

**EL PAPEL DE LA LENGUA A EN LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
PARA TRADUCTORES**

Proyecto de Investigación Tutelada

Máster en Traducción e Interpretación

Universidad de Granada, 2006-2007

Autora: **Sofía Cuña Migallón**

Directora: **Marisa Presas Corbella**

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES	6
1.1. UBICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO	6
1.2. LENGUAS C: MARCO CURRICULAR	10
1.3. ENSEÑANZA DE LENGUAS C Y COMPETENCIA TRADUCTORA	13
1.3.1. EL PROCESO TRADUCTOR Y LA COMPETENCIA TRADUCTORA	13
El proceso traductor	13
La competencia traductora	15
1.3.2. LA SUBCOMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL TRADUCTOR	16
1.3.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA LAS LENGUAS C	19
1.4. CONCLUSIONES (I)	22
2. EL USO DE L1 EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	23
2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS EN TORNO AL USO DE L1	25
2.1.1. MÉTODOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS EN ELE	25
El método gramática-traducción	26
El método audiolingual	26
El enfoque cognitivo	28
El enfoque comunicativo	29
2.1.2. TEORÍAS SOBRE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	32
El dispositivo de adquisición del lenguaje	34
El modelo del monitor	35
2.1.3. TEORÍAS BASADAS EN EL PAPEL DE LA L1 EN LA ASL	36
El análisis contrastivo	37
La interlingua	38
2.2. USOS DIDÁCTICOS Y USOS COMUNICATIVOS DE L1	39
Alternancia focalizada en el aprendizaje	40
Alternancia focalizada en la comunicación	42
2.3. LA TRADUCCIÓN COMO TÉCNICA EN LA ELE	43
2.4. CONCLUSIONES (II)	50
CONCLUSIONES	53
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	57
ANEXO 1: CUESTIONES TERMINOLÓGICAS	60
ANEXO 2: CUADRO-RESUMEN DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN ELE	63

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, tutelado, consiste en un proyecto de investigación, que de algún modo viene a poner colofón a la participación de su autora en los estudios del primer Máster en Traducción e Interpretación organizado por el Departamento del mismo nombre en la Universidad de Granada durante el periodo académico 2006-2007. Esta tarea constituye, pues, un ejercicio académico que necesariamente precisa de algún perfeccionamiento futuro para pretender alcanzar con ella cierta eficacia intelectual. Tenemos la esperanza de lograrlo más adelante.

¿Cuáles fueron los motivos que indujeron a esta alumna a optar por el asunto objeto del presente proyecto de investigación? Recién licenciada en Traducción, la enseñanza se le presenta como un posible camino a seguir en el futuro. Frescas aún las dificultades pasadas, no quisiera provocar como maestra aquello que padeció como alumna, a saber, estar convencida de haber aprendido diversas lenguas como si de compartimentos estancos se tratara, sin apenas establecer relaciones entre ellas, imprescindibles para el traductor. Por ello conviene indagar en las causas de lo que se percibió como inconveniente. Intentar hacerlo con cierta profundidad es materia suficiente para dar contenido a un trabajo de investigación. ¿Se han aprovechado adecuadamente los conocimientos de la lengua materna para lograr el más óptimo y eficiente aprendizaje de los recursos propios del traductor? La cuestión cobra mayor importancia para una licenciada en Filología Románica, como es el caso de la autora. Constituye, como se verá, un viejo caballo de batalla para los teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es cierto que el papel de la enseñanza de lenguas extranjeras en las Facultades de Traducción e Interpretación recibe una atención cada vez mayor en el ámbito de la investigación en didáctica de la traducción, y son varias las publicaciones que abarcan la problemática de la definición de unos objetivos didácticos adecuados en el marco de la formación de traductores. Pero ningún autor aborda de manera específica la cuestión del uso de la lengua A en el aula de lenguas extranjeras, sus diferentes implicaciones tanto para el aprendizaje de la lengua como para la formación de futuros traductores o la aparente falta de un criterio generalizado entre los docentes que desarrollan su labor en este campo. Este hecho contrasta con la prolijidad de investigaciones sobre las relaciones entre lengua materna y lengua extranjera procedentes del ámbito general de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A través de este Proyecto de Investigación Tutelada pretendemos realizar un primer acercamiento al estudio del papel que la lengua A debe jugar en la enseñanza de lenguas C para traductores, partiendo de las aportaciones procedentes del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y examinándolas en el contexto de la formación de futuros traductores. Vamos a describir de forma resumida la estructura del trabajo:

En el apartado 1 ofrecemos un breve repaso de la investigación en enseñanza de lenguas para traductores, ubicando la materia en su campo de estudio (1.1.), estableciendo el marco curricular en el que se desarrolla la docencia (1.2) y revisando los objetivos específicos de esta enseñanza derivados de su inclusión en los programas de formación de traductores (1.3).

En el apartado 2 recogemos las aportaciones al estudio del uso de la primera lengua en la enseñanza de lenguas extranjeras realizadas desde ámbitos ajenos a la formación de traductores. Iniciamos el apartado con un repaso de algunas teorías relevantes sobre enseñanza/aprendizaje (2.1.), haciendo hincapié en el papel que atribuyen a la lengua materna. A continuación analizamos una propuesta de clasificación de los usos de la lengua materna que se dan efectivamente en el aula (2.2.). Concluimos el apartado con un repaso del concepto de “traducción” como estrategia pedagógica y sus implicaciones dentro y fuera del ámbito de la formación de traductores.

Para finalizar ofrecemos algunas conclusiones, provisionales, sobre la importancia de la lengua A en la enseñanza de lenguas C para traductores.

No quedaría completa esta introducción sin que la autora dejase constancia expresa de su gratitud a cuantos de alguna forma le ayudaron. La doctora Marisa Presas, directora del trabajo tutelado, con su encomiable puntualidad y dedicación esmerada, mediante indicaciones, propuestas y consejos precisos, gracias a sus prolijos conocimientos de estas materias y agudeza docente, hizo posible que este esfuerzo produjera algo más que un mediocre bosquejo. Todos los profesores del Máster en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada contribuyeron en dotar a esta alumna de los conocimientos y los instrumentos intelectuales indispensables para intentar iniciarse en el complejo ámbito de la investigación. La Dra. P. Padilla, coordinadora del Máster, con paciencia y comprensión, supo disculpar las molestias derivadas de reclamos prematuros, provocados por la inquietud juvenil. Diversos funcionarios y empleados de la Universidad, prontos siempre a proporcionar los materiales y recursos necesarios, facilitaron esta ardua tarea. Muchos compañeros de

postgrado también sirvieron de impulso, al aportar ánimos y comentarios certeros. No quiero dejar en el olvido a los miembros de mi familia que, mediante su permanente apoyo y el estímulo incansable, sus esfuerzos en dotarme de medios o sustento y la renuncia a muchas satisfacciones personales, hacen sostenible la permanencia en mi dedicación particular. A todos ellos quiero manifestarles aquí mi sincero y profundo reconocimiento.

1. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES

En este apartado trataremos de ubicar nuestro campo de estudio, la enseñanza de lenguas para traductores (no intérpretes), dentro del ámbito general de la Traductología y en el marco curricular constituido por los estudios de grado en Traducción e Interpretación. Posteriormente, revisaremos cuáles son los objetivos que para la enseñanza de lenguas C han establecido los investigadores en didáctica de lenguas para traductores, para justificar a partir de ellos la relevancia de nuestro objeto de estudio, el papel de la lengua A en la enseñanza de lenguas C para traductores.

1.1. UBICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

En 1972 Holmes establece por primera vez el lugar que ocupa la traductología respecto a otras disciplinas afines. Holmes define la traducción como una disciplina independiente, constituida a su vez por dos grandes ámbitos: el ámbito de los estudios puros y el ámbito de los estudios aplicados. En este último distingue tres vertientes: 1) la didáctica de la traducción; 2) la crítica de traducciones; y 3) la traducción en la de lenguas. Berenguer (1999:9) opina que “la enseñanza de lenguas para traductores debería incluirse también en este último apartado y considerarse como un campo específico nuevo englobado dentro de los estudios aplicados”, aunque a continuación señala que “podría incluirse también en el campo de la didáctica de segundas lenguas con fines específicos”.

El grupo Grelt (*Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües. Estrangeres per a Traductors*) de la Universidad Autónoma de Barcelona establece que los referentes teóricos en que se basa la enseñanza de lenguas para traductores provienen de tres ámbitos teóricos (2002:157):

— la lingüística, particularmente en sus vertientes contrastiva y textual. En cuanto a la primera, resultan relevantes los análisis contrastivos propuestos por Cartagena y Gauger (1989), García Yebra (1989) o Gil y Banús (1990). Por su parte la lingüística del texto proporciona la definición de texto como acto comunicativo, cuyo aspecto principal es el carácter funcional (Halliday, 1985).

— la enseñanza de lenguas extranjeras¹, caracterizada en los últimos treinta años por la hegemonía de los enfoques comunicativos, cuyo objetivo es que el alumno sea capaz de comprender y producir actos de habla adecuados a las intenciones comunicativas y a la situación en que se realizan. De entre las aportaciones de estos enfoques, las que revisten mayor interés para la enseñanza de lenguas para traductores son:

1. Primar el aprendizaje frente a la enseñanza convierte al alumno en el protagonista del proceso educativo. La reflexión sobre los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje es fundamental (Gattegno, 1972).
2. Relacionar el aprendizaje con las necesidades e intereses del alumno hace que aquél sea más profundo y significativo (Rogers, 1969).
3. Para alcanzar el dominio de una lengua, el desarrollo de la competencia gramatical debe acompañarse de otras aptitudes, siendo fundamentales las competencias discursiva y cultural (véanse los apartados 1.3.1. y 1.3.2.).
4. La realización de tareas aumenta la motivación del alumno y, en consecuencia, facilita el aprendizaje de la lengua objeto de estudio (Nunan, 1989).
5. El fomento de la autonomía del alumno hace que éste asuma un papel más activo frente a la lengua (Sheerin, 1989).

— la Traductología, que aporta el modelo sobre el que debe fundamentarse la enseñanza de lenguas para traductores. Se trata de un modelo comunicativo, funcional (Nord, 1997) y multidisciplinar (Snell-Hornby, 1988) que describe la traducción como una operación textual desarrollada en un contexto social determinado (Hatim i Mason, 1995). El análisis textual, que considera tanto los aspectos internos como los externos (emisor, función, entorno cultural, etc.) cobra una importancia fundamental. En este sentido apunta Berenguer (1999:135) que los aspectos de la lengua relevantes para la traducción y que, por tanto, deben constituir objeto de análisis en la enseñanza de lenguas para traductores, proceden del ámbito de la pragmática textual y la semiótica:

“Los modelos de análisis textual más adecuados serán, por tanto, los que —surgidos del campo de la traductología— traten estos aspectos, además del estrictamente lingüístico. Abordar el análisis de la lengua extranjera desde una perspectiva textual y contrastiva puede facilitar, así, al futuro traductor la comprensión y el dominio de la misma”.

¹ Preferimos el término “lenguas extranjeras” a “segundas lenguas” (empleado por Grelt) por los motivos explicados en el Anexo 1.

Respecto a la importancia concedida a la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del ámbito de los estudios de traducción el grupo Grellt (2003:14) denuncian el escaso interés prestado por los investigadores pertenecientes al campo de la traductología que, sin embargo, contrasta con la relevancia que han adquirido la traducción y sus aplicaciones en el contexto general de la didáctica de lenguas extranjeras.

Abundando en este sentido, Andreu y Orero (2001:38) lamentan la inexistencia de una bibliografía específica a partir de la cual los profesores de lenguas extranjeras para traductores puedan adecuar los objetivos y los procedimientos docentes a la especificidad de su alumnado. Sin embargo, vislumbran un progresivo cambio en esta situación gracias a la reciente publicación de algunos artículos que comienzan a ofrecer algunas respuestas a cuestiones tales como “cómo reconducir los conocimientos adquiridos mediante otros métodos en el caso de lenguas total o parcialmente aprendidas, y a cómo plantear desde el principio el estudio de una nueva lengua”.

Möller (1999:19), tras realizar un repaso de la bibliografía existente en el ámbito de la Didáctica de lenguas extranjeras para traductores establece la existencia de tres orientaciones principales en las obras analizadas:

- 1) la propuesta de retorno al método “clásico” (en oposición al enfoque comunicativo) defendida por González Rodríguez (1999), ya que “no existe ninguna pedagogía actualmente que haga justicia a las necesidades del traductor” (Pergnier 1988:16 citado en Möller 1999:10). Esta metodología más tradicional se fundamenta en el hecho de que el traductor utiliza cuatro herramientas:

“la comprensión de la lengua extranjera, la producción en su lengua materna, los conocimientos extralingüísticos y las técnicas de la traducción. [...] El traductor tiene que tener un profundo conocimiento pasivo y por tanto se hará más hincapié en el aspecto semasiológico que en el aspecto onomasiológico” (González Rodríguez 1999:91, cfr. Möller, *Ibid.*).

No obstante, según apunta Möller, este autor no presenta una propuesta metodológica concreta, si bien “su aportación demuestra la necesidad de continuar en la búsqueda de soluciones al problema con el que se enfrentan a diario los docentes de la lengua C en nuestras Facultades”.

- 2) Civera (1996), Prüfer (1998, 1997,1996) y Berenguer (1997, 1996) son partidarias de métodos imbricados en un enfoque comunicativo, pragmático, intercultural y que fomente el autoaprendizaje y la autonomía del alumno, mediante el cual se deben desarrollar las

cuatro destrezas de manera integradora, aunque la comprensión lectora se considera el aspecto básico de la formación.

- 3) Arntz (1999) aboga por el desarrollo modular de las destrezas², partiendo de la comprensión lectora como primer estadio, de manera que el alumno pueda decidir si desea continuar con los demás módulos (desarrollo de la competencia activa y fomento de la competencia traslativa).

Entre los autores que se han dedicado al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras existe una unanimidad prácticamente total en lo que concierne a las siguientes cuestiones:

- 1) Apuntar la necesidad de que la enseñanza de la lengua extranjera desarrolle unas directrices metodológicas apropiadas para los futuros traductores (Argüeso, 1998). Así González Rodríguez (1999) destaca la clara diferencia entre la enseñanza de idiomas en general y la formación en éstos para futuros traductores e intérpretes. Civera (1996:186) alude a la necesidad de utilizar una metodología adaptada “teniendo la traducción como punto de mira”.
- 2) Afirmar el convencimiento de que en las asignaturas de lengua C (a las que se refieren la mayoría de las aportaciones en este campo, con una dedicación primordial al caso del alemán lengua C) en el marco de la Licenciatura se forma al alumno básicamente en las destrezas pasivas, al suponerse que el estudiante principalmente traducirá/interpretará hacia su lengua materna (Vilar, 1998; Civera, 1996:183) y destacar la importancia central del fomento de la comprensión lectora para la formación del traductor (Brehm, 1997)
- 3) Lamentar el escaso número de horas dedicadas al estudio de la lengua C (Estelrich, 1998; Collados/Sánchez-Adam/Seibel (1999).

Otras cuestiones más polémicas pero que, sin embargo, aparecen repetidamente en la bibliografía existente son:

- 1) El conocimiento de otros idiomas (la lengua materna y otros idiomas extranjeros, por ejemplo la lengua B) puede suponer un apoyo para el aprendizaje de una nueva, como afirma Recio, para quien la gramática contrastiva puede ser una ayuda (1999:6) o Arntz

² Esta propuesta se refiere a la enseñanza de “terceras lenguas” y se basa en la activación del conocimiento previo del alumno (sobre la L1 y en otra LE previamente aprendida), obteniéndose en poco tiempo una competencia lingüística y traslativa “aceptable”. El método se fundamenta en la realización de estudios contrastivos, comparando la “nueva” lengua extranjera con lenguas ya conocidas: en primer lugar, se analizan los dos sistemas de forma independiente y, posteriormente, se relacionan. Una de las estrategias empleadas para ello es la comparación de traducciones.

(1999), como ya hemos mencionado, apuesta por el estudio contrastivo de la lengua extranjera apoyado en el conocimiento de la materna y otras lenguas extranjeras que el alumno ya domina.

- 2) Comenzar la enseñanza de lenguas para traductores desde un nivel de conocimiento lingüístico nulo es una ventaja, porque permite adaptar la enseñanza a las necesidades futuras del alumnado. Así opinan autores como Prüfer (1998,1997,1996) y, en cierta medida, Möller (1999:17):

“creemos que debe existir la lengua C en la Facultades y que tiene y debe tener, decididamente, objetivos y características especiales, diferentes a las de otros grupos de destino, por lo cual, desde el principio, puede y debe enseñarse la lengua C en la Facultad, no perdiendo de vista las necesidades del futuro traductor y, lamentablemente, las limitaciones a las que nos veremos siempre sujetos en los Planes de Estudio”.

En sentido contrario, Berenguer (1996:10) aboga por retrasar la aplicación de un enfoque específico para traductores, es decir, en opinión de esta autora el alumno debería poseer previamente unos conocimientos básicos de la gramática y el léxico de la lengua objeto de estudio, un nivel que ella sitúa en el primer año de Licenciatura en el caso de las lenguas B y “a partir del primero o segundo año, según la lengua C de la que se trata y de los conocimientos que tengan los alumnos de ella”.

- 3) La utilidad del enfoque textual, según refiere Beeby (2003:42):

“The genre-based approach to teaching languages which has emerged from Halliday’s systemic functional linguistics (Cope and Kalantzis, 1993) and contrastive rhetoric (Connor, 1994), seem to provide a methodology that is particularly appropriate for learning languages for translation”

1.2. LENGUAS C: MARCO CURRICULAR

Respecto al papel de la enseñanza de lenguas en el ámbito de la Licenciatura, el grupo Grellt (2003:17) detecta la falta de homogeneidad en cuanto a la definición y los objetivos de este tipo de asignaturas en las distintas facultades de traducción y considera que las directrices ministeriales que definen las asignaturas de lenguas B y C no bastan por sí solas para abordar esta circunstancia.

La “Resolución de 1 de marzo de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación, que se imparte en la facultad de Traducción e Interpretación” establece el marco curricular en que se desarrolla la enseñanza de lenguas C en nuestra Facultad (FTI):

“En relación a la lengua C, los alumnos deberán cursar los cuatro niveles obligatorios de 9 créditos cada uno (nivel 1, 2, 3 y 4), pero no se podrán matricular en los niveles 3 y 4 si no han superado los niveles 1 y 2. Los alumnos podrán elegir el nivel de lengua C que deseen de la tercera lengua extranjera. Para tercer curso, se recomienda un nivel de lengua C similar o igual al de lengua B”.

En el siguiente cuadro resumimos la presencia de la lengua C, con carácter de obligatoriedad, en el Plan de Estudios de la FTI:

Asignatura	Tipología	Créditos	Curso
Lengua C (nivel 1)	Troncal	9	1º
Lengua C (nivel 2)	Troncal	9	1º
Lengua C (nivel 3)	Obligatoria	9	2º
Lengua C (nivel 4)	Obligatoria	9	2º
Civilización Lengua C	Obligatoria	6	2º
Traducción 1 C-A	Troncal	6	3º
Traducción 2 C-A	Troncal	6	3º

A estas asignaturas, que todo alumno de la FTI está obligado a cursar, se añaden, con carácter de optatividad, las siguientes materias de 4º curso:

Traducción 3 C-A (6 créditos)

Traducción 4 C-A Científica y Técnica (6 créditos)

Traducción 5 C-A Científica y Técnica (6 créditos)

Traducción 6 C-A Jurídica, Económica y Comercial (6 créditos)

Traducción 7 C-A Jurídica, Económica y Comercial (6 créditos)

Interpretación de conferencias C-A (12 créditos)

En cuanto a la oferta de lenguas C, conviene considerar cuanto se dice en el Libro Blanco de la Traducción (pág. 34):

“La lengua C suele entenderse como segunda lengua extranjera, como lengua de la que se parte de cero, y también como lengua de las que sólo se espera una competencia pasiva (por ejemplo, traducir desde una de esas lenguas hacia la lengua A y no viceversa). Cabe distinguir dos grupos de lenguas C: para una reducida lista cuyo estudio es popular en el entorno de la institución docente o en ese país en general (en el caso de España, el inglés el francés, el alemán, el italiano y el portugués) se espera bien un nivel modesto, que se suele comprobar mediante examen, o bien ningún nivel. Hay un segundo grupo de lenguas, cuya implantación en la docencia secundaria es mínima o inexistente, de las que no se espera ningún nivel. En España, es el caso, entre otras lenguas, del árabe, el chino, el danés, el griego, el japonés, el neerlandés y el polaco”.

En el caso de la FTI, teniendo en cuenta la oferta formativa en lenguas B (inglés, francés, alemán y árabe), creemos más útil establecer la siguiente clasificación:

Grupo 1: inglés, francés, alemán, árabe. Las asignaturas de traducción inversa (Traducción 3, 5 y 7 A-C) en que aparecen involucradas estas lenguas se imparten conjuntamente con las asignaturas de lengua B (obligatoria de 2º curso la de Traducción General y troncales de 3º, las de Especializada). Los alumnos de la asignatura de Interpretación de Conferencias C-A asisten a clase con los de Interpretación de Conferencias B-A. Es decir, pese a que en el Plan de Estudios se diferencia entre las materias de lengua C y lengua B, en la práctica dichas asignaturas se imparten conjuntamente debido al escaso número de alumnos provenientes de lengua C.

Grupo 2: italiano, portugués, ruso, chino. En cuanto a las asignaturas de Traducción inversa, sólo una mínima parte del alumnado opta por estas asignaturas. No se oferta ninguna asignatura de Interpretación.

Dado que en este estudio pretendemos referirnos únicamente a las “lenguas para traductores” (excluyendo de manera explícita las necesidades formativas de los futuros intérpretes) y, más concretamente, a las competencias directamente ligadas a la traducción directa (es decir, pasivas), en lo sucesivo nos centraremos en las lenguas del grupo 2.

Adaptando las conclusiones de Möller (1999:131-136) relativas a la situación del alemán como lengua C en los Planes de Estudio de las distintas universidades españolas, podemos establecer las siguientes premisas para nuestras lenguas:

- 1) el alumno debe enfrentarse, de manera obligatoria, a dos asignaturas troncales de traducción directa en el tercer año, una vez superados todos los créditos de lengua C.
- 2) la traducción inversa, general o especializada, se ofrece como optativa. En este sentido, el alumno no necesita obligatoriamente de un conocimiento activo de la lengua C, según hemos visto en el apartado 1.1.
- 3) la FTI no oferta asignaturas de interpretación inversa (según Möller, ninguna universidad lo hace). La interpretación directa se limita en la FTI a las lenguas que también son ofertadas como B, quedando excluida esta opción en el caso de nuestras lenguas (las que hemos incluido en el grupo 2). Este hecho puede tener repercusiones a la hora de establecer el papel del desarrollo de las destrezas orales en su enseñanza en el marco de la Licenciatura.

1.3. ENSEÑANZA DE LENGUAS C Y COMPETENCIA TRADUCTORA

El grupo Grelt (2002) fundamenta la especificidad de la enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos de traducción respecto a la enseñanza en otros ámbitos en base a tres factores: el tipo de alumno (estudiante de traducción), el marco académico (facultades o centros de traducción) y, de manera primordial, la finalidad del estudio (preparar al alumno para la traducción).

“Aquesta finalitat obliga a prioritzar el desenvolupament d’unes habilitats davant d’altres i a definir uns objectius específics que no concorden sempre amb els objectius d’altres tipus d’ensenyament de llengües. [...] L’objectiu, doncs, de l’ensenyament de llengües estrangeres per a traductors hauria de ser el de preparar l’alumne perquè sigui capaç de realitzar aquesta operació textual tenint en compte tots els factors que hi intervenen i que la fan possible”. (Grelt, 2002:156)

Esto significa que, en opinión del grupo Grelt, las reflexiones en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores deben asentarse en dos parámetros, el proceso traductor y la competencia traductora. A continuación veremos en qué consisten éstos.

1.3.1. EL PROCESO TRADUCTOR Y LA COMPETENCIA TRADUCTORA

Hemos establecido que la enseñanza de lenguas para traductores se caracteriza por estar enmarcada en el ámbito de la formación de traductores. Así pues, en primer lugar, cabe preguntarse en qué consiste traducir, esto es, cómo se define el Proceso Traductor (PT); y en segundo lugar, deberemos saber cuáles son las características del traductor, esto es, en qué consiste su Competencia Traductora (CT).

El Proceso Traductor

El PT es un proceso cognitivo complejo de transferencia constituido por dos subprocesos básicos, comprensión y reexpresión, ligeramente diferentes de los que se producen en el contexto de procesamiento de la información monolingüe.

Presas (2003:34) y Hurtado Albir (2004:367) establecen, a partir de la revisión de los diferentes modelos del PT (Seleskoviitch y Lederer; Delisle, 1980; Krings, 1986; Bell, 1991; Kiraly, 1995; Wilss, 1988, 1996; Lörcher, 1991; Gutt, 1991; Gile, 1995; Dancette, 1995), cuáles son sus características fundamentales: 1) su objetivo es la comunicación; 2) presenta particularidades en función de la modalidad, tipo y método de traducción; 3) comprende tres

fases básicas, a saber, comprensión, transferencia y reexpresión³; 4) se trata de un proceso interactivo y no lineal, que comprende operaciones de alternancia lingüística, que necesariamente están presentes en la fase de transferencia; 5) constituye un proceso de reconocimiento y resolución de problemas⁴, que incluye procesos controlados⁵ y no controlados.

Presas (2003) considera que, dado que el traductor opera sobre datos de tipo lingüístico, el PT se puede explicar a través de un modelo del procesamiento lingüístico que tome en consideración su característica distintiva: el proceso de recepción realizado por el traductor genera, a la vez que una representación pragmática del texto, común a cualquier proceso de comprensión, un conjunto de marcas léxicas, semánticas y pragmáticas⁶ y una serie de modificaciones conceptuales surgidas a lo largo de este proceso que posteriormente trasladará al texto traducido (TT); en el proceso de producción el traductor parte de 1) sus asunciones acerca del receptor y la función del texto traducido y su conocimiento lingüístico (de la lengua de llegada) y del mundo y 2) la representación del texto original (TO), según se ha descrito como resultado del proceso de recepción. Para esta autora el PT se puede describir como un proceso de resolución de problemas lingüísticos.

De acuerdo con las aportaciones de la Psicología Cognitiva (Presas, 2003:40) los elementos básicos en un proceso de resolución de problemas son 1) la representación mental de los estados inicial y final (el que se pretende alcanzar), construida por el sujeto y 2) un conjunto de operadores o estrategias (los procesos que permiten transformar un estado en el sucesivo). Anderson (1983; cfr. Presas, 2003) distingue dos tipos de conocimiento, operativo y declarativo, e identifica los procesos de resolución de problemas con el operativo ya que éste se caracteriza por estar dirigido a la consecución de un objetivo e incluir 1) conocimiento de las operaciones a realizar y 2) conocimiento de las restricciones que condicionan la ejecución.

Entre los rasgos característicos del PT considerado desde la perspectiva de su naturaleza como proceso de resolución de problemas (Presas, 2003:41) nos interesan particularmente los siguientes:

³ Correspondientes a las fases de análisis, transferencia y síntesis consideradas por Nida (1969).

⁴ Como en todo proceso de procesamiento de la información, en el PT surgen dificultades (de comprensión y/o reexpresión), que son solventadas mediante operaciones de resolución de problemas, es decir, la aplicación de técnicas y estrategias y la toma de decisiones.

⁵ Aplicación de estrategias conscientes, entendiendo “estrategia” según la definición de Lörcher (1991:76; cfr. Presas, 2003:35) como “*potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language to another*”.

⁶ Que deberá trasladar, en principio, a su texto traducido.

- 1) El objetivo global (producción del TT) se descompone en estados intermedios: representación léxica, semántica, proposicional, etc.
- 2) El traductor emplea operadores lingüísticos (análisis léxico y pragmático, secuenciación de proposiciones, etc.), por lo que debe dominar, además de los procesos, las restricciones que operan sobre ellos (entre ellas, las convenciones lingüísticas).

La Competencia Traductora

La CT puede ser definida *grosso modo* como el conjunto de “los conocimientos y habilidades que debe poseer el traductor para llevar a cabo una traducción” (Bell, 1991:43, cfr. Hurtado Allbir, 2004:382) o bien como “sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir” (Pacte, 2001:100). Son varios los autores que han propuesto modelos que establecen su naturaleza y sus componentes.

En cuanto a la naturaleza de la CT, Presas (2003, 2005) la define en términos de conocimiento experto, caracterizado (según la definición de Gruber, 1994:10; cfr. Presas, 2005:4) por ser específico de un dominio (en este caso, la recepción y la producción textual) y aplicarse a la resolución de problemas propios del mismo. En opinión de Presas “*l'expert serait, du point de vue des deux types de connaissance, celui qui intègre connaissance opérationnelle et connaissance déclarative en relation à une même habileté*”. Hemos visto que el PT, en tanto que proceso de resolución de problemas, pone en juego el conocimiento operacional y declarativo necesarios para construir una representación mental del TO (estado inicial), construir una representación mental del TT (estado final) y formular el TT (Presas, 2003). De manera que la CT en tanto que conocimiento experto necesario para llevar a cabo el PT consta de

“-connaissance (déclarative) de catégories pour la description et l'analyse de textes ainsi que pour l'évaluation de la situation communicative; ces catégories servent à construire la représentation interne des problèmes de traduction. À leur tour les représentations des problèmes constituent le point de départ pour l'application de processus de solution (l'utilisation d'outils, par exemple).

-connaissance (opérationnelle) des processus nécessaires pour mener à bien les processus de réception en LO et la construction de la représentation du TO (définition de l'état initial), la construction de la représentation du TT (définition de l'état final) et la (re)production textuelle en LT; ces processus seraient réalisés principalement de manière automatique.”

Por lo que se refiere a los componentes de la CT, el grupo Pacte (2003) revisa las diferentes propuestas existentes y, apoyándose en la realización de diversos estudios empíricos, propone un modelo holístico de la CT, concebida como un saber

fundamentalmente de tipo operativo en el que tienen gran importancia las estrategias y donde, como en todo conocimiento experto, dominan procesos automatizados. Sus componentes, que actúan de manera imbricada son: 1) competencia lingüística en las dos lenguas (competencia “bilingüística” o “bilingüe”); 2) competencia extralingüística; 3) competencia de transferencia; 4) competencia instrumental y profesional; 5) competencia psicofisiológica; 6) competencia estratégica. Como veremos más adelante, para este trabajo nos interesa fundamentalmente la primera de las subcompetencias aludidas, la subcompetencia lingüística (véase el apartado 1.3.2.), por lo no profundizamos aquí en las características de este modelo.

Por su parte el grupo Grelt (2002:159) propone, a efectos de la definición de los objetivos específicos de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores (véase 1.3.3.), un modelo bastante similar en el que se distinguen cinco subcompetencias:

- a) *“La competència lingüística, és a dir, el coneixement de l’estructura de les llengües de treball.*
- b) *La competència textual, és a dir, la capacitat de comprendre el text en la seva totalitat i d’analitzar tots els factors que el componen.*
- c) *La competència cultural, és a dir, la capacitat de captar la dimensió semiòtica de la llengua i d’analitzar els marcadors culturals que figuren en el text.*
- d) *La competència empàtica respecte al fet traductor, és a dir, una sèrie de facultats cognitives, com la memòria, l’atenció, la creativitat, o el raonament lògic, i unes actituds psicològiques, com la curiositat intel·lectual o l’esperit crític, vers el text que cal traduir.*
- e) *La competència instrumental, és a dir, la capacitat de manejar les fonts de documentació adequades i de saber cercar la informació que es necessiti allà on es trobi.*
- f) *La competència de transferència, que és la competència central, i que integra totes les altres. Es tracta, com afirma PACTE (2000), de la capacitat de recórrer el procés de transferència des del text original a l’elaboració de la traducció, és a dir, de saber comprendre el text original i expressar-lo en la llengua d’arribada segons la finalitat de la traducció i les característiques del destinatari.”*

1.3.2. LA SUBCOMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL TRADUCTOR

Como acertadamente señala Möller (1999:197), es necesario determinar el papel que el dominio de la lengua extranjera desempeña respecto a la CT, circunstancia probada por el hecho de que los autores que se han dedicado a la didáctica de la traducción “hacen referencia a este tema siendo la opinión generalizada que el dominio, tanto de la lengua original como de la lengua meta, son aptitudes sin las cuales no puede realizarse la traducción”. En efecto, en palabras de Delisle (1980:41) “el punto de partida y de llegada de la actividad traductora es lingüístico”. En este sentido cabe destacar que todos los autores que han propuesto un modelo de la CT o incluso aquellos que se han limitado a enumerar algunas de habilidades o destrezas

propias del traductor, incluyen entre ellas alguna referente al tipo de conocimiento lingüístico propio del traductor, ya sea considerándolo específico de su conocimiento experto o no.

“Language competence is a sine qua non of translation [...] a near-perfect of the niceties of the grammatical and lexical system of the source and target languages are basic ingredients of translation competence” (Neubert, 2000:7)

En principio, la “competencia lingüística” podría identificarse con concepto de “competencia comunicativa” definido en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Canale y Swain (1980) definen la “competencia comunicativa” como el sistema de conocimientos subyacentes y habilidades necesarios para la comunicación, distinguiendo en ella las siguientes dimensiones: competencia gramatical (dominio del código lingüístico), la competencia discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), la competencia sociolingüística (adecuación) y la competencia estratégica (asegurar flujos de comunicación). Sin embargo, Andreu y Orero (2001:39) señalan cómo este concepto “adquiere nuevos significados dadas las características de la disciplina, es decir, el hecho de poner en contacto dos sistemas lingüísticos y culturales diferentes” y afirman que en el ámbito de la formación de traductores resulta crucial

“poner de relieve los elementos de cada lengua que suponen un alejamiento de la lengua materna del estudiante mediante explicaciones y ejercicios surgidos de la contrastividad, tanto desde el punto de vista léxico y morfosintáctico como desde el de la organización textual y el de otras concepciones supralingüísticas que engloben las anteriores y den sentido y coherencia al sistema de enseñanza”

Como hemos señalado en el apartado 1.3.1., el grupo Pacte (2003:16) incluye entre los componentes de la CT una “subcompetencia lingüística”, en cuya caracterización interesa destacar la presencia de un mecanismo de control de las interferencias lingüísticas:

“The bilingual sub-competence. Predominantly procedural knowledge needed to communicate in two languages. It includes the specific feature of interference control when alternating between the two languages. It is made up of pragmatic, socio-linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages.

Pragmatic knowledge is knowledge of the pragmatic conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; they make it possible to use language to express and understand linguistic functions and speech acts. Socio-linguistic knowledge is knowledge of the socio-linguistic conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; this includes knowledge of language registers (variations according to field, mode and tenor) and of dialects (variations according to geographical, social and temporal dialects). Textual knowledge is knowledge of texture (coherence and cohesion mechanisms) and of different genres with their respective conventions (structure, language features, etc.). Grammatical-lexical knowledge is knowledge of vocabulary, morphology, syntax and phonology/graphology.”

En efecto, se trata de una idea presente en las propuestas de otros autores. El modelo de Bell (1991:36, cfr. Faber 1999:10) identifica la CT con la competencia comunicativa en dos lenguas, añadiendo un quinto componente específico de la traducción: el “conocimiento contrastivo”. Nord (1991, cfr. Pym, 2003) distingue el tipo de competencia de que precisan

los traductores de aquella que se puede desarrollar en la clase de LE a través de la práctica traductora, que incluye la conciencia (*awareness*) de las estructuras contrastivas y destrezas tales como el uso efectivo de diccionarios, pero en ningún momento considera que ambas sean excluyentes. Faber (1999:10), tomando en consideración las definiciones de la competencia traductora de Bell y Nord, concluye que el proceso de aprender a traducir (es decir, la adquisición de la CT) puede ser mejorado si se hace al estudiante consciente del grado de coincidencia y divergencia entre las lenguas implicadas. En este sentido Faber apuesta por un nuevo tipo de análisis contrastivo no sistemático, sino realizado por los alumnos en tanto que aprendices de la LE a través de actividades que les permitan desarrollar la conciencia sobre las diferencias y similitudes entre las estructuras de la L1 y la LE.

Rico (1999) opina que junto al desarrollo de la competencia comunicativa, el futuro traductor debe desarrollar la competencia evaluativa (desarrollar la conciencia para la función y naturaleza de la lengua, poder de decisión y razonar en la lengua extranjera). En efecto, como afirma Schleiermacher (1999:15), “*the simple mastery of the language’s lexis and syntax, however excellent it may be, is not sufficient to be able to translate*”.

Al respecto de la conciencia lingüística del traductor, Mansouri (2005) precisa que la competencia lingüística del traductor incluye un conocimiento *separado* de dos realidades lingüísticas diferentes (2005:26, la cursiva es de Mansouri) y apunta a la definición de “*linguistic awareness*” aportada por Titone (1995:28): “*is nothing else but total self-perception and total self-control*”. Por consiguiente, Mansouri incluye esta característica entre las de la competencia lingüística del traductor, algunos de cuyos rasgos son

“precise knowledge of the limits of appropriateness in each language (communicative competence), mastery of textual features and effective writing devices, awareness of where differences and where similarities lie”.

Presas (2000) analiza las diferencias entre el hablante bilingüe y el traductor experto en términos de competencias psicolingüísticas. Esta autora considera que la “competencia de transferencia”, definida por Pacte como el componente central de la CT, necesita del desarrollo de ciertas competencias lingüísticas, en función de la direccionalidad (directa/inversa) y la modalidad (oral/escrita) de la traducción, así como una “memoria bilingüe coordinada”⁷ que asegure el control de la interferencia y de los mecanismos interlingüísticos que intervienen en los procesos de recepción y producción.

⁷ La memoria bilingüe coordinada asocia elementos léxicos de LO con su propio repertorio mental y después, vincula la imagen mental o la función textual en LO con su correspondiente en el repertorio mental de LT, que finalmente es asociada a un elemento léxico en LT

“The acquisition and development of transfer competence would have to consist of three processes: (1) specialising in communicative competence in two languages (oral or written, reception or production); (2) restructuring, reorienting and broadening of mechanism of code-switching and bilingual memory; (3) integrating a mechanism of control interference.” (2000:29)

Möller (1999:197) relaciona estas particulares necesidades lingüísticas del futuro traductor con la especificidad de la enseñanza de lenguas para traductores:

“las necesidades para los futuros traductores e intérpretes son distintas a las de los alumnos que desean adquirir una lengua extranjera para otros fines menos concretos, ya que la competencia traslativa es, lingüísticamente hablando, una competencia específica que se diferencia del dominio habitual de las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Por ello el enfoque en la clase de LE para traductores no puede ser el mismo. El punto de atención se centrará en el estudio, el análisis de textos con miras a la comprensión de éste, intentando evitar fijaciones en problemas léxicos y gramaticales en las que se olvida la intención comunicativa de éste”.

1.3.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA LAS LENGUAS C

Son varios los autores que han realizado propuestas relativas a los objetivos que deben perseguirse en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores (Berenguer, 1996, 1999; Möller, 1999; Grell, 2002; Brehm Cripps y Hurtado Albir, 2003; Civera, Oster y Hurtado Albir, 2003; Beeby, 2003). A excepción del de Brehm Cripps y Hurtado Albir, todos estos trabajos se refieren al caso de las lenguas C, con especial atención al alemán. Todas estas propuestas presentan varios puntos en común, aunque cada autor introduce sus propias matizaciones. En efecto, como acertadamente señala Beeby (2003:41), es posible establecer algunos parámetros generales para la enseñanza de lenguas para traductores, pero en la práctica cada situación de enseñanza determinará una serie de prioridades y restricciones. Entre los factores más determinantes Beeby apunta el carácter de lengua B o C, la exigencia de conocimientos previos por parte de los estudiantes y el tipo de traducción (directa/inversa, general/especializada) que los estudiantes cursan dentro de la Licenciatura. A continuación señalaremos algunas de las premisas comunes a las propuestas mencionadas y sus peculiaridades más relevantes para nuestro trabajo.

En primer lugar, la finalidad principal del estudio de las lenguas C es la preparación para afrontar la formación específica en traducción, es decir, sentar las bases para la posterior adquisición de la competencia traductora. En efecto, la propuesta del grupo Grell (2002:160) toma en consideración la definición de la CT para establecer a partir de sus componentes (véase el apartado 1.3.1.) los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores: 1) desarrollar la competencia lingüística (desde una perspectiva contrastiva con la

L1), 2) fomentar la competencia textual, 3) promover la competencia cultural⁸ (nuevamente de forma contrastiva), 4) desarrollar la competencia empática (ejercitar determinadas actitudes y facultades cognitivas respecto al texto que favorecen la comprensión e interpretación desde los puntos desde la perspectiva de la traducción), 5) aumentar la competencia instrumental⁹; 6) sensibilizar al alumno frente a la actividad traductora¹⁰. Por su parte Beeby elabora una propuesta de programa de lenguas para la Licenciatura que consta de tres etapas, la primera de las cuales “*a translation-based, student-oriented pre-syllabus*”, está estructurada partiendo de la idea de que el propósito de la Licenciatura es la formación de traductores profesionales, por lo que los objetivos de aprendizaje deben estar basados en el concepto de “*professional translator competence*”, definida mediante análisis de la realidad profesional, -mercado laboral- y el proceso traductor y la competencia traductora (2003:44).

En segundo lugar, y como resultado de la premisa anterior, el desarrollo de la comprensión lectora constituye un objetivo fundamental. En este sentido, Civera, Oster y Hurtado Albir (2003:71) establecen una divergencia entre los objetivos de las lenguas B y C que se fundamenta en la importancia relativa de las destrezas pasivas y activas en ambos casos

“El objetivo prioritario de la enseñanza de esta lengua es que el estudiante adquiera una gran competencia en la comprensión lectora, ya que, generalmente, el traductor no efectúa traducción inversa con la segunda lengua extranjera; el objetivo de la expresión escrita no es, pues, tan relevante como en la lengua B”.

La asociación entre lenguas C y traducción directa es recurrente en todos estos trabajos. De hecho, Möller (1999:215), considerando el caso del alemán lengua C en el conjunto de las facultades de traducción españolas, opina que la finalidad principal del alumnado debe ser su preparación para la traducción directa, llegando a afirmar incluso que

⁸ La importancia del desarrollo de la competencia cultural es inherente a los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas extranjeras, que entienden que la lengua tiene sentido en su contexto (cultural) y por tanto la cultura se ve como una parte integrante del proceso comunicativo y no tanto como información. Todas las propuestas de objetivos que aparecen en este apartado recogen este factor, aunque sin incidir en el cariz contrastivo.

⁹ Todas las propuestas mencionadas en este apartado incluyen de una u otra manera entre sus objetivos el de preparar al alumno para la utilización de diccionarios y otras obras de consulta.

¹⁰ Objetivo también recogido por Berenguer (1996) y por Beeby (2003), quien hace de él la tercera etapa de su programa, en la que, partiendo del modelo de Halliday (1987) para la enseñanza de lenguas extranjeras, establece “*a genre and task-based syllabus integrating the translation and discourse elements defined in the pre-syllabus*: 1) *Learning language for translation: interacting with texts, translation-oriented reading and writing for a purpose (procedural knowledge)*; 2) *Learning through language about translation, culture and civilisation (declarative knowledge)*”; 3) *Learning about language for translation: conscious reflection and understanding about the way language works for translation through contrasting cultures, rhetoric, genres and language systems (declarative knowledge)*”.

“El objetivo primero de la lengua C es preparar para la asignatura ‘Traducción General C-A’. Esto se fundamenta en el hecho de que es la primera asignatura de traducción con la que se enfrenta el alumno”.

En tercer lugar, todas las propuestas hacen hincapié en la importancia del desarrollo de destrezas contrastivas. Brehm Cripps y Hurtado Albir (2003:60) y Civera, Oster y Hurtado Albir (2003:63) apuestan por “desarrollar los conocimientos lingüísticos incidiendo en la contrastividad”, es decir, que para estas autoras es necesario incidir en las convenciones de escritura, aspectos léxicos y gramaticales de la lengua B o C, en contrastividad con la lengua materna (lengua A). Por su parte Beeby incluye el estudio de la retórica contrastiva en la segunda etapa de su programa, “*a discourse-based, translation-oriented pre-syllabus*”, y señala

“Several authors have pointed out the ideological pitfalls related to using contrastive rhetoric and genres in second language learning and learning to write at school. The problems, related to globalisation, social exclusion, multiculturalism and ethnocentricity are very clearly laid out in Cope and Kalantzis (1993: 1-21, 38-89).

However, their arguments in favour of a genre-based approach to teaching language are even more convincing and they claim that «lending consciousness does not require cultural and linguistic assimilation» (Ibid. 18). Only by unlocking the secrets of the seemingly transparent and democratic discourse of globalisation, can outsiders learn to use the system and become insiders, or reject the system and fight against it”.

Ya hemos visto en el apartado 1.3.2. que la especificidad de la competencia lingüística del traductor frente al hablante bilingüe se fundamenta en la capacidad de relacionar ambos sistemas lingüísticos. Parece que esta capacidad puede (o incluso debe) desarrollarse en el marco de la enseñanza de lenguas, sin esperar a que comience la formación específica en traducción. En efecto, Berenguer (1996:14) establece entre sus objetivos generales para la lengua C el de “aprender a disociar las dos lenguas en contacto”, apuntando la conveniencia de “enfocar el estudio de la segunda lengua de forma contrastiva, en relación a la primera lengua”. El análisis de las diferencias entre la lengua A y la lengua C no se debe limitar al contraste de los sistemas lingüísticos sino que debe tomar en consideración los aspectos discursivos. Para tal propósito Berenguer (1999:139) señala la validez de las tipologías textuales establecidas por Reiss (1976), Hatim y Mason (1995) o Werlich (1976), ya que en opinión de esta autora,

“estudiar la lengua extranjera desde la contrastividad significa, pues, basar el análisis en el texto, definir la clase de texto de que se trata, ubicarlo en una determinada tipología textual, y compararlo con un texto paralelo en la otra lengua para, así, poder reflexionar sobre las similitudes y diferencias”.

En vista de las múltiples propuestas teóricas y la ya mencionada escasa aplicación de metodologías específicas en la formación lingüística de futuros traductores, Andreu y Orero

(2001: 40) apuestan decididamente por una renovación de la enseñanza de lenguas C, citando entre los objetivos de esta renovación

“una definición de contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta tanto la finalidad traductológica como las características de las lenguas y de los estudiantes; que dé lugar, en definitiva, a una enseñanza específica y de calidad”.

1.4. CONCLUSIONES (I)

La enseñanza de lenguas para traductores debe ser considerada como un campo específico dentro de los estudios aplicados en traducción, siendo sus referentes teóricos la lingüística (contrastiva y textual), la didáctica de lenguas extranjeras (que impone el enfoque comunicativo como paradigma pedagógico) y la traductología (cuya definición de la como operación textual contextualizada debe servir de guía para la determinación de las necesidades específicas de la disciplina).

La bibliografía específica de esta materia es escasa y en ella ocupa un lugar central el establecimiento de los objetivos didácticos para las asignaturas de lenguas extranjeras correspondientes al primer ciclo de la Licenciatura y la determinación de los factores que caracterizan su especificidad frente a otras materias dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras ajenas a la formación de traductores.

Los objetivos específicos de la enseñanza de lenguas C están determinados por un objetivo posterior, inherente a su inclusión en un programa de formación de traductores, a saber, la adquisición de la “competencia traductora”.

Uno de los componentes fundamentales de la CT es la llamada “subcompetencia lingüística” que supone una ampliación del concepto de “competencia comunicativa” aportado por la didáctica de lenguas extranjeras en tanto que incluye, además de las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica, saberes de tipo contrastivo.

Desde el punto de vista del tipo de conocimiento, el traductor es un “experto”. Una de sus de las áreas competenciales es la lingüística, y ésta incluye necesariamente conocimientos, operativos y declarativos, que le permiten controlar las relaciones entre los dos sistemas lingüísticos que intervienen el proceso traductor. Por lo tanto, entre los objetivos específicos de la enseñanza de lenguas para traductores se debe encontrar el desarrollo de este tipo de conocimientos.

2. EL USO DE L1 EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Por lo que se refiere a las relaciones entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (LE) en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE), la bibliografía especializada se centra en el estudio de tres cuestiones: a) las similitudes y diferencias que se detectan en el aprendizaje de ambas lenguas, b) el grado de influencia que la L1 ejerce en el aprendizaje de la LE y c) la pertinencia del uso de la L1 en los procesos de ELE.

No obstante, estas cuestiones han recibido un tratamiento más teórico que empírico (Martín Martín 2000:15), siendo pocos los autores que se han detenido a observar cuál es en realidad el empleo que los docentes dedicados a la ELE hacen de la L1 de sus alumnos. En este sentido, Martín Martín (2000:131) menciona la escasa atención prestada por investigadores de la talla de Stern (1983), Larsen-Freeman (1991), Ellis (1992, 1994) y Sharwood-Smith (1994), señalando que el uso pedagógico de L1 es una realidad ampliamente extendida en la práctica pese a su aparente desprestigio.

Son varios los autores que analizan los argumentos que han determinado el cada vez más cuestionado rechazo (Birello, 2006:30) de la L1 en la clase de LE. A continuación presentamos algunos de ellos.

En primer lugar, la convicción de que es posible adquirir la lengua a través de la exposición intensiva, de modo que los procesos de aprendizaje deberían reproducir las condiciones “naturales” del uso de la LE. Esta idea se fundamenta en la Hipótesis del *Input* Comprensible (véase el apartado 2.1.2.) enunciada por Krashen, quien argumenta que la ASL¹¹ es independiente de la L1 del alumno, de modo que se puede prescindir de ella como apoyo para el aprendizaje. Asimismo afirma el papel decisivo que juegan las muestras de LE, en forma oral o escrita, a las que el alumno está expuesto y a partir de las cuales puede aprender. En la práctica esto significa que la LE se aprende a través del uso directo, por lo que en el aula se debe prescindir de toda actividad en que intervenga la L1.

No obstante, algunos investigadores han apuntado que la propia situación de E/A modifica la “naturalidad” del discurso en LE, esto es, que el discurso del profesor ante sus alumnos es necesariamente distinto del que se produce en un intercambio comunicativo entre

¹¹ Adquisición de Segundas Lenguas, en el sentido de “lenguas extranjeras”. Al respecto de la terminología, véase el Anexo 1.

nativos puesto que el docente realiza (consciente o inconscientemente) suposiciones sobre la competencia lingüística de su interlocutor y modifica sus enunciados¹².

En segundo lugar, la estigmatización de los métodos tradicionales, en los que la traducción y la contrastividad eran aspectos fundamentales. Por una parte, el Método Gramática-Traducción¹³, desprestigiado por su nula atención a los aspectos comunicativos de la lengua, particularmente en el caso de las destrezas orales. Por otra, el Análisis Contrastivo¹⁴ (AC), que consideraba que todos los errores producidos por los alumnos en una LE se pueden predecir si previamente se identifican las diferencias entre ésta y la L1 del aprendiz¹⁵. Según esta premisa el uso de L1 (como mediación para la comprensión y expresión en LE) supone un riesgo de interferencia que debe ser evitado (Coste, 1997). El AC fue asimilado a los postulados conductistas, rebatidos por Chomsky al afirmar que la ASL no está asociada a la imitación a través del método estímulo-respuesta sino a la capacidad innata del lenguaje.

En tercer lugar, la necesidad de aprovechar al máximo un tiempo muy limitado durante el cual el alumno está expuesto a la LE. La polémica en este punto gira en torno al concepto de “aprovechamiento”, pues no parece que la mera exposición a la LE (defendida, como ya hemos mencionado, por Krashen) conduzca por sí sola a resultados de aprendizaje óptimos.

Por último, la defensa del uso exclusivo de la lengua objeto de estudio motivada por intereses económicos. Este factor permite la distribución a gran escala de materiales didácticos idénticos (libros de texto, principalmente), lo que aumenta exponencialmente los beneficios económicos de las editoriales del sector. Algunos autores defienden que la “prohibición” de la L1 en el aula de LE responde a una motivación puramente comercial, carente de fundamentos pedagógicos (a excepción, claro está, de los mencionados anteriormente, que tampoco parecen ofrecer una justificación irrefutable).

Birello explica (2006:33) la importancia creciente que para la investigación relativa al aprendizaje de LE está adquiriendo el estudio del papel de la L1 en el aula ya que:

¹² A partir de los múltiples estudios sobre el discurso del profesor que se han realizado, C. Chaudron (1988:85) ha identificado las siguientes modificaciones: 1) el ritmo del discurso es más lento, 2) las pausas suelen ser más frecuentes y prolongadas, 3) la pronunciación tiende a ser más exagerada y simplificada, 4) el léxico es más básico, 5) hay menos oraciones subordinadas, 6) se utilizan más oraciones declarativas y afirmativas que preguntas y 7) con mucha frecuencia se repite el enunciado, completo o en parte, dentro del turno de palabra.

¹³ Véase el apartado 2.1.1.

¹⁴ Véase el apartado 2.1.3.

¹⁵ Se parte de la base de que tales errores aparecen como resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua.

“La interacción verbal que tiene lugar en el aula no se desarrolla apoyándose sólo e una lengua sino que se apoya en dos o más lenguas (las que constituyen el repertorio lingüístico de los participantes) que son recursos tanto para el aprendizaje como para la comunicación (Cambra, 2003) y la alternancia de lengua podría entonces adquirir para los aprendientes una función capital, la de puente hacia el bilingüismo/plurilingüismo (Castellotti, 1997).”

2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS EN TORNO AL USO DE L1

Toda práctica pedagógica en el ámbito de la ELE se apoya, ya sea de manera explícita o no, en un constructo teórico acerca de cuestiones tales como qué es la lengua (por ejemplo, un sistema lingüístico o un vehículo de comunicación), cómo se alcanza su dominio (y en qué consiste éste), qué papel desempeñan en su aprendizaje los participantes (profesor y alumnos), los materiales didácticos, la situación en que se produce, etc.

En este sentido, podemos considerar que la utilización de L1 por parte del docente en el aula de LE, que será analizada con más detalle en el apartado 2.2., cuando se produce de forma “premeditada” (es decir, obedeciendo a un propósito concreto y a una serie de presuposiciones acerca de cómo alcanzarlo), encuentra su fundamento en sus creencias (explícitas o implícitas) respecto a las cuestiones arriba señaladas. Por este motivo, en los siguientes apartados realizaremos una revisión somera de los enfoques, métodos, y teorías sobre la E/A de LE más relevantes en lo que concierne al uso de la L1 en el aula.

2.1.1. MÉTODOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS EN ELE

La variedad de métodos y enfoques¹⁶ surgidos a lo largo de los últimos dos siglos en el ámbito de la ELE resulta prácticamente inabarcable. La repercusión que cada uno de ellos alcanzó en su momento y su vigencia actual varía enormemente y su exposición detallada excede el propósito del presente trabajo.

En este apartado nos centremos únicamente en los métodos Gramática-Traducción y Audiolingüe, así como en los enfoques Comunicativo y Cognitivo. A partir de ellos podemos obtener una visión global de los distintos papeles atribuidos históricamente a la L1 en el

¹⁶ Sobre la diferencia entre “método” y “enfoque” y otras cuestiones referentes a la terminología empleada en los apartados sucesivos, véase el Anexo 1.

ámbito de la E/A de LE, para valorar posteriormente su pertinencia en el contexto de los estudios de grado en Traducción¹⁷.

El Método Gramática-Traducción

El Método Gramática-Traducción (también llamado Método Tradicional) surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y vio su máximo apogeo durante el siglo siguiente. En aquella época se entendía que la finalidad del estudio de una LE era la adquisición de la comprensión lectora, que permitiría el acceso a la literatura de la lengua estudiada. El aspecto oral de la LE era prácticamente ignorado.

El proceso de aprendizaje consistía en la exposición lógica y el estudio de las reglas gramaticales, que eran aprendidas de memoria por los alumnos, seguida por la presentación de ejemplos, a la que seguía la práctica mediante ejercicios de traducción tanto directa como inversa. La unidad lingüística en que se basaba la ELE era la oración y el objetivo del aprendizaje era alcanzar la precisión lingüística (que no comunicativa)

La L1 de los estudiantes era el vehículo de enseñanza: se empleaba para explicar los elementos nuevos y realizar comparaciones entre las dos lenguas. En ningún momento se empleaba la lengua extranjera en clase, excepto para la realización de la traducción inversa de oraciones a través de la cual se verificaba el correcto uso de las reglas gramaticales estudiadas. El vocabulario era introducido mediante listas de equivalencias bilingües que los alumnos debían memorizar.

El Método Audiolingual

El Método audiolingüístico o audiolingual, término acuñado en 1964 por N. Brooks, resulta de la aplicación al campo de la ELE de aportaciones procedentes de distintas áreas como la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales y la psicología conductista. Los programas encuadrados en este método contemplan tanto objetivos a corto plazo (formación en la comprensión auditiva, corrección fonética, reconocimiento de los símbolos del habla como signos gráficos en una página impresa y habilidad para reproducir estos símbolos por escrito) como un objetivo a largo plazo:

¹⁷ En el Anexo 2 se ofrece una tabla, adaptada de Villanueva y Navarro (1997:82-83), en la que se presenta, de manera sucinta, la trayectoria histórica de la metodología en materia de ELE, recogiendo los enfoques y métodos que han gozado de mayor trascendencia.

“debe ser dominar la lengua como los hablantes nativos.... Debe haber un conocimiento de la segunda lengua parecido al que posee el verdadero hablante bilingüe”. (Brooks 1964:107; cfr. Richards y Rodgers, 1998:57)

En la práctica esto significa que la presentación inicial de las estructuras era oral, de manera que el trabajo de la comprensión lectora y los ejercicios de expresión escrita se realizaban después, una vez se había asimilado la estructura. La competencia oral se equiparaba a la corrección fonética y gramatical, así como a la habilidad de responder con rapidez y corrección en situaciones de habla.

Los teóricos estructuralistas concebían la lengua como un sistema de elementos interrelacionados (fonemas, morfemas, palabras, estructuras y tipos de oraciones) que codifican el significado. Los niveles lingüísticos se concebían como sistemas dentro de sistemas, es decir, estructurados de manera piramidal. Los sistemas fonémicos conducían a sistemas morfémicos y éstos, a su vez, a sistemas de más nivel de frases, cláusulas y oraciones.

En consecuencia, para los lingüistas estructuralistas, el aprendizaje de la lengua significaba el dominio de los componentes lingüísticos y el aprendizaje de las reglas en función de las cuales se combinan estos componentes. Según indica W. Rivers (1964:5, cfr. Richards y Rodgers, 1998:54), en 1961 W. Moulton, en un informe elaborado para el IX Congreso Internacional de Lingüística, estableció los principios lingüísticos en los que debería basarse la metodología de la enseñanza de idiomas:

“La lengua es habla, no escritura.... La lengua es un conjunto de hábitos.... Enseña la lengua, no sobre la lengua.... Una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deben decir.... Las lenguas son diferentes”.

El Análisis Contrastivo (AC) fue decisivo para el desarrollo del Método audiolingüístico. El AC (véase apartado 2.1.3.) consiste en la comparación de las estructuras de la L1 del alumno con las de la LE objeto de estudio con el fin de hallar cuáles de estas estructuras son parecidas en ambas lenguas (para que puedan transferirse) y de predecir cuáles, por no coincidir, podrían ocasionar problemas potenciales de interferencia.

Desde una perspectiva psicológica, el método audiolingüístico se basaba en las teorías conductistas¹⁸. Richards y Rodgers (1998) identifican el *estímulo* con lo que se enseña o se presenta de la lengua extranjera, el *organismo* con el alumno, la *conducta* con la

¹⁸ Para los psicólogos conductistas el uso de la lengua consistía en un conjunto de hábitos establecidos por un *estímulo*, una *respuesta*, un *refuerzo* y una *recompensa*. En consecuencia, se le otorgaba una gran importancia a la práctica de la repetición y de la imitación, y el refuerzo se consideraba un elemento vital en el proceso de aprendizaje porque aumentaba la probabilidad de que la conducta volviera a ocurrir y de que, finalmente, se convirtiera en hábito.

conducta verbal, la *respuesta* con la reacción del alumno al estímulo y el refuerzo con la aprobación del profesor o de los compañeros, o la autosatisfacción por el uso de la LE. De manera que el dominio de la lengua se representa como la adquisición de una serie de cadenas lingüísticas adecuadas de estímulos y respuestas.

El Enfoque Cognitivo

Como consecuencia de las críticas al Método Audiolingual, lingüistas como J.B. Carroll, K. Chastain y K. Diller propusieron un conjunto de directrices para la enseñanza de lenguas. Sus propuestas se basaban en unos principios teóricos acerca de una manera particular de concebir la lengua y la naturaleza del aprendizaje lingüístico, apoyados a su vez en la disciplinas del momento: la gramática generativo-transformacional y la psicología cognitiva.

Los cambios que proponían afectaban más a los procedimientos del aprendizaje de lenguas que a los objetivos. El objetivo de la enseñanza de una lengua consistía en el desarrollo de las cuatro destrezas, centrando los contenidos en los elementos gramaticales, con especial hincapié en la morfología y en la sintaxis de las oraciones.

“Los defensores del Enfoque Cognitivo tienen como primer objetivo el desarrollo de la "competencia" (en el sentido con que el término se emplea en la lingüística de la gramática transformacional) en la segunda lengua del alumno. Los medios que se utilizan para conseguir dicho objetivo se basan en interpretaciones mentales del aprendizaje. Un profesor cognitivo acepta el hecho de que el hablante nativo no tiene que pensar en la lengua como tal durante el proceso comunicativo, pero no está de acuerdo con que la lengua se aprendió de la misma manera”.
(Chastain, 1976)

Algunos de los puntales teóricos de este enfoque son:

1. El fomento del aprendizaje consciente del sistema lingüístico: los alumnos necesitan poder controlar las reglas de la lengua para ser capaces de generar su propia lengua en situaciones nuevas (el principio de creatividad). Por este motivo, la gramática se explica abiertamente y a menudo se contrasta con la L1.
2. El aprendizaje debe ir de lo conocido a lo desconocido, de modo que los alumnos puedan familiarizarse primero con las reglas (el conocimiento) y, posteriormente, aplicarlas (la actuación). En definitiva, las actividades de comprensión y manipulación controladas de las formas lingüísticas preceden a su utilización en situaciones de comunicación real. Se considera que si los alumnos controlan cognitivamente las estructuras lingüísticas, automáticamente desarrollarán la habilidad de usarlas en situaciones significativas.

3. El aprendizaje debe ser significativo, debe estar relacionado con los materiales nuevos y adaptarse a las necesidades de los alumnos.

El Enfoque Comunicativo

Los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas aparecieron a partir de 1970, influidos por la entrada en crisis del concepto de método¹⁹ y el surgimiento de los llamados nuevos métodos humanistas. En definitiva, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) se origina como reacción al descontento originado por los métodos tradicionales que apostaban claramente por centrar la atención en la estructura y no dar importancia a la lengua como medio de comunicación.

J.C. Richards y T.S. Rodgers (1998:74) definen algunos de los postulados teóricos de este enfoque, que prioriza el carácter comunicativo de la lengua, aunque los aspectos lingüísticos o estructurales siguen aceptándose como parte integral de ésta:

- La lengua es un sistema para expresar significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente sus elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

La ECL sitúa el concepto de “competencia comunicativa”²⁰ en el eje de las decisiones que han de adoptarse al elaborar programas y materiales de enseñanza. Este término, acuñado por Hymes en 1972, contrasta con el de “competencia lingüística”, que según Chomsky (1965) es el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua. De hecho, Chomsky concibe la lengua principalmente como un conocimiento gramatical abstracto, externo al contexto de uso particular. La “competencia comunicativa” surge como una ampliación de este concepto: refleja la creencia de que la lengua siempre se usa en un

¹⁹ La idea de un método concebido como solución universal se ha ido desvaneciendo en favor de enfoques curriculares que conciben la ELE como un proceso dinámico que se desarrolla sobre la base de la negociación entre el profesor y los alumnos. Como hemos señalado al comienzo de este apartado 2, no existe un método único y definitivo que sea capaz de dar respuesta a la enorme variedad de situaciones en las que puede desarrollarse la enseñanza.

²⁰ En relación con el concepto de “competencia comunicativa”, véase también el apartado 1.3.2.

contexto o situación social; se trata una competencia sobre "cuándo hablar y cuándo no, así como sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué modo" (Hymes, 1972).

H.G. Widdowson (1978) insistió en la necesidad de adaptar la metodología de la ELE a esta nueva concepción de la lengua, estableciendo las divergencias entre la visión lingüística y la visión comunicativa de la lengua, resumidas en la siguiente tabla:

CATEGORÍAS LINGÜÍSTICAS	CATEGORÍAS COMUNICATIVAS
Corrección	Adecuación
Utilización	Uso
Significado	Valor
Oración	Enunciado
Proposición	Acto ilocutorio
Cohesión	Coherencia
Destrezas lingüísticas	Habilidades comunicativas

Para Widdowson la teoría sobre la enseñanza de la lengua debe tomar en consideración las diferencias implícitas en las concepciones sobre la lengua señaladas en la tabla y la práctica de clase, si ha de reflejar una dimensión comunicativa de la lengua, debe incluir una pedagogía comunicativa. Widdowson (1990:110) caracteriza los dos enfoques pedagógicos asociados a ambas concepciones de la lengua, el enfoque basado en el medio y el enfoque basado en la mediación, siendo este último el preferido por la ECL:

“Un enfoque pedagógico basado en la visión del medio centra la atención en las propiedades sintácticas y semánticas de la lengua en sí y busca maneras de manipularlas con el propósito de transmitir las. La actividad del alumnado va dirigida al aumento de la receptividad. Se les involucra en actividades que se establecen para facilitar la interiorización de unidades de significado de manera que se almacenan, se pronuncian, están preparadas para usarse cuando se requiera. Tales actividades consisten en ejercicios típicos para proporcionar práctica. Un enfoque basado en la mediación centra la atención en crear las condiciones idóneas para la negociación. Los alumnos participan en actividades diseñadas para obtener por medio de la lengua resultados significativos. Las actividades son tareas típicas de resolución de problemas”.

Según la concepción de la lengua como mediación tal como la define Widdowson, se puede afirmar que en la actualidad el aprendizaje no se concibe como un proceso acorde a las condiciones de transmisión que el profesor controla, sino como un proceso generado por los mismos alumnos. Pero además el aprendizaje cooperativo se concibe como un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia en una lengua (D. Nunan, 1992): aunque los alumnos puedan crear significado de forma individual -en sus mentes-, estos significados sólo

adquirirán sentido comunicativo cuando estén presentes en la interacción social, es decir, cuando sean dichos (o escritos) a otras personas.

El papel asignado a la gramática en la ECL varía enormemente. De hecho, Howatt (1984:279) distingue (refiriéndose al caso del inglés) entre lo que denomina la versión fuerte y la versión débil de la enseñanza comunicativa:

“La versión "débil" que se ha convertido en los últimos diez años en la práctica más o menos estándar, hace hincapié en la importancia de ofrecer a los alumnos oportunidades de usar el inglés con fines comunicativos e intenta integrar tales actividades en un programa de enseñanza de lenguas más amplio... Por otro lado, la versión "fuerte" de la enseñanza comunicativa afirma que la lengua se adquiere mediante la comunicación, de manera que no es meramente una cuestión de activar un conocimiento ya existente e inerte de la lengua, sino de estimular el desarrollo del sistema lingüístico en sí mismo. Si el primero podría describirse como "aprender a usar" el inglés, el segundo supondría "usar el inglés para aprenderlo”.

Algunos de los primeros modelos de enseñanza comunicativa, como reacción en contra de algunas de las primeras metodologías más centradas en la estructura, tendían a evitar la inclusión explícita de aspectos estructurales en el programa. En efecto Prabhu (1987) afirmaba que el conocimiento que un hablante necesita para usar la lengua es demasiado complejo para abordarlo exclusivamente con la enseñanza de la gramática y Krashen (1988) afirmaba que la lengua puede adquirirse inconscientemente y no precisamente mediante el aprendizaje de reglas estables.

Por el contrario, Richards (1984) señaló que en múltiples ocasiones las “actividades (comunicativas) fomentan la fosilización y la pidginización al colocar a los alumnos en situaciones en que las demandas que requieren sus actuaciones pronto dejan atrás la competencia gramatical”. La teoría actual se muestra a favor de que en la ECL se dedique atención al estudio de las formas gramaticales, animando a los alumnos a que formen sus propias hipótesis sobre la lengua de manera que ellos mismos sean capaces de desarrollar su *interlingua*²¹.

Respecto a la presencia de L1 en el aula, las diversas tendencias²² del enfoque comunicativo adoptan las posturas más variopintas: desde el completo rechazo propugnado

²¹ Con este término Selinker (1972) se refiere al sistema lingüístico que puede observarse en una etapa concreta del aprendizaje de una LE (véase Teoría de la Interlingua en el apartado 2.1.3.).

²² En la bibliografía consultada la inclusión del Enfoque Natural entre las perspectivas comunicativas o cognitivas es alternante. Efectivamente, Enfoque Natural actuó como puente entre las teorías psicolingüísticas y el Enfoque Comunicativo, entre las tendencias norteamericanas y europeas, que continuamente intentan equilibrar el papel del alumno como individuo y del alumno como ser social.

por el Enfoque Natural²³ de Krashen y Terrell hasta el extenso uso de L1 en los métodos de orientación humanística²⁴. Martín Martín (2000:37) afirma que, por regla general, los métodos comunicativos aceptan el uso de L1 en tres circunstancias (preferentemente en niveles iniciales y en aulas monolingües):

1. Como herramienta facilitadora para la asimilación de los procesos gramaticales.
2. En la traducción, cuando esta supone un beneficio desde el punto de vista pedagógico.
3. Como instrumento de organización de la actividad en el aula o con vistas a la motivación de los alumnos.

2.1.2. TEORÍAS SOBRE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Ninguna de las teorías existentes ha sido capaz de dar una explicación completa y exhaustiva sobre las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de una LE. A grandes rasgos todas ellas se enmarcan en tres áreas básicas entre las que, no obstante, se produce algún solapamiento:

Los modelos lingüísticos, que prestan principalmente atención a la lengua que se aprende. Los más relevantes son la Teoría Discursiva de Hatch, que considera que 1) el desarrollo sintáctico en la ASL sigue un camino "natural", 2) los hablantes nativos acomodan su discurso para negociar el significado con sus interlocutores no nativos y 3) las estrategias conversacionales empleadas de negociación inciden en el ritmo y en la ruta de ASL; el Modelo de Competencia Variable de Ellis, para quien la manera en que se aprende una lengua es el reflejo de cómo se usa; y la Teoría de la Gramática Universal chomskiana, que trataremos en el apartado 2.1.2.

Los modelos psicolingüísticos, que otorgan mayor importancia al papel del contexto y las actitudes que presentan los alumnos hacia la comunidad de la lengua meta. Aquí se pueden incluir el Modelo de Aculturación de Schumann, que entiende la ASL como una forma de

²³ Este enfoque se basa en la enseñanza de habilidades comunicativas pero considera que el aprendizaje de la lengua consiste en el dominio gradual de estructuras. En referencia a la teoría psicolingüística en que se fundamenta este enfoque, véase en el apartado 2.1.2. la Teoría del Monitor de Krashen.

²⁴ Según indica Martín Martín (2006:36), la Sugestopedia permite el uso de L1 durante las etapas iniciales para facilitar la libre expresión y la comprensión; en el Método Silencioso la L1 se emplea de manera implícita en el análisis contrastivo y la realización de ejercicios basados en las diferencias y paralelismos gramaticales, léxicos y fonéticos; y en los manuales del método de Aprendizaje de la lengua en comunidad los textos van siempre acompañados de su equivalencia en L1.

aculturación, esto es, de adaptación de los propios valores a los de la nueva cultura, o la Teoría de la Nativización²⁵ de R. Andersen.

Los modelos cognitivos, basados en la idea de que los alumnos construyen representaciones internas de la lengua que están aprendiendo, equiparan el aprendizaje de la lengua con cualquier otro aprendizaje humano, considerando que se trata de un proceso mental que implica el desarrollo gradual del conocimiento de estructuras y rasgos lingüísticos mediante la aplicación de estrategias generales de percepción y producción comunes a otro tipo de aprendizajes²⁶. Se sitúan aquí la Teoría del Monitor, que trataremos en el apartado 2.1.2.; el Sistema Neurofuncional de Lamendella, basado en la relación entre la función del lenguaje y la anatomía del cerebro; el Sistema Multidimensional de H. Clahsen, J. Meisel y M. Pienemann, según el cual variaciones individuales dentro de la secuencia de desarrollo de la ASL son el resultado de cómo se afronta el aprendizaje, de modo que la enseñanza formal será efectiva si los alumnos están preparados para recibirla (dominan las operaciones de procesamiento asociadas al estadio previo de adquisición); el Esquema de Procesamiento de la Información de McLaughlin, quien afirma que los alumnos son capaces de procesar únicamente una parte del *input* que reciben, circunstancia que compensan mediante la adquisición (a través de la imitación, la repetición y la práctica) de determinadas destrezas que les permiten controlar su capacidad de procesamiento de la información e introducir cambios en la *interlingua*; o el Modelo de Procesamiento Distribuido en Paralelo de D.E. Rumelhart, J. McClelland, quienes consideran que conocimiento se activa a partir de las conexiones existentes entre diferentes unidades almacenadas en el cerebro que se activan simultáneamente y en paralelo y forman una red de relaciones comparable a la estructura neuronal del cerebro.

A pesar de la gran variedad de propuestas teóricas que intentan explicar los fenómenos ligados a la ASL, MacLaughlin (1987:154, cfr. Martín Martín, 2000:59) considera que existen una serie de principios fundamentales acerca de los cuales existe cierta conformidad:

²⁵ La ASL es el resultado de dos procesos: la *nativización* (los aprendices ajustan el *input* a aquello que, según su imagen mental, constituye el sistema de la LE mediante la comprobación de hipótesis basadas en su conocimiento del mundo y de la L1) y la *desnativización* (los aprendices reconstruyen el sistema que han interiorizado, a través de estrategias inferenciales, para adaptarlo al *input*, modificando su *interlingua* en función de la "norma externa").

²⁶ Cada teoría cognitiva enfatiza un aspecto diferente del aprendizaje: relación entre el *input* y la LE (Modelo de la Competencia), papel de L1 (Teoría de la Interlingua, expuesto en el apartado 2.1.3), relación entre conocimiento implícito y explícito (Modelo del Monitor), relación entre LE y *output* (Teorías de variabilidad, Modelo multidimensional), etc.

- Existe un cierto orden natural y predecible en el aprendizaje de las estructuras y rasgos lingüísticos de la LE. De hecho, el sistema creado por el aprendiz de la LE (*interlingua*) comparte muchos rasgos con el de un niño que aprende la L1. Sin embargo, la L1 del aprendiz incide de alguna manera en el aprendizaje de la LE.
- La exposición a la LE resulta esencial para el aprendizaje, pero para que éste se produzca la muestra de lengua debe ser “comprensible” para el aprendiz.
- En cualquier etapa del desarrollo, la *interlingua* del aprendiz está compuesta por una serie de reglas variables.
- Existe una diferencia entre conocer una regla (conocimiento explícito) y saber usarla con propósitos comunicativos (conocimiento implícito)
- La variabilidad en el aprendizaje (en términos de ritmo y nivel de perfección alcanzado) depende fundamentalmente de la situación y el contexto. Además hay que considerar las características afectivas y cognoscitivas del aprendiz.

A continuación repasaremos con mayor amplitud dos de las teorías más influyentes, el innatismo chomskiano y el Modelo del Monitor de Krashen, cuyas implicaciones han sido determinantes para el uso de la L1 en la ELE.

El Dispositivo de Adquisición del Lenguaje

La hipótesis fundamental de la teoría chomskiana (1976, 1986) consiste en que todas las lenguas comparten determinadas estructuras básicas, llamadas “universales lingüísticos”, que componen lo que él denomina Gramática Universal (GU). La GU, considerada innata, se puede definir como un conjunto de principios aplicables a todas las lenguas y compuesta por dos tipos de universales: universales sustantivos (incluyen los rasgos fonéticos distintivos y las categorías sintácticas) y universales formales (consistentes en formulaciones sobre las reglas gramaticales que pueden darse en las lenguas).

Por su parte, la gramática de una lengua está formada por dos partes: la nuclear y la periférica. Los universales guían el tipo de gramática que un aprendiz de L1 (el niño) puede desarrollar: la llamada gramática nuclear equivale a las reglas (formas no marcadas) que el hablante nativo descubre con la ayuda de la GU; en cambio, la gramática periférica corresponde a los elementos (formas marcadas) que no se contemplan en la GU.

Esta capacidad innata de desarrollo del lenguaje se sustenta en la existencia de un dispositivo que hace que estemos predispuestos a la adquisición de la lengua, esto es, a una percepción sistemática de la lengua que nos rodea que permite la construcción de un sistema lingüístico interno. Chomsky lo denomina Dispositivo de Adquisición de la Lengua (DAL) y distingue en él tres componentes: los universales sustantivos, los universales formales y los procesos de evaluación. Gracias a este mecanismo el aprendiz de L1 puede producir mensajes que nunca antes había oído y formular hipótesis sobre la información lingüística recibida.

Si se admite la existencia de la GU, existen tres posibles implicaciones para el aprendizaje de una LE (Liceras, 1991; cfr. Martín Martín 2000:48):

1. La L1 actúa como intermediario en la fijación de elementos de LE, obligando a un acceso indirecto a la GU.
2. La GU no interviene en el aprendizaje de la LE, sino que éste se basa en principios generales comunes a otro tipo de aprendizajes.
3. La L1 no media en el acceso a la GU, de modo que los parámetros de la LE se fijan de manera análoga a los de la lengua materna.

El Modelo del Monitor

El Modelo del Monitor o Teoría de la Construcción Creativa, enunciado por S. Krashen²⁷ (1981, 1982, 1985), está constituido por cinco hipótesis fundamentales:

1. Hipótesis de la Adquisición y el Aprendizaje. El término “adquisición” hace referencia a la asimilación inconsciente de las reglas gramaticales mediante la participación en intercambios comunicativos naturales, en los que el énfasis recae en el significado. En cambio, el “aprendizaje” surge como resultado de un estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. El "conocimiento aprendido" es de naturaleza metalingüística y, aunque también se almacena en el hemisferio izquierdo, no lo hace necesariamente en las áreas de la lengua. Éste se encuentra disponible para controlar (monitorizar) el proceso.

“El proceso de adquisición de una lengua es muy similar al que usan los niños para adquirir primeras y segundas lenguas. Requiere interacción significativa en la lengua meta - comunicación natural - en la cual los hablantes no se preocupan por la forma de sus enunciados, sino por el

²⁷ De la colaboración entre Krashen y Terrell daría origen al llamado Enfoque Natural (1983), que se sustenta en el modelo de adquisición propuesto por el primero.

mensaje que están transmitiendo y comprendiendo... El aprendizaje consciente está disponible para el hablante sólo como Monitor.” (Krashen, 1981:1)

2. Hipótesis del Monitor. El conocimiento lingüístico y gramatical resultante de la enseñanza formal (sistema aprendido) solamente desempeña la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Mediante el “Monitor” (la habilidad que uno tiene para controlar su propio *output*²⁸), el aprendiz puede "editar" el *output*, y comprobar y reparar la producción siempre y cuando cuente con tiempo suficiente para seleccionar y aplicar la regla aprendida, su atención se centre en la forma del enunciado y no en su contenido y conozca la regla.
3. Hipótesis del Orden Natural. La adquisición de las estructuras gramaticales se produce en un orden predecible, el "orden natural", inherente a todas las lenguas e independiente de la L1.
4. Hipótesis del *Input* Compresible. El aprendiz solamente puede adquirir una LE si es capaz de comprender *input*²⁹ con elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel actual (i +1). El *input* es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.
5. Hipótesis del Filtro Afectivo. Los procesos de adquisición y aprendizaje de la LE se ven limitados (en lo que se refiere al ritmo, que no a la secuencia) por el “filtro afectivo”³⁰, un conjunto de variables que permiten o bloquean el proceso de adquisición: motivación, confianza en sí mismo y ansiedad.

Teniendo en cuenta los postulados de este modelo, en el que el papel de la L1 es mínimo, se considera que es conveniente prescindir de ella en el aula de LE, especialmente porque resta tiempo de exposición a la LE de los alumnos en el aula, que es el factor fundamental para el aprendizaje.

2.1.3. TEORÍAS BASADAS EN EL PAPEL DE LA L1 EN LA ASL

La L1 del alumno es un factor importante en ASL, aunque no es el único ni el más relevante. Constituye una fuente de conocimiento a la cual los alumnos recurren para asimilar los datos lingüísticos de la LE y su influencia se acusa especialmente en el plano fonológico.

²⁸ *Output*: la lengua que produce el alumno en la LE.

²⁹ *Input*: muestras de LE, en forma oral o escrita, a las que el alumno está expuesto y a partir de las cuales puede aprender.

³⁰ Concepto formulado por H. Dulay y M. Buró (1977).

Si se considera la ASL como un proceso en constante evolución, la L1 puede concebirse como un factor que contribuye a este desarrollo y que, a medida que pasa el tiempo, va ocupando un lugar más secundario. Las dos teorías que se presentan a continuación tienen como punto de partida la influencia de la L1 en los procesos de E/A de la LE.

El Análisis Contrastivo

El Análisis Contrastivo (AC) es una corriente perteneciente a la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX, con la publicación de las obras de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957). En sus orígenes su objetivo era pedagógico. Según el AC es posible predecir todos los errores producidos por los alumnos en una LE si previamente se identifican las diferencias entre ésta y la L1, puesto que tales errores aparecen como resultado de las interferencias entre ambas. Es decir, el AC se basa en dos supuestos:

- El aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la L1 a la LE.
- La transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de ambas lenguas y negativa si hay diferencias entre los dos sistemas.

Los fundamentos lingüísticos del AC remiten a los postulados estructuralistas y su metodología responde a la secuencia siguiente: a) descripción formal de las lenguas en cuestión; b) selección de las áreas objeto de comparación; c) comparación de las diferencias y las semejanzas; y d) predicción de los posibles errores. Desde una perspectiva psicolingüística, el AC se basa en los principios del conductismo y su teoría de aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito, de manera que el error se concebía como algo que prevenir a toda costa, dado que puede generar hábitos incorrectos.

Tras las críticas recibidas en los años 70, debidas fundamentalmente en la inexistencia en la práctica de muchos de los errores predichos, se modificaron las hipótesis del AC para tener en cuenta aspectos como la estrategia de la evitación³¹, la necesidad de que haya algún tipo de similitud entre los ítems de la L1 y la LE para que se produzcan interferencias y la naturaleza multifactorial del error del alumno. Además la "interferencia" fue reinterpretada como una "intersección", es decir, como una estrategia comunicativa a la que se recurre cuando se carece de los recursos suficientes en la LE.

³¹ Estrategia de comunicación mediante la cual el alumno elude, por falta de conocimiento, hacer referencia a un determinado tema o usar una determinada estructura.

El Análisis de Errores (AE) surgió durante los años 70 del siglo XX como una evolución del AC, con el objeto de estudiar y analizar los errores cometidos por los aprendices de LE para intentar identificar sus causas y las estrategias que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje. El AE de las producciones de los alumnos de LE puso de manifiesto que muchos de los errores no se debían a un proceso de transferencia negativa de la L1 y que existía un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencia. A partir de estos estudios, se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje. Por consiguiente, los errores se empezaron a considerar un factor útil porque constituían un paso ineludible hacia la apropiación de la LE y eran valorados como índices de los estadios que el aprendiz atraviesa durante el proceso de aprendizaje. A finales de los años 70 del siglo XX, el AE evolucionó hacia los estudios de la *interlingua* y la adquisición de segundas lenguas.

La Interlingua

El término de *interlingua*³² hace referencia al sistema lingüístico del estudiante de una LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua. El concepto puede entenderse de dos maneras diferentes:

1. El sistema estructurado que el alumno construye en cualquier nivel de su proceso de aprendizaje.
2. El conjunto de sistemas intercomunicados, que Pit Corder denominó "programa interno" del alumno (el "*continuum* de la *interlingua*").

En definitiva se trata de un sistema propio de cada aprendiz, que media entre el entre el sistema de la L1 y el de la LE y se encuentra en constante evolución. Además es autónomo (se rige por sus propias reglas), sistemático (constituye un conjunto coherente de reglas) y variable (el individuo reestructura sus hipótesis dado paso a otra etapa).

La llamada Hipótesis de la Interlingua (Seleniker, 1972) se fundamenta en la idea de que el aprendiz de una LE activa un mecanismo genéticamente determinado,

“una *estructura psicológica latente*, equivalente a la *estructura latente del lenguaje* definida por Lennenberg, y que (a) es algo dispuesto y formulado por el cerebro; (b) es la contrapartida

³² Este término fue acuñado por Selinker (1972), aunque el primero en tratar el concepto fue Pit Corder (1967). Otras expresiones alternativas del concepto son: *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *dialecto idiosincrásico* y *competencia transitoria* (S. Pit Corder, 1971) y *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975).

biológica de la gramática universal; y (c) es transformado por el niño en la estructura de una gramática concreta de acuerdo con ciertas etapas de maduración.” (Martín Martín, 2000:45)

Según esta teoría, en la formación de la *interlingua* intervienen cinco factores fundamentales³³: 1) transferencia de L1; 2) transferencia por el tipo de instrucción; 3) estrategias de aprendizaje de la LE; 4) estrategias de comunicación en LE; 5) sobregeneralización³⁴ de reglas gramaticales o semánticas de LE.

A partir del análisis empírico del sistema lingüístico usado por el aprendiz de una LE, llevado a cabo bajo la forma de análisis de errores, se demostró que muchos de los errores que los alumnos de LE producen no se deben a la influencia de la L1, sino a otros factores. De hecho, parece ser que todos los aprendices de una lengua, ya sea L1 o LE, siguen una ruta similar de desarrollo, aunque el ritmo varía en función de cada individuo³⁵.

2.2. USOS DIDÁCTICOS Y USOS COMUNICATIVOS DE L1

Birello (2006:34)³⁶ explica la alternancia de lenguas en situaciones de enseñanza/aprendizaje (E/A) de una LE a partir del esquema de interacción bifocal³⁷ descrito por Bange (1992)³⁸: en la clase de LE la atención del alumno se dirige alternativamente al objeto temático de la conversación (el contenido) y a los problemas detectados en las actividades de comunicación (los elementos lingüísticos).

Se denomina “marcas transcódicas” a “cualquier signo observable en la superficie de un discurso en una lengua o variedad dada que representa, para los interlocutores o el lingüista, la huella de la influencia de otra lengua o de otra variedad”³⁹. Este fenómeno puede

³³ Selinker sostiene que la persistencia de “elementos fosilizados” (aspectos de la L1 que tienden a perdurar en la LE) obedece a la acción individual o combinada de estos mismos factores.

³⁴ Tendencia a extender el uso de una determinada regla lingüística a casos en que ésta no funciona.

³⁵ En este sentido, son numerosos los llamados “estudios de morfemas”, que en los últimos treinta años han demostrado el paralelismo existente en el orden de adquisición de rasgos morfológicos en L1 y LE, tanto para el inglés (Clark y Clark, 1977; Krashen, 1977) como para el español (Zolb y Licerias, 1993).

³⁶ Aunque la tesis de Birello se refiere a los fenómenos de contacto de lenguas en clase de lengua italiana en las actividades realizadas en parejas o pequeños grupos en un contexto bilingüe castellano y catalán, la tomaremos como punto de referencia para esta sección puesto que constituye la investigación extensa más reciente sobre el uso de L1 en la clase de LE realizada con alumnos adultos.

³⁷ En el marco de la conversación exolingüe (aquella caracterizada por la divergencia entre los repertorios lingüísticos de los participantes), la bifocalización consistiría en 1) la focalización central de la atención de los hablantes en el tema de la comunicación y 2) una focalización periférica sobre la eventual aparición de dificultades en la realización de la coordinación de las actividades comunicativas. En esta situación el hablante nativo emplea un registro de *foreign talk* según lo que piensa que su interlocutor no puede descodificar y el no nativo utiliza estrategias que le permiten la resolución de problemas de comunicación.

³⁸ Bange, P. (1992), “A propos de la communication et de l’apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles”. En *AILE* 1, 53-85.

³⁹ Según la definición de Py y Lüdi (2003) recogida por Birello (2006:24).

manifestarse, según Lüdi (1987), en forma de calco, préstamo, transferencia léxica o alternancia lingüística. Gumperz (1982:59; cfr. Birello, 2006:25) define la “alternancia de lenguas” como “*the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems*”. En el ámbito de la conversación exolingüe, asimilable a la situación en clase de LE, Py y Lüdi (2003) distinguen dos casos de alternancia:

1. Los *transfers*, esto es, procesos en la producción del discurso en LE durante los cuales el hablante activa inconscientemente estructuras en L1 para paliar la ausencia de estructuras apropiadas en LE.
2. Las formulaciones transcódicas, consistentes en el uso potencialmente consciente, en un enunciado en LE, de una secuencia percibida por el interlocutor no nativo como perteneciente a otra lengua, que responden a la intención de salvar un escollo comunicativo.

Con el objeto de sistematizar las variaciones entre LE y L1 en el contexto de E/A, Birello adopta la clasificación realizada por Cambra (1992)⁴⁰, quien distingue las alternancias relacionadas con el aprendizaje (correspondientes a estrategias de E/A) y las alternancias discursivas (relacionadas con necesidades comunicativas).

Alternancia focalizada en el aprendizaje

Cuando la atención está focalizada en el aprendizaje, el uso de L1 se debe, según Birello, a dos circunstancias:

- a) La necesidad de comprensión o explicación, a partir de la cual se puede generar “una secuencia lateral en la que se tematiza la dificultad indicada por la alternancia de lengua y el significado es negociado por los interlocutores”.
- b) La necesidad de organización de la actividad dentro del aula.

En el primer caso, el fenómeno de alternancia obedece a una función explicativa (hacer comprensible el *input*) o de verificación de la comprensión (por parte de profesor o alumnos). La L1 se convierte en vehículo para la apropiación de nuevo conocimiento. Según

⁴⁰ Cambra Giné (1992), *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.

explica Birello, diversos autores (Cambra y Nussabaum, 1997⁴¹; Denudom, 1992⁴²; Gajo, 2000⁴³) han señalado que a menudo el empleo de L1 simplifica la comprensión del *input* y supone un importante ahorro de tiempo. Asimismo la L1 puede servir de apoyo para la construcción del significado en la LE: en ocasiones el alumno verifica a través de L1 sus hipótesis acerca de las construcciones lingüísticas en LE antes o durante la emisión del enunciado en LE o emplea L1 para verificar la adecuación del contenido de sus enunciados antes de proceder a enunciarlos en LE. En efecto, la L1 se convierte a menudo en vehículo de expresión para las cuestiones de tipo metalingüístico, de modo que, según señala Cambra (2003)⁴⁴ la alternancia lingüística señala en estos casos el cambio de focalización del sentido a los recursos lingüísticos.

En el segundo caso, la alternancia de lenguas se produce al introducir una nueva actividad pueden distinguir, siguiendo a Willis (1992)⁴⁵, dos tipos de discurso: el *outer discourse* permite socializar, organizar, explicar y controlar las actividades, muy frecuentemente en L1; en cambio, el *inner discourse* está formado por las formas lingüísticas de la LE que constituyen los contenidos de la clase. Este tipo de alternancia es objeto de crítica por parte de autores como Cambra y Nussabaum (1997), para quienes

“Le fait de produire en L1 échanges qui servent pour gérer la réalisation des activités montre une priorisation des formes linguistiques hors contexte au détriment de la communication réelle pour le déroulement des activités.”

A partir de estas consideraciones Birello (2006:421) establece que las alternancias de lengua focalizadas en el aprendizaje sirven como recurso para hablar de la lengua, para hablar de la tarea o para hablar del aprendizaje y sistematiza, a partir de un estudio observacional en el aula, las circunstancias en que estas alternancias se producen.

a) Alternancia de lenguas para hablar sobre la lengua:

- Explicar, reformular y traducir la LE: solicitar el léxico necesario para el discurso, determinar el significado de un vocablo o expresión desconocidos, etc.

⁴¹ Cambra M. y L. Nussabaum (1997), “Gestion de langue en classe de LE. Le poids de représentations de l’enseignant”. En *Études de linguistique appliquée*, n°108, 423-432.

⁴² Denudom, D. (1992), “Alternance codique en situation pédagogique I. Choix de codes, définitions et typologie”. En *LIDIL, L’apprenant asiatique face aux langues étrangères*, 5, 85-94.

⁴³ Gajo, L. (2000), “Le bilinguisme par l’apprentissage et le bilinguisme pour l’apprentissage”. En *Le Français dans le monde*, numéro spécial “Actualité de l’enseignement bilingue”, 110-117.

⁴⁴ Cambra Giné, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París : Didier, LAL Langues et apprentissage des langues; cfr. Birello (2006).

⁴⁵ Willis, J. (1992), “Inner and outer: spoken discourse in the language classroom”. En Coulthard, M. (ed.), *Advances in spoken discourse analysis*. Londres: Routledge; cfr. Birello (2006).

- Confirmar la comprensión: asegurar la comprensión del propio enunciado, demostrar la comprensión de un enunciado ajeno, confirmar el sentido de un enunciado, etc.
 - Ayudar a un compañero: aclarar una cuestión léxica o gramatical explicada por el profesor en LE, etc.
- b) Alternancia de lenguas como recurso para hablar de la tarea:
- Explicar, corregir, valorar la actividad, etc.
 - Pedir y dar repeticiones o aclaraciones sobre la mecánica de la tarea o su contenido, etc.
 - Reconducir la actividad en el aula, etc.
- c) Alternancia de lenguas como recurso para hablar del aprendizaje: realizar reflexiones metacognitivas, sobre el propio aprendizaje, manifestar la conciencia de un error, etc.

Alternancia focalizada en la comunicación

En muchas ocasiones el uso de L1 en el aula de LE responde a motivaciones comunicativas. La L1 aparece con frecuencia en aquellas situaciones en que el hablante (profesor no nativo de LE o alumno) está muy implicado a nivel emocional con el discurso y carece de recursos en LE que satisfagan sus necesidades expresivas. En este sentido Simon (1997)⁴⁶ propone una distinción entre el “sujeto aprendiente”, esto es, el alumno en tanto que participante en el contrato didáctico, y el “sujeto persona”, en tanto que individuo con necesidades comunicativo-afectivas, participante en la interacción social que tiene lugar en el aula. En virtud de este rol de participante en la interacción el alumno alcanza a menudo sus aspiraciones comunicativas mediante el uso de L1, que encuentra más eficaz o menos costoso.

La alternancia de lenguas como elemento conector del discurso (coletillas, nexos lógicos, falsos comienzos, etc.) es, según Nussbaum (1990)⁴⁷, un fenómeno exclusivo del discurso con base en LE: la aparición de conectores discursivos en L1 cumple una función organizativa de la conversación que el hablante no puede satisfacer porque carece de los

⁴⁶ Simon, D.L. (1997), “Alternance codique en classe de langue: rupture du contrat ou survie? ”. En *Études de linguistique appliquée*, nº 108, 445-455; cfr. Birello (2006).

⁴⁷ Nussbaum, L. (1990), “Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia”. En *ESF Workshop on code switching and language contact. “Impact and consequences: broader considerations”*, Bruselas, Noviembre, 141-163; cfr. Birello (2006).

recursos lingüísticos necesarios. En muchas ocasiones surge por la carencia de los métodos de enseñanza de la LE, que no siempre hacen referencia a estos elementos de la lengua.

Birello establece la siguiente dicotomía en el ámbito de las funciones comunicativas de la alternancia de lenguas:

- a) Alternancia de lenguas como recurso para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje:
 - Realizar comentarios sobre cuestiones ajenas a la actividad o incidencias ocurridas en el aula, ajenas al proceso de aprendizaje.
 - Comentar asuntos relativos a la vida personal o social de los integrantes del aula.
- b) Alternancia de lenguas como recurso para mantener la comunicación: usar conectores o muletillas con funciones discursivas varias (iniciar o concluir la interacción, mostrar acuerdo o desacuerdo, cambiar el turno de palabra, enfatizar, etc.).

2.3. LA TRADUCCIÓN COMO TÉCNICA EN LA ELE

García Medall (2001:119) señala que los autores que se han encargado de la traducción como instrumento pedagógico suelen distinguir dos modalidades opuestas, y establece los criterios que a su juicio las motivan: “a) la gramática (en sus unidades y niveles), b) la competencia verbal de los aprendices, c) el protagonismo alternante de profesor y alumno y d) la dirección de la actividad según el código”. Entre las dicotomías analizadas por este autor se encuentran las siguientes: Versión/Traducción⁴⁸ (Lavaut, 1985), Traducción de oraciones aisladas/Traducción textual dirigida (Rivers y Temperley, 1978), Traducción interiorizada/traducción explicativa⁴⁹ (Hurtado Albir, 1987), Traducción pedagógica/Traducción profesional⁵⁰ (De Arriba, 1996), Traducción profesional/Traducción

⁴⁸ “Versión *versus* Traducción es distinción basada en el componente gramatical que es objeto del ejercicio: en la versión, el componente morfológico (*Recte Loquendi*), en la traducción el componente sintáctico a través de la estilística (*Bene Loquendi*)”.

⁴⁹ “Traducción explicativa *versus* traducción interiorizada: se basa en (a) la contrastividad realizada por el profesor de modo concreto, deliberado y consciente (explicativa), frente a (b) el esfuerzo traductor de el alumno frente a su L1 en el proceso de aprendizaje de una L2 (interiorizada)”.

⁵⁰ “Traducción pedagógica *versus* traducción profesional es oposición que manifiesta el diverso grado de competencia estratégica (en términos comunicativos, interlenguaje) entre los aprendices de una L2 y los profesionales ante las dificultades que plantea la resolución de problemas lingüísticos y culturales a través de los textos”.

no profesional (Kiraly, 1995; Lörcher, 1996) y Traducción directa/Traducción inversa⁵¹ (Kelly, 1997). A continuación presentaremos algunos de estos conceptos.

Como hemos visto en el apartado 2.1.1., la traducción fue durante siglos el principal procedimiento empleado en la ELE (Método Gramática-Traducción). Como “recuerdo” de aquella perspectiva centrada en las destrezas de comprensión escrita, podemos recoger las afirmaciones de García Yebra (1986:145), quien considera el papel inherente al aprendizaje de la LE de la traducción en los siguientes términos⁵²:

“Poder leer una lengua quiere decir entender los textos escritos en ella. Y esto puede hacerse de dos maneras. Si se trata de la lengua propia, leer entendiendo equivale a realizar inconscientemente lo que llama Jakobson una ‘traducción intralingüística’ de lo leído. Esta traducción intralingüística es la sustitución de los signos lingüísticos presentes en el texto por otros de la misma lengua que sean equivalentes. Pero, si lo que se lee es un texto en lengua extranjera, comprenderlo implicará normalmente hacer, aunque sea de modo inconsciente, una ‘traducción interlingüística’, es decir, la sustitución –que puede ser sólo mental- de los signos lingüísticos extranjeros por signos equivalentes de la lengua mejor conocida por el que lee. Es cierto que se puede llegar a un grado tan alto de conocimiento de la lengua extranjera que la lectura interactiva de sus textos prescindiera de esta traducción interlingüística implícita y se mueva dentro de los límites de la traducción interlingüística, tal como la practica el que lee en su propia lengua.”

De Arriba (1997:209) denomina “traducción tradicional” al concepto de traducción dominante en la enseñanza tradicional de LE, cuyos principales defectos eran la ausencia de objetivos didácticos bien definidos, de manera que se confundía la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la traducción, y la inexistencia de directrices metodológicas (“al alumno se le exigía la traducción de frases aisladas y descontextualizadas, y de todo tipo de textos: políticos, filosóficos y, especialmente, de textos literarios. No había más selección previa”).

Con la aparición de los enfoques comunicativos, que privilegian la lengua oral frente a la escrita y desprecian en cierta medida el uso de L1, la práctica de la “traducción tradicional” tiende a desaparecer de la ELE. No obstante De Arriba señala que la “traducción explicativa”, esto es, la utilizada por el profesor con propósitos aclaratorios ha seguido presente en el aula. En los términos establecidos en el apartado 2.2., este tipo de recurso constituiría una “alternancia focalizada en el aprendizaje”, por lo general para “hablar sobre la lengua” o “sobre la tarea”.

⁵¹ “Traducción directa *versus* traducción inversa fundado en el punto inicial y final del código empleado. La traducción directa parte de la L2 para acabar el proceso traductor en la L1 (se supone más sencilla dada la mayor competencia del alumno en su lengua materna). La traducción inversa suele aconsejarse sólo en los últimos estadios de aprendizaje de L2, cuando la competencia en esta segunda lengua es más que aceptable (aún así su aplicación se contempla con muchos reparos)”.

⁵² Para García Yebra el objetivo máximo al que objetivamente pueden aspirar los aprendices de una LE es a la comprensión de textos escritos y entiende que el modo más eficaz para alcanzarlo es el empleo de la traducción, en dos sentidos: (1) “la lectura de textos de una lengua extranjera cuyo contenido se conoce ya por una buena traducción”, especialmente útil en los primeros estadios del aprendizaje y (2) la práctica de la traducción directa.

Hurtado Albir (1995:10) define dos tipos de traducción empleados en el aula de ELE: (a) la traducción explicativa, esto es, “la utilización (puntual, deliberada y consciente) de la ‘traducción’ como mecanismo de acceso al significado de otra lengua” y (b) la traducción interiorizada, es decir, “la contrastividad con la lengua materna en el proceso de aprendizaje de otra lengua”, realizada por tanto alumno y correspondiente a lo que hemos dado en denominar “alternancia para hablar sobre la lengua”. Al respecto de la actitud del docente frente a ésta última, Hurtado Albir (1987:77) aboga por una huida de la literalidad y por “enseñar al alumno a utilizar los mecanismos de la traducción del sentido”.

Por su parte, De Arriba (1997:210) propugna el uso de lo que ella denomina “traducción pedagógica”, definida como

“una nueva traducción alejada de los modos tradicionales, surgida al amparo de los métodos de enseñanza de la traducción profesional e inserta en una nueva didáctica de lenguas. Su objetivo es, esencialmente, didáctico. La traducción pedagógica es, pues, un medio para aprender lenguas extranjeras y no un fin en si mismo, como ocurre con la traducción profesional”.

La traducción deja de ser un mero fenómeno de alternancia tal como lo hemos definido en el apartado 2.2. para convertirse en una auténtica “técnica” didáctica⁵³. Para defender la compatibilidad del empleo de esta técnica con el actual paradigma didáctico (enfoque comunicativo) se apoya en dos autoras. En primer lugar, Lavaut (1985:16):

“las metodologías que se desarrollan a partir de los años 70, denominadas ‘nocionales-funcionales’ o más conocidas por ‘comunicativas’ se apoyan en la sociología de la comunicación, la sociolingüística y la psicolingüística y anticipan una teoría de aprendizaje donde la lengua materna encontrará su lugar y, por tanto, rehabilitan la cooperación entre las lenguas y la traducción”.

Y en segundo lugar, Hurtado Albir (1987:65), que defiende la idea de que la actividad traductora debe presentarse al alumno de manera contextualizada (dentro de una situación comunicativa) ya que “lo que se traduce no son las palabras, ni frase por frase... lo que se traduce es el *sentido* que las palabras y las frases adquieren en la comunicación”. Esta autora (1993:241) indica asimismo que si quiere usarse la traducción en el aula hay que enseñar primero a captar las fases del proceso traductor (véase el apartado 1.3.1).

De Arriba resume los objetivos de la “traducción pedagógica” en una cita de Lavaut (1985:18):

“lo que importa no es el mensaje sino el acto de traducir y las diferentes funciones que comporta: adquisición de la lengua, perfeccionamiento, control de la comprensión, de la solidez de los conocimientos ya adquiridos, de fijación de estructuras...”

⁵³ Respecto al concepto de “técnica”, véase el Anexo 2.

A estas funciones de la traducción en la clase de LE, De Arriba añade el objetivo de “aprender a traducir. Se trata, siguiendo como modelo la didáctica de la traducción, de introducir al alumno en los mecanismos de la traducción del sentido”.

Salaberri y Zaro (2001:210) señalan la utilidad de la traducción como técnica en la ELE, en cuatro sentidos:

“Zaro (1997) señala el valor de la traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras y desglosa su utilidad como (1) estrategia comunicativa, (2) instrumento para comprobar la comprensión, (3) actividad de consciencia gramatical y léxica, y (4) actividad de consciencia pragmática y cultural. Estos cuatro usos básicos, muy distintos entre sí, tratan de aprovechar el conocimiento compartido de la misma lengua por parte de alumno y profesor, sin que, en ningún momento, la traducción se convierta en un fin o en un contenido conceptual, que no tendría demasiado sentido en currículos generales de enseñanza de lenguas extranjeras.”

Asimismo Salaberri y Zaro (2001) analizan las características de los distintos usos que los profesores dan a la traducción (que ellos mismos identifican de manera general con la “alternancia de códigos”) en el aula concluyen que “el recurso a la lengua nativa sigue utilizándose, y que intentar prescindir de él por todos los medios podría ser utópico e, incluso, contraproducente en un contexto como el que nos rodea⁵⁴”:

- a) “La traducción aparece de forma consecutiva a la emisión de un segmento en L2 con el fin de aclarar a los alumnos el significado de elementos esenciales, o dentro de los turnos del profesor, para aclarar significados que el profesor ya ha comprobado que los alumnos no entienden.
- b) La traducción puede ser solicitada tanto por el profesor como por los alumnos. Cuando son los alumnos quienes piden la traducción al profesor, éste suele proporcionarla para mantener el nivel de interés y propiciar la fluidez en el trabajo. Cuando es el profesor quien la solicita, su objetivo suele ser comprobar la comprensión, asegurarse del conocimiento de conceptos imprescindibles para la tarea, o hacerles ver que han cometido algún error⁵⁵. En ocasiones, la traducción se solicita en L1 y, en otras, en L2.
- c) Se observan modelos de secuencias que siguen tanto la dirección L1-L2 como la L2-L1, utilizándose los dos sentidos para comprobar la comprensión como para centrar la atención de los alumnos en aspectos organizativos del aula, así como en elementos esenciales dentro del marco pedagógico de la tarea en sí, ya sean léxicos, formales o funcionales.
- d) La traducción se relaciona con aspectos puramente pedagógicos de la tarea que se realiza o de las cuestiones, como puede ser la organización del aula. Con fines estrictamente pedagógicos, la atención se centra en elementos léxicos, formas y exponentes lingüísticos correspondientes a funciones del lenguaje.”

Si ponemos en relación estos usos con la dicotomía señalada en el apartado 2.2. (usos didácticos frente a usos comunicativos) observamos las siguientes correlaciones:

1. La traducción constituye, por lo general, un caso de alternancia focalizada en el aprendizaje: se emplea para hablar sobre la lengua o la tarea (reformular el discurso para

⁵⁴ Su estudio se refiere a los rasgos del discurso del profesor en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria.

⁵⁵ Según indica Newmark (1991:61): “in the elementary stage translation from L1 to L2 may be useful as a form of control and consolidation of basic grammar and vocabulary... In the middle stages, translation from L2 to L1 of words and clauses may be useful in the dealing with errors”.

asegurar la comprensión, aclarar la mecánica o el contenido de la actividad con el propósito de mejorar la fluidez del trabajo, etc.). En ocasiones se emplea también para hablar sobre el aprendizaje (como instrumento para desarrollar la consciencia del error).

2. Los usos comunicativos de la traducción son mucho más limitados: en el párrafo b) se recoge un fenómeno, mantener el nivel de interés, que podría relacionarse con este tipo de alternancia, puesto que no deja de ser un recurso focalizado en la interacción.

Sánchez Sarmiento (1997) ofrece una propuesta de técnicas traductoras que se pueden emplear en el contexto general de la ELE:

- a) Traducción del sentido, entendida como “reexpresión del sentido por medio de signos lingüísticos pertenecientes a dos lenguas distintas, de las cuales una es la lengua madre”, concepto ligado al de ‘paráfrasis’, es decir, el decir lo mismo pero con otras palabras y cuyas aplicaciones como operación intralingüística pueden extenderse también a la interlingüística (paráfrasis ‘léxica’, ‘sumaria’ o de ‘condensación’ y ‘argumentativa’). Su objetivo es “que el alumno adquiriera una buena competencia metacomunicativa dentro de su nivel”.
- b) Traducción impromptu, identificada con las interpretaciones consecutiva y simultánea, pero teniendo en cuenta que la atención recaerá más en el proceso que en el producto y se realizará siempre hacia la L1, puesto que “está dirigida al descubrimiento de las estrategias de comprensión del texto”.
- c) “Liaison” (enlace), que “requiere la conjunción simultánea de habilidades receptivo-productivas en el nivel oral y las dos lenguas, la materna y la extranjera”
- d) Traducción como análisis comparativo, que más que llegar a una traducción, su “objetivo final es que el alumno se dé cuenta de las dificultades de la traducción y que reflexione en los sistemas funcionales, léxicos, nocionales, verbales, pronominales, etc. de las dos lenguas”. En este sentido Alonso y González (1996:139) defienden la utilidad de la traducción como herramienta contrastiva en el proceso de aprendizaje de una LE:

“como instrumento para resaltar las semejanzas y diferencias entre aspectos o elementos concretos de las dos lenguas. En el primer caso, los paralelismos percibidos les ayudarían en la tarea de aprendizaje. Las diferencias observadas servirían para llamar su atención sobre las dificultades con las que se pueden encontrar, e intentar evitar así que cometan ciertos errores.”

- e) Traducción y crítica de la traducción, es decir, la “crítica de los textos traducidos a una lengua que preferiblemente debe ser la del alumno” con el objeto de observar “cómo logran una fidelidad sustancial con la alteración de los particulares”.

Hernández (1998) parte de la definición de “traducción” de Brislin (“*Translation is the general term referring to the transfer of thoughts and ideas from language (source) to another (target)*”) para individuar el concepto de “traducción pedagógica”⁵⁶ como “una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis consecutivo y reflexión consciente”. Establece los siguientes criterios para el uso de la “traducción” como actividad didáctica:

- a) Dominio de la LE, criterio compartido por estudiosos diversos (Shell-Hornby, Titford), que opinan que la traducción deberá utilizarse sólo en los niveles avanzados. De hecho a menudo es denominada la “quinta destreza”, como veremos más adelante.
- b) Una L1 común a todo el grupo, que por lo general aprende la lengua en su país y no está en contacto directo con la LE.
- c) Aprendices adultos, puesto que exige capacidad de reflexión y una cierta madurez intelectual.

García Medall (2001) repasa los argumentos a favor y en contra del uso pedagógico de la traducción en la ELE. Por lo que se refiere a los desfavorables, se corresponden en su mayoría con la supuesta inadecuación del uso de la traducción desde la perspectiva del enfoque comunicativo: no es una actividad comunicativa, porque carece de interacción oral; está asociada a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades comunicativas del alumno (Viqueira, 1992; Titford, 1995); y es inadecuada como ejercicio de clase, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban sus textos por sí mismos, dando forma en ellos a sus propias intenciones comunicativas. Pero el argumento más indiscutible de todos parece ser el de que se trata de una técnica que se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada.

Por consiguiente, García Medall aboga por un uso pedagógicamente fundamentado de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- a) No cabe duda de la esencia comunicativa de la traducción, que “obedece a los imperativos de la comunicación [...] es la búsqueda del sentido último de los mensajes (Thomas, 1995)”. Al respecto de la pertinencia de la traducción como técnica didáctica dentro del enfoque comunicativo, ya hemos recogido la justificación ofrecida por De Arriba (1997).

⁵⁶ En sus consideraciones acerca del uso de la traducción en el ámbito de la ELE excluye explícitamente la “traducción explicativa” y la “traducción como estrategia cognitiva de aprendizaje”

- b) La traducción es, como veremos al final de este apartado, una destreza indispensable en la E/A de la lengua extranjera porque “plantea nuevas exigencias al aprendiz para ampliar su competencia comunicativa en una L2, porque se enfrenta a textos de otro autor, a conceptos que pueden serle ajenos y a ideas y acciones que pueden resultarle desconocidos Como consecuencia de todo ello, amplía su léxico (en L2 y en L1) y estimula recursos y búsquedas en la propia lengua” (Gilbert, 1989).
- c) La traducción directa, “útil para alcanzar el significado de conceptos abstractos, de palabras funcionales y de conceptos lógicos, así como de expresiones idiomáticas”, debe emplearse progresivamente desde las primeras etapas del aprendizaje mientras que la traducción inversa es apropiada en los niveles medios y avanzados “por su carácter evaluativo y su utilidad para conocer la interlengua, así como por el hecho de que amplía la consciencia metalingüística contrastiva del alumno”.
- d) Dentro de la traducción inversa existen dos técnicas básicas útiles: (a) la traducción de textos dirigidos y (b) la traducción de oraciones aisladas, que “ha sido muy criticada por la desvinculación que tiene de situaciones comunicativas reales, pero es útil para familiarizar al alumno con estructuras propias de la L2” (Rivers y Temperley, 1978).

Extrapolando estas argumentos al ámbito de la formación de traductores, García Medall (2001:135) considera que

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

Llegados a este punto, interesa destacar que son varios los autores que defienden la práctica de la “traducción pedagógica” como una actividad útil en el marco específico de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores. Por ejemplo, Möller (1999:252) define la naturaleza específica de esta práctica en los estudios de Traducción:

“No se trata de desarrollar, pues, en la clase de LE la competencia traslativa ni de utilizar la traducción en el aula pensando que ya estamos desarrollando una destreza más, sino que se trata de facilitar esas bases lingüísticas necesarias para que luego en la clase de traducción y en el resto de la formación se pueda formar y fomentar esa competencia traslativa”.

Por el contrario Mestreit (1988:146) señala el riesgo que esta práctica implica, el de que “el alumno asocie un significado de su lengua a un significado extranjero, supuestamente equivalente al significante de su lengua materna, organizando así la realidad con su propia lengua y no aprendiendo la organización semántica que la lengua extranjera impone a la

realidad”. En opinión de esta autora, se debe impedir que el alumno se valga de sus competencias comunicativas en la L1 para acceder a la comprensión de la LE.

Por su parte Muñoz Raya (2001:570) defiende que la traducción como técnica didáctica debe ocupar necesariamente un espacio propio en la enseñanza de lenguas para traductores, pero recalca la necesidad de delimitar su naturaleza pedagógica:

“la traducción no es un método fundamental sino uno de los objetivos prácticos de la enseñanza lingüística. La discusión teórica sólo puede girar en torno a cuándo utilizarla y la didáctica en determinar, como ya se ha dicho, el cómo y el para qué, es decir, los objetivos y criterios pedagógicos”

Muñoz Raya recoge aquí la ya mencionada idea, defendida entre otros por Titote (1984), Newmark (1992) o Freddi (1999), de que la traducción en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser considerada como una “quinta destreza” y por tanto, uno de los objetivos de esta enseñanza. La traducción se convierte de esa manera en una verdadera actividad comunicativa necesitada de la fusión de conocimientos culturales y científicos. Newmark (1993:50-1) considera que

"[translation from the home to the foreign language is] the quickest and most efficient and objective method of testing the grammar and the vocabulary that should already be known."

El Marco de Referencia Europeo (2002:85) establece la existencia de cuatro tipos de actividades comunicativas, a saber, de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación. En las actividades de mediación “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas”. El mediador debe recurrir a cuatro tipos de destrezas, planificación, ejecución, evaluación y corrección, que “reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente”. De la compatibilidad de esta práctica con la ECL no cabe duda ya que como señala Mazzotta (2002: 17-18, cfr. Di Sabato, 2007) esta práctica sitúa al alumno en el centro del proceso educativo:

“Guidare lo studente alla padronanza e all’uso intenzionale delle strategie e procedure di pianificazione e di autoregolazione delle fasi del processo d’apprendimento vuol dire, quindi, renderlo vero protagonista e artefice della sua formazione.”

2.4. CONCLUSIONES (II)

El papel atribuido a la L1 en el proceso de E/A de una LE ha ido variando a lo largo de la historia. En un primer momento el estudio de la LE se concebía únicamente como vía de

acceso a una literatura determinada. Esta idea se plasma en el auge del Método Gramática-Traducción, centrada de manera prácticamente exclusiva en lo que hoy denominamos destrezas escritas. En este contexto la L1 era el vehículo de enseñanza y el instrumento de comparación en referencia al cual se desarrollaba el aprendizaje de la LE.

Durante la segunda mitad del s. XIX, comienza a desarrollarse un Movimiento de Reforma, como se denominó entonces, que, partiendo de ideas como la importancia del estudio de la lengua hablada (y la fonética), la adopción de un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática o la enseñanza de nuevos significados mediante el desarrollo de asociaciones en la LE, más que en la L1. Estas cuestiones se plasmarán en el surgimiento del Método Audiolingual. Una de las bases esenciales de éste será el Análisis Contrastivo, en virtud del cual se considera que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la L1 a la LE, que será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de ambas lenguas y negativa en aquellas situaciones en que existan diferencias entre los dos sistemas.

A partir de los años 60 del s. XX se constata que no puede existir un método adaptable a las condiciones específicas y al contexto real de cada grupo. A esto se añade el surgimiento de diversas tendencias que afectan directamente a la fundamentación teórica del enfoque: en la psicología del aprendizaje (cognitivismo, constructivismo, interaccionismo social); en la aproximación al estudio de la lengua (análisis del discurso, lingüística del texto, pragmática); y en las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas (hipótesis de la *interlingua* y sus estadios sucesivos, nueva interpretación del concepto de error, etc.). En Estados Unidos el movimiento recibió más influencia de disciplinas como la psicología y la psicolingüística, mientras que en las nuevas propuestas europeas los esfuerzos se centraron en cambiar el concepto de lengua. Sólo en la década de los 80 las tendencias de Estados Unidos y de Europa confluyeron otra vez en un consenso general al amparo del Enfoque Comunicativo.

Por una parte, las investigaciones en materia de ASL demostraron la inexactitud de los postulados del AC. A partir del análisis empírico del sistema lingüístico usado por el aprendiz de una LE, surge el estudio de la *interlingua*, es decir, el sistema lingüístico en cada uno de los sucesivos estadios de adquisición por los que pasa el aprendiz en su proceso de aprendizaje de la LE. De esta manera se establece que la L1 contribuye al progresivo desarrollo de la LE, pero no es el único factor decisivo.

Por otra parte, se incorpora el componente afectivo a la ELE, que constituye el centro de atención del llamado Enfoque Humanista. Según este enfoque el aprendizaje afecta a la globalidad de la persona, no solo a la dimensión fisiológica y cognitiva, sino, principalmente, a la emotiva. La comunicación se considera un elemento de motivación que favorece el aprendizaje significativo, así como un factor que estimula el crecimiento personal. Además, los métodos humanistas conciben el aprendizaje como un proceso y no como un producto, de modo que se considera que los profesores deben centrar su atención en el acto mismo de aprender -en el proceso- y no exclusivamente en que los alumnos produzcan enunciados perfectos -el producto-. En consecuencia se produce un cambio en el papel del profesor, que ahora es considerado un “facilitador” y no un “transmisor de conocimientos”, que pone de manifiesto la importancia del concepto de autonomía del alumno (estimular a los alumnos para que se hagan responsables de su propio proceso de aprendizaje). Más que por su cristalización en métodos concretos, este enfoque resulta decisivo para la evolución de la metodología en ELE por su influencia sobre los Enfoques Cognitivo y, especialmente, Comunicativo.

En los últimos años, varios investigadores han abandonado los términos “método” y “enfoque” a favor de “técnicas de enseñanza” y “estilo de enseñanza”. V. Cook (1991) define un “estilo de enseñanza” como “un conjunto vagamente relacionado de técnicas de enseñanza, las cuales se considera que comparten la misma visión de la lengua y del aprendizaje de la L2”. En este entorno, el empleo consciente de la L1 en el aula se convierte en una técnica de enseñanza más, cuyo uso puede justificarse, desde el punto de vista teórico, por la influencia de la L1 en el aprendizaje de la LE, y desde una perspectiva práctica, porque permite una mayor de la enseñanza (en términos de tiempo y gasto cognitivo) y facilita la interacción entre los participantes del proceso de E/A (que ven garantizada su intercomprensión).

Una de las técnicas en las que está implicada la L1 que mayor repercusión alcanzan en la bibliografía actual (en ELE) es la “traducción pedagógica”, que, entendida como herramienta para la extracción de conocimiento lingüístico/discursivo, se revela como una técnica apropiada en la enseñanza de lenguas extranjeras y absolutamente compatible con un enfoque comunicativo. Desde el ámbito de la Traductología su empleo en el marco de la enseñanza de lenguas para traductores también ha recibido apoyos.

CONCLUSIONES

En este proyecto de investigación tutelada hemos pretendido establecer la pertinencia, en el marco curricular de los estudios de primer ciclo en Traducción e Interpretación, de un uso específico de la lengua A en las clases de lenguas C.

En el Apartado 1 abordamos la especificidad de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, excluyendo de manera explícita la formación de futuros intérpretes y poniendo especial énfasis en aquellas lenguas que, en principio, parecen destinadas a intervenir únicamente en la traducción directa (lenguas C no contempladas en el plan de estudios como lenguas B).

A partir de un breve repaso de la bibliografía sobre enseñanza de lenguas para traductores, hemos determinado que la especificidad de esta materia se basa esencialmente en dos factores: el alumno, definido esencialmente como (futuro) estudiante de traducción, y la finalidad del estudio de la lengua, que consiste en preparar a aquél para el estudio de la traducción.

Seguidamente definimos en qué consiste, o mejor, en qué parece consistir la “competencia traductora”, cuyo desarrollo constituye un objetivo primordial de la Licenciatura. Hemos determinado que todos los modelos de la CT incluyen entre sus componentes una “subcompetencia lingüística”, entendida como una habilidad bilingüe compleja, que implica la realización de operaciones lingüísticas de alternancia inherentes a la fase de transferencia. De tal manera, la “competencia lingüística” del traductor supone una ampliación del concepto de “competencia comunicativa” del hablante (bilingüe) ya que incluye un elemento de interrelación múltiple entre los dos sistemas lingüísticos que intervienen en la actividad traductora.

Por último, analizamos las distintas propuestas de objetivos didácticos para las lenguas C en el ámbito de la Licenciatura, comprobando que todas ellas incluyen el desarrollo de la comprensión lectora y la habilidad de disociar dos lenguas en contacto (en los niveles léxico, morfosintáctico y textual). En esta línea, la propuesta del grupo Grelt vincula expresamente el desarrollo de la subcompetencia lingüística al estudio de la lengua extranjera desde una perspectiva contrastiva con la primera lengua del alumno, una idea que se encuentra presente en todas las propuestas recogidas en el apartado correspondiente.

En el apartado 2 hemos recogido las aportaciones procedentes del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras referentes al uso de la L1 con fines didácticos. En primer lugar revisamos los motivos del descrédito histórico del uso de la L1 en el aula de LE. En segundo lugar, teniendo en cuenta que toda práctica pedagógica se fundamenta de manera explícita o implícita en la adhesión del docente a algún enfoque, método o teoría en sentido amplio sobre qué es la lengua y cómo se produce el aprendizaje, hemos repasado las aportaciones de algunas de las principales corrientes metodológicas en didáctica de lenguas extranjeras, destacando el papel que atribuyen a la L1 en el proceso de aprendizaje y que básicamente se resume en las dos posturas recogidas por H.H. Stern (1983:402):

“¿Se debe animar al alumno a que explote su conocimiento de la primera lengua y aprenda la lengua nueva "interlingüísticamente", es decir, a través de su primera lengua o, por el contrario, el alumno debe mantener completamente separado el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y aprender la lengua meta a partir de ella misma, es decir, "intralingüísticamente"?”

Hemos establecido que el Enfoque Comunicativo, que desde hace algunas décadas domina el ámbito de la ELE, no es incompatible con el empleo de la L1 como estrategia docente, particularmente como “instrumento facilitador” para el acceso a la LE. Por otra parte hemos determinado que las investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras constatan que la L1 del alumno es un factor importante en el aprendizaje, puesto que constituye una fuente de conocimiento a la cual los alumnos recurren para asimilar los datos lingüísticos de la LE, modificando sucesivamente su *interlingua*.

A continuación analizamos el uso de la L1 en el aula, sistematizando las alternancias de lenguas en función de su propósito: entre las alternancias con propósito didáctico, hemos comprobado que los participantes en la E/A, entendida como una situación de interacción social, pueden alternar la L1 y la LE para hablar sobre la LE, sobre la tarea o sobre el proceso mismo de aprendizaje; en cuanto a la alternancia con valor comunicativo, hemos visto que responde a las necesidades expresivas del hablante, que decide consciente o inconscientemente recurrir a la L1 porque satisface mejor sus objetivos (le permite expresarse y/o ser entendido de manera más eficiente).

Por último hemos intentado caracterizar a la “traducción” como estrategia pedagógica en la ELE, esencialmente distinta de la “traducción” como actividad profesional, ya que su objetivo no es un producto, ni tan siquiera un proceso, sino más bien la extracción de conocimiento (léxico, gramatical, discursivo y, en definitiva, comunicativo) sobre la lengua objeto de estudio.

Resta ahora determinar cuáles son las implicaciones que las conclusiones del apartado 2 determinan respecto a las del apartado 1, o lo que es lo mismo, cuál es el papel específico que la lengua A, identificada con la L1, debe desempeñar en las clases de lenguas C, asimilables a la LE, en virtud de los objetivos específicos de su enseñanza. Son las siguientes:

El uso de la lengua A no debe quedar excluido de las clases de lenguas C. En primer lugar, porque incluso en el contexto general de la ELE se reconoce la implicación de la L1 en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, porque el objetivo de los alumnos no es la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua C, sino la adquisición de ésta en relación con la que, como hablantes nativos (en principio), poseen en la lengua A. Y esto es así porque el proceso de traducción implica necesariamente la realización de operaciones de alternancia lingüística. Por tanto, la frase “no pienses en tu lengua” tan repetida por los profesores de lenguas extranjeras, debe ser necesariamente reenfocada en el contexto de la formación de traductores, porque precisamente esto será lo que deberán hacer en el futuro: realizar el trasvase de información lingüística (entre otras) a un nuevo código lingüístico, para lo que es necesario que conozcan explícitamente las relaciones entre los sistemas lingüísticos interventores. El hablante bilingüe no necesita ser consciente de las relaciones entre los dos códigos que domina; el traductor, sí. El desarrollo del conocimiento contrastivo debe ser, no sólo un medio, sino un fin en sí mismo, puesto que forma parte de la subcompetencia lingüística característica del traductor.

El uso de la lengua A debe ir enfocado al establecimiento de puntos de contrastividad (relaciones entre los sistemas) con la lengua objeto de estudio, ya sea en el plano léxico, morfosintáctico o textual, es decir, la alternancia debe estar “focalizada en el aprendizaje” y debe servir para “hablar sobre la lengua”.

La “traducción pedagógica” puede ser una de las estrategias didácticas que ayuden a completar este conocimiento contrastivo. No obstante, el docente de lenguas C no puede perder de vista cuál es el objetivo de esta técnica al aplicarla en el aula: se trata de una herramienta para la extracción de conocimiento lingüístico/discursivo y como tal no debe intentar alcanzar objetivos más ambiciosos.

Todas estas conclusiones -más bien hipótesis, dada su provisionalidad- sí parecen avalar un corolario final: el asunto es digno de proseguir su estudio con mayor profundidad. Acaso resulte propicio incidir en el campo del uso en el aula de LA por los alumnos y/o por los profesores; quizá lo sea hacerlo respecto al empleo de la traducción, como técnica de

enseñanza por parte de los profesores, o de aprendizaje, por los alumnos. Probablemente, sería de gran interés conseguir establecer unos criterios o pautas guía de cómo utilizar la lengua materna de un modo tal que se pueda lograr la máxima eficiencia en el estudio y discernir con claridad las peculiaridades propias de las diversas lenguas C, diferentes unas de las otras. Ardua labor es la descrita, como bien se ve, que necesariamente ha de posponerse para un tiempo futuro.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Apartado 1

Andreu, M., L. Berenguer, P. Orero y O. Ripoll (2002), “Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres”. En *Quaderns: Revista de traducció* 7 (2002), 155-165.

Andreu, M., L. Berenguer, M. C. Ferriz, P. Orero y O. Ripoll (2003), “Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores”. En *Quaderns. Revista de Traducció* 10 (2003), 13-22.

Andreu, M. y P. Orero (2001), “La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores”. En Martín Ruano, R. *et al*, *Ultimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*, 34-42.

Beeby, A. (2003), “Designing a foreign language course for trainee translators”. En *Quaderns: Revista de traducció* 10 (2003), 41-60.

Berenguer i Estellés, L. (1996), “Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción”. En Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la Traducción*, 9-16. Castellón: Universitat Jaume I.

— (1999) “Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras”. En *Quaderns. Revista de Traducció*, 4 (1999), 135-150

Brehm, J. y A. Hurtado Albir (2003), “La primera lengua extranjera”. En *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérprete [Teoría y fichas prácticas]* de Hurtado Albir, A. (ed.), 59-65. Madrid: Edelsa.

Civera, P., U. Oster y A. Hurtado Albir (2003), “La segunda lengua extranjera”. En *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes [Teoría y fichas prácticas]* de Hurtado Albir, A. (ed.), 71-86. Madrid: Edelsa.

Faber, P. (1998), “Translation Competence and Language Awareness”. En *Language Awareness* 7 (1), 9-21.

Holmes, J.S. (1988 [1972]), “The Name and Nature of Translation Studies”. En *Translated! Papers on Literary Translations and Translation Studies*, Holmes, J.S. (ed), 67–80. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Hurtado Albir, A. (2003) “Fundamentos teóricos” en *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes [Teoría y fichas prácticas]* de Hurtado Albir, A. (ed.), 29-42. Madrid: Edelsa.

— (2004) “La competencia traductora”. En *Traducción y Traductología*, 382-408. Madrid: Cátedra.

Krawutschke, K. (1989), *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. Binghamton: State University of New York .

- Li, D. (2001), "Language Teaching in Translator Training". En *Babel* 47:4, 142-154.
- Malmkjær, K. (1998), *Translation & language teaching. Language teaching & translation*. Manchester: St. Jerome.
- Mansouri, MF. (2005), *Linguistic and cultural knowledge as prerequisites to learning professional written translation*. Tesis doctoral. Batna University.
- Mestreit, C. (1988), "La enseñanza de las lenguas extranjeras en una escuela de traductores e intérpretes". En Gallegos, F. (ed.), *Jornadas europeas de traducción e interpretación*, 145-152.
- Möller Runge, J. (1999), *La enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera en las facultades de traducción e interpretación de España: propuestas metodológicas*. Tesis doctoral. U. Granada.
- Neubert, A. (2000), "Competence in language, in languages, and in translation". En Schäffner C. y B. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, 3-18. Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2003), "Building a translation competence model". En Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, 36-61. Amsterdam, Filadèlfia: John Benjamins.
- Presas, M. (2005), "Contributions de la psychologie cognitive à l'explication de la compétence de traduction". En Peeters, Jean (ed.), *On the Relationships between Translation Theory and Translation Practice*.
- (2003), "El proceso de la traducción como proceso lingüístico: una propuesta integradora". En Muñoz Martín, R. (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la AIETI. Granada 12-14 febrero 2003*. Granada: Universidad de Granada.
 - (2000), "Bilingual competence and translation competence". En Schäffner C. y B. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, 19-31. Amsterdam: John Benjamins.
- Pym, A. (2003), "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach". En *Meta* 48 (4), 481-497.

Apartado 2

- Alonso, R. y E. González (1996), "Adquisición de segundas lenguas: Traducción y transferencia positiva". En Valero Garcés, C. (ed.), *Encuentros en torno a la traducción II: Una realidad interdisciplinar*, 133-142. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Birello, Marilisa (2006), *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupo de alumnos adultos en Catalunya*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Cuellar Lázaro, C. (2004), "Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas" En *Hermeneus* 6. Universidad de Valladolid.

- De Arriba, C. (1997), "Traducción tradicional vs. Traducción pedagógica". En Cantero et al. (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*, 209-212. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Di Sabato, B. (2007), "La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue". En *Studi di Glottodidattica, Rivista on line del Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi*, vol.1. Università di Bari.
- García Yebra, V. (1986), "Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras". En Varios autores, *Actas del Tercer Congreso Nacional de AESLA*.
- García-Medall, J. (2001), "La traducción en la enseñanza de lenguas". En *Hermeneus* 3, 113-140. Universidad de Valladolid.
- Hernández, M. R. (1998), "La traducción pedagógica en la clase de ELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros". En Celis, A. y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE*, 249-255. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hurtado Albir, A. (1998), "La traducción en la enseñanza comunicativa". En *Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 1, abril 1988, 42-45.
- (1994), "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas". En *Actas III Congreso Internacional Expolingua*. Madrid. Fundación Actilibre, 67-89.
- Lavault, E. (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier Érudition.
- Martín Martín, J. M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mestreit, C (1988), "La enseñanza de las lenguas extranjeras en una escuela de traductores e intérpretes". En Gallegos, F. (ed.), *Jornadas europeas de traducción e interpretación*, 145-152.
- Muñoz Raya, E. (2001), "La enseñanza de la lengua italiana en la formación de traductores (la traducción "un camino de ida y vuelta")". En Porras Castro, S. (ed.), *Lengua y lenguaje poético. Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas*, 567-574. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Richards J.C. y T.S. Rodgers (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Salaberri Ramiro, M. y J.J. Zaro Vera (2001), "Traducción y alternancia de códigos en el discurso del profesor de lengua extranjera". En Perdu Honeyman, N. A. y J. Villoria Prieto (eds.), *La traducción, puente interdisciplinar*, 209-223. Almería: Universidad de Almería.
- Sánchez Sarmiento, R. "Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras: dos caminos convergentes". En Martínez González, A. (coord.), *Enseñanza de lenguas extranjeras*, 187-192. Granada: Universidad de Granada.

ANEXO 1: CUESTIONES TERMINOLÓGICAS

Primera lengua, segundas lenguas y lenguas extranjeras

A lo largo de el presente trabajo utilizamos la expresión “primera lengua” (L1), para referirnos a la lengua A, según está definida en el Plan de Estudios de nuestra Licenciatura. Será, por tanto, el español. Intentaremos eludir en lo posible las denominaciones “lengua nativa” o “lengua materna”, por parecernos inexactas en nuestro contexto, de modo que éstas expresiones aparecerán únicamente en las citas textuales, especialmente a lo largo del apartado 2.

Asimismo, emplearemos “lengua extranjera” (LE) para referirnos a cualquier lengua distinta de la L1 aprendida en un contexto de L1, considerando que la denominación “segunda lengua” (L2) debe reservarse a las lenguas que, no siendo la L1 del sujeto, son objeto de aprendizaje en el país en que se hablan. Por tanto, en el contexto de la Licenciatura, identificaremos LE con cualquiera de las llamadas lenguas B y C. No obstante, somos conscientes de la confusión terminológica imperante en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido cabe indicar que en algunas de las citas textuales aparecerá el término “segunda lengua” o “L2” el cual deberá ser interpretado, salvo que se indique lo contrario, como equivalente a “LE”.

Enfoque, método y técnica

E. Anthony (1963:63-7, cfr. Richards y Rodgers, 1998:22) identificó tres niveles de organización en la didáctica de lenguas que denominó “enfoque”, “método” y “técnica”:

“Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña [...] El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental [...] La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque.”

Según estas definiciones, el enfoque es el nivel en el que se refleja una teoría y unas creencias concretas acerca de la lengua y su aprendizaje; el método consiste en un conjunto de procedimientos, un sistema que explica exactamente cómo enseñar una lengua (qué destrezas y contenido concretos deben enseñarse); y la técnica es una estrategia o actividad de clase,

que puede ser específica o común a distintos métodos. Sin embargo la propuesta de Anthony no tiene en cuenta que los métodos, además de determinar un programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo y los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje, también especifican los papeles y funciones que profesores, alumnos y materiales didácticos se deben emplear en el aula.

Partiendo de este modelo, Richards y Rodgers (1998) consideran un sistema compuesto por tres dimensiones válido para la descripción de los distintos métodos:

1. El enfoque, constituido al conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje en las que se fundamenta el método.
2. El diseño, esto es, la determinación de los objetivos generales y específicos, la selección y la organización de las actividades de E/A y la atribución de los papeles de los alumnos, los profesores y los materiales didácticos.
3. El procedimiento, que comprende las técnicas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos que derivan de unos enfoques y de unos diseños particulares, y se observan cuando se pone en práctica el método.

En definitiva, los tres elementos se interrelacionan y vinculan los planos teórico y práctico de la E/A de LE:

“Un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización, y se aplica en la práctica con un procedimiento”. (Richards y Rodgers, 1998:23)

La principal dificultad de esta propuesta estriba en que, en la realidad, muy pocos métodos recogen de manera explícita las tres dimensiones, por lo que con mucha frecuencia los términos “método” y “enfoque” son empleados con inexactitud.

En este trabajo adoptamos la terminología planteada por Anthony, reservando el término “enfoque” para aquellas propuestas que incluyen de manera explícita una teoría de la lengua⁵⁷ y del aprendizaje/adquisición⁵⁸ de la misma y denominando “método” aquellas que

⁵⁷ Las teorías sobre la lengua y el conocimiento lingüístico se basan en uno de estos tres puntos de vista:

- Perspectiva estructural, que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar y decodificar la lengua y establece que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema.
- Perspectiva funcional, que entiende la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional, por lo que hace mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa de la lengua que en sus características gramaticales.
- Perspectiva interactiva, que concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales y, por tanto, se centra en el análisis de la estructura de los modelos de movimientos, actos, negociación e interacción que se dan en los intercambios conversacionales.

se limitan a la determinación de los objetivos del aprendizaje (desarrollo de determinadas competencias y/o conocimientos, selección y organización del contenido lingüístico, papeles asignados a los participantes en el aprendizaje y modos de interacción entre ellos, determinación de los materiales didácticos que deben ser empleados y sus funciones). Reservaremos el término “técnica” para las actividades específicas desarrolladas en el aula de LE.

⁵⁸ Las teorías orientadas hacia el proceso se centran en procesos de aprendizaje como: la formación de hábitos, la inferencia, la comprobación de hipótesis, entre otros. En cambio, las teorías orientadas hacia las condiciones se basan en la naturaleza del entorno físico y humano en el que tiene lugar el aprendizaje.

ANEXO 2: CUADRO-RESUMEN DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN ELE

MÉTODO O ENFOQUE	PARADIGMA PSICOLINGÜÍSTICO	PARADIGMA LINGÜÍSTICO	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	PROBLEMAS
Método Gramática-Traducción	No existe un modelo psicológico explícito	La lengua entendida como sistema ideal que se manifiesta en la literatura	Acceso a la literatura en lengua extranjera Ejercicio mental y intelectual	1) Presentación lógica de cuestiones gramaticales > memorización de reglas 2) Presentación de ejemplos 3) Práctica a través de la traducción	Rechazo del trabajo de las destrezas comunicativas, especialmente las orales. El resultado de este proceso de aprendizaje era una lengua artificial, literaria
Método Directo (finales s. XIX)	Reproducción de la situación de aprendizaje de la lengua en condiciones naturales Concepción ingenua de la relación lenguaje-realidad-pensamiento	Hay que enseñar enunciados completos (Viëtor y Fancke)	Aprender a hablar	Rechazo de la traducción y de la utilización de la L1 Ejercicios de descripción de la realidad	La lengua no es un inventario de designaciones de lo real Imposibilidad de reproducir el aprendizaje de la L1
Métodos Aural-Oral, Audiolingual y Audiovisual (años 40, 50 y 60)	Del Condicionamiento clásico (Pavlov) al Condicionamiento operante (Conductismo de Skinner). Se trata de crear automatismos lingüísticos por repetición (estímulo-respuesta-refuerzo).	Estructuralismo: Bloomfield, Fries Los "drills"	Aprender a hablar Comprensión > expresión oral > expresión escrita Evitar la interferencia con la L1	Laboratorio de idiomas Progresión rígida y lineal por etapas: "Drills" > "Pattern sentences" > Ejercicios estructurales	No se tienen en cuenta los aspectos psicolingüísticos Didáctica de la lengua escrita y de la comprensión.
Métodos Situacional y Estructuro-global Audiovisual (años 60 y primera mitad de los 70)	Neoconductismo: condicionamiento en la fase de fijación Ejercicios de repetición, asociación mensaje sonoro-situación visual Se habla de la importancia de la motivación y del análisis de las necesidades.	Visión comunicativa: Jakobson, Benveniste Estructuralismo: Hockett, Harris Visión cultural: Malinowski. Enfoque situacional: Firth	Aprender a hablar en distintas situaciones de comunicación. Prioridad de la lengua oral	Audiovisual: diapositivas, grabaciones. Concepción rígida de las fases de la clase: presentación, repetición, trabajo sobre el documento, reemplazo Gramática implícita e inductiva	Problemas en torno a la determinación de la motivación y de las necesidades Falta de "autenticidad" de los soportes

Enfoques comunicativos	Enfoque social-funcional	<p>No existe un modelo psicológico explícito</p> <p>Se comienzan a difundir las ideas de Vygotski, la Escuela de Ginebra, Bruner... pero las reflexiones psicológicas no quedan integradas en las propuestas metodológicas.</p> <p>Se comienza a hablar del estudiante como "aprendiz"</p>	<p>Concepto de la "competencia comunicativa" (Hymes, Gumperz) y "actos del habla" (Austin, Searle)</p> <p>Curriculum nocional-funcional (Van Ek, Alexander); curriculum por actos de habla (Coste, Courtillon)</p>	<p>Adquisición de la competencia comunicativa concretada en la capacidad de reproducir actos del habla</p> <p>Se intentan centrar en las necesidades comunicativas</p> <p><i>Syllabus</i> nocional-funcional (Wilkins)</p>	<p>Programaciones basadas en los actos de habla</p> <p>Progresión en la complejidad gramatical de las estructuras de los actos de habla</p> <p>Gramática y léxico son medios al servicio de los objetivos comunicativos: fomento de la interacción</p>	<p>Concepción estructuralista de los actos de habla</p> <p>Se interpretan los Niveles Umbral como programas</p>
Enfoques comunicativos	Enfoques comunicativos propiamente dichos (años 80)	<p>Interés creciente por el proceso de aprendizaje y por los aspectos idiosincrásicos del uso de las lenguas</p> <p>Los alumnos son considerados como aprendices y usuarios</p>	<p>Propuestas inspiradas Widowson, Labor y Halliday: marco superior al de la oración</p> <p>Naturaleza plurifuncional de las partículas lingüísticas en el discurso (Silverstein)</p>	<p>Desarrollo personal de una competencia comunicativa entendida como competencia: discursiva, estratégica y sociolingüística.</p> <p><i>Syllabus</i> funcional/<i>Syllabus</i> procesal (Breen, Candlin)</p>	<p>Diversificación de las situaciones de comunicación</p> <p>Se estimulan la creatividad y las actividades interactivas</p> <p>Se mantienen algunos ejercicios estructurales con algunas variantes</p>	<p>Las propuestas didácticas no son siempre consecuentes con los objetivos discursivos y estratégicos</p> <p>No siempre se consideran las representaciones previas, la Interlengua, etc</p>
	<p>Enfoque psico-pragmático</p> <p>Metodologías comunicativas que integran un enfoque cognitivo (años 80 y 90)</p>	<p>Cognitivismo, Constructivismo</p> <p>Teoría de los esquemas (los <i>scripts</i>: Schank y Abelson)</p> <p>"<i>Experimental Learning</i>" (Kolb)</p> <p>Estilos cognitivos y de aprendizaje (Nunan, Wenden & Rubin, Wenden, Ellis)</p> <p>Autonomía (Holec, Richterich, Narcy)</p>	<p>Lingüística del Texto. Análisis del Discurso Pragmática Etnolingüística</p> <p>Necesidad de ir más allá del enunciado (Karmiloff Smith, Hickman,)</p>	<p>Adquisición de estrategias comunicativas de un nativo diferenciadas según los objetivos comunicativos</p> <p><i>Syllabus</i> basado en tareas (Prahbu)/ <i>Syll.</i> procesual / <i>Syll.</i> negociado (Kramersch)</p>	<p>Presentación discursiva (realización de actos de habla)</p> <p>Tratamiento de la diversidad, programación negociada</p> <p>Enfoque comunicativo de la lengua escrita</p> <p>Aprendizaje por objetivos específicos, tareas o proyectos...</p>	<p>Tratamiento de la diversidad, evaluación cualitativa y procesual</p> <p>Características de los materiales: diversificados, flexibles, autonomizadores</p>

<p>Enfoques Cognitivos (EE.UU. a partir de los años 60)</p>	<p>Código cognitivo</p> <p>Respuesta Física Total (Asher)</p> <p>Aprendizaje de la lengua en comunidad (Curran)</p> <p>Método Silencioso (Gattegno)</p> <p>Sugestopedia (Lozanov)</p>	<p>Rechazo de las tesis de Skinner, la memorización y la práctica mecánica</p> <p>Se pone el acento en las diferencias individuales</p> <p>Desarrollo de la Psicolingüística</p> <p>Difusión de las ideas de Piaget</p> <p>La adquisición de una lengua es un proceso de construcción y contraste de hipótesis</p>	<p>Retorno a la Semántica (Brown, Fillmore)</p> <p>Gramática generativa: existen unos principios gramaticales universales regidores del DAL</p>	<p>Desarrollo consciente y significativo de las estructuras de la lengua</p> <p>Apropiación personal</p> <p>Desarrollo de la autonomía</p> <p>Consideración de los aspectos psico-afectivos</p>	<p>Desarrollo de actividades de comprensión</p> <p>Uso variable de actividades de traducción</p> <p>Empleo de objetos físicos como mediadores, resolución de tareas, empleo de instrucciones en el aula</p> <p>Desarrollo del aprendiz como sujeto: toma de decisiones</p>	<p>Los currículos lingüísticos siguen teniendo un importante acento estructural</p> <p>No se toman en cuenta los aspectos pragmáticos: en general, cierta falta de consistencia lingüística</p>
	<p>Enfoque Natural (Terrell y Krashen)</p>	<p>Distinción entre adquisición y aprendizaje</p> <p>El "Monitor" es el responsable de las producciones: vínculo entre lo adquirido y lo aprendido</p> <p>El aprendizaje responde a un patrón universal: orden natural</p> <p>El <i>input</i> debe ser comprensible</p> <p>Existe un "filtro afectivo"</p>	<p>Influencia de la Gramática generativa: el patrón universal es inherente a cada lengua e independiente de la L1</p> <p>Influencia de los Enfoques Comunicativos europeos</p>	<p>Desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso del lenguaje en situaciones de comunicación</p>	<p>Se busca la implicación del aprendiz en el proceso de E/A</p> <p>Las prácticas deben tener significado para el aprendiz</p> <p>Importancia de las actividades de comprensión</p> <p>Rechazo de la gramática</p>	<p>Inconsistencia de los postulados psicolingüísticos: numerosos estudios muestran importantes evidencias en contra (Hatch, Hakuta, Hakuta & Cancino, McLaughlin, etc.)</p>