

El discurso en ELE y los géneros textuales: una propuesta a través de la traducción

Lucía Pintado Gutiérrez
Universidad de Leicester

RESUMEN

Establecer equivalencias pragmáticas entre dos idiomas, relacionando las formas lingüísticas con sus funciones, facilita la comprensión de su uso y de su significado. Así, los textos como una carta para solicitar empleo, un anuncio, un currículum vital, un pésame, una felicitación, etc., se aplican en situaciones donde es necesaria una competencia textual para que cumplan eficazmente su función en la vida social.

Enecoiz Osinaga 2001: 4

Los textos constituyen unidades de trabajo básicas en el aula de ELE. Existen diversas maneras de trabajar con una amplia gama de textos, ordenados según diferentes tipologías o géneros.

En este taller pretendo mostrar la utilidad de la traducción para destacar una serie de mecanismos de funcionamiento textual y de tipologías textuales así como conceptos relacionados con *discurso y traducción (creatividad, equivalencia, dificultades, problemas de traducción)*, dirigidos a la pedagogía de ELE. Dado que el nivel textual no es un planteamiento estructural sino global, cada tipología textual va enfocada a diferentes aspectos que restringen las opciones lingüísticas y estilísticas.

La experiencia textual de la traducción permite al estudiante de ELE captar y transmitir diferentes realidades. De ahí el desafío al que se enfrentan los estudiantes con esta habilidad, puesto que han de atenerse a los criterios lingüístico-culturales de un acto comunicativo.

El diálogo cooperativo en el aula y la teoría de aprendizaje socio-constructivista nos permitirán analizar diferentes textos para estudiar cómo aprender a disociar dos lenguas en contacto a través de las diferencias en las convenciones de escritura, de orden léxico, de orden morfosintáctico y de orden textual.

1. TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

La dimensión comunicativa de la traducción ha logrado dar sentido último al desarrollo y a la consolidación de los estudios de traducción, tanto en su lado más purista como en su vertiente más aplicada. Aunque la competencia comunicativa no sea un concepto perfecto en sí mismo, su sistematicidad ayuda a que las brechas entre la teoría y la práctica sean cada vez menores.

Analicemos brevemente las teorías más importantes sobre la misma:

a) Gutiérrez Ordóñez (2004: 534) subraya que la competencia comunicativa supone la comprensión y construcción de

a.1) mensajes con sentido;

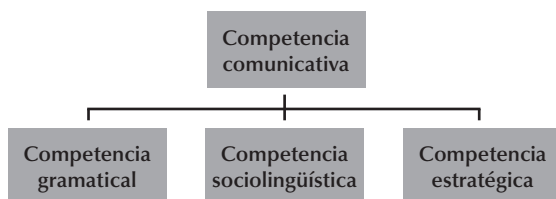
a.2) mensajes coherentes con las partes de un texto y con el género de discurso que se adopte;

a.3) mensajes adecuados a los interlocutores, al nivel de lengua, etc.;

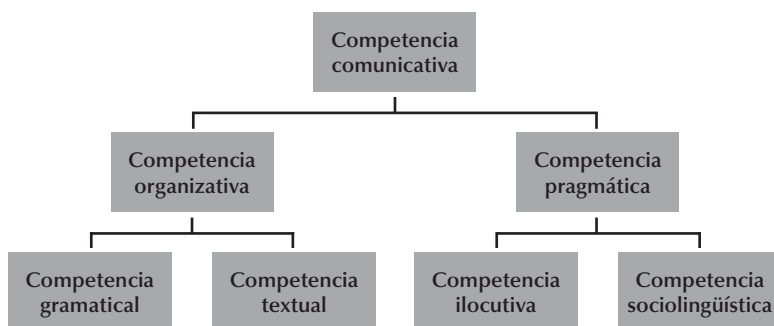
a.4) mensajes efectivos o eficaces.

b) Cenoz Iragui (2004: 452-458) expone tres modelos de competencia comunicativa:

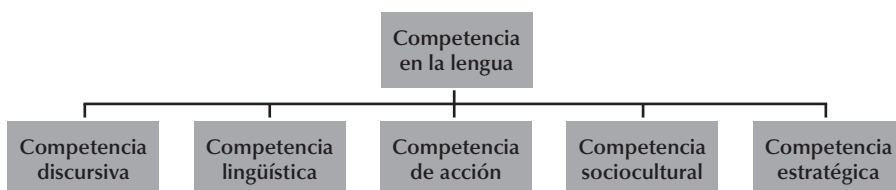
b.1) Canale y Swain (1980):



b.2) Bachman (1990):



b.3) Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995):



La competencia comunicativa constituye un concepto dinámico que implica una negociación del significado. Uno de los mayores problemas del concepto de comunicación en la investigación y descripción del aprendizaje de lenguas extranjeras (en adelante LL.EE.) se basa en la identificación entre *aprendizaje* y *comunicación* como áreas idénticas de la actividad humana, cuando en realidad no lo son. Esto radica fundamentalmente en la asociación tradicional entre *comunicación* y *producción*, dimensiones profundamente relacionadas entre sí, aunque la una no siempre implique la otra (Villanueva y Navarro 1997).

2. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA. ESPACIO PARA LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LL.EE.

La traducción en el aula de lenguas se denomina *traducción pedagógica* (en adelante TP) o *traducción escolar* (Grellet 1991: 86; Lavault 1991: 54). La TP se ha considerado tradicionalmente como un elemento contaminante. Sin embargo, el desarrollo de la enseñanza de LL.EE. y los estudios de traducción han permitido reexaminar la integración de la TP desde una óptica diferente con la llegada del concepto de comunicación y otros elementos adscritos al área de la pragalingüística.

Resulta necesario revisar la clasificación de De Arriba García (1996), que sirve de alguna manera de paraguas a la que sugiere Lavault y que distingue entre

- a) la traducción explicativa, cuyos objetivos son conocer y evitar los falsos amigos, hablar de un elemento de la lengua, la comprensión inmediata de los estudiantes, la economía, comprobar la comprensión de los alumnos;
- b) la traducción interiorizada, que el alumno utiliza para aproximar los dos sistemas, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de una LE;
- c) la traducción pedagógica, que se basa en la metodología, el material textual, implica el uso de destrezas (comunicativas y estratégicas) y se puede explotar como herramienta de aprendizaje de lenguas.

La traducción no debe convertirse en un método, sino en una actividad valiosa que forme parte del currículo y que entre en un debate comunicativo. De hecho, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante MCER) reconoce en la traducción una actividad lingüística fundamental cuya práctica está integrada en instituciones de educación superior. La importancia de esta actividad deriva de la trascendencia de la traducción como tarea que ocupa un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER 2001: 30). Las competencias lingüística y cultural de una lengua se modifican mediante el conocimiento de otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Asimismo, capacitan a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en dichas lenguas (Consejo de Europa 2002: 47).

3. LA TRADUCCIÓN: UNA HABILIDAD COMUNICATIVA

3.1 La traducción como habilidad

Es significativo que el *MCER* mencione la traducción como una quinta destreza, en tanto que actividad comunicativa, de mediación, al mismo nivel que otras actividades comunicativas como la comprensión, la expresión y la interacción. Sin embargo, esto se contradice con el hecho de que es la única actividad que el *MCER* no describe (Sánchez Iglesias 2009: 33). Las actividades de mediación que se plantean (traducción, resumen, etc.) requieren diferentes estrategias y el uso de determinados recursos para procesar la información que se recibe con el fin de poder transmitir el significado equivalente después.

3.2 El procesamiento de una lengua extranjera y el procesamiento de la traducción

Existen varios enfoques que nos permiten establecer una relación lícita entre el procesamiento de LL.EE. y la TP. Uno de ellos reside en las diferentes líneas de investigación y teorías derivadas de la psicolingüística: la TP constituye un elemento de control para el estudiante ya que le permite monitorizar la comprensión, la producción y los errores, le permite interiorizar las nuevas representaciones, revisar las viejas, optar por principios de cooperación, creatividad, etc. La interlengua además responde de alguna manera a los procesos de construcción que, según Barallo Ottonello (2004: 374) implican transferencia, estrategias de aprendizaje, fosilización, permeabilidad y variabilidad. La traducción supone la actuación de un proceso de transferencia entre dos lenguas diferentes, pero la transferencia no es solamente lingüística, sino que es principalmente sociocultural, y en este sentido, lo que se transfiere es un contexto social 1 a un contexto social 2 (Haddouche 2009: 219).

El procesamiento de una lengua extranjera y el procesamiento de la traducción se fundamentan en los procesos de habla. Tanto el procesamiento de una lengua extranjera como el de la traducción implican procesos de comprensión y de producción del habla. A pesar de ser procesos diferentes, el procesamiento de la traducción y la lengua tiene un punto común: la manera de entender el mundo. Ambos activan el conocimiento de este a través de la interpretación y la producción. La naturaleza mediadora de la TP supone un uso especial de la lengua, y por lo tanto un uso especial de las destrezas que se desarrollan también a través de las habilidades lingüísticas tradicionales. La producción escrita está vinculada estrechamente a la creatividad del lenguaje, según la cual al individuo se le presupone una capacidad innata para el mismo (Alcón Soler 2002: 23). El aprendizaje de una lengua, según Villanueva y Navarro (1997: 17) «constituye un proceso de construcción de conocimientos en el que los conocimientos interiorizados y las representaciones de los estudiantes desempeñan un papel fundamental». De ahí que la redacción implique procesos relacionados con la interiorización de elementos de la LE por parte del alumno y ofrezca la posibilidad de mostrarlos externamente y modificarlos, anularlos o mantenerlos según sea el caso.

Es común comparar la TP con la habilidad escrita, aunque es necesario establecer diferencias en varios puntos del proceso: el nivel de creación, el proceso interpretativo y la figura del agente creador y agente mediador.

3.2.1 *Proceso de lectura*

Los lectores interactúan con el texto a través de sus esquemas, su conocimiento y sus experiencias personales (Rummelhart 1977, 1980). Por ello, el conocimiento lingüístico no siempre equivale a la comprensión.

La actividad lectora, por lo general, se entiende como una habilidad cognitiva que comprende el desarrollo de varias subcompetencias, como el procesamiento de los grafemas para reconocer visualmente el texto con el que se presenta al alumno, a partir del cual habrán de adquirir y desarrollar otro tipo de subcompetencias o procesos a un nivel más alto como el conocimiento general del mundo, que afecta a la correcta interpretación de un texto¹. Cada lectura es un acto único (ver Steiner 1975 y Beaugrande 1978 ápod Hatim y Mason 1995: 282) y no podemos esperar que todos los lectores lleguen a una misma interpretación ya que parten de diferentes premisas.

El proceso de lectura sigue unas fases secuenciales², que según Mendoza Fillola (1998: 186) no se pueden romper: a) fase de precomprensión; b) fase de anticipación, en la que el lector prevé el marco a través del que va a trabajar según la tipología textual; c) fase de descodificación, actividad mecánica que permite descifrar las unidades lingüísticas a través de la cual se puede empezar a inferir el texto semánticamente; d) formulación de expectativas, momento en el que ocurre una interacción entre lo que expone el texto y lo que aporta el lector; e) fase de interacción lectora, inferencias y explicitación, cuando se empieza a interpretar el texto, a construir su significado y se comprueba; f) fase de comprensión, es decir, el establecimiento de un significado coherente; conviene distinguir, según Mendoza Fillola (1998: 186) entre el proceso de recepción y el acto de comprensión³. Esto posibilita el paso a la siguiente fase; g) la interpretación, aspecto diferente pero paralelo al de la comprensión, en el que culmina la comprensión; h) la arquitectura, que supone la interpretación compartida por un grupo.

La importancia de esta habilidad es fundamental en la enseñanza de LL.EE.: tanto como habilidad lingüística como en el desarrollo de la TP. Eso sí: el tipo de lectura es diferente en un ámbito y en otro. En el caso de la TP parece oportuno unir el proceso lector con el proceso de descodificación que va a dar paso a la

¹ El proceso lector, de acuerdo con Han y D'Angelo (2009: 186) es un proceso dual en el que se presta atención tanto a la comprensión como a la adquisición. En el proceso de comprensión el alumno realiza un procesamiento semántico, mientras que en el de adquisición el estudiante lleva a cabo un procesamiento semántico y sintáctico.

² Mendoza Fillola (1998: 185-186) separa las fases de interacción lectora, inferencias y explicitación.

³ La comprensión no puede ser vista como un proceso en sí mismo, sino como la consecuencia de un proceso lector.

desverbalización del texto, y a su vez a la reexpresión del significado, atendiendo no solo a la forma, sino también al fondo comunicativo del texto.

El tipo de texto con el que tratemos será la base de trabajo para el desarrollo de la actividad lectora. A partir de él se desarrollan diferentes aspectos en la cognición del proceso de lectura, y por último se verán las diferentes etapas del proceso en sí.

3.2.2 *Proceso de redacción*

La composición de un texto y la traducción pedagógica son tareas diferentes y los procesos cognitivos implicados en ambas se refieren a fases y al desarrollo de habilidades distintas. Si nos remitimos a lo más obvio, la composición se ciñe a una serie de imposiciones mucho menos constreñidas que la traducción: los límites de la composición los establece el tema (aunque muchas veces el alumno tiene la ventaja de poder elegir entre varios temas), así como la longitud de la tarea. La dificultad de la tarea viene definida por el alumno que tiende a incluir o a sortear aquellas soluciones que conoce o desconoce según su competencia comunicativa en la habilidad de redacción.

La escritura en la LE implica tanto estrategias de composición (conciencia del lector, planificación, relectura, corrección⁴ y recursividad), como la lectura y la capacidad de hacer resúmenes (Cassany 1996: 101-107). Son muchas las actividades aplicadas para la redacción de un texto y, consecuentemente, las destrezas y estrategias que un alumno debe desarrollar⁵.

El enfoque y el proceso resultan imprescindibles en la selección de objetivos y actividades. Cassany (2005: 60-61) distingue cuatro maneras distintas de tratar la escritura:

- a) como objeto de aprendizaje;
- b) como instrumento de aprendizaje del idioma;
- c) como herramienta para preparar intervenciones orales;
- d) como instrumento de adquisición de otros contenidos.

⁴ De acuerdo con el binomio de aprendizaje/adquisición enunciado por Krashen (1977), el sistema adquirido es el que sale a la luz en la producción de un texto. El sistema aprendido, sin embargo, es el que nos va a servir para modificar o corregir los textos producidos.

⁵ Cuando hablamos de estrategias aplicadas a las habilidades en una L2 es importante atender a los conocimientos previos que tenemos acerca de una determinada habilidad. No hay que olvidar que la transferencia de habilidades puede jugar un papel muy importante en el aprendizaje y desarrollo de una lengua. Según el marco de investigación de la escritura en LE [Mckey (1984); Reid (1993); Kroll (1990); Guasch (2000, 2001) ápod Cassany (2004a)], los escritores principiantes y los expertos siguen procesos de redacción similares. La escritura en una LE hace que el proceso de redacción sea más lento y se concentre más en aspectos formales desatendiendo, por lo general, el contenido. La experiencia de la habilidad escrita en la L1 sí puede transferirse a la LE siempre que el escritor tenga una competencia mínima en la LE y sepa distinguir ambos sistemas lingüísticos, así como las diferentes naturalezas de la composición. Todo esto significa que es importante atraer la atención a la dimensión cognitiva puesto que implica una ayuda a la hora de sistematizar los procesos de escritura (Cassany 2004: 924-925) y a nuestro parecer también de traducción.

Normalmente, en el aula se trabaja con los textos de dos maneras principalmente:

Por una parte están la lectura y comprensión de textos pertenecientes a diferentes géneros textuales que se analizan lingüísticamente para posteriormente dar paso a tareas de escritura de diferentes tipos (resúmenes, ensayos, etc.), primero de una manera más controlada para tender a hacerlo de una manera mucho más comunicativa después; por otra parte están los procesos centrados en el aprendizaje de los procesos de composición (Cassany 2005: 55-56).

El proceso de producción está fuertemente ligado a la habilidad lectora. Parece natural que nos refiramos a ella, puesto que la manera de trabajar con la producción de textos en el aula de lenguas extranjeras remite en muchos casos a un análisis textual previo que induce a la comprensión y adquisición de la LE y que sirve para dar el pistoletazo de salida, en numerosas ocasiones, a actividades que implican el desarrollo de la práctica escrita. En el proceso de composición es normal reflexionar, releer y reformular de manera constante lo que se está escribiendo, por lo que la revisión y la corrección forman una parte integral del proceso. Existe una diferencia entre la comprensión y la reexpresión que el traductor ha de saber salvaguardar.

3.2.3 *Proceso de traducción pedagógica*

Para llevar a cabo un ejercicio de TP es necesario hacerlo de manera sistemática y ordenada: el aula de LE requiere que los alumnos aprendan e interioricen la práctica de diferentes tareas y actividades en torno a la TP. Cada parte del proceso cuenta con un fuerte componente lingüístico-cognitivo del que el profesor ha de ser consciente a favor de su pragmatismo pedagógico y de la actuación de los alumnos de LE.

Los pasos implicados en el proceso de TP, basados en el modelo de Hurtado Albir (1998) se insertan dentro de un proceso interpretativo dinámico que consiste en comprender, desverbalizar y reexpresar⁶. De esta manera, el proceso más básico se presenta como: a) comprensión; b) desverbalización; c) reexpresión; d) revisión (o postedición).

En el proceso de traducción, el alumno tiene que sentir la importancia de su papel y ha de convertirse en un elemento fundamental y responsable de la tarea que hay que llevar a cabo a través de una perspectiva personal y creativa, no como imposición de un modelo de transferencia.

Ni la práctica escritora ni la traducción son destrezas aisladas del resto de destrezas lingüísticas. Muy al contrario, ambas incluyen el uso de otras destrezas: la lectura es esencial tanto para la escritura como para la TP. Esta última hace uso de la lectura desde el principio del proceso; la escritura requiere la lectura de borradores y una versión final. Este tipo de lectura, común en las dos destrezas, presenta más dificultad que otros tipos de lectura (Cassany 2005: 71). Se da un diálogo

⁶ Sin olvidar la revisión, la relectura del producto final, obligatorio en toda producción escrita.

interno que media en los procesos de composición. Desde esta perspectiva, la escritura y la TP ofrecen oportunidades de explotación ciertamente interesantes.

La TP nos ayuda a hacer una reflexión significativa sobre la lengua y el proceso de mediación. Muñoz Martín (1995: VI-VII) adelanta una serie de objetivos, entre los cuales hay algunos que cumple la TP: a) reflexionar sobre el lenguaje y la comunicación; b) analizar los conceptos de lengua, comunicación y mediación; c) ser más receptivo a los modos de comunicar de culturas diversas; d) adquirir técnicas para analizar el proceso comunicativo en general y los aspectos lingüísticos en particular.

4. NIVEL TEXTUAL

El lenguaje no es un bloque monolítico y hay que prestar atención diferenciada a sus componentes: fonología, léxico, morfología y sintaxis exigen tratamientos distintos, y lo que puede ser un buen procedimiento para tratar el léxico, puede no valer para la sintaxis o la pronunciación.

El nivel textual no es un planteamiento estructural sino general. Su razón de ser se remonta al intento de transmitir lo que sucede en el nivel de frase al nivel del texto (Bernárdez Sanchís 2004: 202). Lingüísticamente, un texto consiste en una cadena de oraciones que compone una unidad lingüística. De acuerdo con Beaugrande y Dressler (1981 ápod Aksoy 2001: 194) un texto tiene que cumplir con siete características: a) cohesión; b) coherencia; c) intencionalidad; d) aceptabilidad; e) informatividad; f) situacionalidad; g) intertextualidad. Esta base absolutamente teórica pero con una aplicación eminentemente práctica es un fundamento para analizar la relevancia en el nivel textual.

Cada tipología textual va enfocada a diferentes aspectos que restringen las opciones lingüísticas y estilísticas de acuerdo con el campo, la actividad o la habilidad que se desarrolle. Una de las teorías más conocidas en los estudios de traducción es la de Reiss (1984 ápod Aksoy 2001: 197): a) existen textos informativos (centrados en el contenido); b) textos expresivos (centrados en la forma) y c) textos operativos (centrados en lo apelativo). Una de las razones de la dificultad de hacer una tipología fiable de los textos estriba en que el tipo de texto puede diferir en una lengua y en otra⁷ (Reeves-Ellington 1999 ápod Aksoy 2001: 197).

En cualquier caso, según Hatim y Mason (1995) es necesario distinguir entre

- a) la tipología textual, que clasifica los textos según su función;
- b) el género textual, que se define a partir del campo textual, la función, las convenciones sociales, etc.;
- c) el discurso, según las actitudes ideológicas.

⁷ El enfoque textual-contextual intenta superar estas restricciones. Las propuestas de Neubert y Shreve, por un lado, con la traducción como comunicación intercultural, y las de Beaugrande y Dressler, por el otro, con las condiciones de textualidad, parecen encajar en el enfoque textual-contextual que propugna Reeves-Ellington (1999: 110 ápod Aksoy 2001: 198).

Los estudiantes de una LE han de poder comprender y emitir actos de habla adecuados según el contexto en el que se inscriban. Tienen que realizar la comunicación en un nivel textual (Cenoz Iragui 2004: 459). Los estudios textuales confieren a la traducción de una dimensión textual, maximizando de esta manera el aspecto comunicativo en la TP. La comprensión total del texto y la equivalencia de traducción solo se pueden conseguir si el traductor tiene acceso total a los aspectos estructurales del texto (Tirkkonen-Condit 1986: 95). La traducción, en este sentido, es un proceso comunicativo interlingüístico e intercultural que se manifiesta en el nivel textual (Riederman Hall 1996: 114).

5. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA Y SU APLICACIÓN EN EL AULA: ALGUNOS ASPECTOS PRAGMÁTICOS

El nivel pragmático se ocupa de conciliar los diferentes aspectos que definen las lenguas para que el aprendiz pueda desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas que necesita para manejar la LE. A través de nuestra capacidad, los humanos somos capaces de superar el código y de transmitir contenidos. En este punto se unen los conceptos de descodificación, negociación e intencionalidad. A través de los siguientes elementos pragmáticos podremos ver cómo la TP adquiere relevancia para los estudiantes de LE.

5.1 La traducción pedagógica y el discurso

Los modelos de Canale y Swain (1980) primero, y más tarde de Canale (1983) integraron el componente de *competencia discursiva* (ápidu Alonso Belmonte 2004: 555). No obstante, hoy en día el concepto de *discurso* se solapa con otros conceptos pragmáticos y lingüísticos. En este sentido, Enkvist (1985: 8) establece una distinción entre *tipo de discurso* y *tipo de texto*:

- a) el tipo de discurso se define por su función general (por ejemplo: una guía turística). Puede ser una mezcla de tipos de texto (descriptivo, operacional, etc.);
- b) el tipo de texto tiene subfunciones dentro de su propio texto, pero se definen al mismo tiempo por una serie de características lingüísticas.

Por lo tanto es imprescindible, especialmente en el seno de la TP, aludir al concepto de *transferencia discursiva* (Toury 1986: 81), vital para no confundirlo con una comparación entre dos sistemas lingüísticos. El discurso, de acuerdo con esto, supone el producto de una comunicación entre dos o más interactuadores (House 1986: 179).

5.2 La traducción pedagógica y la creatividad

La creatividad en el discurso de la traducción prevalece como un aspecto de gran valor pragmático. A través de la creatividad, el traductor interpretará la rea-

lidad que hay detrás del texto y no se limitará a las formas lingüísticas (Van der Broek 1998).

En general casi todos los modelos se asientan en la propuesta de Wallas⁸ (Torrance 1988 ápod Plsek 1996: 2), aunque existen variaciones. Las diferentes fuentes de creatividad que enuncian Dulay y Burt (1977: 99) en la adquisición de LL.EE. son

- a) delimitadores afectivos: la preferencia de ciertos modelos de *input*, la prioridad que se da al aprendizaje de determinados aspectos, etc.;
- b) organizadores cognitivos: los tipos de errores en los que el aprendiz incurre de manera sistemática, la progresión de las reglas de la interlengua, etc.;
- c) creatividad aplicada al monitor, es decir, la corrección del discurso de uno mismo, o autocorrección.

La traducción es una habilidad que combina la comprensión y (hasta donde permita el texto secundario) el poder inventivo. Requiere por lo tanto ciclos de competencia receptiva y productiva. La creatividad de la traducción es, por naturaleza, un concepto desdibujado. Se trata de un superestrato en el que trabajan de manera conjunta el razonamiento, la comprensión, la intuición, el conocimiento y la imaginación textual. La traducción supone varias áreas, niveles y manifestaciones de creatividad (Wilss 1996: 52-54).

5.3 La traducción pedagógica y la equivalencia

Traducción y equivalencia son otros dos conceptos que están ineludiblemente asociados. Aunque ha sido fuente de polémica, consideramos que la implicación de la equivalencia en la TP es necesaria, puesto que va a definir en gran parte esta práctica. El problema se presenta no solamente cuando acudimos a la concepción de equivalencia⁹, sino por las diferentes tipologías de equivalencia que se reconocen. En el caso de la TP, lo que más nos interesa es la *equivalencia pragmática* que se ocupará de una equivalencia en diferentes niveles: funcional, textual, etc. Son adjetivos como *natural*, *exacta*¹⁰ los que ocasionan problemas en la concepción de equivalencia. En este contexto de debate sobre la conceptualización de la equivalencia surge el problema acerca de la unidad de traducción.

5.4 La traducción pedagógica: dificultad y problemas de traducción y errores

Los problemas de traducción son cualquier situación en la que el traductor es incapaz de producir de manera espontánea un equivalente del texto de partida.

⁸ Preparación-incubación-iluminación-verificación.

⁹ Kenny (2001: 77) argumenta que la equivalencia puede ser una condición necesaria de la traducción, un obstáculo en el progreso de los estudios de traducción o una categoría adecuada para describir la traducción.

¹⁰ Soller (1979) utiliza el adjetivo de *equivalencia normativa*, por ejemplo.

Nord (1991: 166-171) establece un puente necesario entre la distinción entre las dificultades de traducción y los problemas de traducción. Los problemas de traducción son objetivos, medibles, y todos los traductores se enfrentan a ellos, independientemente del nivel de competencia de los mismos, durante el proceso de traducción. Se distinguen varias categorías de problemas de traducción que van de los problemas más generales (que pueden aparecer en cualquier tarea de traducción) a los más específicos (que solo se dan en una determinada tarea de traducción):

- a) problemas de traducción pragmáticos;
- b) problemas de traducción relacionados con la convención, que se dan entre determinadas culturas según sus hábitos, sus normas y sus convenciones;
- c) problemas de traducción lingüísticos;
- d) problemas de traducción específicos de un texto.

Las dificultades de traducción, siguiendo esta teoría, son de naturaleza subjetiva y por lo tanto dependen del individuo. La autora propone varios parámetros que especifican el nivel de dificultad y que corresponden a diferentes etapas del proceso de traducción. A partir de estos parámetros obtenemos cuatro categorías de dificultad de traducción y que están relacionadas con el modelo de análisis de texto relevante a la traducción:

- a) dificultades textuales, relacionadas con el grado de comprensión del texto origen (en adelante TO) y que pueden analizarse a partir de los elementos intratextuales: cantidad de contenido y complejidad del mismo, grado de redundancia, consistencia y claridad de la composición textual, complejidad de las estructuras léxico-semánticas, etc. El grado de dificultad que presentan los elementos intratextuales depende de la cantidad de información que se tiene acerca de los aspectos extratextuales;
- b) dificultades del traductor, que suelen achacarse al nivel de conocimiento del traductor, así como a su competencia. También puede relacionarse con elementos intratextuales, dependiendo del nivel de exigencia y el nivel de los alumnos;
- c) dificultades pragmáticas: se refieren a la naturaleza de la tarea de traducción. El profesor es el que tiene que adaptar los textos a la clase de traducción a través del encargo de traducción;
- d) dificultades técnicas: aquellos casos en los que la tarea de traducción sea muy compleja debido al nivel de competencia y de conocimiento del traductor se puede facilitar la tarea reduciendo las dificultades técnicas de investigación y documentación.

La contribución de Nord (1991: 174) en el campo didáctico de traducción obedece a las siguientes premisas: (a) las primeras son relevantes para graduar los textos seleccionados para una unidad didáctica mientras que (b) los segundos son útiles para la estructuración de los objetivos de aprendizaje y enseñanza en el área de competencia de transferencia.

Si hubiera que clasificar estos errores de acuerdo con la importancia de los mismos, Nord (1991: 99) clasificaría la gravedad de los errores en este orden: pragmático > cultural > lingüístico¹¹.

No podemos dejar de mencionar los errores binarios y los errores no binarios que señala Pym (1992: 282-283) y que supusieron toda una revolución en el campo pedagógico de la traducción. Según este autor, la corrección de errores binarios corresponde a la clase de lengua, mientras que la corrección de errores no binarios corresponde a la clase de traducción. Los errores no binarios no son únicamente translativos y van a darse errores no binarios más allá de los niveles iniciales de aprendizaje del alumno.

Una vez que hayamos detectado los errores será esencial evaluarlos de acuerdo con la gravedad de los mismos. Barbieri Durão (1999: 73) hace un repaso a través de varios autores como Enkvist (1985), James (1977), Halley y King (1975), Chastain (1980) y Vázquez (1987), a partir de los cuales se establecen tres criterios sobre la gravedad de los errores:

- a) error comprensible y aceptable;
- b) error comprensible pero inaceptable;
- c) error no comprensible.

La experiencia textual de la TP permite al estudiante de LE captar y transmitir diferentes realidades. De ahí el desafío al que se enfrentan los estudiantes con esta habilidad, puesto que han de atenerse a los criterios lingüístico-culturales de un acto comunicativo. Como mediador, el traductor está comprometido tanto con el TO como con el texto meta (en adelante TM), por lo que tiene que atender a los dos y compatibilizarlos a través de la función del TM.

6. ANÁLISIS TEXTUAL PARA LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

Existen diversas tipologías de análisis textuales para el análisis de la traducción. Hurtado Albir (1996a *á*pud García Izquierdo 2000: 96-97) propone los siguientes:

- a) estudios específicos;
- b) estudios lingüísticos;
- c) enfoques socioculturales;
- d) enfoques psicolingüísticos;
- e) enfoques filosófico-hermenéuticos;
- f) enfoques textuales.

¹¹ Por supuesto, la jerarquía de los errores ha de obedecer al objetivo de la evaluación que marca el profesor (Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 103).

Nosotros destacamos principalmente tres:

- a) Beeby (1996: 64) propone un modelo de traducción muy completo basado en otros modelos¹² y a través del cual los alumnos adquieren conciencia de lo que acontece en el proceso de traducción. Si bien es interesante, resulta especialmente útil para el profesor por su complejidad. En otras palabras, habría que adaptarlo al aula para que los alumnos de LL.EE. pudieran sacar provecho del mismo:

Primera etapa	
Análisis morfosintáctico (lingüístico)	análisis semántico (contenido)
Análisis pragmático (contexto)	análisis semiótico (intertextualidad)
COMPRESIÓN DEL TEXTO ORIGINAL	
Segunda etapa	
DESVERBALIZACIÓN	
Tercera etapa	
Sintetizador morfosintáctico (lingüístico)	sintetizador semántico (contenido)
Sintetizador pragmático (contexto)	sintetizador semiótico (intertextualidad)
REFORMULACIÓN DEL TEXTO DE LLEGADA	

- b) La propuesta de análisis textual de traducción que sugiere Nord (1991: 1) es una de las más importantes dentro de los estudios de traducción. Su análisis de texto no se corresponde con la lingüística del discurso, sino que responde a la necesidad de adecuación para la traducción e implementación en todos los tipos de textos y todas las tareas de traducción. De acuerdo con Nord (1991: 35), entre los factores del análisis del TO se han de incluir tanto la función comunicativa del texto, como elemento básico de la *textualidad*, como el contenido.
- c) Otro modelo de análisis textual aplicado a la traducción es el que propone García Izquierdo (2000). El modelo plantea que los problemas a los que se enfrenta un traductor en su actividad práctica han de analizarse desde una perspectiva lingüística¹³ (García Izquierdo 2000: 62). El papel de la lingüística consiste en hacer un análisis primario según

¹² Beeby propone: (a) el modelo interpretativo de Delisle (1982), (b) el modelo informático de Bell (1991) y (c) el modelo del análisis del discurso de Hatim y Hason (1990).

¹³ Aunque creamos que no podemos relacionar los problemas de traducción exclusivamente con la lingüística [ver Rabadán y Fernández (1996: 126) ápuod García Izquierdo (2000: 63)].

el cual detectemos las posibles dificultades y problemas de traducción y la naturaleza de los mismos. Los niveles con los que la autora trabaja son el sistema microlingüístico, el sistema macrolingüístico y los usos lingüísticos. El primero se centra en el ámbito oracional o en el código. El segundo, sin embargo, se centrará en la actualización de dicho código en uso (García Izquierdo 2000: 65). Es este ámbito (macrolingüístico) el más interesante para el aprendizaje de traducción, puesto que en él se enfrentará a los problemas aplicados, es decir, de la lengua en uso. Este tipo de análisis, al contrario que el de Nord (1991), se inscribe dentro del campo de análisis del discurso. Esto implica la aplicación de conceptos como *contraste*, *equivalencia*, etc. En este sentido hay que ser cuidadoso con cómo se integran en la TP, puesto que un paso en falso puede suponer un giro teórico de 180°.

El análisis que plantea García Izquierdo parte de la base de que el texto es un elemento fundamental integrador en la traducción. Con ello la autora defiende una aproximación lingüístico-textual para el proceso textual de la traducción:

al tratarse de una operación entre textos y no entre lenguas pienso que interesa analizar todos los mecanismos de actualización textual, pero no solo en sus relaciones internas (de texto a texto) sino también en sus relaciones externas: esto es, sus relaciones con los factores condicionantes externos (las coordenadas espacio-temporales, la importancia del receptor en traducción) y los procesos mentales implicados (Hurtado Albir 1994: 36 ápuđ García Izquierdo 2000: 87).

Esto nos lleva a la introducción del concepto de *interpretación* en el área de traducción, que ha sido fundamental para dar validez a la TP. Como Delisle (1988: 4) apunta, la interpretación de un texto, que entra dentro del análisis del discurso, es una operación mucho más complicada que la simple comparación entre sistemas lingüísticos. La manipulación implica la comprensión (análisis interpretativo) y la reexpresión: interpretación y reexpresión son dos aptitudes complementarias.

7. MATERIAL Y NIVELES DE DIFICULTAD

La tipificación de textos es muy importante para los traductores, que se sirven de ella para aprovechar los procesos por los que ha pasado anteriormente (Wilss 1996: 71). Dicha tipificación está relacionada tanto con los modos de pensar como con los modelos retóricos.

Contar con la competencia del manejo de textos según su tipología es un requisito necesario para el traductor y para el estudiante de LE. La única manera de que el traductor consiga una equivalencia comunicativa es a través de la capacidad de traducir semánticamente, sintácticamente o estilísticamente los diferentes tipos de discurso.

Una de las clasificaciones de tipologías de texto es el modelo de Reiss (1984), que identifica tres tipos de texto: a) informativo, basado en el contenido; b) expresivo, basado en la forma; c) operativo, basado en la apelación.

Reiss (1971 ápod Snell-Hornby 1999: 50) adapta las dimensiones de la lengua correspondientes así como los tipos de texto a partir de la triple división de las funciones de la lengua que propone Bühler:

Función	representación	expresión	apelación
Dimensión lingüística	lógica	estética	dialógica
Tipo de texto	informativo	expresivo	operativo

A través de este modelo de relaciones, Reiss ofrece una serie de pautas para la traducción a partir del tipo de texto con el que se trabaje. Esta propuesta de tipología textual, no obstante, representa al sistema de la lengua como un sistema estático que trabaja a partir de teorías delimitadas (Snell-Hornby 1999: 51). Es imprescindible no confundir el *género textual* y la *función textual* que Nord (1991: 78) distingue basándose en lo siguiente: la función textual está relacionada con el aspecto comunicativo, mientras que el género textual se refiere a la estructura del texto. En este sentido es necesario distinguir ambos conceptos para que la traducción que se lleve a cabo sea más exacta. Entendemos que la tipología textual es un elemento esencial para determinar cómo se va a trabajar con la TP. A partir de él, podremos ver cómo el profesor y los estudiantes van a trabajar con el TO.

Los textos que más interés suscitan suelen ser de carácter pragmático. En este sentido, y según las necesidades en la enseñanza de una LE, podríamos servirnos de la siguiente clasificación: a) textos expositivos, b) textos argumentativos y c) textos instructivos (Hurtado 1999: 34 ápod Enecoiz Osinaga 2001: 3):

Establecer equivalencias pragmáticas entre los dos idiomas, relacionando las formas lingüísticas con sus funciones, facilita la comprensión de su uso y de su significado. Así, los textos como una carta para solicitar empleo, un anuncio, un currículum, un pésame, una felicitación, etc., se aplican en situaciones donde es necesaria una competencia textual para que cumplan eficazmente su función en la vida social. Sin embargo, algunos tipos textuales presentan una estructura fija que conviene tener muy en cuenta a la hora de producir un texto. Así, por ejemplo, una carta está sujeta a fórmulas fijas que determinan el encabezamiento, el saludo, la despedida, etc., del mismo modo que una esquela o una receta de cocina ofrecen esquemas con muy pocas variantes (Enecoiz Osinaga 2001: 4).

Nord (1991: 147-149)¹⁴ propone un modelo de implementación de textos según su dificultad textual que cubre cuatro niveles:

Dificultad según nivel – Aspectos	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel
Tema	General Transcultural	General Específico de la cultura	Especializado transcultural	Especializado Específico de la cultura
Registro	Educación	Coloquial	Sociolectos técnicos	Individual
Tipo de función de la lengua	Informativo	Informativo-evocativo	Evocativo	Persuasivo
Pragmática	Universal	Colectiva	Grupo	Individual
Contexto histórico-cultural	Muy relacionado cultural y temporalmente	Relacionado culturalmente pero distante temporalmente	Distante culturalmente y relacionado temporalmente	Distante tanto cultural como temporalmente

Modelo de niveles de dificultad textuales (Nord, 1991)

La implementación pragmática en la TP exige una adecuación no solo de forma, sino también de registro y de contenido entre el TO y el TM.

8. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA DIRECTA EN EL CURRÍCULO DE LL.EE.: MODELOS DE APLICACIÓN

A pesar de la crítica a la TP, poco se ha hecho para plantear propuestas nuevas o replantear opciones existentes. En un intento por hacer una propuesta sistemática, destacamos las actividades que están directamente relacionadas con la TP y que podrían utilizarse en el aula para trabajar especialmente con la comprensión escrita:

- a) uso de textos paralelos;
- b) comparación y crítica de traducciones ajenas;
- c) traducción resumida (los aprendices deben extraer los puntos principales del texto y decidir cómo volcarlos en la lengua meta);
- d) producción escrita guiada (*cueing*) (los estudiantes reciben instrucciones en L1 sobre el texto que deben producir en LE);
- e) interpretación (traducción oral);
- f) actividades de reflexión sobre las diferencias entre L1 y LE en cuanto a estructuras, registro, vocabulario, fonética, dialectos, etc.;
- g) lectura de textos bilingües (íntegros);

¹⁴ Mi traducción.

- h) traducción directa (comprensión correcta);
- i) traducción interpretativa;
- j) lectura de subtítulos en LE;
- k) lectura de rótulos, avisos y manuales multilingües.

Las clasificaciones de las propuestas según diferentes modelos son las siguientes:

- a) **Modelos de actividades relacionadas con la tipología textual:** Gamboa Belisario (2004) propone un modelo del diseño de TO en el que el estudiante de LE se convierte en un mediador intercultural que trabaja con diferentes tipologías textuales. Las cuatro secuencias que propone el trabajo son las siguientes:
 - a.1) trabajo con un texto periodístico en dos idiomas: se atiende a la organización de la información de un texto en diferentes lenguas y se realiza una traducción inversa (a la vista) del mismo;
 - a.2) se trabaja a partir de un cómic: se lleva a cabo un análisis de la traducción y se analiza la equivalencia traductora y en consecuencia el proceso interpretativo;
 - a.3) se trabaja en el papel del traductor como intermediario y su capacidad de análisis, síntesis y creatividad a partir de un cortometraje: el principio de esta actividad son las estrategias de mediación a partir de las que los alumnos, en sus roles de mediador o receptor, observarán el dinamismo interpretativo y de mediación;
 - a.4) se trabaja a partir de textos paralelos a través de un corpus compuesto por diferentes tipologías textuales relacionadas entre sí. Los estudiantes se posicionarán dentro de una perspectiva intercultural. El ejercicio tendrá diferentes partes (como si se adoptara un enfoque por tareas): actividades de pretraducción, traducción y actividades de postraducción. Como actividad final tendrán que crear un corpus plurilingüe creando un vínculo intertextual a partir de las diferentes tipologías textuales.
- b) **Modelos de actividades para trabajar sobre niveles o unidades específicas de la lengua:** La línea de investigación del análisis del discurso es extremadamente útil en el estudio de los distintos tipos de discurso existentes en el aula según McTear (1975 ápod Griffin 2005) y aplicables a los textos que se trabajan en este entorno de forma que constituyan de algún modo parámetros que nos permitan delimitar los distintos niveles a los que se trabaja en el aula:
 - b.1) mecánico: se trata del tipo de lengua que un alumno puede manejar sin comprender del todo lo que significa. Es, en realidad, una simple manipulación de formas lingüísticas en un ejercicio para averiguar si la forma correcta se consigue en diferentes contextos o circunstancias. No es un ejercicio comunicativo y no hay interacción. Ej.: conjugar diferentes personas y tiempos de un verbo;

- b.2) significativo: parecido al anterior, pero este simula algún tipo de comunicación. El alumno no tiene que comunicar un mensaje, pero al menos la lengua que maneja tendría sentido y significado en caso de utilizarse en algún contexto real. Ej.: completar un diálogo;
- b.3) pseudo-comunicativo: este tipo de discurso se aproxima a la comunicación verdadera. Implicaría todos los elementos necesarios para que se dé una comunicación real. Sin embargo, el alumno no está realmente involucrado. Faltan, muchas veces, el motivo intrínseco o la necesidad y el deseo de comunicarse con otros. Ej.: la presentación de un tema en LE en el aula;
- b.4) comunicativo-auténtico: se trata de un tipo de discurso que rara vez se da en el aula formal. Quizá se dé con tareas comunicativas para construir discursos, crear interacción, etc. Su utilización o no dependería de la metodología de enseñanza utilizada, del perfil del profesor (las creencias teóricas de este sobre la enseñanza de LL.EE. y el uso de la LE en clase) y su competencia (nativa, casi-nativa, deficiente).

Los niveles de discurso en el aula corresponden fundamentalmente a los diferentes niveles en los que trabajan los alumnos de LE y las actividades oportunas que se realizan de acuerdo al nivel que tienen.

- c) **Modelos de actividades cuyo objeto reside en la comparación entre dos lenguas:** Enecoiz Osinaga (2001: 9) sugiere diferentes ejercicios de traducción en el aula para aumentar el conocimiento de la diferencia entre dos lenguas.
- d) **Modelos de actividades de acuerdo con el establecimiento de dicotomías de diferente naturaleza:** García-Medall (2001: 4-15) hace una clasificación de las dicotomías basadas en diferentes aspectos de la traducción. Esta clasificación resulta útil a la hora de reflexionar acerca de las diferentes actividades en la enseñanza de LL.EE. Beeby (1996: 64), por su parte, alude a una serie de dicotomías que, bajo el paraguas de un enfoque comunicativo, quedan desvalidas.
- e) **Modelos de actividades que implican la explotación de habilidades relacionadas con la TP:** Nott (2005) sugiere varios tipos de actividades relacionadas con la traducción en el aula de LL.EE. Nord (1996 ápuđ Kiraly 2000: 55) propone un nuevo modelo de clase basado en la enseñanza de la competencia traductora a través de habilidades, destrezas y conocimiento.
- f) **Modelo de actividades aplicadas a diferentes estadios del proceso de TP:** En este punto destacamos el trabajo de Mizón y Diéguez (1996: 75), que investigan la autocorrección de la traducción como una herramienta para el estudiante.
- g) **Modelos de actividades relacionadas con los distintos niveles de comunicación:** Littlewood (ápuđ Tittford 1985) diseñó un marco de pedagogía comunicativa para la enseñanza de LL.EE.

- h) **Modelos de actividades derivados de propuestas de los estudios de traducción:** Una propuesta general que puede resultar interesante para la TP es el *enfoque variacional* de Hewson y Martin (1991). Otra contribución que estimamos importante por su sistematicidad es el planteamiento de Zhong (2002: 583) en la fase de postraducción que incita a los estudiantes a replantearse sus traducciones, así como a evaluar las traducciones de sus compañeros.
- i) **Modelos de actividades derivados del área de la lingüística:** La teoría de los actos de habla incluye la integración de diferentes ejercicios según varias áreas prácticas. Vez Jeremías (2004b: 138) propone aplicaciones concretas.
- j) **Modelos de actividades de acuerdo con el progreso de la TP:** Uno de los principios que sugiere Grellet (1991: 86) en la aplicación de la TP en el aula es que tenga un sentido de progreso. Para ello, propone las siguientes actividades:
- j.1) ejercicios de sensibilización a la traducción a través de los cuales enseñar a los estudiantes a ser críticos con su propia traducción y que trabajen en ella. Estos ejercicios también servirán para enseñar a los alumnos (por medio de ejercicios de reescritura, manejo de la lengua, paráfrasis, traducción rápida, etc.) a saber (incluso a que les guste) jugar con la lengua y ser lo más precisos posible, así como evitar la traducción automática a cualquier nivel;
 - j.2) ejercicios de análisis y localización: para traducir es necesario que el alumno comprenda completamente el TO. Partir de los ejercicios de lectura permitirá que el alumno se familiarice y se acostumbre a la búsqueda sistemática tanto de la estructura interna del texto como las redes semánticas, metafóricas, etc., operativas en él;
 - j.3) ejercicios de preparación para problemas específicos, es decir, actividades dedicadas al trabajo sobre el registro, el tono, el estudio del léxico, así como determinadas estructuras difíciles de traducir;
 - j.4) ejercicios que implican técnicas y problemas metodológicos: conllevan la reflexión sobre determinadas cuestiones, como la traducción de juegos de palabras, términos culturales, etc.;
 - j.5) ejercicios que utilizan la traducción para otros fines que no vienen al caso en el presente trabajo.

9. CONCLUSIONES

Las experiencias de aprendizaje que se dan en el aula han de renegociarse entre los aprendices y el profesor durante el proyecto, aunque sea de manera implícita, por lo que resulta difícil sistematizar en una metodología única las diferentes prácticas didácticas (Llobera 2000: 6) que están siempre unidas a la lengua: «translation begins and ends with language» (Delisle 1980: 41).

NOTAS

LE – lengua extranjera

LL.EE. – lenguas extranjeras

TO – texto origen

TM – texto meta

MCER – Marco común europeo de referencia para las lenguas

BIBLIOGRAFÍA

- AKSOY, BERRIN (2001). «Aspects of Textuality in Translating a History Book from Turkish into English», *Babel*, 47 (3), 193-204.
- ALCÓN SOLER, Eva (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- ALONSO BELMONTE, Isabel (2004). «La subcompetencia discursiva», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 553-572.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2004). «La interlengua del hablante no nativo», Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL: Madrid, 369-389.
- BARBIERI DURÃO, Adja de Balduino Amorim (1999). *Análisis de errores e interlingua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina: UEL.
- BEEBY LONSDALE, Allison (1996). *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds Beyond Words*, Ottawa: University of Ottawa Press.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, Enrique (2004). «Aportaciones de la Lingüística Textual», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*: Madrid, SGEL 199-218.
- CANALE, Michael (2000). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Miquel Llobera et ál. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Hedelas, 63-81.
- CASSANY, Daniel (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco Libros.
- ____ (2004). «La expresión escrita», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 917-941.
- ____ (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.
- CENOZ IRAGUI, Jasone (2004). «El concepto de competencia comunicativa», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 449-465.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara (1996). «Introducción a la traducción pedagógica», *Lenguaje y Textos*, 8, Universidad de Coruña: SEDLL.
- DELISLE, Jean (1988). *Translation: An Interpretive Approach*, University of Ottawa Press: Ottawa.
- ____ (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa: Edition de l'Université d'Ottawa.

- ENECOIZ OSINAGA, M. I. (2000). «Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE», en *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: «¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros»*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 287-296.
- GAMBOA BELISARIO, Leylanis (2004). «Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE», *RedELE*, 2. [Consulta: junio 2012]. <http://www.educacion.es/redele/revista2/gamboa.shtml>
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- GARCÍA-MEDALL, Joaquín (2001). «La traducción en la enseñanza de lenguas», *Hermeneus*, 3, 113-140.
- GRELLET, Françoise (1991). «Vers une pédagogie communicative de la traduction», en *The British Council the Role of Translation in Foreign Language Teaching*, París: Didier Érudition, 85-89.
- GRIFFIN, Kim (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2004). «La subcompetencia pragmática», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 533-551.
- HADDOUCHE, Fatima Z. (2009). «La traducción y la didáctica de ELE», *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y ELE*, 218-245. [Consulta: junio 2012] <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/17%20La%20traduccin%20y%20la%20didctica%20de%20ELE.pdf>
- HAN ZhaoHong y Amy D'ANGELO (2009). «Balancing between Comprehension and Acquisition: Proposing a Dual Approach», en ZhaoHong Han y Neil J. Anderson (eds.) *Second Language Reading Research and Instruction*, Michigan: University of Michigan, 173-191.
- HATIM, Basil e Ian MASON (1995). *Teoría de traducción. Una aproximación al discurso*, Londres: Ariel.
- HEWSON, Lance y Jacky MARTIN (1991). *Redefining Translation: The Variational Approach*, London: Routledge.
- HOUSE, Juliane (1986). «Acquiring Translational Competence in Interaction», en Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Narr, 179-191.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1998). «La traducción en la enseñanza comunicativa», *Cable*, 1, 42-45.
- KENNY, Dorothy (2001). «Equivalence», en Mona Baker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 77-80.
- KIRALY, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- KRASHEN, Stephen D. (1977). «El método del monitor y la actuación de los datos en las lenguas segundas», en Juana Muñoz Liceras (comp) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 143-151.

- LAVAUULT, Elisabeth (1985/1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, París: Didier Erudition.
- _____ (1991) «Traduire en classe. Pourquoi et pour qui?», en The British Council, *The Role of Translation in Foreign language teaching*, París: Didier Érudition, 49-57.
- MARTÍNEZ MELIS, Nicole y Amparo HURTADO ALBIR (2001). «Assessment in Translation Studies», *Meta*, 46 (2), 272-2287.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1998). «El proceso de recepción lectora», en Antonio Mendoza Fillola (coor.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Ed. SEDLL, 169-189.
- MIZÓN, M.^a Isabel e Isabel DIÉGUEZ (1996). «Self Correction in Translation Courses: A Methodological Tool», *Meta*, 41 (1), 75-83.
- MUÑOZ MARTÍN, Ricardo (1995). *Lingüística para traducir*, Barcelona: Editorial Teide.
- NORD, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation*, Ámsterdam: Rodopi.
- NOTT, David (2005). «Translation From and into the Foreign Language», *Languages Linguistics Area Studies*. [Consulta: junio 2012] <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/427>
- PLSEK, Paul (1996). «Working Paper: Models for the Creative Process». [Consulta: mayo 2008] <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>
- PYM, Anthony (1992). «Translation Error Analysis and the Interface with the Language Teaching», en Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, 279-288.
- [Consulta: junio 2012] http://www.tinet.cat/~apym/on-line/training/1992_error.pdf
- RUMMELHART, David (1997). «Toward an Interactive Model of Reading», en S. Dornic (ed.), *Attention and Performance*, New York: Academic Press.
- _____ (1980) «Schemata: The Building Blocks of Cognition», en Rand J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. (2009). «La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica» [Consulta: junio 2012] <http://www.educacion.es/redele/>
- SNELL-HORNBY, Mary (1999). *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*, Salamanca: Ediciones Almar.
- TITFORD, Christopher (1985). «Translation – A Post-communicative Activity for Advanced Learners», en Christophe Titford y Adolf E. Hieke (eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Narr.
- VAN DER BROEK, Raymond (1998). «Translational Interpretation: A Complex Strategic Game», en Ann Beylard-Ozeroff, Jana Kralova y Barbara Moser Mercer (ed.), *Translators' Strategies and Creativity*, Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 1-13.
- VEZ JEREMÍAS, José (2004). «Aportaciones de la lingüística», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 127-145.

- VILLANUEVA, M.^a Luisa e Ignasi NAVARRO (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- VV.AA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Consulta: junio 2012] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- WILSS, Wolfram (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*, Ámsterdam/ Nueva York: John Benjamins.
- ZHONG, Yong (2002). «Transcending the Discourse of Accuracy in the Teaching of Translation: Theoretical Deliberation and Case Study», *Meta*, 47 (4), 575-585.

