



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**El uso de la traducción en la enseñanza del
italiano como lengua extranjera en niveles A1 –
A2**

Presentado por Miguel Carazo Sainz

Tutelado por la profesora Dra. Graziella Fantini

Soria, 2016

1.ÍNDICE

1.ÍNDICE.....	2
2. RESUMEN	4
3. ABSTRACT	5
4. INTRODUCCIÓN	6
5. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	8
6. OBJETIVOS	10
7. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.....	11
8. DESARROLLO Y MARCO TEÓRICO	13
8.1 Definiciones	13
8.2 Historia de la traducción en la enseñanza de lenguas	14
8.2.1 La escuela de traductores de Toledo.....	15
8.2.2 La traducción en la enseñanza de lenguas durante el Humanismo	15
8.2.3 La traducción en la enseñanza de lenguas durante la Ilustración	17
8.2.4 La traducción en la enseñanza de lenguas en el siglo XX.....	20
8.2.5 La traducción en la enseñanza de lenguas en la actualidad	26
8.3 Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas	27
8.3.1 El método gramática-traducción	28
8.3.2 El método directo	29
8.3.3 El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua.....	30
8.3.4 El método audiolingüístico.....	31
8.3.5 La respuesta física total.....	32
8.3.6 La sugestopedia	34
8.3.7 Enfoque comunicativo.....	34
8.3.8 La enseñanza de lenguas en la actualidad: el marco común europeo de referencia para las lenguas	35
8.3 La enseñanza de lenguas en la formación de traductores.....	38
8.4 Argumentos a favor y en contra del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas	39
8.4.1 Argumentos en contra del uso de la traducción en la enseñanza de lengua	40
8.4.2 Argumentos a favor del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas.....	41
9. RESULTADOS.....	44
9.1 <i>Il laboratorio della notizia</i>	44
9.2 Introducción a las actividades realizadas.....	45
9.3 Actividades analizadas.....	49

9.3.1 Primera actividad	50
9.3.2 Segunda Actividad.....	55
10. CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63

2. RESUMEN

La traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras son dos ámbitos del conocimiento que han estado y están entrelazados. En este trabajo se ha pretendido estudiar esta relación a lo largo de la historia desde la perspectiva de la traducción y defender su utilidad en el mundo de la enseñanza de idiomas actual. Partiendo del análisis teórico de los altibajos de la traducción en la didáctica de lenguas se ha llegado a la aplicación práctica de unos determinados ejercicios de traducción en un aula de estudio de la lengua italiana. El resultado final es el análisis de estos ejercicios realizados por los alumnos, que permiten ver con claridad si la traducción tiene o no cabida en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad.

Palabras clave:

Enseñanza de lenguas, traducción pedagógica, método, enfoque, L2.

3. ABSTRACT

Translation and language teaching are two fields of knowledge that have been and are interrelated. This research has studied that relationship through history from the translation perspective and has defended its use in the current language teaching world. Starting from the research of the ups and downs of translation in this field to the practical application of certain translation exercises in an Italian language teaching classroom. The result will be the review of these activities performed by the students, which will allow to see clearly if translation has a place or not in current language teaching field.

Key Words:

Language teaching, pedagogical translation, method, approach, L2.

4. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enseñanza de lenguas está experimentando un auge sin precedentes, gracias en gran parte a los fenómenos modernos de globalización e informatización que han producido una reducción radical de los parámetros espaciales del mundo en el que vivimos. Este acercamiento virtual, junto con el aumento de los movimientos migratorios humanos aporta aún mayor relevancia al fenómeno de la comunicación, puesto que desde que el ser humano utiliza diferentes lenguas para expresarse los individuos se han visto obligados a conocer más de una de ellas para poder facilitar el intercambio de información. Es en este contexto en el que aparece lo que conocemos como traducción.

Desde que el ser humano comenzó a estudiar las lenguas, aproximadamente desde la Grecia Clásica hasta el final de la II Guerra Mundial, la traducción ha servido como método fundamental y herramienta casi exclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, llegando a adquirir una pésima reputación en el marco académico de las lenguas debido a su repetitividad y monotonía. Fue tal el rechazo que llegó a producir que desde la aparición de los primeros métodos que descartaban su uso en el aprendizaje de idiomas ha quedado descartada en el ámbito académico, prácticamente olvidada.

Sin embargo, la traducción ha probado ser no solamente útil en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino un acto inevitable, natural, e intrínseco al ser humano¹. Resulta innegable afirmar que en el momento en el que un individuo interioriza una palabra o una oración en una lengua que no es la propia automáticamente su cerebro la asimila y busca un equivalente en su código habitual, es decir, en su lengua materna². Este fenómeno sucede principalmente en las primeras etapas del aprendizaje, cuando el nivel de destreza del individuo en esa lengua extranjera es insuficiente, pero de la misma forma, otra variante de la traducción como la traducción inversa puede resultar verdaderamente útil en niveles superiores de dicho aprendizaje, en los que el alumno puede demostrar su competencia expresándose en la L2.

Por todas estas razones no podemos descartar totalmente el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. En los últimos tiempos, algunos autores como Cook (1998) o Malmkjaer (1998) han defendido la importancia y utilidad de la traducción en la adquisición de L2. El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es el de reflexionar sobre esta cuestión didáctica que vuelve a estar encima de la mesa, analizar sus pros y sus contras y observar los

¹ Para realizar tal afirmación no se han tenido en cuenta estudios científicos que lo demuestren. En la actualidad se están desarrollando estudios que relacionan la neurociencia con el bilingüismo pero todavía no se han adentrado específicamente en la traducción u otros métodos educativos.

² Afirmaciones basadas en los artículos de Chamorro y Casado (1991), Zabalbescoa (1990: 75-85), García-Medall (2001: 1), la obra de Malmkjaer (1998: 1-142), y el pensamiento de Lavault (1985) y Duff (1989) recogido en Cúellar (2004: 1-7), principalmente, en defensa del uso de la traducción con fines educativos en la enseñanza de lenguas.

resultados de su uso específico en un aula de italiano A2. Si bien se trata de un tema bastante polémico por las razones mencionadas anteriormente, no por ello debemos dejarlo de lado y descartarlo, sino más bien todo lo contrario, debemos investigar qué beneficios nos puede ofrecer la traducción en el actual panorama de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El título del trabajo hace especial referencia al aprendizaje del italiano como lengua extranjera, que se tratará con mayor profundidad más adelante, particularmente a la hora de poner en práctica las reflexiones y teorías de los autores mencionados con anterioridad. Mi propia experiencia como aprendiz del italiano durante mi etapa en Italia me demostró a la perfección cómo cualquier estudiante de lenguas, y no solamente aquel que dedica su vida al estudio y práctica de la traducción puede sacar rendimiento de la traducción durante su formación en dicha lengua extranjera. Mediante ejercicios de traducción inversa y entre dos idiomas extranjeros como el inglés y el italiano conseguí mejorar mis destrezas en ambas lenguas, especialmente en esta última, y no sólo en la comunicación escrita, sino también en el lenguaje oral.

Queda clara la influencia de esta experiencia personal a la hora de tomar una posición a favor o en contra del uso de la traducción en la enseñanza de L2, así como la motivación personal para aclarar sus posibles utilidades y beneficios en los alumnos de lenguas extranjeras.

Dado que en el título del trabajo se hace referencia a los niveles de destreza de un idioma, en este caso los más básicos, parece lo más adecuado dedicar un apartado a aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de niveles A1 y A2, y acudir a organismos oficiales que regulen la situación de la evolución de la enseñanza de lenguas, su evaluación y certificación, etc. En este caso, comprobaremos que dice al respecto del uso de la traducción en la enseñanza de idiomas el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Mediante el estudio teórico del papel de la traducción en la enseñanza de las lenguas a lo largo de la historia y más tarde su aplicación práctica en una clase de italiano de niveles A1-A2, centrada en el desarrollo de un proyecto llamado *Il laboratorio della notizia*, el resultado del trabajo será el del análisis de una serie de actividades a través de las cuales los alumnos adquirirán mayor destreza en esta lengua, tales como la traducción directa de los subtítulos de un documental turístico sobre las ciudades de Roma y Florencia y la traducción inversa de una noticia radiofónica. El proyecto del *Laboratorio della notizia* consiste en el desarrollo de una parte optativa de la asignatura Italiano D2 centrada en el aprendizaje del idioma a través de ejercicios relacionados con la traducción. De esta forma comprobaremos de primera mano si dicha herramienta resulta práctica hoy en día para los alumnos en las primeras etapas de su aprendizaje de una lengua extranjera y en qué medida.

5. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Los motivos por los que se ha elegido este tema de estudio no han sido aleatorios, sino que desde el primer momento ha sido un trabajo asignado por voluntad propia. Los temas principales del trabajo, la traducción y la didáctica de lenguas, son aspectos muy presentes en mi vida desde hace tiempo, ya que en mi familia hay miembros que se dedican a la docencia de lenguas y yo personalmente, como estudiante de Traducción e Interpretación he desarrollado un inevitable respeto por mi campo de estudio. La curiosidad por indagar y reflexionar acerca de la utilidad de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, un tema muy polémico en los últimos tiempos en el ámbito académico ha estado presente a lo largo de mi formación como traductor.

Desde el momento en el que comenzó mi formación de lengua B en este grado se descartó en todo momento el uso de la lengua materna, a diferencia, por ejemplo, de los niveles iniciales de la enseñanza de lengua C. Esto supuso para mí un gran cambio con respecto a mi educación anterior, además de una gran dificultad. Con el presente tema se me daba la oportunidad de reflexionar sobre ello motivado por mi experiencia personal, tomando además como ejemplo una lengua que me apasiona y con tanto en común con el castellano como es el italiano. Debo reconocer que los beneficios personales adquiridos durante mi aprendizaje de la lengua italiana empleando ejercicios de traducción (directa, inversa, y entre dos lenguas extranjeras), principalmente de textos turísticos y periodísticos decidieron mi postura a favor del uso de la traducción en la enseñanza de L2.

Es cierto, como ya he mencionado, que a lo largo de nuestra formación en el Grado en Traducción e Interpretación el aprendizaje de lenguas extranjeras propiamente dicho recae en materias en las que se emplea directamente dicha lengua extranjera, excluyendo totalmente la lengua materna y por tanto, la traducción como herramienta de aprendizaje. Este caso tiene como excepción las primeras etapas de aprendizaje de las lenguas C y D, en las que los conocimientos de los alumnos son muy bajos y podríamos hallar rastros de la traducción a través de diccionarios y pequeños glosarios, además de un uso considerable de la lengua materna en clase.

Del mismo modo, la traducción como herramienta de aprendizaje se emplea en asignaturas cuyo objetivo principal es el de aprender a traducir, imprescindible en nuestra formación como traductores. Sin embargo, no podemos evitar reconocer los beneficios secundarios de la traducción en nuestro aprendizaje de lenguas, ya que como estudiantes de idiomas su uso nos supone profundizar en aspectos desconocidos de una lengua extranjera y asimilarlos en nuestra lengua materna.

De la misma forma, sin todos los conocimientos adquiridos en estos últimos cuatro años no habría sido posible realizar este trabajo. Podría mencionar como asignaturas decisivas en la elección de este tema como *Fundamentos de la Traducción o Lingüística General y aplicada a la traducción* a la hora de relacionar la traducción con la enseñanza de lenguas. Aunque puedan parecer distantes por el hecho de impartirse en el primer curso, son materias que están muy presentes durante el resto de nuestra formación, ya que los conocimientos adquiridos no están relacionados solo con los aspectos más teóricos de la carrera, sino también con la aplicación práctica de la traducción.

Las asignaturas de Traducción B/A y A/B han sido influyentes por el hecho de ayudarme a relacionar la traducción con el perfeccionamiento de una lengua extranjera, al mismo tiempo que posibilitan el desarrollo de la capacidad traductiva.

El punto final de mis estudios de Traducción e Interpretación supone la aportación (o intento) de algo nuevo a dicho campo de estudio, y qué mejor tema para hacerlo que uno que relaciona dos materias tan presentes en mi educación como la traducción y la enseñanza de lenguas.

Especificando en lo referente a la lengua italiana, no puedo afirmar que el haber estudiado lengua italiana en el grado de Traducción e Interpretación haya sido una motivación personal para elegir este tema, ya que cursé dicha asignatura en otro centro. Sin embargo, a medida que *Il laboratorio della notizia* ha ido desarrollándose he adquirido mayor motivación para seguir adelante con el trabajo. Este proyecto ha sido clave a la hora de realizar este trabajo, ya que me ha permitido aplicar de forma práctica todas las reflexiones realizadas durante la parte teórica, es decir, a la hora de analizar los resultados de los alumnos en su aprendizaje del italiano utilizando la traducción.

6. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue el presente Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

1. Indagar y reflexionar acerca de la utilidad de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, un tema muy polémico en los últimos tiempos, a través del análisis de la influencia de la traducción en este campo a lo largo de la historia.
2. Defender el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas motivado especialmente por la experiencia personal y lo extraído de la reflexión teórica, tomando como ejemplo una lengua con tanto en común con el castellano como es el italiano, gracias a las ideas proporcionadas por el estudio previo.
3. Llamar la atención sobre la importancia de reflexionar sobre este tema en la formación de traductores.
4. Reflexionar sobre las posibilidades que puede ofrecer la traducción en la enseñanza de L2 mediante la exposición de argumentos a favor/ en contra de su uso.
5. Analizar los resultados de la aplicación de la traducción en una clase de italiano a través de :
 - Los subtítulos de un documental turístico (italiano - español).
 - La transcripción de una noticia radiofónica (español - italiano).

7. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para que fuera posible el desarrollo de este trabajo, ha sido conveniente llevar a cabo un método de investigación en el que mediante la realización coordinada de una serie de tareas se pudiera completar el trabajo de forma satisfactoria.

El punto de partida fue la creación de un equipo de trabajo dirigido por la profesora Graziella Fantini, tutora del presente trabajo y creadora del proyecto didáctico *Il laboratorio della notizia*, pilar fundamental del trabajo. Se trata de un trabajo llevado a cabo a través de la plataforma virtual Edmodo, en la cual los alumnos matriculados en la asignatura Lengua D2 Italiano realizan parte de su aprendizaje mediante el uso de la traducción. Mi participación en este proyecto ha sido clave para la realización del trabajo de fin de grado, ya que pude comprobar personalmente el progreso y los resultados de los alumnos acudiendo a las clases en calidad de oyente. El objetivo final de mi participación en este proyecto ha sido el de analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos a través del empleo de la traducción.

De forma paralela, debido a la necesidad de realizar una investigación teórica de base previa a la aplicación y análisis de la función de la traducción en esta asignatura, comencé a buscar fuentes de información que hubieran tratado con anterioridad el tema que nos ocupa. En primera instancia acudí a la Biblioteca del Campus para encontrar obras bibliográficas que hicieran referencia a los diferentes métodos de enseñanza de lenguas empleados a lo largo de la historia, especialmente en los últimos tiempos, en los que se ha producido una auténtica revolución en este campo. Tras comprobar que este tema no ha sido tratado con tanta frecuencia como yo pensaba, recurrí a obras en formato electrónico gracias a repositorios digitales como Dialnet o el Instituto Cervantes.

Gracias a la ayuda de mis profesores en la *Scuola Superiore per Mediatori Linguistici de Padova* recibí obras en italiano en formato electrónico que trataban el tema en cuestión, además de algunos ejemplos prácticos muy útiles a la hora de ver el uso que se da hoy en día a la traducción como herramienta de enseñanza de L2 en algunas partes del mundo. Uno de estos ejemplos supuso un gran punto de apoyo e inspiración para la realización del trabajo, la guía oficial del gobierno de Liguria para el aprendizaje del italiano para extranjeros (niveles A2-B1). Este proyecto financiado por la Unión Europea y el Ministerio de Interiores de Italia propone un sistema de aprendizaje del italiano en el que se utiliza parcialmente la traducción, mediante ejercicios muy similares a los que se presentan en este trabajo.³

La temática de las fuentes de información varía en cuanto al punto de vista o los puntos a tratar más específicos. En cuanto a sus temáticas, principalmente están relacionadas con las siguientes:

³ Esta obra se incluye en la bibliografía del trabajo.

- Traducción en la enseñanza de lenguas.
- Métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas.
- Enseñanza de la traducción.
- Historia de la traducción.
- Traducción pedagógica.
- Argumentos a favor del uso de la traducción.
- Enfoques positivos sobre la traducción en la enseñanza de L2.
- Enseñanza de lenguas para traductores.
- Aplicaciones prácticas de la traducción en la enseñanza de lenguas (particularmente el italiano).

Las fuentes de información utilizadas y que constan en la bibliografía del trabajo han sido de todo tipo: libros, artículos, tesis, investigaciones e incluso auténticos manuales de enseñanza del italiano para extranjeros. A pesar de que no fue muy complicado encontrar fuentes de información, no resultó tan sencillo encontrar obras en papel que trataran específicamente sobre la traducción como encontrar tesis y reflexiones disponibles en los repositorios en formato electrónico. Esto se debe a que como hemos mencionado anteriormente el tema que tratamos no está demasiado bien visto por la comunidad académica y por ello no es uno de los aspectos de investigación más deseables en la actualidad.

Dado que el objetivo final del trabajo es el análisis de los resultados de la aplicación práctica de la traducción como instrumento de enseñanza de L2, no se podría realizar sin antes tener unos conocimientos básicos sobre la materia, por lo que tras realizar una primera lectura de los materiales de los que disponía, me centré en aquellos puntos e ideas que quería reflejar en el trabajo. No necesité demasiado tiempo de investigación para organizar las ideas principales del trabajo de forma clara, ya que desde el primer momento supe cuales iban a ser los fundamentos teóricos en los que iba a basar el trabajo.

Con el paso del tiempo y a medida que la investigación y el trabajo iban tomando forma más se fueron aclarando las ideas principales del trabajo. El curso del *Laboratorio della Notizia* finalizó a mediados del mes de Mayo y después de que la profesora Fantini corrigiera todos los trabajos de los alumnos el material quedó a mi disposición para proceder a su análisis. Con el permiso de los alumnos participantes en el curso sus ejercicios de traducción se añadirán a este TFG formando parte de la sección de Anexos.

De forma paralela han ido surgiendo cuestiones relacionadas con la traducción en la enseñanza de las lenguas, nuevos puntos de vista, materiales relacionados, etc., como la sección de la neurociencia o de la formación de traductores, fruto de la investigación. La ayuda proporcionada por la tutora ha sido fundamental en este sentido, ya que a medida que iba desarrollándose el trabajo siempre aportaba nuevas ideas o puntos de vista.

8. DESARROLLO Y MARCO TEÓRICO

8.1 Definiciones

En primer lugar, antes de comenzar con la reflexión teórica sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, conviene aclarar algunos conceptos básicos a los que se hará referencia con frecuencia a lo largo del trabajo.

-Traducción pedagógica: «Realización de la traducción cuyo objetivo es la didáctica de una lengua» (Ortega y Echevarría, 1996: 35).⁴

-Traducción explicativa: Recurso por parte del docente para aclarar conceptos o aspectos concretos de la lengua extranjera a través de la lengua materna (Ballester y Chamorro, 1991: 339).

-Traducción directa: Actividad traductiva que consiste en transferir un texto desde la L2 hacia la L1.

-Traducción inversa: Actividad análoga a la traducción directa, se parte de la L1 y se traduce en la L2.

-Traducción interlineal: Técnica de traducción empleada en la antigüedad, muy extendida en el ámbito didáctico a partir del siglo XVII. Consiste en presentar un texto en lengua origen cuya traducción viene inmediatamente después de cada renglón en la L1, línea por línea. (Borello, 2007: 152).

-Enfoque: Visión particular de la enseñanza de lenguas en lo que respecta a su metodología, fundamentación teórica, objetivos, etc.

-Método de enseñanza: «conjunto sistemático de prácticas docentes fundadas en una determinada teoría del lenguaje y del aprendizaje de idiomas» (Richards y Rodgers, 1986: 11).

-Aprendizaje de una segunda lengua (L2): «es el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia» (Santos 1993: 118 en Piñel y Moreno, 1994: 120).

Si bien conceptos como la traducción directa e inversa son muy específicos, otros como *enfoque* y *método* pueden dar lugar a confusión debido a su amplia utilidad en cualquier ámbito del conocimiento humano. Por este motivo es necesario aclarar a qué nos referimos exactamente

⁴ A partir de ahora nos referiremos a este tipo siempre que hagamos mención a la traducción en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

cuando utilizamos alguna de estas palabras. Asimismo, cuando se hable de traducción en el ámbito de la enseñanza de lenguas me refiero explícitamente a la traducción pedagógica.

A continuación se hará un repaso histórico del papel de la traducción en la enseñanza de lenguas para ver de qué forma se ha tratado el tema que nos ocupa durante los últimos siglos, principalmente desde el auge y expansión de las lenguas modernas. El tercer capítulo se centrará en los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas más importantes empleados a lo largo de la historia, con el objetivo de analizar el uso que se ha dado a la traducción en cada uno de ellos, así como sus aciertos y errores.

8.2 Historia de la traducción en la enseñanza de lenguas

Antes de adentrarnos en este tema considero necesario mencionar las fuentes de información consultadas para la redacción de este capítulo. En su mayoría proceden del artículo de Borello (2007: 147-169) *La traduzione nella storia della glottodidattica*, extraído de la publicación de Montella y Marchesini *I Saperi dell Tradurre*. También se han consultado los artículos de Martín Sánchez (2009: 138-143) y López González (2003), las tesis de Sánchez Iglesias (2009) y Sabio Pinilla (2009) y la obra de Malmkjaer (1998), además de las obras que se mencionan de cada autor y que forman parte de la bibliografía de este trabajo.

La traducción es una actividad que el ser humano lleva practicando desde la antigüedad, a pesar de que sea considerada una doctrina de conocimiento como tal desde un período de tiempo relativamente corto. Ya en la antigua Babilonia se traducían los decretos reales a las lenguas de las diferentes regiones, y en el Antiguo Egipto existían auténticas escuelas de traductores. Los comerciantes, diplomáticos y regentes requerían de los servicios de un traductor o intérprete. Más tarde la traducción se extendió al ámbito de los textos religiosos y después, a las obras literarias. Gracias a la aparición de la escritura, la traducción permitió acceder a otras culturas, poniendo en contacto diferentes corrientes e influencias.

A partir del siglo XVII la traducción comenzó a servir como instrumento de aprendizaje masivo de lenguas modernas, con el objetivo de asimilar estructuras morfológicas, sintácticas y semánticas de la L2. Aproximadamente dos siglos más tarde se extendió el uso que dará a la traducción su mala fama en los tiempos modernos, es decir, métodos basados en la enseñanza de la gramática y la traducción de frases aisladas que únicamente hacían referencia a las propias dificultades gramaticales. Como consecuencia aparecieron alternativas más directas que priorizaban el aprendizaje oral y descartaban la traducción porque consideraban que ésta no formaba parte de las habilidades naturales para hablar una lengua.

En los últimos años, después de permanecer en el ostracismo durante tanto tiempo, la traducción ha vuelto a ser considerada una herramienta útil en el aprendizaje de lenguas

extranjerías. El debate se centra ahora en tratar de discernir hasta qué punto puede ser útil, en qué etapas del aprendizaje, qué modalidades (directa o inversa) etc.

8.2.1 La escuela de traductores de Toledo

A pesar de que como ya hemos visto la traducción se practicaba en civilizaciones antiguas como el Antiguo Egipto o la Antigua Roma, la primera gran manifestación de actividad traductora organizada aparece a partir del siglo XII con la creación de una escuela de traductores. Este fenómeno cultural estuvo dividido en dos etapas, la primera de ellas impulsada por el arzobispo Raimundo, que dirigía a un grupo de traductores de diferentes procedencias y conocimientos de lenguas que trabajaban textos en árabe. La forma habitual de procedimiento era mediante dos personas traducir el texto primero del árabe a la lengua romance y más tarde al latín. Quizás el traductor más conocido de esta época fuera Gerardo de Cremona, que dio a conocer gran parte de la cultura científica griega gracias a la traducción de textos de Hipócrates, Galeno, Euclides y Aristóteles.

A partir del siglo XIII, con la llegada del rey Alfonso X, comenzó a darse una etapa de transición dentro del mundo de la traducción. Coincidiendo con el declive de la cultura islámica en la península, la atención empezó a desplazarse hacia Europa. En el campo de la traducción este cambio significativo se dará principalmente en el método de trabajo empleado hasta el momento. Se comienza a desechar el árabe como lengua origen en beneficio del griego y las lenguas romances. Desaparece la formación de equipos de traductores, ya que las obras eran traducidas directamente por un traductor que conocía varias lenguas. Podríamos destacar dentro de esta etapa a Wilhelm van Moerbeke, que tradujo directamente del griego al latín la obra de Aristóteles.

Gracias a los traductores de la escuela y al mecenazgo de figuras como Alfonso X se puso en manos de la sociedad europea de aquella época una gran cantidad de conocimientos fundamentales para el posterior desarrollo científico e intelectual.

8.2.2 La traducción en la enseñanza de lenguas durante el Humanismo

Durante toda la Edad Media la principal lengua de comunicación y cultura en Europa fue el latín, la enseñanza de lenguas modernas como el francés o el inglés tuvo una mayor difusión más tarde, a partir del siglo XVII. En los siglos XV y XVI se produce un «despertar» de la cultura, del arte, la ciencia, etc., después de un período de pocos avances en el ámbito cultural. En el centro de este movimiento de renovación conocido como Renacimiento o Humanismo se encontraba el hombre, un hombre con gran potencial, conocedor de sus virtudes y limitaciones (Martín Sánchez, 2009: 139).

En lo referente a la enseñanza de lenguas, el latín y el griego adquirieron un gran éxito al ser las principales vías de conocimiento de las obras antiguas, de los autores clásicos, principalmente latinos, como Cicerón. Como veremos más adelante, el método empleado en el aprendizaje de estas lenguas cayó en un formalismo exorbitado que resultaba aburrido para los alumnos y producía en ellos efectos y resultados negativos, debido a su repetitividad y poca originalidad. Se intentaba transmitir un lenguaje excelente en cuanto a la forma pero vacío en cuanto al contenido. Este método se basaba principalmente en el estudio de la gramática.

Sin embargo, la enseñanza de lenguas durante este período no se redujo exclusivamente a las lenguas clásicas, ya que además se produjo un considerable desarrollo de las lenguas maternas gracias a la publicación de gramáticas romances como la de Nebrija en España, publicada en 1492. Esta obra supuso la reglamentación de una lengua que por entonces, gracias a las condiciones políticas de aquella época, se encontraba en un gran momento de expansión. También podríamos considerarla como el inicio de «la historia de la enseñanza del español» (Sánchez Pérez, 1992: 11). El mismo Antonio de Nebrija (1441-1522) reconoce la importancia del estudio del castellano y destina su obra a los muchos extranjeros que tuvieran la necesidad de aprenderlo para las relaciones comerciales, políticas, etc. Su importancia a corto plazo fue enorme, puesto que el descubrimiento de América creó la necesidad de enseñar a los indígenas la lengua castellana, además de la religión, cultura, costumbres, etc.

A partir de 1600 se extiende entre las familias nobles de la época la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente el francés, la lengua con mayor popularidad en aquella época. Un poco más adelante el aprendizaje del inglés adquirió una gran importancia, y el estudio de las lenguas extranjeras se extendió también a las familias de la burguesía. El principal objetivo era que el alumno fuera capaz de desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana, en relaciones sociales, viajes, etc.

Ya de finales del siglo XIV tenemos constancia de la existencia de documentos destinados a la enseñanza de lenguas, recopilaciones de diálogos destinados a viajeros ingleses en Francia redactados en inglés y con su correspondiente traducción al francés al lado. Estas composiciones de diálogos existían en Inglaterra antes de la conquista normanda (siglo XI), con textos en latín traducidos al anglosajón sobre temas como la caza, la agricultura o el comercio.

Roger Ascham (1515-68) propuso en su obra póstuma *The Scholemaster* un método para enseñar latín a sus alumnos conocido como el *double translation method*, que consistía en la traducción al inglés de obras clásicas de Ovidio o Cicerón para su posterior traducción por parte de los alumnos al latín sin hacer referencia al original.

En Francia, a mediados del siglo XVI, Étienne Dolet escribió el primer tratado dedicado a la traducción. Su *La Manière de bien traduire d'une langue en aultre* (1540) da una serie de consejos a los traductores que los alumnos conocemos bien: entender bien el significado y el

tema del que se traduce, conocer bien ambas lenguas, no seguir el sentido palabra por palabra, etc. En este período empezó a surgir cierta polémica en torno a la traducción, discusiones sobre las reglas de fidelidad (*Les belles infidèles*), pero fue concretamente en el siglo XVII cuando apareció una obra fundamental para la historia de la traducción como *De interpretatione* (París 1661), de Daniel Huet, que supuso la primera reflexión sobre teorías de la traducción. En ella se exponen teorías opuestas, en las que el traductor a la hora de traducir puede tener en cuenta tanto al autor como al lector o excluir totalmente al lector. Su método ideal es aquel que se ciñe a la máxima fidelidad, incluso en las ambigüedades y defectos del texto, que deberían ser aclarados con notas al margen.

En este período de tiempo destacó uno de los considerados padres de la pedagogía como Jan Amos Komensky, o Comenio (1592-1670). Con su obra *Puerta abierta a las lenguas* (1631), Comenio creó uno de los primeros diccionarios básicos con una serie de 8.000 palabras de uso común que venían utilizadas después en oraciones organizadas según su dificultad y que se traducían a la lengua vulgar. Reconoció la importancia de enseñar bien la lengua materna antes de enfrentarse al latín. Su trabajo fue fundamental para el desarrollo de la educación como mejora del hombre y la sociedad, gracias tanto a su método didáctico que tenía el objetivo de mejorar la enseñanza para los alumnos como por su convencimiento de que la educación debía ser accesible a todo el mundo buscando siempre la motivación de los estudiantes.

8.2.3 La traducción en la enseñanza de lenguas durante la Ilustración

El siglo XVIII es conocido por la historia como el *Siglo de las Luces*, gracias al movimiento cultural que se desarrolló durante este siglo en Europa, principalmente en Francia, y que recibió el nombre de Ilustración. Este período de tiempo supone un cambio de mentalidad en casi todos los campos del conocimiento, gracias a la aparición de nuevas corrientes de pensamiento como el racionalismo cartesiano, más tarde puesto en tela de juicio por el criticismo de Kant (1724-1804). También se produjo de forma paralela el empirismo inglés, que no se fundamentaba sobre la razón, sino sobre la experiencia. En España la Ilustración significó una crítica a la educación, a la cultura y a la mentalidad tradicionales, a la vez que se fueron teniendo en cuenta las nuevas formas de pensamiento propias de la Ilustración.

La intención que se tenía era la de reformar totalmente el país, especialmente en lo educativo, pero a pesar de la gran cantidad de planes y proyectos que se intentaron desarrollar, la influencia de la prensa y la nueva legislación, la reforma fue lenta, y aunque se consiguieron algunos avances, los aspectos fundamentales a mejorar se mantuvieron intactos. En lo que respecta a las lenguas y su enseñanza, a partir de este momento se empezaron a tener en consideración en el currículo académico, aunque el latín siguió siendo protagonista en las escuelas y universidades.

En lo relacionado con la traducción, la traducción interlineal sustituyó a la técnica utilizada anteriormente por Comenio para enseñar latín mediante textos paralelos. Un ejemplo claro son las versiones de Esopo de John Locke (1632-1704). César Dumarsais (1676-1756) explicó en su obra *Exposition d'une méthode raisonnée per apprendre la langue latine* (1720) que el método ideal para aprender latín era utilizar la traducción interlineal en las primeras etapas del aprendizaje, pasando posteriormente a traducciones más completas. En España tuvo especial importancia el debate entre «fidelidad o libertad» como lo define Sabio Pinilla (2009: 29) a la hora de traducir, que salvo raras excepciones resultó en una victoria, no sin dificultades, del equilibrio. Entendiendo dicho equilibrio como la capacidad de ajustarse al texto sin resultar su esclavo, pero tampoco adquirir una libertad que destruyera la originalidad del mismo. Uno de los autores que defendieron esta teoría fue Antonio de Capmany (1742-1813). Además, durante este siglo, los traductores españoles fueron construyendo una teoría sobre el buen traductor, sus conocimientos sobre las lenguas, sobre los usos y costumbres del país de origen, las dificultades de cada género textual, cada tema, etc.

En Italia uno de los mejores representantes de este debate fue Melchior Cesarotti (1730-1808), profesor de griego y hebreo en la Universidad de Padua. Ideó una propuesta que ejemplificaba el debate sobre fidelidad o libertad, traduciendo dos versiones de *La Ilíada* de Homero, una en verso y otra en prosa. Según el propio autor, la versión versificada y por naturaleza, inexacta, permite disfrutar del arte del autor. Por el contrario, la versión en prosa, sin ese toque poético, nos da a conocer la obra tal como se escribió originalmente.

A partir de este siglo empezó a surgir cierto interés en encontrar métodos más eficaces para el aprendizaje de las lenguas modernas, métodos que dieran prioridad a la comprensión del texto y no tanto a la gramática. Estos primeros métodos utilizaban aún la traducción interlineal.

Ferry de Saint Constant (1755-1830) realizó un estudio en el que distinguió diferentes tipos de traducción, en función del conocimiento del latín por parte del traductor y de su capacidad para traducir. El primero, la traducción interlineal, muy útil para los principiantes, basado en la simple sustitución de palabras latinas por las equivalentes en francés. El segundo tipo era la traducción literal, que permitía observar de forma precisa las diferencias entre ambas lenguas. El tercero consistía en una traducción que transmitía el pensamiento original del autor de forma fiel, sin tener en cuenta la elegancia, o mejor dicho, la forma. El último tipo sería la traducción libre, que se aleja de las reglas de la traducción y se acerca a la paráfrasis y la imitación.

Joseph Jacotot (1770-1840), pedagogo francés que participó en la Revolución Francesa, ideó un método educativo mientras se encontraba exiliado en Bélgica durante la Restauración borbónica (1815-1830). Como profesor de francés, se encontraba en una difícil situación ante unos alumnos que solo hablaban flamenco, idioma que él desconocía. Su solución consistió en

utilizar una edición bilingüe del *Telémaco* de Fenelón, y encargó a los alumnos que aprendieran de memoria el texto en francés. A través de su posterior traducción, los estudiantes pudieron comprenderlo. Jacotot bautizó a este método como la *enseñanza universal*. Las ideas liberales de este hombre, basadas en los principios de libertad e igualdad propios de la Ilustración y Revolución Francesa, le hicieron encontrar en este método el objetivo último de la educación, la «emancipación intelectual» (Dussel, 2003:96) de los alumnos. Jacotot afirmaba además que no hacía falta saber para enseñar, sino que bastaba con la sola voluntad firme e irrevocable de educar a unos alumnos a los que consideraba como iguales. Para él, todas las inteligencias son iguales, las capacidades intelectuales de los alumnos no son decisivas en su aprendizaje, únicamente la voluntad de trabajo, esfuerzo y dedicación supone un factor decisivo para la educación.

Para Claude Marcel (1793-1876), cónsul francés en Cork (Irlanda) durante gran parte de su vida, la doctrina habitual del aprendizaje de lenguas extranjeras se dividía en cuatro destrezas: escuchar y hablar, leer y escribir. Para él, llegar a conocer una lengua consistía en ser capaz de pensar en esa lengua. Antes de alcanzar este objetivo, el alumno debe pasar primero por una fase de exposición a la lengua (leer y escuchar) antes de llegar a la etapa de producción (hablar y escribir). Como podemos observar, Marcel distingue claramente entre los aspectos receptivos y expresivos del uso lingüístico. Dio importancia a esta exposición lingüística como medio para aprender una lengua, en detrimento de la enseñanza formal de la gramática y la traducción.

Antes de adentrarnos con mayor profundidad en la evolución de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XX, conviene mencionar un fenómeno que surgió en la segunda mitad del siglo XIX, revolucionó la pedagogía de las lenguas extranjeras y todavía hoy en día cuenta con gran influencia, el sistema Berlitz.

Los Estados Unidos se convirtieron, gracias a su rápida expansión e industrialización, en el principal destino de millones de inmigrantes de procedencia europea durante todo el siglo XIX, fenómeno que fue aumentando drásticamente hasta principios del siglo XX. Hablando en términos económicos, esta gran cantidad de personas suponía un «nicho de mercado» para las escuelas de enseñanza de lenguas, si bien estamos hablando de un mercado imposible de abarcar en su totalidad en aquella época. Maximilian Berlitz (1852-1921) abrió una escuela de idiomas en Rhode Island en 1878. A finales de siglo había abierto ya casi veinte más en América y más de treinta en Europa.

Su método tenía el objetivo principal de preparar a los alumnos en lo relacionado con la comunicación oral, por lo que insistía en los aspectos hablados de la lengua, en este caso, el inglés. Los profesores eran nativos, por lo que se obligaba en todo momento el uso de la L2 sin poder recurrir a la lengua materna de los alumnos, que tenían que aprender a «pensar en la

lengua extranjera». La gramática se enseñaba mediante ejemplos e ilustraciones y las palabras siempre se mostraban en oraciones. La enseñanza de vocabulario concreto se ayudaba de la muestra de objetos, mientras que aquellos términos más abstractos se adquirirían mediante asociaciones de ideas. En los capítulos introductorios de los libros de texto se adoctrinaba de no apoyarse en ningún proceso traductivo. Nos encontramos ante los primeros enemigos formales de la traducción.

8.2.4 La traducción en la enseñanza de lenguas en el siglo XX

Conviene apuntar, antes de profundizar en el tema de este capítulo, que si bien resulta inevitable tocar otros temas que se tratarán con mayor profundidad en capítulos posteriores como las características de los métodos de enseñanza de lenguas que se mencionan, el objetivo principal del presente capítulo es el de explicar y analizar la evolución de la traducción en la enseñanza de idiomas durante el siglo XX, y no el de diseccionar dichos métodos, que surgirán y se desarrollarán a lo largo de este siglo. De la misma forma, los dos últimos capítulos de la historia de la traducción en la didáctica de lenguas suponen una especie de enlace con la siguiente parte de la fundamentación teórica de este trabajo: los principales métodos empleados en la enseñanza de lenguas.

De forma paralela a los movimientos mencionados anteriormente, durante este período de tiempo (segunda mitad del siglo XIX y primera del XX) tiene lugar el siglo de oro de la lingüística, por lo que será necesario incidir en algunos aspectos de esta ciencia que hablan sobre la traducción, como por ejemplo el estructuralismo lingüístico o el análisis contrastivo.

El siglo XX fue la época en la que la enseñanza de idiomas obtuvo plena significación como actividad profesional. Los expertos en lingüística y otros campos como la psicología, ámbitos del conocimiento en pleno desarrollo, idearon principios y procedimientos con el objetivo de diseñar propuestas de métodos que considerasen más efectivos y sólidos en cuanto a su fundamentación teórica. En este siglo los cambios e innovaciones fueron frecuentes, así como el desarrollo de ideologías enfrentadas entre sí en lo que respecta a la enseñanza de lenguas. Asimismo, adquirió gran importancia el concepto de método, y la búsqueda de métodos mejores y su posterior superación fue la principal preocupación de los profesores y expertos en lingüística durante todo el siglo XX. También fue un siglo importante para la traducción, que además de aumentar su actividad debido al reforzamiento de las relaciones internacionales y los avances tecnológicos, empezó a adquirir prestigio como objeto de estudio teórico.

En uno de sus capítulos de *The Practical Study of Languages*, Henry Sweet (1845-1912), filólogo y considerado un pionero de la fonología moderna, analizó el problema de la traducción en la enseñanza de idiomas. Diferenció entre dos tipos de traducción: directa e inversa, y defendía que la primera puede ser útil para asociar una palabra con su significado y para

aprender expresiones idiomáticas de la L2. Consideraba que cuando el alumno sabe traducir una palabra está en grado de utilizarla en la lengua extranjera. Por el contrario, Sweet descartó la traducción inversa, para él es una actividad imposible de realizar porque requiere un conocimiento completo de la L2. Traducir en una lengua que solo se conoce parcialmente es para él algo imposible. Sweet se oponía también a una de las actividades principales de la enseñanza de lenguas hasta la época, la traducción de frases vacías de cualquier sentido y que no suponían una posibilidad para el alumno a la hora de poner en práctica sus conocimientos.

Otto Jespersen (1860-1943) reputado lingüista y miembro fundador de la Asociación Fonética Internacional (IPA por sus siglas en inglés), coincidía en gran parte con las ideas de Sweet, aunque discrepaban en cuanto a la utilidad de la traducción inversa como herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera. Para Jespersen la traducción inversa podía ser útil para la formación práctica del alumno y verificar así su capacidad de expresarse en la L2. Sus ideas se basaban en el estudio de la *lengua viva*, es decir, lo que él consideraba que era la parte esencial del lenguaje, los aspectos más prácticos. Dicho estudio debía realizarse mediante el contacto directo con esa lengua. La forma en la que consideraba que los alumnos debían traducir consistía en un procedimiento lento y en voz alta en clase. Irónicamente, en el momento en el que hubiera que aclarar términos desconocidos el profesor debería emplear únicamente explicaciones en la lengua extranjera, apoyándose en imágenes y objetos. En este caso aislado para Jespersen la traducción supone «una forma de vagancia, sólo el camino más corto, no el mejor» (Borello, 2007: 157).

A partir de los años cuarenta, y debido a la Segunda guerra Mundial y el resto de conflictos internacionales en los que se vio envuelto este país, los Estados Unidos se encontraron con la necesidad de instruir a sus soldados en lenguas extranjeras de forma rápida y eficaz, y como consecuencia surgieron diferentes programas especiales de adiestramiento para las tropas americanas. De forma paralela a este fenómeno aparecieron métodos que descartaban totalmente el uso de la traducción.

Antes de hablar de la postura de los estructuralistas con respecto a la traducción, conviene aclarar de forma breve los fundamentos teóricos del movimiento lingüístico estructuralista. Hasta el momento la lingüística se preocupaba principalmente de los aspectos históricos del lenguaje, y el primero en interesarse por los problemas más dinámicos del lenguaje fue Ferdinand de Saussure (1857-1913). Al hablar de problemas dinámicos nos referimos a la estructura del lenguaje, a la relación entre los fenómenos lingüísticos en un momento determinado.

Para Saussure, la lengua era un sistema, un todo, y sus diferentes componentes no debían estudiarse de forma aislada, sino como un sistema en el que las partes que lo forman están interrelacionadas entre sí. El lingüista debía preocuparse por la evolución del sistema en su

totalidad. Una idea principal aportada por Saussure es la diferencia entre lengua y habla, teniendo por lengua el sistema real del lenguaje, la suma de todas sus normas. Aquí no tienen cabida un hablante o un enunciado en particular, sino el conjunto de convenciones que no conoce más que su propio orden. El habla es la realización del lenguaje, el uso del hablante individual. Otra aportación clave de Saussure fue la distinción entre signo, significante y significado. El signo entendido como la relación entre un concepto y una imagen, que se descompone en significante y significado. Dentro de este paradigma tiene importancia el carácter arbitrario del signo lingüístico.

En resumen, podemos considerar el estructuralismo lingüístico como una corriente impulsada por Saussure que considera que el lenguaje es una estructura, un conjunto de elementos relacionados entre sí.

En lo que respecta a la traducción, el estadounidense Robert Lado (1915-1995), creador del análisis contrastivo que veremos más adelante sintetizó la postura de los estructuralistas de esta forma:

- Los alumnos más preparados no deben recurrir a la traducción mientras utilizan la L2.
- Existen varias formas de traducir y por lo tanto de valorar una traducción: el punto de vista artístico, la precisión de la información, la corrección gramatical, etc. Si un estudiante se ve muy restringido, por ejemplo, por parte de la gramática, su capacidad de enfocar el texto se verá resentida.
- La calificación de una traducción se aleja de la objetividad debido a la existencia de diferentes formas de traducir así como de elecciones posibles, válidas o no desde el punto de vista de quien corrige.
- Traducir es una habilidad especial, diferente a comprender, hablar, escuchar, leer y escribir.
- Se trata de un proceso lento, en el que un alumno que no haya sido adiestrado específicamente empleará un considerable espacio de tiempo a la hora de llevarlo a cabo.
- De la misma forma, su proceso de corrección también es lento, el examinador debe contemplar todas las opciones posibles para comprobar que la opción elegida es aceptable.
- Si se emplea la traducción en un examen de conocimientos sobre un idioma extranjero se estará fomentando el abuso de este ejercicio.

Como podemos observar, en general la opinión de los estructuralistas hacia el uso de la traducción como herramienta de calificación en un examen de L2 no es buena en absoluto. Esta

corriente contó con diversas escuelas por toda Europa (Ginebra, Praga, París, Copenhague) con representantes como Bally, Jakobson o Martinet, y en Estados Unidos con Bloomfield o Sapir.

Siguiendo las ideas estructuralistas, a finales de los años cincuenta apareció la lingüística contrastiva, muy relacionada con el área de la glotodidáctica. El análisis de este enfoque lingüístico partía de la aceptación de que los alumnos cometen los mismos errores y por lo tanto, si se prevenían tales errores se podían identificar mejor las dificultades y en consecuencia, orientar el procedimiento de enseñanza de forma más eficaz (Blázquez, 2010:3). Se abogaba por la comparación de la L1 y la L2 para de esta forma ir viendo con antelación el posible comportamiento de los alumnos y las dificultades que estos fueran a encontrar en su aprendizaje. Si se contrastaban elementos como la fonética, la morfología y la sintaxis de ambas lenguas se detectarían muchas dificultades, lo cual suponía el primer paso para superarlas.

En una aplicación práctica como el aprendizaje de vocabulario de una L2 la lingüística contrastiva recomienda el uso de léxicos estructurados, sin palabras aisladas y desorganizadas. Lado clasificó el vocabulario según su dificultad, pero principalmente según su utilidad:

- vocabulario mínimo para ilustrar el funcionamiento típico de la lengua extranjera.
- vocabulario utilizado en ámbitos frecuentes de la comunicación.
- vocabulario especializado de un grado elevado o de carácter técnico.

De esta forma, conocer el vocabulario permite en mayor o menor medida expresarse y comprender mejor una lengua extranjera. Lado distingue siete categorías de relaciones entre palabras de dos lenguas diferentes:

1. Afinidad: forma y significado similares, como el *due* italiano y *deux* francés, el *tres* español y *tre* italiano, *three* inglés, *drei* alemán, holandés *drie* o griego *treis*.
2. Falsa afinidad: similitud accidental en cuanto a la forma, *red* inglés vs *red* español, son palabras que pueden crear confusión en el estudiante y por tanto suponer una dificultad.
3. Forma diferente: tienen el mismo significado en un contexto determinado pero su forma es diferente, sin olvidar que salvo raras excepciones, es muy poco frecuente encontrar dos palabras en diferentes lenguas que coincidan totalmente en su significado.
4. Significado extraño o insólito: palabras que corresponden a una concepción distinta de la realidad y suponen una dificultad, como por ejemplo el *first floor* en inglés, que hace referencia a la planta baja y no al primer piso elevado como entendemos nosotros.
5. Diferente composición: son palabras que presentan una construcción morfológica diferente (*call up*, *give in*, *shut up*). Su dificultad aumenta cuando sus diferentes partes se encuentran separadas (*Did you call me up?*).

6. Connotación diferente: Tienen el mismo significado pero está restringido a determinados contextos. Por ejemplo *desgraciado/malheureux*. En castellano nos podemos referir a alguien que comete una desgracia o al que la sufre, en francés este adjetivo solo se puede aplicar al que la sufre.

7. Restricciones geográficas: En una misma lengua las palabras pueden sufrir variaciones de su significado, que complican la vida al alumno que intenta buscar su equivalente. El pan en Francia es *baguette, flûte, couronne, fougasse*, y otros más de treinta posibles.

Esta clasificación reflejaba los diferentes tipos de dificultades que se pueden encontrar comparando el léxico de dos lenguas distintas. De esta forma, el análisis contrastivo intentó construir una nueva gramática, formada por las diferencias entre la gramática de la L1 y la de la L2. A pesar de la validez del análisis comparativo en lo que respecta a sus aportaciones al proceso de enseñanza, en la actualidad esta teoría no se tiene presente en su forma original. La crítica a este sistema se basó en su incapacidad para alcanzar los objetivos con el enfoque de los años cincuenta. La teoría contrastiva fue sustituida a principios de los años 70 por la del análisis de errores, que no solo tenía en cuenta los errores en la transferencia de una lengua a otra, sino también aquellos que pudieran surgir de la lengua objeto de estudio.

Volviendo al movimiento estructuralista, Roman Jakobson (1896-1982), en su artículo *On Linguistic Aspects of Translation* (1959) distinguió entre tres tipos de traducción:

- Traducción intralingüística: reformular signos lingüísticos utilizando otros diferentes en la misma lengua.
- Traducción interlingüística: interpretar signos lingüísticos de una lengua a través de otra diferente.
- Traducción intersemiótica: interpretar los signos lingüísticos de una lengua mediante otros signos de un sistema no verbal.

Jakobson dedicó su vida al estudio de la lingüística, la fonología, la estilística, etc. Además fue miembro fundador de movimientos como el Círculo Lingüístico de Moscú. Para él, las lenguas diferían en «lo que deben expresar, no en lo que pueden expresar» (Jakobson, 1981: 74). Se decantaba, como vemos, por la posibilidad de la traducción, a pesar de que en casos como la traducción interlingüística las equivalencias absolutas no existen. Es por esto que Jakobson aportó los otros dos tipos de traducción. Otra teoría de Jakobson ajena a la traducción pero de gran relevancia en nuestros estudios ha sido su famoso modelo de comunicación, en el que además de distinguir entre los factores que conforman el proceso de la comunicación (emisor, receptor, mensaje, código, etc.), Jakobson establecía seis funciones básicas del lenguaje «que podemos encontrar en todo fenómeno comunicativo (emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética)». (Trovato, 2015: 90).

Los estilistas franceses Vinay y Darbelnet afirmaban que la traducción era una disciplina exacta, con técnicas que continuamente aludían a la lingüística. En su obra de 1958, *Sytlistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*, proponían siete operaciones o técnicas que ellos sintetizan como *procedimiento técnico de la traducción (procédé technique de la traduction)*. Hablamos de técnicas que como estudiantes de traducción conocemos bien:

- Préstamo: palabra tomada prestada por una lengua a otra sin traducirla (penalti).
- Calco: préstamo de un sintagma en lengua extranjera en el que se traducen sus elementos (fin de semana).
- Traducción literal: traducción palabra por palabra (frecuente entre lenguas de similar procedencia como el español y el italiano).
- Transposición: Sustitución de una parte de un texto por otra sin alterar su sentido, normalmente exigidos por la lengua de llegada.
- Modulación: Transformación parcial del mensaje, utilizarla de forma eficaz implica un amplio conocimiento de la mentalidad y cultura de la lengua de llegada.
- Equivalencia: Reproducción de una situación con recursos totalmente diferentes (*the last straw that breaks the camel's back* vs. *la gota que colma el vaso*).
- Adaptación: Equivalencia de dos situaciones (*you are welcome* vs. *de nada*).

Siguiendo la línea de Vinay y Darbelnet nos encontramos a Peter Newmark (1916-2011), que teniendo en cuenta las funciones del lenguaje de Jakobson puso encima de la mesa aspectos influyentes en la traducción como la intención del autor, el destinatario, el contexto del texto en su lengua origen y en su lengua de llegada o la motivación del traductor. De esta forma, y analizando las funciones comunicativas predominantes en los textos, podemos diferenciar entre tres categorías de textos: científico-técnicos (función informativa), literarios (función poética) e institucional-culturales (función conativa y metalingüística). Distinguió además entre dos formas diferentes de encarar el procedimiento de la traducción:

-Traducción semántica: se reproduce el significado exacto del texto original, con restricciones por parte de la semántica y la sintaxis, con mayor fidelidad con respecto al original y al autor, se lleva a cabo por parte de una persona y el texto queda desmarcado de un tiempo y espacio concretos.

-Traducción comunicativa: se intenta producir en el receptor un efecto parecido al de los lectores del original, se pueden sacrificar aspectos formales, se realiza con mayor libertad y en ella pueden tomar parte varias personas, está enmarcada en un contexto y puede mejorar al original.

La traducción semántica está destinada a complacer al autor y su lengua original, y todo aquel que la lea se dará cuenta de que es una traducción. Por el contrario, la traducción

comunicativa se centra en el destinatario y su cultura. Es perfecta para aquellos textos en los que prime el mensaje en lugar de la forma en la que se comunica dicho mensaje.

Como podemos observar, estos últimos autores se preocupan más en analizar los aspectos teóricos fundamentales sobre la traducción. A medida que estas reflexiones se van extendiendo y desarrollando en el ámbito académico, la traducción terminará por revelarse como una disciplina independiente del conocimiento, basada en las teorías de estos autores.

8.2.5 La traducción en la enseñanza de lenguas en la actualidad

En la actualidad el pensamiento de los autores mencionados en el subcapítulo anterior como Newmark o Jakobson sigue siendo muy influyente, en parte por ser relativamente reciente, y su impacto en los estudios de traducción y la lingüística es muy fuerte.

Nos encontramos ante una situación en la que no se sabe muy bien qué hacer exactamente con la traducción en la enseñanza de lenguas, después de haber sido fuertemente vilipendiada durante gran parte del siglo XX por la comunidad académica de las lenguas. No obstante, en los últimos años han empezado a alzarse voces en defensa de la traducción. La profesora francesa E. Lavault (1958) fue una de las primeras en defender el hecho de que a pesar de la degradación a la que había sido sometida previamente, la traducción se encontraba presente en el aprendizaje de idiomas, aunque fuera de forma silenciosa, y por ello se debía volver a tenerla en cuenta de forma positiva en esta didáctica (Cuéllar, 2004).

Otro indicio de esta tendencia a finales de los ochenta fue una publicación de Oxford University de un volumen de Alan Duff (1989), en el que defendía el uso de la traducción en clase:

«We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking and to some extent our use of the foreign language (pronunciation, choice of words, tone, word order, etc.). Translation helps us to understand better the influence of the one language on the other, and to correct errors of habit that creep in unnoticed [...] Language competence is a two-way, not a one-way system. We need to be able to communicate both ways: into and from the foreign language» [...] (Duff, 1989: 6s. En Cuéllar, 2004).

Una gran defensora de este proceso de «readmisión» de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras en España es la profesora Hurtado Albir (Cuéllar, 2004), que lo justifica basándose en cuatro argumentos: «la nueva situación de la traducción en la actualidad, el desarrollo de la Traductología, la nueva concepción de la didáctica de la traducción y la reconsideración de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera» (Cuéllar, 2004).

La evolución de la relación entre la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras ha aportado nuevos puntos de vista, y esto ha provocado que cuando hagamos uso de la traducción en clase haya que tener en cuenta nuevas consideraciones: si se utiliza como instrumento didáctico (traducción pedagógica) o como forma de acceso a la lengua extranjera (interiorización o explicitación), que sirva para identificar y evitar las interferencias entre las lenguas (contrastividad), traducir teniendo en cuenta el contexto y no palabra por palabra, etc. Son algunas de las ideas que aporta esta nueva visión.

«Se entiende como dichas interferencias aquellos fenómenos que se producen cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1).» (Santos, 1993: 79, en Piñel y Moreno, 1994: 120).

Con el fin de seguir este camino y comprobar hasta qué punto se pueden aplicar estas reflexiones en el aula se ha llevado a cabo la parte práctica de este trabajo.

En el siguiente capítulo, prosiguiendo con las reflexiones teóricas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas, nos centraremos en analizar cómo se ha tratado a la traducción en los principales métodos de enseñanza de idiomas, así como sus puntos fuertes y débiles.

8.3 Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas

De la misma forma que en el epígrafe anterior, antes de empezar a hablar sobre los principales métodos de enseñanza de idiomas a lo largo de la historia quiero indicar cuáles han sido las principales fuentes de información utilizadas. La fuente de información principal en este caso ha sido la obra de Richards y Rogers de 1986 titulada «Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas», aunque también se han consultado los artículos de Martín Sánchez (2009: 143-153) y García-Medall (2001: 2-4). La última parte, que trata sobre *el Marco común europeo de referencia de las lenguas* está extraída de la publicación oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).

A través de un breve repaso de los principales métodos de enseñanza de idiomas empleados durante el siglo XX estableceremos una base que nos aclarará la situación actual en la que se encuentran estos métodos y analizar sus aspectos más problemáticos, así como la postura de estos diferentes enfoques didácticos hacia la traducción. También podremos observar las motivaciones que han impulsado la renovación y el desarrollo de estos métodos, principalmente cambios de los planteamientos, como por ejemplo, hacer mayor énfasis en la competencia lingüística oral de los alumnos en lugar de la escrita. Como podremos comprobar, los problemas que presentarán estos métodos no son del todo nuevos en este trabajo, sino que podremos identificaremos con las cuestiones planteadas en el capítulo anterior.

Entre los años cincuenta y ochenta se produjo la etapa más activa en lo que respecta al desarrollo de estos enfoques y métodos. Aquellos que habían contado con mayor prestigio hasta el momento eran el Método Gramática-Traducción y su primer adversario, el Método Directo. En los años cincuenta y sesenta surgieron respuestas como el Método Audiolingüístico y el Método Situacional, y más adelante otros con menos renombre como la Vía Silenciosa y la Respuesta Física Total. En la actualidad, gracias a la evolución de las relaciones internacionales y a la existencia de la Unión Europea, existe cierta legislación en lo que respecta a la formación y certificación de los estudiantes de lenguas extranjeras. A continuación abordaremos de forma breve los métodos que han tenido mayor repercusión a nivel internacional.

8.3.1 El método gramática-traducción

Como ya hemos visto anteriormente, cuando las lenguas modernas empezaron a desarrollarse y surgió la necesidad de estudiarlas, la tendencia inicial de enseñanza fue emplear los mismos procedimientos que se habían utilizado para enseñar el latín, que durante tanto tiempo había sido la principal lengua sujeta a un estudio científico. Los libros de texto estaban compuestos por reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones pensadas para ser traducidas y que ejemplificaban la estructura gramatical de la lengua, por lo que no estaban directamente relacionadas con la comunicación real. El objetivo no era hablar la lengua extranjera, en lo que respecta a la comunicación oral la actividad se limitaba a pronunciar las oraciones traducidas en clase. Ejemplos de oraciones que tenían que traducir los estudiantes:

El filósofo tiraba del pico inferior de la gallina.

Mis hijos han comprado los espejos del duque.

El gato de mi tía es más traicionero que el perro de tu tío

(Titone, 1968: 28, en Richards y Rogers, 1986: 14)

Este método contó con un gran apoyo desde la Prusia de finales del siglo XVIII, y sus principales defensores (J. Seidenstücker, K. Plötz, H.S. Ollendorf y J. Meidinger) lo consideraron heredero de la práctica académica alemana. Podríamos enumerar sus principales características de la siguiente forma:

- Se utiliza la lengua materna del alumno como medio de enseñanza, y por tanto, la traducción. De esta forma se pueden hacer comparaciones entre ambas lenguas.
- Su objetivo principal a la hora de estudiar una lengua no es el de desarrollar la capacidad de hablarla, sino el de poder leer literatura escrita en esa lengua o simplemente beneficiarse del desarrollo intelectual que proporciona su estudio. Desde este punto de vista, la lengua extranjera se ve como una simple memorización de reglas y ejemplos.

- Se centra en el estudio de la lectura y la escritura, apenas se hace referencia las otras habilidades lingüísticas (hablar y escuchar).
- Los ejercicios de vocabulario se basan en ejercicios de memorización de listas bilingües y uso del diccionario. A la hora de trabajar un texto, se enseñan las reglas gramaticales, se muestra la lista de vocabulario y se procede a traducirlo.
- Una característica que distingue a este método es que la unidad básica de enseñanza es la oración. Gran parte de la enseñanza consiste en traducir oraciones a y desde la lengua objeto.
- Se da mucha importancia a la corrección, se consideraba imprescindible para superar las pruebas escritas.
- Es un aprendizaje deductivo, es decir, se presentan las normas gramaticales, se explican y se memorizan para más tarde ser aplicadas en los ejercicios de traducción.

Este método fue dominante en la didáctica de lenguas extranjeras hasta aproximadamente el final de la Segunda Guerra Mundial. Se cometieron abusos al extender la rigurosidad del estudio de las lenguas clásicas a las modernas, dando lugar a cursos en los que se empleaba exclusivamente este método. A pesar de ser un procedimiento que exige poco a los profesores, para los alumnos suponía un auténtico esfuerzo excesivo, llegando a producir frustración ante el abuso de ejercicios de memorización y falta de resultados prácticos. No existe ninguna teoría que defienda este método y por tanto el desarrollo de las teorías lingüísticas de finales del siglo XIX y principios del XX suscitó un movimiento de reforma que se oponía totalmente al método Gramática-Traducción e inició el camino de la evolución de la didáctica de lenguas en el que nos encontramos hoy en día. Al tratarse de una de las herramientas principales de este método, la traducción sufrió el mismo destino que el método, y aún en la actualidad continúa intentando librarse de la mala fama que cosechó durante esta etapa.

8.3.2 El método directo

Como alternativa radicalmente diferente al método Gramática-Traducción se buscó un enfoque totalmente nuevo que tuviera como objetivo el desarrollo de la capacidad oral del lenguaje, que se sustentara en los nuevos descubrimientos de la fonética. El aprendizaje de la gramática debería ser inductivo, es decir, solamente después de que los alumnos vieran las normas aplicadas en su contexto. La traducción sería rechazada, aunque no tanto el uso de la lengua materna para aclaraciones o asegurar la comprensión por parte de los estudiantes.

De forma paralela surge una corriente que trata de analizar los aspectos naturales del lenguaje, como por ejemplo la adquisición de una lengua materna por parte de un niño, con el objetivo de desarrollar nuevos principios en la enseñanza de lenguas. Estos naturalistas, como

eran conocidos, afirmaban que era posible enseñar una lengua extranjera sin recurrir a la lengua materna, transmitiendo el significado mediante la demostración y la acción.

Fue así como se fue estableciendo la base de lo que conocemos como Método Directo, al que hemos hecho referencia anteriormente al hablar de Maximilian Berlitz y sus escuelas de idiomas. Berlitz adoptó este método y lo aplicó en EE.UU. con el objetivo de adquirir éxito comercial. Los principios de este método son los siguientes:

- Se enseñaba exclusivamente en la L2.
- Se enseñaban únicamente léxico y estructuras que se empleasen de forma cotidiana, es decir, nada de expresiones vacías de contenido y sin utilidad alguna.
- Se hacía énfasis en la comunicación oral, a través de una serie de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos de dificultad progresiva.
- Se enseñaba la gramática de forma inductiva.
- Se apoyaba en la demostración para enseñar vocabulario concreto y en la asociación de ideas para aquel más abstracto, no en la lengua materna.
- Se enseñaba la expresión y comunicación oral.

Este método contó con un gran éxito en las academias privadas como la de Berlitz. En estas escuelas los alumnos estaban motivados y los profesores solían ser hablantes nativos. Sin embargo, fue difícil aplicarlo al ámbito de la educación pública, donde era difícil encontrar profesores con una fluidez similar a la de los nativos y a veces se producían contraproducciones, como a la hora de explicar algún concepto en la L2, que normalmente requería un esfuerzo mucho mayor que simplemente dar dicha explicación en la lengua materna, opción vetada por parte de este método.

Como hemos podido comprobar en todo momento, el Método Directo suprime casi totalmente el uso de la lengua materna en el aprendizaje de la L2, y por lo tanto también de la traducción. Fue el primer enfoque didáctico con base teórica que la erradicó de sus procedimientos, pero, como veremos más adelante, no fue el único. Sin embargo, con este método se abrió el debate en torno a cuál debía ser la forma ideal de enseñanza de lenguas extranjeras. Inauguró el proceso de aparición y desaparición de diferentes enfoques y métodos, cuyos principales exponentes trataremos aquí.

8.3.3 El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

Lingüistas británicos como Harold Palmer y A.S. Hornby desarrollaron desde los años veinte en adelante un enfoque metodológico con una base más científica que la del Método Directo, apoyado en la lingüística aplicada. Este enfoque incluyó de forma sistemática los principios de selección, gradación y presentación, es decir, procedimientos de selección y organización del contenido y su posterior aplicación en un curso. Está mejor organizado que el

Método Directo en cuanto a la distribución de las dificultades. Contó con un gran apoyo desde Gran Bretaña en la época de los cincuenta y en Australia en los sesenta, donde la enseñanza de inglés a los inmigrantes se había convertido en una prioridad para el país. Las características de este enfoque son las siguientes:

- Una lengua se empieza a enseñar de forma oral. La enseñanza de forma escrita es posterior.
- La lengua utilizada en clase es la L2.
- Los nuevos elementos se introducen y se practican en situaciones.
- El vocabulario se selecciona para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial.
- Se gradúan los elementos gramaticales en función de su complejidad.
- La lectura y escritura se introducen después de establecer una base léxica y gramatical.

El nombre del Enfoque «Situacional» procede del tercer punto, y viene utilizado por el propio Hornby en sus artículos. Su parte más teórica está estrechamente relacionada con el estructuralismo británico, ya que considera que para poder hablar una lengua lo más importante era conocer su estructura. El concepto de «situación», sin embargo, difiere de la visión estructuralista, y confiere al enfoque su característica distintiva. Implica el reconocimiento de que tanto la lengua como sus hablantes conforman situaciones reales, motivados por finalidades concretas. Esta teoría procede del pensamiento de lingüistas británicos como J.R. Firth y M.A.K. Halliday, donde aspectos de la lengua como el significado, el contexto y la situación adquieren un papel relevante. Comparte con el Método Directo rasgos como la enseñanza inductiva y lo que más nos preocupa a nosotros, la prohibición del uso de la lengua materna y consecuentemente, de la traducción.

8.3.4 El método audiolingüístico

El Método Audiolingüístico apareció en Estados Unidos como consecuencia de la situación internacional del país, de la necesidad estadounidense de adiestrar a sus tropas en lenguas extranjeras y el impulso que se dio desde el gobierno al estudio sobre nuevas reflexiones, metodologías y enfoques en la enseñanza de idiomas. El lanzamiento del primer satélite ruso en 1957 estimuló en cierta forma el esfuerzo que realizó EE.UU. para no cerrarse a los avances científicos que se producían en el resto del mundo. Mejoras en la investigación y el estudio de las lenguas modernas, en los materiales de enseñanza, en la formación del profesorado, etc.

El resultado fue un método que combina la lingüística estructural, el análisis contrastivo, el enfoque audio-oral y aportaciones de la psicología conductista: el Método Audiolingüístico.

El conductismo es una escuela de psicología americana que afirma que el ser humano es capaz de expresar un gran repertorio de conductas, que dependerán de tres elementos que adquieren gran importancia en el aprendizaje: estímulo, respuesta, y refuerzo. El estímulo inicia una determinada conducta, genera una respuesta, y el refuerzo determina si es adecuada para su posterior repetición. Este refuerzo es imprescindible para que la conducta se repita. Esta teoría aplicada al aprendizaje de lenguas sitúa en el centro al alumno y al profesor como refuerzo, y al dominio de la lengua como una serie de estímulos y respuestas encadenados.

Los principios de este método son los siguientes:

- El aprendizaje de las lenguas extranjeras es un proceso mecánico de creación de hábitos, a través de una serie de respuestas correctas. La lengua se aprende mediante la producción y comprensión de enunciados.
- Se mejoran las destrezas lingüísticas si se presentan de forma oral, la base lingüística es la formación audio-oral.
- Es más eficaz a la hora de aprender una lengua la analogía (relación de semejanza entre dos cosas) que el análisis, y mediante ejercicios de repetición los alumnos pueden desarrollar estas analogías de forma correcta, antes de proceder a explicar las normas gramaticales.
- Es importante conocer aspectos de la cultura que comparten los hablantes de una lengua para poder aprender los significados de las palabras en su contexto.

Este enfoque compara el aprendizaje de una lengua con otros tipos de aprendizaje, y las lenguas se observan como un conjunto de normas organizadas que se pueden aprender de forma mecánica. El rechazo a esta teoría por parte del lingüista Noam Chomsky, que afirmaba que la lengua es innovación y evoluciona siguiendo unas normas complejas, hizo que se pusiera en duda todo el sistema audiolingüista.

El Método Audiolingüístico, que también propuso el descarte del uso de la lengua materna en el aprendizaje de idiomas, guarda gran similitud con el Enfoque Situacional de la Lengua, a pesar de proceder de dos escuelas diferentes. A partir de los años setenta aparecieron varias propuestas alternativas que veremos a continuación, creadas como consecuencia de un periodo de adaptación y experimentación. Estas propuestas tienen en común la tendencia de enfocar el estudio de las lenguas hacia el aprendizaje de los aspectos comunicativos de la lengua, sustituyendo a la gramática como centro de atención.

8.3.5 La respuesta física total

Este es un método de enseñanza de la lengua en el que se coordina la actividad lingüística con la acción, tiene como objetivo enseñar la L2 mediante la actividad física. Su creador fue James Asher, un profesor de psicología de Universidad Estatal de San José

(California), y se basó en varias teorías de la psicología y la pedagogía. Asher ve un paralelismo en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los adultos y la adquisición de la lengua materna por parte de los niños, y cree por tanto que la forma ideal de enseñar una lengua extranjera es repetir el procedimiento empleado por los niños para adquirir su lengua materna.

El método de Asher se basa en tres hipótesis:

- La existencia de un bioprograma innato para el aprendizaje de idiomas. Este programa se basa en el proceso en el que los niños aprenden su lengua materna de forma natural. La competencia oral se desarrolla antes que la capacidad de hablar, principalmente a través de las órdenes de los padres, que producen una respuesta física en el niño. A partir de ahí el habla se desarrolla de forma natural y sin esfuerzo.
- La orientación de su método al lado derecho del cerebro y no al izquierdo, como la mayoría de los otros métodos de enseñanza de lenguas. El hemisferio derecho del cerebro está relacionado con los movimientos motores. El hemisferio izquierdo solo se pone en marcha cuando se ha ejercitado suficientemente el derecho.
- La reducción del estrés, requisito imprescindible para el aprendizaje de una lengua. En la adquisición de la lengua materna no existe estrés alguno, y por ello se debe reducir también en el aprendizaje de la L2. Al tratarse de ejercicios acompañados de movimiento físico se libera cualquier tipo de tensión y se facilita así el aprendizaje.

Este método tan novedoso con respecto a los anteriores centra la atención en el significado de los elementos, y no en su forma. La gramática se enseña de forma inductiva. Los ejercicios se basan en la presentación de conceptos a través de ejemplos prácticos.

Ejemplo:

Orejas

Señala tus orejas.

Señala las orejas de otra persona.

(En Richards y Rogers, 1986).

Este método tuvo gran popularidad en los años setenta y ochenta. El propio Asher reconoció que debería utilizarse en combinación con otros métodos, ya que era compatible con otros enfoques. Propuso técnicas interesantes para aquellos que dieran prioridad a la comprensión en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como la reducción del estrés o la proporcionar al alumno información que sea comprensible.

8.3.6 La sugestopedia

Se trata de un método desarrollado por el búlgaro Georgi Lozanov (1926-2012) en el que juegan una parte fundamental las técnicas de relajación y concentración como el yoga. Mediante el control de las dificultades y la ansiedad que presentan los aspectos más conflictivos del lenguaje el alumno reconduce la situación hacia un aprendizaje satisfactorio. Entran en juego aspectos más externos como la decoración del aula o el uso de la música.

Lozanov no se preocupó por teorizar sobre los aspectos lingüísticos y su organización, sino que se centró en procesos como la memorización (de parejas de palabras, en la lengua extranjera y su correspondiente traducción). De esta forma, se dio prioridad al aprendizaje de vocabulario frente a la enseñanza de la gramática y a la traducción de dicho vocabulario en lugar de la explicación de su contexto.

El curso diseñado por Lozanov pretendía conseguir una capacidad de conversación muy avanzada en muy poco tiempo, a través de listas bilingües de vocabulario y diálogos de unas 1.200 palabras con comentarios gramaticales por parte del profesor.

Ante las críticas recibidas por parte de los lingüistas aplicados, que calificaban a la sugestología como pseudociencia, Lozanov comparó su método con el placebo que los médicos suministran a sus pacientes. El placebo curará al enfermo si el enfermo cree que es posible, y de la misma forma la sugestopedia enseñará si los alumnos creen en el método. Desde nuestro punto de vista, supone una novedad el hecho de presentar la gramática en listas bilingües, recurriendo así a la traducción, algo que como hemos visto hasta ahora parecía totalmente fuera de lugar teniendo en cuenta las nuevas tendencias de la enseñanza de idiomas. Además, el uso de la música, si bien no es siempre posible debido a la dificultad de encontrar material didáctico de utilidad puede ser un recurso agradable en la enseñanza de lenguas como herramienta de expresión y comunicación.

8.3.7 Enfoque comunicativo

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua o Enfoque Comunicativo tiene su origen a finales de los sesenta, cuando se producen cambios importantes en la enseñanza de lenguas debido al declive de la Enseñanza Situacional y el Método Audiolingüístico. Los lingüistas británicos de la época desarrollaron el concepto de dimensión comunicativa del lenguaje. La creciente relación de interdependencia entre los países europeos creó la necesidad de mejorar la capacidad comunicativa de las personas, y el aumento del esfuerzo en formar a los adultos en las lenguas principales se convirtió en una prioridad para el Consejo de Europa.

Las ideas de estos lingüistas británicos tuvieron una rápida aceptación por parte de los editores de libros de texto, los especialistas en enseñanza de idiomas e incluso los organismos

gubernamentales, que dieron su apoyo al Enfoque Comunicativo. Sus defensores lo definen como enfoque y no como método, no contiene un único modelo de enseñanza que sea definitivo. Hace referencia a un conjunto de principios que muestran la visión comunicativa del lenguaje. La idea principal es que la lengua es comunicación, y por tanto, el objetivo de su aprendizaje es adquirir lo que norteamericano Dell Hymes (1927-2009) define como «competencia comunicativa», es decir, poder expresarse, comprender, comunicarse en definitiva. La lengua expresa significados y su función principal es la interacción y la comunicación.

En la actualidad casi todas las propuestas de enseñanza de lenguas recientes comparten principios con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, aunque difieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, si bien hoy en día puede verse como un enfoque clásico, su influencia en los enfoques y métodos actuales con una filosofía similar es evidente.

8.3.8 La enseñanza de lenguas en la actualidad: el marco común europeo de referencia para las lenguas

La realización de este epígrafe ha sido posible tras consultar la publicación oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002: 10-193), y la información presentada procede de dicha fuente.

En los últimos tiempos, dada la profesionalización de la enseñanza de las lenguas en el mundo actual, han surgido programas lingüísticos como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, organismo que se ha esforzado por homogeneizar el conjunto de reglas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de idiomas dentro de la Unión Europea. En el año 2001 se celebró el *Año Europeo de las Lenguas*, que en España supuso la difusión del *Marco* por parte del Ministerio de Cultura. Una de las principales aportaciones de este proyecto es el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos, que trataremos más adelante.

El *Marco común europeo de referencia* es la base para construir programas de aprendizaje de lenguas, exámenes, manuales, etc. en Europa. El objetivo principal de este proyecto es superar los límites de los sistemas educativos europeos, principalmente el de la comunicación entre profesionales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Es una descripción de los conocimientos y destrezas que deben adquirir los estudiantes para poder comunicarse utilizando una lengua extranjera. La descripción incluye la definición de los niveles de dominio del lenguaje del alumno a lo largo de su aprendizaje. Está orientado a los profesionales educativos, para que elaboren un programa que pueda cumplir con las necesidades de los alumnos.

Un factor importante que aporta el *Marco* es la transparencia, clave para la cooperación entre los profesionales del campo de las lenguas a nivel internacional. Esto se consigue gracias a la descripción de los contenidos, los objetivos y la metodología.

El enfoque adoptado por el *Marco* se basa en la acción, es decir, en la idea de que los alumnos son individuos que tienen que realizar una serie de tareas utilizando la lengua extranjera. Esta visión define una serie de competencias que los estudiantes de lenguas deben desarrollar para llevar a cabo estas tareas. El *Marco de referencia* define los siguientes conceptos:

- Competencia: suma de conocimientos, destrezas, y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Tarea: cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Otro objetivo del *Marco de referencia* es el de describir los niveles de dominio lingüístico requeridos por los diferentes exámenes y sistemas de evaluación, intentando así unificar los programas de certificación de nivel. Los criterios que debe cumplir la escala de niveles de referencia son los siguientes:

- Libre de contexto: los resultados tienen que poder generalizarse sin importar el contexto del que procedan. Es decir, no puede haber una clasificación para niños y otra para adultos, por ejemplo.
- Fundamentación teórica: la escala tiene que contar con una base teórica sobre la competencia comunicativa.
- Determinación objetiva de las actividades y competencias.
- Número de niveles coherente: que no sea excesivo pero sea adecuado en función al progreso del alumno.

Como resultado de la investigación posterior, partiendo de la intuición y a base de pruebas, correcciones y validaciones muy rigurosas, se ha llegado a un consenso bastante general de los niveles apropiados para organizar el aprendizaje de lenguas.

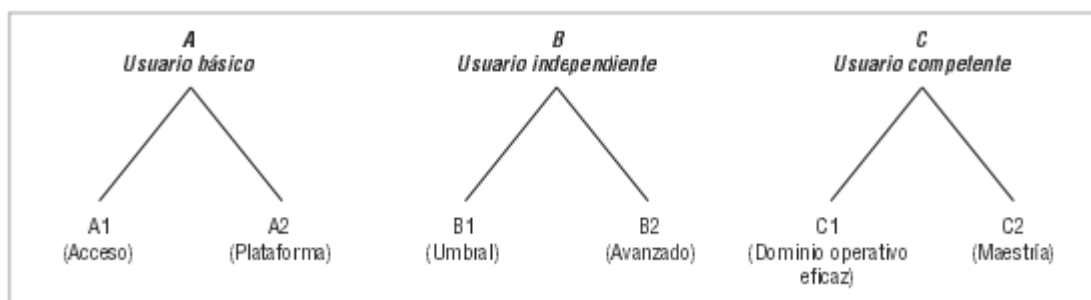


Figura 1: Clasificación de los niveles de destreza de lenguas según el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*.⁵

Me limitaré a aclarar los niveles de la categoría A tal y como vienen indicados por el *Marco*, usuario básico, ya que son los que aparecen específicamente en el título del trabajo y son los niveles en torno a los que se mueven los alumnos de italiano D2. El nombre de estos niveles hace referencia a la obra de J.L.M. Trim⁶ y a la especificación de los contenidos del Consejo de Europa.

- Nivel A1: el alumno es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, puede presentarse, pedir y dar información básica sobre sus pertenencias y las personas que conoce y relacionarse de forma básica si su interlocutor habla despacio y con claridad.
- Nivel A2: el alumno puede entender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son interesantes, sabe comunicarse a la hora de realizar tareas cotidianas que no requieran más que intercambios de información sencillos y directos sobre cuestiones conocidas o habituales y puede describir de forma sencilla aspectos de su pasado y su entorno.

No obstante, estos niveles se pueden desarrollar en más profundidad según las capacidades lingüísticas (hablar, escribir, escuchar, leer y comprender), de esta forma se facilita la orientación a alumnos, profesores, etc.

En lo que respecta a la traducción, el *Marco* reconoce su importancia como actividad lingüística de mediación entre individuos que son incapaces de comunicarse. Por ello, la traducción entra en la categoría de actividades que ayudan a reforzar la competencia comunicativa de los alumnos. El *Marco de referencia* admite que ya sea a través de la traducción o de la interpretación, la mediación lingüística implica que los alumnos procesen y produzcan

⁵ Imagen extraída de la publicación oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

⁶ Trim, J.L.M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Consejo de Europa. En Education Committee of the Council for Cultural Development (2002).

textos en el idioma que están aprendiendo. De la misma forma, otros tipos de actividades como la memorización de listas bilingües de palabras tienen sitio dentro de la planificación del *Marco*.

8.3 La enseñanza de lenguas en la formación de traductores

Si bien el tema principal que hemos tratado hasta ahora ha contado con una atención considerable por parte del ámbito académico en los últimos años, la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación de traductores es una cuestión que no se ha tenido apenas en cuenta. Gracias al considerable desarrollo de los Estudios de Traducción ha sido posible abrir este debate. Hurtado Albir fue de las primeras en plantear la posibilidad de que la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes pueda o no efectuarse del mismo modo que en otras situaciones pedagógicas (por ejemplo en la formación de filólogos) o si necesita unos planteamientos específicos (Hurtado, 1999:22, en Soriano, 2004). Otro autor que ha tratado este tema ha sido Albert Álvarez (s.f.), que coincide en gran medida con las ideas de Hurtado.

Resulta innegable afirmar que para el traductor la lengua es una herramienta, no su objeto de estudio, lo que supone una diferencia considerable con respecto a otros colectivos profesionales. Como consecuencia, los objetivos de la enseñanza de lenguas para traductores también deberán ser distintos a los de un filólogo o un docente.

Los autores que han tratado este tema anteriormente consideran trascendental el papel que juega el concepto de *competencia traductora* en este asunto. El desarrollo de estas competencias es necesario para formar a los traductores en el dominio de lenguas extranjeras. De esta forma, Kelly define la competencia traductora de la siguiente forma:

«la macro-competencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en subcompetencias (...), en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia» (Kelly, 2001:14, en Soriano, 2004).

El Comité Europeo de Normalización (CEN), organización encargada de elaborar estándares para varios sectores del mercado europeo, aprobó en 2006 la norma EN 15038 para los servicios de traducción. En esta norma aparecen cinco competencias que los traductores profesionales deben adquirir:

- Competencia de transferencia: saber traducir propiamente dicho, seleccionar el significado del texto original y a través de una serie de estrategias transferirlo a la lengua meta.
- Competencia lingüística y textual: conocimientos de ambas lenguas, principalmente poder entender la lengua de partida y traducir en la lengua de llegada.

-Competencia documental: capacidad para recopilar información necesaria para entender el texto original y poder producir el texto meta.

-Competencia cultural: habilidad para reconocer el contexto en el que se mueven tanto el texto original como el texto meta, los elementos culturales que aparecen en el original y transferirlos de forma eficiente a la lengua de llegada.

-Competencia técnica: habilidad para producir traducciones de forma profesional.

Estas competencias aseguran un desarrollo del trabajo del traductor más eficiente y productivo, aumentando así la calidad de sus productos y por lo tanto también de la comunicación.

El grupo Grelt (Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües per a Traductors) constituye uno de los únicos equipos de investigación que aborda el tema de la enseñanza de lenguas en la formación de traductores en la actualidad. En su artículo *Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores* (2003) analizan la formación de los traductores en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras y proponen nuevos objetivos para mejorar su calidad. Además de identificar las ya mencionadas competencias, sugieren la elaboración de material didáctico que las desarrolle, la creación de una base de datos sobre las publicaciones relacionadas con este tema y analizar el mercado de la traducción para diseñar mejor el perfil del estudiante de traducción y el traductor profesional. De esta forma se podrán adaptar más fácilmente los estudios de traducción a las novedades y variaciones de la sociedad (Andreu et al, 2003: 20).

La importancia de este capítulo dentro del marco teórico del Trabajo de Fin de Grado reside en la definición de las competencias del traductor, que más adelante en el análisis del trabajo práctico realizado por los alumnos se verán o no desarrolladas. Dado que además vamos a analizar un trabajo de traducción en la enseñanza de lenguas para traductores, me parecía necesario exponer de forma breve el estado de esta cuestión en la actualidad. El siguiente y último paso de mi reflexión será el de poner encima de la mesa las posibles ventajas y desventajas del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

8.4 Argumentos a favor y en contra del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas

Como hemos podido observar hasta el momento, la traducción ha sido utilizada por algunos enfoques y métodos de enseñanza de lenguas y rechazada totalmente por otros. Sin embargo, también hemos comprobado que el fracaso de estas doctrinas pedagógicas se ha debido a deficiencias en sus fundamentaciones teóricas o en la falta de resultados a largo plazo, y no a las herramientas empleadas.

En consecuencia, y como parece que hemos superado los prejuicios sobre la traducción, pretendo exponer los principales argumentos a favor y en contra de su uso en la enseñanza de idiomas, principalmente aquellos relacionados con las ideas vistas hasta ahora. De esta forma veremos de forma más clara si la traducción tiene cabida en las aulas de idiomas en la actualidad y hasta qué punto.

8.4.1 Argumentos en contra del uso de la traducción en la enseñanza de lengua

-La traducción no requiere el uso de las destrezas orales del lenguaje, *únicamente* es leer y escribir.

-Al no producirse interacción oral la traducción no se tiene en cuenta como acto comunicativo.

-Impide que aumenten los beneficios de trabajar en una lengua (Newson, 1998: 65, en Malmkjaer, 1998).

-Alimenta la falsa teoría de que exista una equivalencia exacta entre palabras de diferentes lenguas (Newson, 1998: 65, en Malmkjaer, 1998).

-Dificulta o no permite el cumplimiento de algunos objetivos generales de la enseñanza de lenguas como la fluidez oral inicial, el énfasis en los elementos comunicativos del lenguaje, etc. (Newson, 1998: 65, en Malmkjaer, 1998).

-Produce interferencias de la L1 en la producción de la L2 (Malmkjaer, 1998: 6).

-Es independiente a las cuatro competencias comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar (Malmkjaer, 1998: 6).

-Únicamente es apropiada para formar traductores (Malmkjaer, 1998: 6).

-Es una actividad aburrida y poco estimulante (Duff, 1989, en Zabalbescoa, 1990: 76).

-No es rentable emplearla en clase porque no compensa el tiempo invertido (Duff, 1989, en Zabalbescoa, 1990: 76).

-Es inadecuada como ejercicio de clase, se debe incitar a los alumnos a que escriban sus propios textos (García-Medall, 2001: 1).

-«No tiene nada que ver con la forma en que aprendemos nuestra lengua materna» (Bachmann, 1990, en Zabalbescoa, 1990: 76).

-Impide a los alumnos pensar directamente en su segunda lengua, crea interferencias y dependencia respecto a la primera lengua (Hurtado, 1990, en Zabalbescoa, 1990: 76).

-Por lo general se suelen traducir textos literarios «descontextualizados» (Guimaraes, 2013: 205) que apartan a los alumnos de su realidad comunicativa.

8.4.2 Argumentos a favor del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas

-La traducción sí es un acto comunicativo, y más aún, es un medio de comunicación insustituible, debido a las situaciones específicas en las que hay que comunicarse pasando de una lengua a otra (Bachman, 1990, en Zabalbescoa, 1990: 76). No se trata de una simple comparación y búsqueda de correspondencias entre lenguas, sino de la búsqueda del sentido de los mensajes (Thomas, 1995, en García-Medall, 2001: 1).

-«Lo aceptemos o no, la traducción a la lengua materna es una estrategia de aprendizaje frecuentemente utilizada por el alumnado, fenómeno conocido como silent translation o traducción interiorizada» (Caballero, 2009: 341)

-Se puede realizar de forma individual o en equipo, facilitando intercambios de impresiones (Duff, 1989 en Zabalbescoa, 1990: 76).

-La traducción puede ser oral e inmediata o escrita y elaborada, según la situación y la necesidad (Corbacho, 2005: 38).

-En principio, cualquier tipo de texto puede ser válido para traducir, depende siempre del criterio de los docentes. Conviene que sean textos variados y con un contexto lo más real posible (Zabalbescoa, 1990: 77).

-La traducción es un acto natural. Resulta evidente que cualquier alumno de lenguas intenta traducir a su lengua natural todos los conocimientos que adquiere, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje. Este fenómeno debería ser aprovechado, en lugar de reprimido, por parte de los docentes, ya que la lengua materna es el vehículo de todos los aprendizajes y la mayoría de los alumnos necesitan encontrar el equivalente en su idioma para entender lo que aprenden (Zabalbescoa, 1990: 77).

-El aprendizaje de una lengua extranjera no se realiza de la misma forma que la lengua materna (o dos, en el caso de los bilingües). En lo que respecta al aprendizaje semántico, no se realiza de forma monolingüe hasta llegar a los niveles avanzados, en los que disminuye la presencia de la lengua materna. Por lo tanto, los alumnos traducen en clase de forma inevitable, y es más conveniente enseñarles a hacerlo bien y mostrarles sus posibilidades y límites (Zabalbescoa, 1990: 77).

-La innegable existencia de una relación muy estrecha entre traducción y lengua (Mounin, 1963 en Zabalbescoa, 1990: 77). Teniendo en cuenta siempre que la traducción pedagógica no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio y un enfoque diferente en la enseñanza de lenguas (Zabalbescoa, 1990: 77).

-La traducción no tiene por qué ser la causa de interferencias entre la L1 y la L2, dichas interferencias se deben al hecho de que cada idioma es un sistema de signos diferente, que a la

vez se complica por las diferencias que existen entre las culturas. Más aún, la traducción puede ayudar a identificar, analizar y corregir tales interferencias (Zabalbescoa, 1990: 77). Esto nos demuestra que no se puede ni debe eliminar la conciencia lingüística sobre la L1 de forma drástica (Süss, 1997, en García-Medall, 2001: 1).

-Ejercicios de traducción como la traducción directa y la traducción inversa pueden ser muy útiles en la enseñanza de lenguas extranjeras (Rivers & Temperley, 1978, en García-Medall, 2001: 2). La traducción directa para ayudarnos a comprender conceptos abstractos y expresiones idiomáticas, y la traducción inversa para traducir oraciones aisladas, que si bien pueden estar alejadas de la situación comunicativa real del alumno pueden acostumar al alumno a enfrentarse a estructuras propias de la lengua extranjera (García-Medall, 2001: 2).

-La traducción ayuda a desarrollar determinadas habilidades que son fundamentales en el aprendizaje de lenguas: analizar y comentar textos (comprensión oral y escrita), variedad de estilo en la expresión escrita y oral, creatividad en la expresión, etc. (Zabalbescoa, 1990: 78). En esta línea, la traducción es eficaz para ampliar la competencia comunicativa del alumno en la L2, porque le pone de frente a textos de diferentes autores, conceptos desconocidos... De esta forma amplía su léxico y los recursos menos utilizados en su lengua materna (Gibert, 1989, en García-Medall, 2001: 2).

-Los ejercicios de traducción realizados de la forma más acertada pueden demostrar o ilustrar algunas características de la lengua como: la arbitrariedad del signo lingüístico, la relación entre lengua y cultura, las estructuras y organización de los diferentes tipos de textos, las diferencias de puntuación entre lenguas, la importancia de factores como el contexto , etc. (Zabalbescoa, 1990: 78).

-Volviendo a la traducción directa, Arbuckle (1990, en García-Medall, 2001: 2) afirma que tiene un valor fundamental en la enseñanza de una L2, debido a que exige al alumno precisión, uso adecuado de la gramática, conocimientos de fraseología y estilo. En cuanto a la inversa, es una actividad humilde, porque nos demuestra nuestras limitaciones de expresión en la L2, y nos puede ayudar a mejorar considerablemente la competencia comunicativa en dicha lengua extranjera (García-Medall, 2001: 2).

En relación con estos argumentos en favor de la traducción en la enseñanza de idiomas se pueden mencionar algunos estudios científicos que se están llevando a cabo en los últimos años, particularmente en España. Al tratarse de una rama de la ciencia con la que no estoy familiarizado, y dada la extensión de este trabajo, no nos adentraremos en gran medida en este tema, pero me parecía necesario mencionar la dirección de los estudios de la neurociencia relacionados con el bilingüismo. El propósito principal de estos trabajos es el de investigar acerca del funcionamiento del cerebro humano en personas bilingües, así como los efectos que produce en el cerebro el hecho de conocer más de una lengua. Por ejemplo, el grupo del catedrático en

Psicología Básica César Ávila, de la Universitat Jaume I de Castellón, ha realizado avances significativos en la investigación sobre el desarrollo de las funciones cerebrales en relación con el conocimiento de idiomas (López, 2012).

La profesora de la Universidad de San Francisco de Quito Tokuhamas-Espinosa trata en su artículo *Lo que los neurocientíficos nos dicen sobre la enseñanza de lenguas extranjeras* (2013: 4-6) los avances en neurociencia que se aproximan a la enseñanza de lenguas. En él no hace referencia a métodos didácticos concretos, sino al comportamiento que el docente debe tener en clase y qué comportamiento debe inculcar a sus alumnos, la importancia de conceptos como la autosuficiencia del alumno, el trabajo en grupo, la mejora del ambiente en el aula, etc. Si bien estas investigaciones aún no han aportado resultados concluyentes sobre el efecto del uso de la traducción, sí se han encontrado evidencias para afirmar que existen métodos de aprendizaje más aptos para unas personas que para otras, por lo que es probable que en el futuro la neurociencia avance en esa dirección.

9. RESULTADOS

9.1 *Il laboratorio della notizia*

En primer lugar, como introducción de la parte práctica de este Trabajo de Fin de Grado, es necesario explicar el proyecto que se ha desarrollado para llevarla a cabo, llamado *Il laboratorio della notizia*, creado por la profesora de la asignatura Italiano D2 y tutora de este trabajo Graziella Fantini.

Se trata de una sección de la asignatura dedicada al aprendizaje de los alumnos de la lengua italiana a través de la traducción. Al tratarse de una clase de nivel inicial (máximo A2), es un ejemplo ideal para este trabajo ya que nos permitirá ilustrar mejor las ideas que se han desarrollado previamente.

La clase está dividida en dos ramas: una presencial de 18 horas, dos por semana, llevada a cabo a través de la asistencia a clase e impartida por una auxiliar lingüística nativa, Martina Ruota; y otra a distancia coordinada a través de la plataforma virtual Edmodo. Esta herramienta de uso muy sencillo consiste en un foro abierto a todos los estudiantes de la asignatura en el que se comparten publicaciones sobre la asignatura, mensajes, trabajos, etc. En Edmodo, la profesora Fantini dividió la asignatura en nueve unidades didácticas centradas en diversos aspectos culturales: la música italiana, las ciudades, el cine, la literatura, los estereotipos, etc. Estos temas están elegidos con el objetivo de mejorar otras competencias del alumno que ya hemos mencionado anteriormente (competencia cultural, lingüística...), que complementan además su formación como traductores.

Cada una de las unidades vienen explicadas en lengua italiana a través de documentos que la profesora Fantini publicaba antes de comenzar cada lección, y los alumnos recibían las explicaciones generalmente en italiano, a excepción de para cualquier tipo de duda o aclaración en el que se empleaba la traducción pedagógica para facilitar la comprensión del alumno. La participación de los alumnos en clase es muy elevada, con el objetivo de mejorar sus capacidades de expresión oral y escrita, aunque dejando el trabajo de expresión escrita para realizar fuera de clase debido a la inversión de tiempo que ello supone.

A través de vídeos con subtítulos, ejercicios de lectura y comprensión de textos, y la realización de pequeños diálogos los alumnos se ejercitan en la L2 con ayuda de la L1. Los objetivos que se persiguen, al tratarse de estudiantes de nivel A2, son los siguientes⁷:

⁷ Objetivos extraídos del *Marco común europeo de referencia de las lenguas*, publicación oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).

- Comprensión auditiva: comprender frases y vocabulario habitual sobre temas de interés personal (información personal, compras, lugar de residencia, empleo) y captar las ideas principales de avisos y mensajes breves y sencillos.
- Comprensión de lectura: leer textos breves y sencillos, encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos.
- Interacción oral: comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio directo y simple sobre actividades cotidianas.
- Expresión oral: utilizar expresiones y frases para describir de forma sencilla a personas, condiciones de vida, trabajo, etc.
- Expresión escrita: escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a necesidades inmediatas.

Si bien en este caso el uso de la L1 se puede aplicar a todas estas competencias, nos centraremos en el desarrollo de las capacidades escritas, ya que son las únicas que podemos comprobar de forma exacta mediante la traducción.

Intentaremos comprobar, de la misma forma, el desarrollo de las competencias que como traductores deben adquirir los alumnos.

La otra parte de la asignatura realizada por los alumnos consiste en la realización de traducciones relacionadas con cada unidad didáctica. Para este trabajo, dada su extensión, nos centraremos en dos traducciones que reflejan a la perfección las características de las tareas realizadas por los alumnos, y además nos permitirán ver los efectos de realizar dos tipos diferentes de traducción como son la traducción directa y la traducción inversa.

9.2 Introducción a las actividades realizadas

Para cumplir con los objetivos mencionados anteriormente he tomado como ejemplo dos de los ejercicios de traducción realizados por los alumnos en el *Laboratorio della notizia*. El primero se trata de la traducción directa de los subtítulos de un documental turístico, a elegir por los alumnos entre las ciudades de Roma y Florencia. El segundo, de mayor dificultad para los alumnos, se trata de la traducción inversa de una noticia radiofónica.

Al tratarse de dos tipos de ejercicio diferentes, por el hecho de estar redactados uno en la lengua materna y el otro en la lengua extranjera, el tipo de error que encontraremos en los alumnos será diferente en cada una de las actividades. El hecho de emplear una lengua como el italiano, que tiene grandes similitudes con nuestra propia lengua, también resulta al mismo tiempo una ventaja y un inconveniente para nuestros alumnos. En su artículo *De cuándo se diferenciaron el italiano y el español* (2005: 1-14), Manuel Ariza analiza las similitudes y diferencias entre estas lenguas a las que ya hemos hecho referencia previamente en este trabajo.

- Fonética: gran similitud entre sí de los sistemas consonánticos (fonemas líquidos y nasales), que, a pesar de sus diferentes evoluciones a lo largo del tiempo, siguen siendo considerablemente semejantes.
- Morfosintaxis: comparten la evolución de la lengua latina hablada (pérdida de los casos, desaparición casi por completo del neutro, aparición de los artículos, etc.).
- Léxico: el elemento más cambiante, aunque cuenta con encuentros debido a motivos históricos y culturales.

Menciono brevemente estas ideas porque me parecía necesario puntualizar algunos de los aspectos que comparten la lengua italiana y la española. Este va a ser un factor decisivo a la hora de ver las traducciones de los alumnos, ya que ellos mismos, al beneficiarse de estas similitudes, tienden a abusar de estrategias que ya hemos mencionado con anterioridad, como por ejemplo el calco. Otro tipo de error muy frecuente que probablemente observaremos en las traducciones serán los falsos amigos, ya que la lengua italiana tiene un gran número de palabras homónimas con respecto al castellano.

Ejemplos:

Término en italiano (traducción al castellano)	Término en español (traducción al italiano)
burro (mantequilla)	burro (asino)
loro (ellos)	loro (pappagallo)
macchina (coche)	máquina (macchina)
salire (subir)	salir (uscire)
palla (balón)	pala (pala)
aceto (vinagre)	aceite (olio)
stanco (cansado)	estanco (tabaccheria)
caldo (calor, caliente)	caldo (brodo)

Figura 2. Ejemplos de palabras que se escriben igual en italiano y en español.

Basta con observar esta tabla de términos tan sencillos como habituales en el uso de ambas lenguas para estudiantes de nivel A2 para ilustrar el tipo de error al que me refiero. Para realizar estas afirmaciones no me he basado en ninguna fuente en concreto, además de las ya

mencionadas, simplemente mi experiencia personal en el aprendizaje de esta lengua y como traductor me han servido para reflexionar sobre este tema.

La experiencia de haber acudido a las clases presenciales del *Laboratorio della notizia* también me ha servido para identificar mejor estos errores, ya que se observa mejor el día a día de los alumnos y la evolución de su aprendizaje.

A continuación se van a presentar una serie de ejemplos de los ejercicios realizados en clase por los alumnos, que si bien no han tenido como objetivo la realización de su traducción, sí que se han presentado y realizado utilizando el castellano para ayudar a su comprensión.

Comprensión de textos:

Texto 1: «*Le città d'arte italiane rappresentano una delle mete più ambite del turismo culturale mondiale. Ricche di monumenti, chiese, castelli, musei, dimore storiche, le città d'arte italiane sono l'obiettivo ideale del turismo stagionalizzato, di quella voglia di viaggiare e conoscere che può essere soddisfatta durante tutto l'anno. Le città d'arte italiane sono molte: Torino, Milano, Venezia, Bologna, Ferrara, Firenze, Perugia, Roma, Napoli, Palermo, per citarne alcune.*»

Este tipo de textos, además de caracterizarse por su léxico sencillo y una presencia considerable de adjetivos calificativos, tiene estructuras sintácticas muy similares a un texto en castellano. La redacción del texto no ha sido aleatoria, ya que el tema se elige para mostrar a los alumnos las características de la cultura italiana, en este caso, sus ciudades. También pone en práctica el uso de las dificultades típicas de estos niveles, como el uso del *ne* o estructuras diferentes como *avere voglia di* o pasivas como *essere soddisfatta*.

El objetivo es que los alumnos sigan familiarizándose con la cultura italiana y las particularidades de su lengua, pero haciéndolo a través de la comprensión y equivalencia con su lengua materna. «Los estudios de traducción son el marco institucional más adecuado para desarrollar la competencia cultural del traductor, y la clase de segundas lenguas es, posiblemente, el espacio didáctico más idóneo para llevarlo a cabo» (Berenguer, 1998). De esta forma se pretende también desarrollar la competencia cultural de los alumnos. La temática de la primera traducción que analizaremos será similar.

Expresión e interacción oral:

Diálogo 1: *Stereotipi* (Contestar a las preguntas sobre estereotipos).

Secondo voi quali sono gli stereotipi più diffusi sull'Italia e gli italiani?

Sono tutti veri? Cosa pensate dell'Italia?

Sapete cosa pensano all'estero della Spagna e degli spagnoli?

Vi è mai capitato che qualcuno vi dicesse: Ah sei spagnolo/a quindi sei...

Mediante diálogos de este tipo se pretende que los alumnos mejoren su destreza en la comunicación oral. Son expresiones sencillas que solo requieren vocabulario muy básico, y no es necesario conocer tiempos verbales complejos. En resumen, son estructuras muy habituales y con las que un alumno de nivel A2 está familiarizado. El uso de la lengua materna en este tipo de ejercicios se restringe a aclaraciones de conceptos o estructuras concretas, aunque por lo general es bastante evitable, es más conveniente emplear directamente la L2.

Otro tipo de ejercicios que ha tenido un papel fundamental en el desarrollo de esta asignatura ha sido la visualización de vídeos subtítulos. En cada unidad didáctica los alumnos veían vídeos relacionados con la temática en cuestión. Por lo general, se trata de vídeos de corta duración y destinados a un público con un nivel de conocimientos de la lengua medio-bajo.

En su artículo *Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera* (2012: 95-111), el doctor Jorge Díaz Cintas habla sobre la importancia de este tipo de actividades en el aula de lenguas extranjeras.

En él afirma que los vídeos son importantes para los alumnos de lenguas no sólo por el hecho de que permiten comprobar de primera mano cómo los nativos se comunican entre sí, sino que también dan testimonio de otros elementos lingüísticos (acentos y dialectos, muy variados en toda Italia) y paralingüísticos (gesticulación y expresión corporal). En resumen, resulta bastante útil para ver cómo se utiliza la lengua extranjera en determinados contextos socio-culturales.

Otra autora mencionada en este artículo, Jane King defiende una idea que ha sido utilizada contra los métodos que utilizaban la traducción: el hecho de que el uso de materiales audiovisuales acerca al alumno a situaciones comunicativas reales mediante actividades cotidianas y lúdicas (King, 2002: 1).

Díaz Cintas enumera una serie de argumentos por los que él considera que el uso de material audiovisual está justificado en el aula. En primer lugar, el hecho de que la información se presenta a los alumnos de forma comprensible, y siempre acompañada de pistas que le puedan facilitar dicha comprensión. Otra idea importante pero que no podemos entrar a debatir con profundidad es el grado de motivación de los alumnos, ya que según Díaz (entre otros) es un factor clave en el aprendizaje, y que se puede medir por el grado de ansiedad del estudiante. Con esto quiere decir que si los elementos audiovisuales se exponen de forma adecuada, el alumno estará en mayor grado de aprender.

Además, Díaz define los distintos tipos de subtítulos que existen, y, aunque no nos detendremos en ello, sí utilizaremos una de sus definiciones para explicar mejor el primer ejercicio que analizaremos.

Otra idea interesante del artículo de Díaz es la exposición de argumentos en contra del uso de vídeos subtítulados en clase de lenguas, defendidos principalmente por países en los que no se tiende a utilizar subtítulos (por ejemplo Estados Unidos). La principal evidencia es la dependencia que los subtítulos pueden crear en el estudiante, que tiende a leer los subtítulos e ignora el mensaje auditivo. Esta situación produce una relajación en el alumno, que en un corto periodo de tiempo deja de prestar atención.

En el bando contrario se encuentran defensores del subtítulado como herramienta de aprendizaje, desde países como Dinamarca, donde se argumenta que el hecho de que gran parte de la programación televisiva esté subtítulada supone un factor decisivo en el alto nivel de inglés de una gran parte de su población. Aparte de este tipo de consideraciones, que pueden ser en cierto modo cuestionables, tenemos la siguiente declaración de Vanderplank sobre la utilidad de los subtítulos en clase:

«Far from being a distraction and a source of laziness, they might have a potential value in helping the learning acquisition process by proving learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input.»
(Vanderplank, 1988: 272, en Díaz, 2012: 102)

Avanzando un paso más, la práctica de la subtitulación por parte de los alumnos ayuda a enriquecer su vocabulario, mejorar su comprensión auditiva, desarrollar su habilidad de escritura, familiarizarse con las conductas sociales de la cultura extranjera, etc., además de incitar al uso de herramientas informáticas como el manejo de programas de edición y manipulación de archivos visuales (Díaz, 2012: 106).

Si bien por falta de tiempo y medios nuestros alumnos no han podido beneficiarse del uso de estas herramientas informáticas, sí que en cambio pueden aprovechar el resto de ventajas a las que hace alusión Díaz.

Una vez comentada la opinión en torno al uso de herramientas audiovisuales subtítuladas en clase de lenguas procederemos a presentar y analizar directamente la primera actividad que servirá para extraer las conclusiones de este trabajo.

9.3 Actividades analizadas

En esta parte más práctica del trabajo procederé a analizar las traducciones realizadas por los alumnos y corregidas por la profesora Fantini. Llegamos por lo tanto al momento en el que podremos ver si la traducción tiene verdadera utilidad en una clase de lenguas extranjeras y hasta qué punto, además de la variedad de ejercicios que podemos utilizar, ya sean en este caso la traducción directa e inversa. La selección de los textos se ha realizado teniendo en cuenta su

interés para los alumnos, los problemas culturales que puedan surgir de ellos y las cuestiones gramaticales y estilísticas (Elena, 1997: 70) que se van a poder ver más adelante.

La primera actividad está estrechamente relacionada con el epígrafe anterior en el que se trataba de forma breve el efecto de utilizar métodos audiovisuales y subtítulo en el aula de idiomas. Se trata de la traducción de los subtítulos de un documental turístico sobre Roma o Florencia, a elección de los alumnos.

9.3.1 Primera actividad

Presentamos a los alumnos dos textos en lengua italiana, entre los que deben elegir uno. Las características de ambos textos son similares, ni la dificultad ni el léxico de uno varían con respecto a las del otro. A continuación expongo como ejemplos dos fragmentos, uno de cada texto.⁸

Texto 1: Roma

[...] Il più bel resto dell'antichità romana è il Pantheon. Piazza Navona è una delle più celebri piazze della città. Una passeggiata nella piazza di Campo De' Fiori, tra i banchi del mercato di frutta e verdura, è un'esperienza indimenticabile per respirare la vitalità dell'atmosfera romana. Villa Borghese è un grande parco della città di Roma che comprende giardini all'italiana e ampie aree di stile inglese. Ecco Castel Sant'Angelo. A poca distanza si trova la basilica di San Pietro in Vaticano, la maggiore delle basiliche papali, spesso descritta come la più grande del mondo. [...]

Texto 2: Florencia

[...] Sembra di avere Firenze fra le mani. Di scorgere tutti i ponti sopra l'Arno, fra cui l'inimitabile Ponte Vecchio che attraversa il fiume nel suo punto più stretto. Ponte Vecchio, uno dei simboli di Firenze è uno dei ponti più famosi del mondo e il più antico della città. Al centro del ponte, due terrazze panoramiche interrompono le file di botteghe orafe situate ai lati del passaggio, i cui retrobottega sporgono sull'Arno. Piazza del Duomo sorge nel cuore del centro storico di Firenze. È dominata dalla mole della cattedrale, edificio ultimato in quasi due secoli di lavori e che per dimensioni è la quarta cattedrale al mondo. La porta ad est, definita anche «Porta del Paradiso» è ricca di imponenti sculture in bronzo dorato. Il rivestimento esterno della facciata è costituito da mosaici composti da marmi bianchi di Carrara, marmi rossi di Siena e marmi verdi di Prato. [...]

A simple vista ya podemos observar cuales son las características y dificultades de estos textos. Contamos con estructuras sintácticas típicas similares a las empleadas en español, otras

⁸ Los textos al completo, junto con las traducciones de los alumnos, irán adjuntos en la parte de Anexos del TFG.

más características del italiano, expresiones idiomáticas y situaciones frecuentes de textos turísticos como topónimos o vocabulario especializado en arquitectura, arte, etc.

La disposición de estructuras sintácticas similares a las del castellano como por ejemplo *Villa Borghese è un grande parco della città di Roma che comprende [...]* o *A poca distanza si trova la basilica di San Pietro [...]* La primera es un típico sujeto (núcleo) + predicado (atributo+ complementos+ subordinada de relativo), y su léxico está formado por palabras considerablemente sencillas para un alumno cuya lengua materna sea el castellano. La segunda también constituye una oración a la que a priori podemos dar el equivalente de *A poca distancia se encuentra la basílica de San Pietro [...]* sin tener que recurrir a ayuda externa de diccionarios o glosarios.

Una expresión idiomática muy característica es *avere qualcosa fra le mani*. Se trata de un fraseologismo que cuenta con un equivalente en español, tener algo en la mano o *al alcance de la mano*, su significado es el de tener acceso o disponibilidad de algo, en este caso de la ciudad de Florencia. El hecho de que exista una expresión tan similar tanto en la forma como en el significado es otra evidencia más de las similitudes entre estas dos lenguas. Sin embargo, como explicaré más adelante, esta expresión ha sido una de las principales dificultades de esta actividad.

Seguramente la mayor complicación de estos textos son las palabras relacionadas con el campo del turismo, como *resto*, *banchi del mercato* o *giardini all'italiana*. Se trata de palabras que tienen una forma similar a otras en español, pero su significado es diferente; o, en el último caso, es un término especializado sobre el que habría que buscar más información.

En cuanto a los topónimos, en ambos textos podemos encontrar nombres propios que no se traducen como *Piazza* o los nombres de algunas iglesias como *Trinità dei Monti*. Otros, por el contrario, tienen nombre en español, como el Coliseo, la Loba Capitolina o la Basílica de San Pedro. Conviene mencionar este aspecto porque aquí la mayor parte de los alumnos han cometido errores.

En respuesta a los argumentos más clásicos contra el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas; por ejemplo, el hecho de que los textos a traducir se centran en temas nada realistas para los alumnos, se podría afirmar que el italiano es un idioma que se habla casi exclusivamente en Italia, por lo que si los alumnos quieren comunicarse en dicha lengua tendrían que desplazarse hasta allí, y por tanto ser testigos de una situación como la que se expone en estos textos. De la misma forma, este tipo de asignaturas están destinadas en parte a alumnos con intenciones de realizar Erasmus en Italia o que ya lo han realizado y desean continuar su formación lingüística, y por lo tanto se verán o habrán visto involucrados en situaciones comunicativas relacionadas con la temática de los textos.

Comenzando con los errores cometidos por los alumnos en sus traducciones, me ha sorprendido la gran cantidad de errores de puntuación en ambos textos. Fallos de coordinación entre oraciones que en algunos casos llegan a graves extremos como poner una coma entre sujeto y verbo. Esto se debe principalmente a las largas construcciones sintácticas del texto original y la consecuente abundancia de comas. Este tipo de errores es más frecuente en alumnos que no estén habituados a redactar textos o acostumbrados a identificar estructuras sintácticas tan largas.

Otro error muy frecuente ha sido el de la traducción o no de varios elementos históricos o turísticos de la ciudad. En muchas ocasiones, elementos arquitectónicos como la Puerta del Paraíso del Baptisterio de Florencia, o el Panteón de Agripa tienen nombre en castellano y los alumnos han optado por dejarlos en el italiano original. Por el contrario, otros monumentos como el Ponte Vecchio de Florencia no se traducen y en varias versiones de los alumnos vienen traducidos. Un elemento que la gran mayoría de los alumnos ha pasado por alto es la existencia del adjetivo *ecuestre*, que en arte hace referencia a una figura montada a caballo, y en su lugar han optado por el calco *a caballo*.

Si tomamos como referencia las técnicas de traducción explicadas anteriormente por Vinay y Darbelnet encontraremos multitud de ejemplos en las traducciones de los alumnos. El español tiene una gran cantidad de préstamos del italiano, o italianismos. El que más destaca en estos textos podría ser *fachada*, que aparece en el texto de Florencia. En un caso particular incluso han tomado prestados sustantivos como *fontana*, que en español existe pero no se utiliza prácticamente en favor del término *fuelle*. En este caso en concreto, no se refiere a una fuente en particular con nombre propio, sino a las fuentes de la *Piazza di Spagna*.

Sin lugar a dudas, el recurso más utilizado por los alumnos en sus traducciones es después de la traducción literal es el calco. En algunos abusa de esta técnica hasta llegar a crear construcciones muy artificiales en español como las pasivas.

Ejemplo:

Original: *Firenze, il capoluogo della regione Toscana è considerata culla della civiltà.*

Versión1: Florencia, capital de la región de la Toscana, está considerada cuna de la civilización.

Un error de poca gravedad pero muy frecuente entre las versiones de los alumnos es la traducción del adjetivo plural *rossi*, como *rosa*, y no como *rojo*. Irónicamente, una variante del mármol al que hace referencia el texto original es *rosa*, y dicho sea de paso no supone nada grave confundir ambos colores. Lo que quiero decir con esto es que de nuevo las similitudes entre las lenguas hacen mella en las traducciones de los alumnos, esta vez mediante los falsos amigos.

La traducción literal es la tendencia general en todas las traducciones. Cada alumno ha intentado mantener la estructura original buscando equivalentes exactos a las palabras originales. Esto les ha llevado en muchas ocasiones a producir falsos sentidos como traducir *i banchi del mercato* como los bancos del mercado en lugar de los puestos o los tenderetes.

Siguiendo por esa línea, más de la mitad de los alumnos que han trabajado el texto de Florencia ha traducido *cavalli marini* como *caballitos de mar*. Este error en concreto es fruto del abuso de herramientas auxiliares que no son las más indicadas:

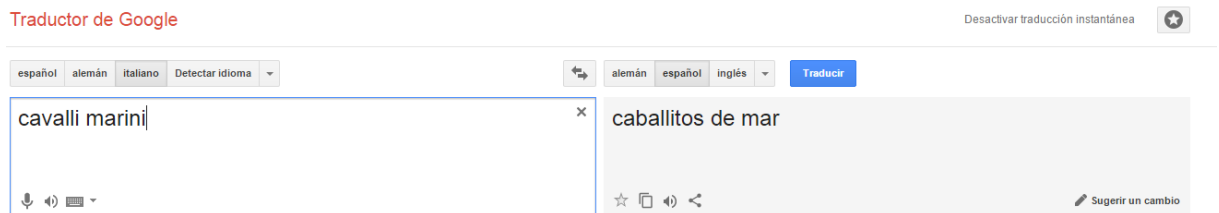


Figura 3: búsqueda en Google Traductor

Como alumno de traducción no puedo negar haber recurrido en alguna ocasión a estos recursos en línea que pueden resultar bastante útiles para la comprensión de términos concretos. Los alumnos eligen éste en concreto por su rapidez y sencillez. Por otro lado, su principal desventaja es que no está diseñado para tener en cuenta lo relativo a la pragmática. Es decir, es una mera base de datos informática que no tiene forma de averiguar el contexto de las palabras que introducimos. El resultado es el que vemos. Hoy en día es tan fácil como buscar en Google la estatua de Neptuno y su carro, tirado por caballos marinos, para asegurarse de qué se habla. Este punto es otra de las desventajas de la similitud entre ambas lenguas. Si los alumnos se dan cuenta de que la frase original tiene una construcción muy parecida en español es más probable que recurran a este tipo de herramientas, con la consiguiente pérdida de valor del ejercicio, puesto que en tal caso los estudiantes no estarían realizando el ejercicio de traducción por su cuenta. En mi opinión habría que evitar el uso de este recurso en concreto porque puede ser contraproducente para el objetivo que deseamos alcanzar.

El fraseologismo mencionado anteriormente, *Sembra di avere Firenze fra le mani* ha sido traducido de múltiples formas, la mayoría de ellas válidas, aunque en algún caso ha dado lugar a algún contrasentido, como por ejemplo: *Parece como si Florencia se le escurriese entre las manos*.

Versiones correctas: *parece que tengamos Florencia entre las manos, da la sensación de tener Florencia entre las manos, es como tener Florencia entre las manos*.

Por otro lado, en lo que respecta a una cuestión primordial en estos textos y que ha suscitado diversas opiniones y versiones al respecto, la traducción o no de los elementos turísticos tales como monumentos, plazas, castillos, etc., conviene adiestrar sobre ello a los

alumnos. Si bien para este tipo de traducciones en el que la traducción es el medio y no el fin no supone una falta grave, en caso de que estos alumnos continúen su formación como traductores deberán tener en cuenta estas consideraciones. La asignatura impartida en el 4º curso del grado Traducción turística en lengua B (Inglés) proporciona los conocimientos necesarios para afrontar este tipo de problemas. El hecho de que los alumnos cursen el 3er curso del grado justifica su desconocimiento en esta materia. Sin embargo, en caso de haberse tratado de estudiantes sin conocimientos teóricos sobre la traducción o de una formación distinta a la de un traductor, sería conveniente, como he dicho, instruir a los alumnos en este tema.

A modo de conclusión, si tenemos en cuenta lo enunciado por el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* en lo referente al nivel A2, se podría decir que:

-En lo que respecta a la comprensión de lectura, son capaces de entender textos de una duración media, con pequeñas complicaciones y datos específicos, no solo en textos cotidianos sino también algo más especializados, si bien se trata de temas de su interés como el turismo.

No se puede evaluar mediante este ejercicio su expresión escrita en la L2, a pesar de que sí podremos hacerlo en el siguiente ejercicio. Esta actividad tampoco permite evaluar los conocimientos auditivos y orales de los alumnos, ni demostrar que estos ejercicios desarrollen tales destrezas comunicativas. Sí que podemos, no obstante, recuperando las afirmaciones de Henry Sweet, afirmar que si el alumno conoce una palabra nueva (aunque sea a través de la traducción y de forma escrita) estará en grado de utilizarla (también en la comunicación oral) (Borello, 2007: 156).

Para finalizar con esta actividad, aprovechando que los alumnos son estudiantes de Traducción e Interpretación, también se puede afirmar que esta actividad es útil para el desarrollo de las competencias necesarias que establece el CEN.

- Competencia de transferencia: mediante la propia práctica de la traducción y la posterior corrección de los errores.

- Competencia lingüística: a través de la adquisición de nuevas palabras en italiano y de ejercitar la expresión escrita en la lengua materna.

- Competencia documental: en caso de recurrir a fuentes de información necesaria para entender el texto original y reproducir el texto meta.

- Competencia cultural: reconociendo los elementos culturales del texto de llegada e intentando transferirlos de forma eficiente.

- Competencia técnica: sumando lo anterior, mejorando la capacidad de los alumnos de producir traducciones de mejor calidad.

En resumen, que para su formación como traductores esta actividad puede ser beneficiosa porque ayuda a mejorar estas competencias. No olvidemos que se trata de su cuarta lengua, en algunos casos incluso la quinta, y el hecho de que de esta manera puedan alcanzar un nivel de destreza de nivel medio (superior al A2) supone un avance considerable, teniendo en cuenta que de los cuatro años de grado sólo van a recibir formación en esta lengua durante el tercer curso.

Una vez comprobados los beneficios de este ejercicio, se procederá a evaluar la segunda actividad, en la que los alumnos trabajarán con la traducción de una forma diferente a la que lo han hecho en la primera.

9.3.2 Segunda Actividad

Esta actividad consiste en realizar una traducción inversa (español/italiano) sobre una noticia radiofónica de actualidad elegida por los alumnos, de entre 150 y 200 palabras. Los temas más frecuentes han sido el *Brexit* y la guerra de Siria.

Otra de las novedades con respecto a la actividad anterior ha sido la realización del trabajo en grupos, de entre dos y tres alumnos. En el artículo que hemos citado anteriormente acerca de los efectos del bilingüismo en el cerebro, la profesora Tokuhama también habla sobre los beneficios de trabajar en grupo. Si nos centramos en un caso en particular como este al que nos enfrentamos afirma que el trabajo en grupo favorece la interacción entre los estudiantes, intercambiando conocimientos y recursos que «les pueden ayudar a incrementar su vocabulario». (Tokuhama-Espinosa, 2013).

«El cerebro es un órgano social y la mayoría de la gente en general opta por aprender en grupo, no en circunstancias aisladas.» (Paulus, 2000, en Tokuhama-Espinosa, 2013).

Además, el hecho de que sea una tarea nueva para ellos, en la que a priori no tienen tanta soltura como a la hora de realizar una traducción en su lengua materna les puede resultar más incómodo. Por el contrario, trabajar en pequeños grupos les otorga más confianza y amplía sus puntos de vista ante las diferentes elecciones en la realización de su trabajo.

El objetivo de esta actividad es que partiendo de una base escrita de una longitud media en L1 los alumnos sean capaces de traducir y elaborar el texto en la L2. De esta forma se persigue mejorar su capacidad de expresarse en la lengua extranjera (de forma escrita).

Teniendo en cuenta que la lengua materna de la persona que realiza este Trabajo de Fin de Grado no es el italiano, ni tiene un nivel de conocimiento suficiente como para evaluar de forma completa las versiones escritas en L2 de los alumnos, ha sido necesaria de nuevo la ayuda de la profesora Fantini.

Ella ha sido la persona encargada de corregir las traducciones, y por tanto el análisis descrito a continuación tiene su origen en su trabajo. A continuación se muestran una serie de ejemplos con los que se pretende ilustrar tanto los fallos más comunes como los aciertos de los alumnos a la hora de traducir en la L2.

Original1: Solo seis días después de que los bombardeos destruyeran este hospital de la zona rebelde de Alepo y mataran a su último pediatra... [...]

Versión1: *Solo sei giorni dopo che un bombardamento distruggesse questo ospedale nella zona dei ribelli di Aleppo e uccisero il suo ultimo pediatra...* [...]

Original2: Ha vuelto a morir gente... [...]

Versión2: *È morta di nuovo gente...* [...]

Original3: Estos ciclistas ayudan donando sangre a los ciudadanos de Alepo, que se está quedando sin ella.

Versión3: *Questi ciclisti donano il loro sangue per aiutare i cittadini di Aleppo, che è a corto di esso.*[...]

Original4: En el Reino Unido, concluidas las elecciones autonómicas y municipales, los líderes políticos se centran en defender sus campañas a favor de la permanencia o la salida del país de la Unión Europea de cara a ese referéndum del 23 de junio. [...]

Versión4: *Nel Regno Unito, dopo il completamento dell'elezioni locale e municipale, i leader politici si concentrano su difendere le loro campagne a favore della permanenza o della uscita del paese della Unione Europea in vista del referendum del 23 di giugno.* [...]

Estos fragmentos han sido seleccionados específicamente porque contienen errores muy típicos de las fases iniciales de los estudiantes de italiano. Los alumnos suelen tener dificultades con las conjugaciones de los tiempos verbales, especialmente con los compuestos y los condicionales. En el primer ejemplo podemos ver el uso incorrecto del conjuntivo de los verbos *distruggere* (destruir) y *uccidere* (matar). Es un tiempo verbal que no se introduce en los alumnos hasta un nivel medio (B1), por lo que es comprensible que los alumnos no hayan sido capaces de conjugarlos correctamente (*abbia distrutto* y *uccidesse*).

En este ejemplo hay muestras de un aspecto muy importante que crea complicaciones a los alumnos a la hora de expresarse en la L2: los determinantes y pronombres (*il suo pediatra*). En el cuarto ejemplo tenemos dos muestras: *dopo il completamento dell'elezioni* y *si concentrano su difendere le loro campagne*. En el primer caso no puede haber acortamiento porque se trata de un sustantivo femenino *delle elezioni*. En el segundo, al introducir el verbo *difendere* una subordinada sustantiva habría que introducir un artículo *si concentrano sul difendere*. Los determinantes italianos son uno de los temas más importantes de la gramática inicial, tanto por

sus colocaciones como por sus diferentes versiones (acortamientos, unión de la preposición y el determinante, etc.).

Otro punto importante que se ve en el mismo ejemplo es la coherencia en cuanto a género y número entre sustantivo y adjetivo. El sustantivo *elezioni* es femenino plural, por lo que la declinación de los adjetivos que le siguen debería adaptarse a ello *locali* y *municipali*. Es importante pulir esta cuestión porque si bien no supone un error que impida o interrumpa la comunicación, si se arrastra a la larga puede producir otras deficiencias.

La expresión italiana *È morta di nuovo gente* supone un contrasentido con respecto al texto original, porque significa que gente que ya ha muerto vuelve a morir. La construcción correcta sería *Di nuovo, è morta gente*, o *Nuovamente, è morta gente*. La causa de este tipo de construcciones son los calcos, se intenta construir la oración con la misma estructura que en español, pero el resultado es artificial y en ocasiones el significado es incoherente o simplemente diferente.

En el tercer ejemplo introducimos un elemento que también es difícil para los alumnos porque en español no existe un equivalente como tal: el *ne* (no confundir con la negación *né*). Este elemento pronominal hace referencia a una cantidad concreta, mencionada anteriormente en un determinado acto de comunicación. En nuestro ejemplo se aplicaría a la cantidad de sangre donada que se agota en la ciudad de Aleppo. Por lo tanto, la versión correcta sería: *Questi ciclisti donano il loro sangue per aiutare i cittadini di Aleppo, che ne sono a corto*. El *ne* es un elemento que se introduce también en los niveles básicos. Sin embargo, los alumnos tienden a omitirlo y no recurren a él a menudo, debido a las razones que hemos comentado al inicio del párrafo.

Otra dificultad que se repite con respecto a la actividad anterior es la traducción de fraseologismos o expresiones características en español. En este caso he tomado como ejemplo la siguiente versión:

Original5: [...] ha dicho que el Brexit pondría en riesgo la paz y la estabilidad en Europa.

Versión5: [...] *ha detto che il Brexit metterebbe a repentaglio la pace e la stabilità nell'Europa*.

Dejando de lado la errónea preposición *nell'Europa*, que en este caso en italiano no precisa de la existencia de determinante y por lo tanto sería *in Europa*, el aspecto al que nos referimos es la expresión *poner en riesgo*, traducida en esta ocasión como *mettere a repentaglio*. Se trata de una versión muy correcta y nada literal (literalmente significa poner en peligro).



Figura 4: Búsqueda en Google Traductor

En este caso, recurrir a este tipo de herramientas digitales ha servido de utilidad a los alumnos, han encontrado una solución adecuada para un problema de traducción. Se trata de una expresión construida de forma diferente en cada lengua, y por lo tanto los alumnos no han incurrido en calcos ni otro tipo de opciones erróneas.

En una etapa tan temprana del aprendizaje como esta no habría sido extraño encontrar ejemplos de léxico *castellanizado*, es decir, palabras que por su afinidad en ambas lenguas el alumno tiende a mezclar y como resultado surge un mensaje en italiano con rasgos en español. Son más frecuentes en la comunicación oral que en textos redactados, por el hecho de que escribiendo normalmente disponemos de más tiempo para dejar que nuestro cerebro elabore el mensaje. Ejemplos como *conducire (guidare)* o *nadare (nuotare)* que he podido escuchar en las lecciones presenciales y que sin embargo parece que este tipo de actividades ayuda a erradicar.

Las características de las estrategias empleadas por los estudiantes son las mismas que en la actividad anterior, la similitud de las palabras y las estructuras sintácticas entre ambas lenguas provoca traducciones excesivamente literales y en ocasiones calcos que tienen como resultado estructuras artificiales como la que hemos visto previamente.

Si repetimos la evaluación realizada en el primer ejercicio podemos afirmar que según el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* los alumnos cumplen los siguientes requisitos del nivel A2:

-Expresión escrita: los alumnos son capaces de escribir notas y mensajes breves, e incluso textos de pequeña extensión, en este caso del género periodístico, sobre temas especializados, sin limitarse a expresar necesidades inmediatas.

Por otro lado, en cuanto al desarrollo de las competencias exigidas por el Comité Europeo de Normalización a los traductores profesionales, se puede afirmar que siguen la misma línea que en la actividad anterior:

- Competencia de transferencia: de nuevo mediante la práctica de la traducción y la posterior corrección de los errores, esta vez a través de su variante traducción inversa.

- Competencia lingüística: a través de la adquisición de nuevas palabras en italiano mediante diccionarios, glosarios u otros recursos y de utilizarlas en la expresión escrita en la L2.

- Competencia documental: en caso de recurrir a fuentes de información necesaria para reproducir el texto meta en la L2.

- Competencia cultural: reconociendo los elementos culturales del texto de llegada e intentando transferirlos de forma eficiente.

- Competencia técnica: sumando lo anterior, mejorando la capacidad de los alumnos de producir traducciones de mejor calidad.

En lo que respecta a las dos últimas competencias, conviene resaltar que se desarrollarán en menor medida que las anteriores o que mediante la anterior actividad. Esto se debe a que la transferencia de elementos culturales a la L2 es un ejercicio que no se puede exigir a los alumnos de niveles iniciales, supone una dificultad mayor. Además, es poco probable que estos alumnos se dediquen a producir traducciones inversas de forma profesional, a no ser que completen de forma considerable su formación en esta lengua. Pese a todo, no es lo más frecuente, por lo que este ejercicio tal vez se aleje algo más de la situación comunicativa real de los alumnos que el anterior. Por otro lado, puede ser útil para establecer una base de conocimientos adquiridos mediante la traducción inversa que se pueden emplear más tarde en la comunicación oral.

Por todo ello se puede afirmar que la realización de este tipo de ejercicios de traducción inversa es útil como refuerzo de los aspectos relacionados con la gramática italiana que se han mencionado anteriormente (tiempos verbales, determinantes, adjetivos, concordancias de género y número), además de eliminar errores de fluidez que predominan en la comunicación oral. Es muy importante que estos temas se asienten bien en el alumno, son la base para la adquisición de conocimientos de mayor nivel.

10. CONCLUSIONES

Al principio de este Trabajo de Fin de Grado se planteaban unos objetivos que se han intentado alcanzar a través de la investigación realizada, tanto en la parte más teórica del trabajo como en el análisis de las actividades prácticas realizadas en el proyecto del *Laboratorio della notizia*. Con la presente investigación se ha pretendido demostrar principalmente que la traducción es una herramienta de utilidad en la enseñanza del italiano en niveles A1-A2 (centrada particularmente en el nivel A2). Las principales conclusiones a las que se ha llegado se exponen a continuación.

En primer lugar se ha analizado la situación en torno a la traducción pedagógica en los últimos tiempos, explicada en el primer capítulo del trabajo. Para ello ha sido necesario investigar el uso de la traducción en el pasado de la enseñanza de lenguas. La corriente en favor del uso de la traducción en la enseñanza de idiomas ha cobrado fuerza en la actualidad, y como consecuencia temas como el del presente trabajo vuelven a estar a la orden del día. Como se ha podido comprobar, la traducción se ganó una mala fama inmerecida en el ámbito académico de las lenguas, y poco a poco y con mucho esfuerzo está intentando librarse de ella.

La realidad actual de la enseñanza de lenguas no admite un único método absoluto que se imponga sobre los demás, lo que facilita la diversificación de las herramientas utilizadas. Las relaciones internacionales actuales, caracterizadas por la existencia de organismos como la Unión Europea, que dedica secciones como el Consejo de Europa a la investigación y el desarrollo del conocimiento de las lenguas europeas contribuyen a expandir los puntos de vista sobre la enseñanza de idiomas. De la misma forma, la existencia de un marco internacional como es el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* facilita la regulación y normalización del aprendizaje de lenguas extranjeras dentro del territorio europeo.

Además, el desarrollo de las nuevas tecnologías abre un abanico de posibilidades para la enseñanza. Estos métodos han demostrado su eficacia ya que emplean medios atractivos para los alumnos como el cine, las redes sociales, la música, etc. Como hemos podido comprobar, el uso de herramientas como el traductor automático de Google puede producir deficiencias en el aprendizaje de idiomas, pero si en lugar de descartar por completo su uso en el aula se enseñase a utilizarlo, presentando sus pros y sus contras, se podrían aprovechar algunas de las ventajas que también hemos podido ver en este trabajo.

En segundo lugar, y por todo lo visto anteriormente, no cabe ninguna duda de que la traducción es un método útil para aprender idiomas, la que quizás sea la conclusión más importante extraída del trabajo. Esto no quiere decir que sea el único método útil para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ni que no se pueda combinar con otro tipo de métodos o ponerle límites a unas situaciones determinadas. Simplemente se afirma que a través de la

traducción se pueden desarrollar, si bien no todas, sí algunas de las destrezas lingüísticas que hemos explicado en este trabajo, principalmente las de comprensión y expresión escrita. Esta conclusión se aplica principalmente a los niveles iniciales del conocimiento de una lengua (A1-A2), que son los niveles en los que se ha centrado el proyecto.

En este trabajo se ha visto que la traducción se puede utilizar de varias formas en un aula. La primera actividad de traducción directa muestra cómo los alumnos ejercitan su comprensión escrita, un aspecto muy importante en los primeros niveles del aprendizaje de lenguas, además de la expresión en su propia lengua. Mediante la segunda actividad, la traducción inversa, los alumnos afrontan el reto de expresarse de forma escrita en la L2, una actividad que puede ser útil a un plazo más largo, incluso cuando el nivel de destreza en la lengua extranjera es muy elevado.

Por supuesto, si se tiene en cuenta la traducción como una herramienta más en el aula de idiomas, hay que enseñar a utilizarla de forma adecuada. En un hipotético caso en el que los alumnos vayan a realizar una traducción sobre un texto turístico, como es el caso de la primera actividad que hemos analizado, sería necesario enseñarles conceptos teóricos sobre la traducción, como la traducción de los nombres propios o los topónimos.

En tercer lugar, una característica vital de la parte práctica de este trabajo ha sido el hecho de que los alumnos que han realizado el proyecto sean estudiantes de Traducción e Interpretación. Como se ha visto en el trabajo son pocos los estudios que reflexionen sobre la enseñanza de lenguas en la formación de traductores, un factor de gran trascendencia en nuestra educación como futuros profesionales. En este trabajo se ha dedicado un pequeño epígrafe a este asunto con el objetivo de llamar la atención y pedir que en el futuro se investigue más sobre ello para mejorar la calidad de los estudios y la formación de los futuros traductores. Recurriendo a la normativa del Comité Europeo de Normalización se puede ver que las competencias que en ella figuran se pueden desarrollar utilizando el tipo de ejercicios presentados en este trabajo.

El cuarto objetivo se ha alcanzado en el epígrafe sobre los argumentos a favor y en contra del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas. La finalidad de este apartado era el de exponer los argumentos más importantes en contra del uso de la traducción y contestarlos desde un punto de vista más amplio. En él se refleja que pese a los inconvenientes de su uso didáctico, la traducción tiene muchos aspectos positivos en el ámbito académico. Para utilizar un elemento como la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras primero hay que analizar sus puntos fuertes y débiles, determinar en qué situaciones puede resultar útil y en cuáles contraproducente, etc. Este objetivo es importante para el proceso de realización de metas superiores.

El último punto presentado en el epígrafe de los objetivos al inicio del trabajo, el de analizar la aplicación práctica de la traducción en un aula, es un medio para alcanzar la causa principal de elaboración de este Trabajo de Fin de Grado: la defensa del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas. Este objetivo pretende enlazar la investigación teórica con la aplicación del análisis práctico de la segunda parte del trabajo. Es decir, que como objetivo se basa en la realización de las ideas defendidas previamente, algo básico para lograr el resto de objetivos.

En definitiva, el propósito de este trabajo ha sido el de aportar un nuevo punto de vista en defensa de la traducción en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. Un enfoque positivo que encaje en la nueva visión pedagógica actual y que quizás pueda contribuir en el futuro para seguir mejorando la imagen de la traducción, nuestra ciencia, que durante tanto tiempo ha sido despreciada por el resto de ámbitos del conocimiento y que gracias al esfuerzo de los que dedican su vida a estudiarla está ganando el prestigio que se merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada. Original de Ferdinand de Saussure (1916). Recuperado el 18 de junio de 2016 de <http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59>

Álvarez González, A. (s.f.) Enseñanza de lengua extranjera y enseñanza de la traducción. México: Universidad de Sonora. Recuperado el 11 de abril de 2016 de <http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_I/Alvarez_Albert.pdf>

Andreu, M. et al. (2003). Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores. En *Quaderns. Revista de traducció*, 10, 13-22. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <<https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n10/11385790n10p13.pdf>>

Ariza, M. (2005). De cuándo se diferenciaron el italiano y el español. Universidad de Sevilla. Recuperado el 15 de junio de 2016 de <http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_02.pdf>

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M.D. (1991). *La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas*. En ASELE. Actas III. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf>

BERENQUER, L. (1998). La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. En *Quaderns. Revista de traducció*, 2. (pp. 119-129). Recuperado el 28 de junio de 2016 de <<https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n2/11385790n2p119.pdf>>

Blázquez Ortigosa, A. (2010). La lingüística contrastiva como método de enseñanza en el aula de inglés. En *Innovación y Experiencias Educativa*, 30. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf>

Borello, E (2007). *La traduzione nella storia della glottodidattica* (pp. 147-172). En Montella, C. y Marchesini, G. *I Saperi dell Tradurre*. Milán: Francoangeli.

Caballero Rodríguez, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español. Universidad de Canterbury (Nueva Zelanda). En *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. (pp. 339-352). Recuperado el 14 de mayo de 2016 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf>

Castellani, M.C. et al. (2012). *Imparo l'italiano in Liguria Livelli A2-B1*. Istituto Istruzione Superiore G. Ruffini. Recuperado el 26 de marzo de 2016 de <<http://www.itcgruffini.eu/materi-ali/guida-completa-web.pdf>>

Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 35-43. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <<http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/03%20corbacho.pdf>>

Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *En revista Hermēneus*, 6, 1-11. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <http://www5.uva.es/hermeneus/hermeneus/06/arti02_06.pdf>

Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *En Revista abehache*, 3 (pp. 95-114). Recuperado el 16 de junio de 2016 de <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista3/95-114.pdf>>

Dussel, I. (2003). Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. *En Revista Educación y Pedagogía*, 15, 36. (pp. 95-98). Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5964/5374>>

Education Committee of the Council for Cultural Development (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Instituto Cervantes, trad.) *En Biblioteca del profesor* (Centro Virtual Cervantes). Recuperado el 8 de mayo de 2016 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

Elena García, P. (1997) Metodología de la enseñanza de la traducción. *En Hieronymus Complutensis*, 4-5, 65-70. Recuperado el 11 de abril de 2016 de <http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_065.pdf>

García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *En revista Hermēneus*, 3, 1-19. Recuperado el 6 de marzo de 2016 de <<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2965/1/Dialnet-LaTraduccionEnLaEnsenanzaDeLenguas.pdf>>

Guimaraes Soares, N. y Romanelli, S. (2013). Traducción y enseñanza / aprendizaje de LE: enfoques posibles. *En revista Mutatis Mutandis*, Vol 6, núm 1, pp. 201-2013. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de

<<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/12995/13586>>

Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. EN Santaemilia, J. (2010). Releyendo a Jakobson o todo es traducción: Tres estampas del discurso público contemporáneo. Universitat de València. II Volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de <http://gentext.blogs.uv.es/files/2010/09/Santaemilia10_Jakobson.pdf>

King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. ESL Lessons. Recuperado el 17 de junio de 2016 de <http://www.moviesgrowenglish.com/PDF/CATESOL/Films_for_EFL.%20J.King.pdf>

López González, A. (2003). La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico. En *ASELE. Actas XIV*. Recuperado el 11 de abril de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0709.pdf

López, A. (2012, 24 de marzo). El mapa del cerebro bilingüe. Diario *El Mundo*. Recuperado el 8 de junio de 2016 de <<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/03/23/neurociencia/1332521865.html>>

Malmkjaer, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. London: Routledge.

Martín Sánchez, M.A. (2009). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Revista Aula*, 16, 137-154. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7437/8480>

Ortega Arjonilla, E. y Echevarría Pereda, E. (1996). *Enseñanza de lenguas, traducción e interpretación (francés - español)*. Málaga: Universidad de Málaga.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Sabio Pinilla, J.A. (2009). La traducción en la época ilustrada (Panorámicas de la traducción en el siglo XVIII). Granada: Comares. Recuperado el 7 de junio de 2016 de <<http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/614641713.pdf>>

Sánchez Iglesias, J.J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una aproximación polémica*. En *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 10. Recuperado el 11 de abril de 2016 de <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Biblioteca/2009 BV 10/2009 BV 10 22Sanchez Iglesias.pdf?documentId=0901e72b80e24f2a](http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf?documentId=0901e72b80e24f2a)>

Sánchez Pérez, A. (1992). Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Murcia. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <<http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>>

Santos, L. (1993). Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. En Piñel, R. y Moreno, C. (1994). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. En *ASELE. Actas V*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf>

Soriano, I. (2004). La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas de casa. En *Actas del IX Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación*. Moscú: MGLU. (pp. 151-159). Recuperado el 27 de mayo de 2016 de <http://www.ugr.es/~avanti/art2004_isoriano.pdf>

Tokuhama-Espinosa, T. (2013). Lo que los neurocientíficos nos dicen sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad San Francisco de Quito. Recuperado el 8 de junio de 2016 de <https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_08/pea_008_0004.pdf>

Trovato, G. (2015). Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálicos. Universidad de Murcia: Facultad de Educación. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/287169/TGT.pdf?sequence=1>>

Villegas Posada, G. (1978). Henry Sweet, pionero de la fonología moderna. En *Revista Thesaurus*, 33, 1. (pp. 127-139). Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/33/TH_33_001_127_0.pdf>

Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Revista Sintagma*, 2, 75-86. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <<http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516>>