

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A FUTUROS TRADUCTORES:

Propuesta de un marco didáctico

María Luisa Masiá Canuto

Universitat Jaume I

Cuando comencé a enseñar y a investigar en este campo, el marco didáctico que me ayudó en primera instancia fue el de *la enseñanza de segundas lenguas*. Las habilidades en que hacemos mayor hincapié en nuestras clases son la de la escritura y la de la lectura, ya que un traductor debe llegar a ser un buen redactor en su lengua materna. Las técnicas que regulan la enseñanza de dichas habilidades a un estudiante de nivel muy avanzado en el llamado Enfoque comunicativo han venido siendo utilizadas por el equipo de investigación de la Universitat Jaume I.¹ También han resultado de gran utilidad a la hora de elaborar actividades para nuestros estudiantes, las propuestas de las Aproximaciones Discursivo-Procesuales (tareas y proyectos).

Si realizamos una adaptación del gráfico arbóreo que presentan Hutchinson y Waters (1987:17) sobre la enseñanza del inglés, podremos ver los pasos que he venido dando hasta poder presentar una propuesta del marco didáctico que, a mi juicio, es el más apropiado para la enseñanza del español a futuros traductores.

Español

Fines

Específicos

ESPAÑOL COMO

LENGUA

MATERNA

ESPAÑOL COMO

LENGUA

EXTRANJERA

ESPAÑOL COMO

SEGUNDA

LENGUA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA

¹En el área de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I llevamos a cabo un proyecto de investigación titulado: "Metodología de la enseñanza de la Traducción y la Interpretación", dirigido por la Dra. D^a Amparo Hurtado y financiado por la Fundació Caixa Castelló. Vid. Hurtado, A. (ed.)(1996): *Estudis sobre la traducció*, n^o3, Castellón, Universitat Jaume I.

Aunque como he apuntado el marco didáctico de la enseñanza de segundas lenguas me resulta de gran utilidad, no considero que sea el idóneo para nuestros estudios. Hemos de tener en cuenta que nos hallamos ante estudiantes no extranjeros sino nativos. De ahí que en mi ascensión por este gráfico de naturaleza arbórea decidiera detenerme en la rama de *español como lengua materna*. En este ámbito, al igual que sucede con el anterior, se han realizado interesantes investigaciones sobre la destreza escrita-objetivo principal de nuestros cursos-tanto en el terreno infantil como para edades más avanzadas.

Una de las formulaciones que he encontrado que presentaba mayor afinidad con el trabajo que hemos llevado a cabo hasta ahora en la Universitat Jaume I es la recogida por Keen (1992: 77-78):

The first realistic suggestion for syllabuses in English Language at Advanced level were made in the late 1970s more or less simultaneously by a group of teachers represented by George Keith of North Cheshire College in Warrington and from another group whose spokesperson was Dennis Freeborn from the College of Ripon and York St John in York. Dennis Freeborn's group worked with the London Board to develop its distinctive syllabus, while George Keith's approached The Joint Matriculation Board, who agreed to set up a working party to design a syllabus and establish administrative structures. [...]. The first JMB A Level English Language courses started in 1983, with 209 students from a small group of schools and colleges in the Northwest and Derbyshire.

From the point of view of many of the teachers on the JMB Working Party, the syllabus was a response to a growing awareness that schools offered limited opportunities to students for their own writing after the age of 16, other than critical essays on the writings of others.

El principal objetivo de aprendizaje de este programa de estudios era el desarrollo de la habilidad para usar la lengua de manera eficaz y para comprender lo que la lengua es y cómo funciona. La evaluación del grado de eficacia en el uso de la lengua se realizaba mediante dos tipos de pruebas. Por un lado, la elaboración por parte del estudiante de tres composiciones diferentes en relación al público al que iban destinadas y al propósito con el que fueron redactadas. Por otro lado, el llamado "trabajo 2". Este se llevaba a cabo en clase, pero 48 horas antes se le había proporcionado al estudiante un material específico para ayudarle a preparar este trabajo. La evaluación de la comprensión de lo que la lengua es y cómo funciona se realizaba a través de un examen de tres horas sobre algún aspecto relacionado con esta cuestión, junto con la preparación de un trabajo de investigación en el que el tema es escogido por el propio estudiante.

Como puede verse en Hurtado (1996), allí consideramos que el objetivo general en la enseñanza de la lengua materna para traductores es que el estudiante obtenga un dominio eficaz del español. Por tanto, coincidiríamos plenamente con la primera parte del objetivo planteado por el JMB. Existen otros objetivos planteados por nuestro equipo de investigación que no recoge este grupo. No es de extrañar, nuestros estudiantes poseen unas necesidades muy específicas que no tiene por qué asumir un curso general de lengua materna. Más adelante veremos dónde podrían englobarse estas necesidades.

Por el momento, la enseñanza de la lengua materna parece ser un marco adecuado y que puede resultar enriquecedor. Así, las actividades que se proponen en la primera parte del objetivo son, a mi juicio, realmente acertadas. En la actividad número uno, los estudiantes no se limitan a realizar tres composiciones diferentes en términos de audiencia e intención, sino que además deben redactar un comentario sobre la elección de la audiencia, sobre sus intenciones, sobre la reacción de los lectores o sobre cualquier otro asunto que haya surgido durante la elaboración de los borradores: coherencia textual, efectos retóricos, etc. Keen (1992: 104) establece una relación de las cuestiones sobre las que pueden escribir los estudiantes en sus comentarios. Seleccionamos aquellas que consideramos más apropiadas para nuestros estudiantes:

- Factual information about origins, sources, adaptations, procedure, prior discussions [...]
- Comments made about deletions, omissions, additions, revisions etc. with reference to earlier drafts [...]
- Accounts of audience responses (where appropriate) should be included especially where they have prompted revision or provoked justification.
 - [...]
 - [...]
- Description of differences between the three pieces submitted would provide a good opportunity for reflection upon style, register or other variation in written English.
 - Comparison of a student' s own writing with another student' s or with an admired/tested model would be interesting.
 - [...]
 - Sometimes an overall commentary on the three pieces of original writing would be more appropriate than critical evaluation/reflection on each.
 - [...]

La actividad número dos del primer objetivo, el llamado “trabajo 2”, es un ejercicio en el que deben demostrar su capacidad para redactar en el aula un escrito dirigido a un público determinado y con unos objetivos muy específicos. Dos días antes de la prueba se le suministra al estudiante textos que guardan alguna relación temática entre sí, por ejemplo: diferentes aspectos sobre Manchester. El día del examen se le propone al estudiante que basándose en esa información elabore una guía turística de Manchester.

Sin duda, donde he encontrado un motivo de replanteamiento de la labor que venía desempeñando hasta ahora, ha sido en el análisis de la segunda parte del objetivo del grupo de trabajo JMB : comprensión de qué es la lengua y cómo funciona.

A mi juicio, no considero pertinente para nuestros estudiantes la realización de un examen para evaluar la adquisición de estos conocimientos. Sin embargo, el hecho de llevar a cabo un trabajo de investigación me parece una actividad de enorme utilidad. Los temas

pueden ser muy variados: adquisición y desarrollo de la lengua; el uso de la lengua en periódicos, revistas, cómics; análisis de variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas; etc. No se pretende en absoluto que los estudiantes realicen un estudio filológico de estas cuestiones. Los docentes e investigadores que procedemos del campo filológico siempre hemos tenido presente que los intereses de los alumnos de Traducción son diferentes a los de un futuro filólogo. No obstante, la posibilidad de reflexionar por escrito sobre fenómenos que están viviendo a diario en sus clases como estudiantes de lenguas puede resultar verdaderamente apropiada. Como dice Keen (1992: 126), puede ayudarles a profundizar en lo que significa ser un usuario de la lengua. En ningún momento se exige que el estudiante deba dominar la terminología o el metalenguaje necesario para tratar con rigurosidad científica estos temas. Lo que se espera de ellos es que, simplemente, utilicen aquellos términos que ya poseen.²

Por consiguiente, el marco didáctico que podría ser el predominante en nuestros estudios y en nuestras clases sería el de la enseñanza de la lengua materna. Sin embargo, ya he mencionado con anterioridad que las necesidades de los estudiantes de traducción no se cubren totalmente en este marco general. Veamos si otras ramas de la enseñanza de lenguas pueden ser de alguna utilidad.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se distingue un campo que es el de los lenguajes para fines específicos. Hutchinson y Waters (1987: 3) afirman sobre el Inglés para fines Específicos (ESP) que "is based on designing courses to meet learners' needs". La pregunta que todos podemos formular tras esta afirmación y que Hutchinson y Waters no descartan es: ¿Acaso cualquier profesional no estudia las necesidades de sus estudiantes para poder preparar un curso adecuadamente? Hutchinson y Waters (1987: 53) dicen que la diferencia entre un curso general y uno específico no radica tanto en la existencia de una necesidad como en la conciencia o conocimiento de esa necesidad. Por consiguiente, lo que distingue a un curso general de uno específico no es tanto la naturaleza de la necesidad sino el conocimiento de la misma.

Pienso que el riguroso análisis de las necesidades de los estudiantes desarrollado en el terreno de la enseñanza de lenguas para fines específicos supone una interesante aportación para nuestro campo. Hutchinson y Waters (1987: 54-58)³ señalan dos tipos de necesidades que he decidido traducir por "necesidades de situación" y "necesidades de aprendizaje". Las primeras hacen referencia a lo que el estudiante necesita hacer en una determinada situación; las segundas aluden a lo que el alumno necesita hacer para aprender.

Hutchinson y Waters (1987: 59-63)⁴ han diseñado dos esquemas para el análisis de ambos tipos de necesidades. He suprimido aquellos ítems que no serían de interés, a mi juicio, para la enseñanza de la lengua materna a traductores:

²Situación diferente sería si nuestra intención fuera formar a futuros traductores de textos especializados en Lingüística. La formación sobre el metalenguaje empleado por cada escuela de pensamiento sería imprescindible.

³Mackay y Palmer (1981: 6-7) proponen otra clasificación de las necesidades. Considero que la propuesta de Hutchinson y Waters (1987) presenta mayor adecuación descriptiva.

⁴Vid. Mackay y Mountford (1978: 24-37). Aquí se puede encontrar un análisis de las ventajas e inconvenientes de determinar las necesidades de un curso bien mediante el empleo de un cuestionario, bien mediante la realización de una entrevista. Además se ofrece un ejemplo de ambas posibilidades.

A target situation analysis framework

Why is the language needed?

- for study;
- for work;
- for training;
- for a combination of these;
- for some other purpose, e.g. status, examination, promotion.

How will the language be used?

- medium: speaking, writing, reading etc.;
- [...];
- types of text or discourse: e.g. academic texts, lectures, informal conversations, technical manuals, catalogues.

What will the content areas be?

- subjects: e.g. medicine, biology, architecture, shipping, commerce, engineering;
- level: e.g. technician, craftsman, postgraduate, secondary school.

Who will the learner use the language with?

- native speakers or non-native;
- level of knowledge of receiver: e.g. expert, layman, student;
- relationship: e.g. colleague, teacher, customer, superior, subordinate.

Where will the language be used?

- physical setting: e.g. office, lecture theatre, hotel, workshop, library;
- human context: e.g. alone, meetings, demonstrations, on telephone;
- linguistic context: e.g. in own country, abroad.

When will the language be used?

- concurrently with the [...] course or subsequently;
- frequently, seldom, in small amounts, in large chunks.

A framework for analysing learning needs

Why are the learners taking the course?

-[...];

-apparent need or not;

-Are status, money, promotion involved?

-What do learners think they will achieve?

-What is their attitude towards the [...] course? [...]

How do the learners learn?

-What is their learning background?

-What is their concept of teaching and learning?

-What methodology will appeal to them?

-What sort of techniques are likely to bore/alienate them?

What resources are available?

-number and professional competence of teachers;

-attitude of teachers [...];

-teachers' knowledge of and attitude to the subject content;

-materials;

-aids;

-opportunities for out-of-class activities.

Who are the learners?

-age/sex/nationality;

-[...]?

-What subject knowledge do they have?

-What are their interests?

-What is their socio-cultural background?

-What teaching styles are they used to?

-[...]?

Where will the [...] course take place?

-Are the surroundings pleasant, dull, noisy, cold etc?

When will the [...] course take place?

-time of day;

-every day/once a week;

-full-time/part-time;

-concurrent with need or pre-need.

Este marco teórico de lenguas para fines específicos no sólo nos puede proporcionar un buen modelo de análisis de las necesidades que debemos cubrir en nuestros cursos, también propone cómo debe ser el diseño de un curso. Veamos la concepción de Hutchinson y Waters (1987: 73-74)⁵

Identify target situation

Analyse target situation

Analyse learning situation

Write syllabus

Write materials

Teach materials

Evaluate learner achievement

Hutchinson y Waters matizan que, por un lado, cada uno de los elementos que componen el curso influirán y serán influidos por los demás; por otro lado, el diseño de un curso es un proceso dinámico, es decir, el diseño debe ser revisado a lo largo del desarrollo del curso.

Además, este marco teórico nos ayuda a establecer cuáles deben ser los objetivos del curso. Nos proporciona ideas para la elaboración de materiales e ideas también para la metodología a seguir. Nos indica cómo debemos evaluar nuestros programas y a nuestros estudiantes, etc.⁶

En conclusión, pensamos que el marco adecuado para enseñar español a futuros traductores es el de la enseñanza de la lengua materna. Pero ese marco presenta un enfoque característico: la conciencia o el conocimiento de las necesidades de nuestros estudiantes. De ahí que propongamos situar toda investigación y docencia a su vez dentro de un enfoque

⁵Mackay y Mountford (1978: 191) presentan una formulación similar.

⁶Vid. Reynolds, J. F. et al. (1995: 84) para objetivos de un curso de escritura; Reynolds, J. F. et al. (1995: 89) para elaboración de materiales; Reynolds, J. F. et al. (1995: 8-31) y Mackay y Palmer (1981: 92-105) para metodología; Mackay y Palmer (1981: 106-123) para evaluación de programas y estudiantes.

de español para fines específicos. Quizás el gráfico utilizado al comienzo de este artículo, muestre con claridad que el marco didáctico donde juzgo adecuado trabajar es en realidad un submarco de la enseñanza de la lengua materna con naturaleza de lengua para fines específicos.

Español para Traducción (lengua materna) (fines específicos)	Español para Ciencia y Tecnología, etc. (lengua extranjera) (fines específicos)
---------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

**Español
Fines
Específicos**

**ESPAÑOL COMO
LENGUA
MATERNA**

**ESPAÑOL COMO
LENGUA
EXTRANJERA**

**ESPAÑOL COMO
SEGUNDA
LENGUA**

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA

BIBLIOGRAFÍA

Bamgbose, A. (ed.) (1976): *Mother Tongue Education. The West African Experience*, Paris, UNESCO Press.

Brinke, S. T. (1976): *The Complete Mother-Tongue Curriculum*, Londres, Logman.

Canham, G. W. (1972): *Mother-Tongue Teaching*, Hamburgo, UNESCO Institute for Education.

Hurtado, A. (ed.) (1996): *Estudis sobre la traducció*, nº3, Castellón, Universitat Jaume I.

Hutchinson, T. y A. Waters (1987): *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Keen, J. (1992): *Language and the English Curriculum*, Buckingham, Open University Press.

Mackay, R. y A. Mountford (1978): *English for Specific Purposes*, Londres, Longman.

Mackay, R. y J. D. Palmer (1981): *Languages for Specific Purposes. Program Design and Evaluation*, Rowley, Newbury House Publishers.

Martin, J. R. (1989): *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, Oxford, Oxford University Press.

Reynolds, J. F. et al. (1995): *Professional Writing in Context. Lessons from Teaching and Consulting in Worlds of Work*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.