción en los planes de estudio, la comprensión y expresión escritas deben ocupar inicialmente un lugar prioritario en la formación. Sin embargo, no hay que perder de vista que en muchos países la traducción y la interpretación forman parte de un mismo título universitario, por lo que, en estos casos, su nivel de importancia debería equipararse.

En cuanto a la comprensión oral se refiere, los estudios existentes apuntan hacia el empleo de tipologías de ejercicios que emulen la actividad de interpretación, a saber, simultaneidad de procesos cognitivos, comprensión plena del discurso, toma de notas, etc. Finalmente, la expresión oral ocupa el último escalón en nivel de importancia. Ahora bien, la investigación hace hincapié en la fluidez verbal y la precisión oral. Para la segunda se propone incluir actividades para la adquisición de los aspectos fonéticos de la lengua. El estudio de Cruz-García (2017), no obstante, pone de manifiesto que la pronunciación no se fomenta ni en las clases de inglés ni de alemán, por lo que, una vez más, la práctica docente no parece concordar con las directrices marcadas por la investigación.

Nos gustaría también añadir que resulta antinatural desvincular completamente unas destrezas de otras, ya que todas son complementarias y contribuyen a aumentar la competencia lingüística y comunicativa del alumnado (Clouet, 2010b). A nuestro juicio, debería adoptarse un enfoque integrador, aunque según las necesidades y las circunstancias concretas se prioricen unas más que otras. Asimismo, tal y como apuntan Cruz-García y Adams (2008), cabe destacar que, muchos estudiantes terminan ejerciendo su labor profesional en sectores distintos al de la traducción e interpretación, pero que requieren de profesionales capacitados en lenguas extranjeras. Es más, muchos traductores e intérpretes compaginan su labor profesional con otros quehaceres que generalmente requieren una amplia competencia en las distintas destrezas comunicativas. Tal y como se recoge en el *Libro blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación* (2004), la docencia de lenguas es una de

las salidas profesionales más recurrente, por lo que los títulos de Traducción e Interpretación deben adaptarse a esta realidad profesional que sus egresados afrontan y proporcionar las competencias y los conocimientos necesarios para afrontar con éxito cualquier contexto profesional donde se requieran perfiles lingüísticos competentes.

Finalmente, nos gustaría recalcar la falta de estudios empíricos dentro de esta disciplina. La mayoría de publicaciones se sustentan en teorías derivadas de la Traductología, pero también resulta necesario contar con datos empíricos específicos que permitan dilucidar patrones metodológicos concretos y conferir a esta disciplina un espacio propio dentro de los estudios de Traducción e Interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Heather y Laura Cruz-García (2015), «Toward LSP (I) – Language Teaching for Future Interpreters», *Actas V Congreso de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, Sevilla, Editorial Bienza, pp. 29-40.
- Adams, Heather y Laura Cruz-García (2017a), «Use of Teaching Materials in Foreign Language Classes for Trainee Translators in Spain», *Babel*, 26, pp. 101-118.
- Adams, Heather y Laura Cruz-García (2017b), «Towards LSP (II) – Language Teaching for Future Interpreters. Graduate Profiles», en Chelo Vargas Sierra (ed.), *Professional and Academic Discourse: An Interdisciplinary Perspective*, Actas del 34 Congreso AESLA, Alicante, EPiC Series in Language and Linguistics, pp. 346-353.
- Álvarez González, Albert (2006), «Enseñanza de lenguas extranjeras y enseñanza de la traducción», *Memorias del primer foro nacional de estudios en lenguas (FONAEL)*, Chetumal, México, Universidad de Quintana Roo, pp. 1-14.
- Andreu, Maribel, Laura Berenguer, Pilar Orero y Odile Ripoll (2002), «Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres», *Quaderns. Revista de traducció*, 7, pp. 155-165.

- Andreu Lucas, Maribel y Pilar Orero Clavero (2001a), «La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores», en Anne Barr, Jesús Torres del Rey y María del Rosario Martín Ruano (ed.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 34-42.
- Andreu Lucas, Maribel y Pilar Orero Clavero (2001b), «La enseñanza de lenguas extranjeras para traductores: una asignatura pendiente», *Actas III Jornadas sobre la formación y la profesión del traductor e intérprete*, Madrid, Departamento de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad Europea de Madrid, pp. 1-11. CD-ROM.
- Angelelli, Claudia y Christian Degueldre (2002), «Bridging the gap between language for general purposes and language for work: An intensive superior-level language / skill course for teachers, translators, and interpreters», en Betty Lou Leaver y Boris Shekhtman (eds.), *Developing Professional-Level Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 77-95. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606465.005>.
- Balterio, Isabel (2009), «La importancia de la pronunciación en la formación de traductores e intérpretes: análisis de problemas y necesidades», en Cecilia Gómez Lucas y Salvador Grau Company (eds.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*, Alcoy, Alicante, Marfil, pp. 275-287.
- Beeby, Allison (2003), «Designing a foreign language course for trainee translators», *Quaders. Revista de traducció*, 10, pp. 41-60.
- Beeby, Allison (2004), «Language Learning for Translators: Designing a Syllabus», en Kirsten Malmkjaer (ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Ámsterdam / Filadelfia, John Benjamins, pp. 39-65. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.59.05bee>.
- Berber Irabien de Raiko, Diana (2001), «Lenguajes específicos para traductores: el empleo de la tecnología en su enseñanza», *Actas del XII Congreso de ASELE*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 95-104.

- Berenguer Estellés, Laura (1996), «Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción», en Amparo Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, pp. 9-30.
- Berenguer Estellés, Laura (1997), *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Berenguer Estellés, Laura (1999), «Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras», *Quaderns. Revista de traducció*, 4, pp. 135-150.
- Blasco Mayor, María Jesús (2007), *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*, Granada, Comares.
- Brehm Cripps, Justine (1996), «La enseñanza de la lengua B», en Amparo Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, pp. 175-182.
- Brehm Cripps, Justine y Amparo Hurtado Albir (1999), «La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: la primera lengua extranjera», en Amparo Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 59-70.
- Brehm Cripps, Justine (2007), *Targeting the Source Text. A Coursebook in English for Translator Trainees*, Castelló de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Carreres, Ángeles, Micaela Muñoz-Calvo y María Noriega-Sánchez (2017), «Translation in Spanish language teaching: the fifth skill / La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza», *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), pp. 99-109. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>.

- Cerezo Herrero, Enrique (2013), *La enseñanza del inglés como Lengua B en los estudios de Traducción e Interpretación en España: la comprensión oral para la interpretación*, tesis doctoral, Universitat de València.
- Cerezo Herrero, Enrique (2014), «Análisis curricular de la formación lingüística y sociocultural en los estudios de Traducción e Interpretación en España», en Frederic Chaume Varela y Mabel Richart Marset (eds.), *Prosopopeya. Revista de crítica contemporánea: Traducción, ideología y poder en la ficción audiovisual*, 9, pp. 283-315.
- Cerezo Herrero, Enrique (2015), «English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees», *Quaderns. Revista de traducció*, 22, pp. 289-306.
- Cerezo Herrero, Enrique (2016), «Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación», *Sendebars*, 27, pp. 97-122.
- Cerezo Herrero, Enrique (2017), «A Critical Review of Listening Comprehension in Interpreter Training: The Case of Spanish Translation and Interpreting degrees», *Porta Linguarum*, 28, pp. 7-22. DOI: <https://doi.org/10.30827/Digibug.54000>.
- Cerezo Herrero, Enrique (2019), «Lenguas extranjeras con fines traductológicos: en busca de una identidad propia», *Quaderns. Revista de traducció*, 26, pp. 239-254.
- Civera García, Pilar (1996), «La enseñanza de la lengua C», en Amparo Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, pp. 183-188.
- Civera García, Pilar, Ulrike Oster y Amparo Hurtado Albir (1999), «La segunda lengua extranjera», en Amparo Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 183-188.

- Clouet, Richard (2007), «El papel de la segunda lengua extranjera en los Estudios de Traducción en España: algunas reflexiones desde el enfoque cultural», *Filología y Lingüística*, 33 (1), pp. 101-111. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v33i1.4279>.
- Clouet, Richard (2010a), *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*, Gramada, Comares.
- Clouet, Richard (2010b), «El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de Traducción e Interpretación en España». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), pp. 71-92. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>.
- Colina, Sonia (2002), «Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies», *The Translator*, 8 (1), pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114>.
- Cruz-García, Laura (2017), «Foreign Language Training in Translation and Interpreting Degrees in Spain: A Study of Textual Factors», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (2), pp. 75-89. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.583>.
- Cruz-García, Laura y Heather Adams (2008), «The Role of Foreign Language Teaching in the Training of Translators and Interpreters», en Isabel Pascua, Bernadette Rey-Jouvin y Marcos Sarmiento (eds.), *Estudios de traducción, cultura, lengua y literatura*. In memoriam *Virgilio Moya Jiménez*, Las Palmas de Gran Canaria, Publicaciones de la ULPGC, pp. 301-309.
- Cruz-García, Laura y Maureen Mulligan (2004), «The Teaching of English as a Foreign Language for Translators: A Theoretical Approach», *III International Conference on Language as a Means for Education, Research and Professional Development*, Bulgaria, Varna University.
- Hatim, Basil e Ian Mason (1990), *Discourse and the Translator*, Londres, Longman.

- Hatim, Basil e Ian Mason (1996), *The Translator as Communicator*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Hatim, Basil y Jeremy Munday (2004), *Translation. An advanced resource book*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Hernández Guerra, Concepción y Laura Cruz-García (2009), «La enseñanza del inglés en los Estudios de Filología y Traducción e Interpretación. Diferencias metodológicas», *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, pp. 16-29.
- Holmes, James (1988), *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Ámsterdam, Rodopi.
- Hurtado Albir, Amparo (1996), «La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodologías», en Amparo Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- Hurtado Albir, Amparo (1999), «Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes», en Amparo Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, pp. 8-58.
- Hurtado Albir, Amparo (2011), *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra.
- Hurtado Albir, Amparo (2017), *Researching Translation Competence by PACTE Group*, Ámsterdam, John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.127>.
- Kelly, Dorothy (1997), «La enseñanza de la traducción inversa de textos “generales”. Consideraciones metodológicas», *Actas de los VI Encuentros Complutenses de Traducción*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 175-182.
- Kelly, Dorothy (2000), «Text Selection for Developing Translator Competence: Why Texts for The Tourist Sector Constitute Suitable

- Material», en Christina Schäffner y Beverly Adab (ed.), *Developing Translation Competence*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 157-170. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.38.15kel>.
- Kiraly, Donald (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, St. Jerome.
- Li, Defeng (2001), «Language Teaching in Translator Training», *Babel*, 47 (4), pp. 343-354. DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.47.4.05li>.
- Liendo, Paula J. y María Palmira Massi (2017), «Academic Literacy, Genres and Competences: A Didactic Model for Teaching English to Translation Students», *ELIA Revista de Lingüística Inglesa Aplicada*, 17, pp. 251-272. DOI: <https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>.
- López Ropero, Lourdes y María Felicidad Tabuena Cuevas (2009), «Lengua B1 (Traducción e Interpretación) y competencias», en Cecilia Gómez Lucas y Salvador Grau Company (ed.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*, Alcoy, Marfil, pp. 121-134.
- Mackenzie, Rosemary (1998), «The Place of Language Teaching in a Quality Oriented Translators' Training Programme», en Kirsten Malmkjaer (ed.), *Translation and Language Teaching*, Manchester, St. Jerome, pp. 15-20.
- Möller Runge, Julia (2001), *Siglo XXI: ¿innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*, Salobreña, Alhulia.
- Neubert, Albrecht (2000), «Competence in Language, in Languages, and in Translation», en Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 3-18. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>.
- Nord, Christiane (1991), *Text Analysis in Translation*, Ámsterdam / Atlanta, GA: Rodopi.

- Nord, Christiane (2003), «El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua», *Quaderns. Revista de traducció*, 10, pp. 23-39.
- Nord, Christiane (2010), «La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción», *Puentes*, 9, pp. 9-18.
- Oster, Ulrike (2003a), «El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo», *Quaderns. Revista de traducció*, 10, pp. 79-90.
- Oster, Ulrike (2003b), «Enseñar Lengua C para traductores, ¿y para intérpretes?», *Actas de las VII Jornadas de Traducción en Vic: Interfaces. Acercando la pedagogía de la traducción y de las lenguas extranjeras*, Vic, Universitat de Vic. CD-ROM.
- Oster, Ulrike (2008a), «Diversificación de la evaluación en la enseñanza de lengua alemana para traductores», *VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I*, Castelló de la Plana, Servei de publicacions de la Universitat Jaume I.
- Oster, Ulrike (2008b), «El reto de enseñar la lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación (antes y después de Bolonia)», *Jornada nacional sobre estudios universitarios. De los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, pp. 1-12.
- Pérez González, Luis (1999), «La didáctica y el papel de las lenguas en la formación de traductores e intérpretes», *Perspectives*, 7 (2), pp. 265-275. DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.1999.9961364>.
- Pietrzak, Paulina (2013), «Divergent Goals: Teaching Language for General and Translation Purposes in Contrast», en Katarzyna Piatkowska y Ewa Koscialkowska-Okonska (ed.), *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies*, Nueva York, Springer, pp. 233-239. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-00161-6_17.
- Presas, Marisa (2000), «Bilingual Competence and Translation Competence», en Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.),

- Developing Translation Competence*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 19-32. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.38.04pre>.
- Pym, Anthony (2018), «Where Translation Studies Lost the Plot: Relations with Language Teaching», *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4 (2), pp. 203-222. DOI: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00010.pym>.
- Rabadán, Rosa (1991), *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia traslémica inglés-español*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Rabadán, Rosa y Purificación Fernández Nistal (2002), *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas y aplicaciones*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Rico Pérez, Celia (1999), «Training the Translator in a Second Language: A Communication Approach», en Antonio Argüeso González (ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje*, Cuadernos del tiempo libre, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 53-63.
- Rising, Beberly y Alexandra Robinson (2002), «English for Specific Purposes (in translation)», en Esther Hernández y Lina Sierra (eds.), *Lenguas para fines específicos VII. Investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Romero, Lupe (2018), «Medir la progresión de la comprensión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores. Una experiencia de evaluación», *Cadernos de Tradução Florianópolis*, 38 (2), pp. 320-338. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p320>.
- Ruzicka Kenfel, Veljka (2003), «Lengua alemana en traducción / interpretación: un concepto particular de la enseñanza de alemán como lengua extranjera», *Babel*, 12, pp. 5-29.
- Sabio Pinilla, José Antonio (2017), «El legado de los filólogos a la traducción: Valentín García Yebra», *Hermēneus. Revista de*

traducción e interpretación, 19, pp. 309-334. DOI: <https://doi.org/10.24197/her.19.2017.309-334>.

Snell-Hornby, Mary, Zuzana Jettmarová y Klaus Kaindl (1995), *Translation as Intercultural Communication*, Ámsterdam / Filadelfia, John Benjamins.

Soriano, Inmaculada (2004), «La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas de casa», *Actas del IX Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación*, Moscú, Universidad Estatal de Lingüística de Moscú, pp. 151-159.

Stalmach Pajestka, Jadwiga (2008), «La enseñanza de la lengua extranjera orientada a la traducción e interpretación: el caso de la Lengua C (Ruso)», en Isabel Pascua Febles (ed.), *La formación de traductores e intérpretes. Aproximación interdisciplinar*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de publicaciones de la ULPGC, pp. 95-107.

VV. AA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*. Madrid: Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (ANECA).