

LA LINGÜÍSTICA APLICADA EN EL CURRÍCULUM DEL TRADUCTOR. ALGUNAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

Isabel GARCÍA IZQUIERDO
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Intentar caracterizar la didáctica adecuada para la denominada *Lingüística aplicada a la traducción* no es tarea fácil, dada la práctica inexistencia de trabajos que planteen propuestas metodológicas para ella. Como veremos de inmediato, tradicionalmente el campo de la enseñanza y aprendizaje de (segundas) lenguas¹ ha sido donde la aplicación de los postulados de la pedagogía se ha realizado con mayor insistencia y, sólo en los últimos 10 ó 15 años, ha comenzado también la aplicación de la didáctica al campo de la Traductología. A ello se une la especial situación de la *Lingüística aplicada a la traducción* como materia que participa en la formación del traductor sin ser propiamente didáctica de la traducción². Por último, además, las áreas de la lingüística implicadas en la caracterización de esta materia tampoco poseen tradición didáctica.

Intentaré, por tanto, en las líneas que siguen, a partir de los trabajos realizados en el campo de la didáctica general, la didáctica de segundas lenguas y la traductología, extraer los postulados que puedan resultar interesantes para proponer una metodología adecuada para la llamada *Lingüística aplicada a la traducción*.

2. PRINCIPIOS GENERALES DE DIDÁCTICA. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Como sabemos, la didáctica ha obtenido uno de sus mayores frutos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de (segundas) lenguas, y así lo atestigua la gran cantidad de bibliografía que circula al respecto. Ahora bien, la revisión de la didáctica de lenguas nos interesa únicamente como telón de fondo para dibujar el panorama sobre el que, junto con otros aspectos, se construirá la nueva pedagogía de la traducción. Y ello porque es evidente que, durante muchos años, la traducción se consideró como el mejor método para la didáctica de lenguas (sobre todo, las lenguas

1 Aunque de manera tangencial aparezca también algún aspecto de enseñanza de la lengua materna para traductores o enseñanza de lengua para fines específicos que pueda resultar de utilidad, en mi opinión, la didáctica propuesta para la enseñanza de (segundas) lenguas, puesto que es con mucho la que posee mayor tradición, puede muy bien servir como marco ejemplificador de la aplicación de los principios pedagógicos, a partir del cual postular una didáctica para la Lingüística aplicada a la traducción.

2 Para una caracterización de la *Lingüística aplicada a la traducción* véase I. García Izquierdo (1997-98)

clásicas). Posteriormente, fue proscrito por inadecuado³ y, en un tercer estadio se buscó reconciliarlos e intentar descubrir qué podían aportarse mutuamente. La relación, pues, ha existido y existe y, de hecho, como reconocen muchos metodólogos de la traducción (A. Hurtado, 1993, D. G. Kiraly, 1995, por ejemplo), la nueva pedagogía de la traducción se nutre en el aspecto didáctico, entre otras, de las últimas propuestas realizadas para la didáctica de lenguas (*Enfoque por tareas*). Ahora bien, como veremos en el próximo apartado, muchos de los principios propuestos por los Enfoques comunicativos en didáctica de lenguas son principios de didáctica general, no privativos pues de este tipo de didáctica y, en este sentido, comunes a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

No me interesa, pues, realizar una revisión exhaustiva del panorama histórico de la didáctica de lenguas, puesto que excedería mi propósito, además de que en sus primeros estadios poco puede aportar a la *Lingüística aplicada a la traducción*. Me interesa únicamente el estadio actual de la misma⁴.

Como se sabe, ya a finales del XIX se rechaza de pleno la traducción como método. Este rechazo llegará hasta bien entrada la década de los 60, bajo la consigna de *¡No traduzcáis!* a los alumnos. Ahora bien, con la llegada de los enfoques comunicativos la situación cambiará. Se intentará ahora buscar cuál es la situación ideal de relación entre traducción y didáctica de lenguas. Así, A. Hurtado (1988: 42) se pregunta «¿es lícito plantearse, desde una nueva perspectiva, una utilización de la traducción acorde con un enfoque comunicativo de la enseñanza del español (*como L2*)?»⁵ y responde que efectivamente lo es, utilizada como mecanismo de acceso al significado de la lengua extranjera «bien de un modo "silencioso" e interiorizado, o bien de manera más explícita recurriendo al diccionario bilingüe o a una "traducción explicativa" del profesor» (1988: 42). Ahora bien, Hurtado deja bien claro que la traducción es para la didáctica de lenguas un ejercicio más entre otros muchos y que, por tanto, sólo se utilizará de vez en cuando, eso sí, bien entendida como proceso dinámico de traducción del sentido. Por tanto, la traducción toma, en opinión de A. Hurtado (1988: 44), un nuevo enfoque en la didáctica de lenguas⁶. Hay que dejar de lado definitivamente la errónea concepción de que para saber traducir basta con saber lenguas, y la también errónea creencia de que, por el contrario, la traducción es un mal ejercicio para los aprendices de lenguas. (Véase también K. Malmkjaer, 1995/96: 56-61).

Lo importante, no obstante, es saber deslindar claramente la didáctica de lenguas de la didáctica de la traducción. Ahora bien, si acabamos de ver que la didáctica de lenguas se sirve de la traducción, la didáctica de la traducción se servirá de aquélla para construir su propia pedagogía, utilizando y reformulando aquellos postulados de los enfoques comunicativos⁷ que pueden

3 Véase la crítica de V. García Yebra (1986: 144) en este sentido.

4 Véase M. L. Villanueva (1997: 82-83), en donde aporta un completo esquema sobre el *Panorama histórico y conceptual de la didáctica de lenguas* que contiene información detallada sobre cuestiones como los objetivos o metodología de los métodos de finales del s. XIX hasta prácticamente la actualidad. Para una revisión de las diferentes orientaciones metodológicas en la didáctica de lenguas, véase también A. Omaggio Hadley (1993, cap 3: 73 ss.).

5 El paréntesis aclaratorio es mío.

6 Véase la crítica a la confusión entre didáctica de lenguas y didáctica de la traducción en A. Hurtado (1993, 1995 y 1999). Véase también la obra de E. Lavault (1985).

7 No voy a realizar aquí una revisión histórica de los enfoques comunicativos desde su aparición hasta la actualidad porque ello excedería mi propósito. Remito al esquema propuesto por Villanueva y a las obras de J. Zanón (1992); S. Estaire (1992), D. Nunan (1989) o N. Candlin (1990).

resultarle de utilidad. Veamos, pues, cuáles son los postulados más relevantes de estos enfoques y cómo se plantean en didáctica de la traducción.

2.1. LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS Y SU REPERCUSIÓN EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS

Siguiendo las tendencias actuales en otras ramas del saber⁸, la didáctica de lenguas tiende hacia la primacía del cognitivismo. Esto tendrá efectos inmediatos sobre el diseño de los programas y sobre las directrices que imperarán en los currícula en la enseñanza de lenguas. A partir del desarrollo del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes, se acepta que ésta es compleja y que no está formada únicamente por la competencia pragmática de los hablantes. Así lo destacan, entre otros, C. N. Candlin y D. Murphy (1987: 7).

A grandes rasgos, podemos afirmar que éstos serán los efectos inmediatos que la utilización del cognitivismo tendrá sobre la didáctica de lenguas (para un resumen centrado en la evolución de los enfoques comunicativos, véase también R. Ribé y N. Vidal (1993) o J. Zanón (1992), entre otros):

1. La utilización de *métodos centrados en el alumno* e interés por su funcionamiento mental individual, por la actividad del aprendiz. Con ello se produce también una *transformación de la relación entre profesor y alumno*. Se favorecerá, pues, la autonomía. (Véase también H. Holec (1988), Candlin (1990) o M. Mercet (1996)). Además, se producirá también una transformación de la relación entre profesor y alumno. El profesor pasará de ser censor a ser un soporte, de la sanción a la explicación, etc. (Véase a este respecto P. Civera (1997: 177 ss.) o P. Galvani (1995))

2. *Concepción pedagógica centrada en el sentido* (aprender y comprender). Se plantearán interrogantes sobre el papel de la memoria. El papel prescriptivo del contenido es abolido para dar paso a una integración entre contenido y metodología – en el *enfoque comunicativo*, como apunta J. Zanón (1992: 21), se había producido una escisión entre contenido y metodología que cuestionaba la naturaleza del diseño global de la E-A-. Y añade: «La reivindicación de un currículum integrador de ambos aspectos no es exclusiva de nuestro campo y representa uno de los caballos de batalla de los movimientos de renovación pedagógica de los últimos años». En efecto, esta integración de contenidos y procedimientos o, según la terminología, entre teoría y práctica es, como ya he citado en líneas anteriores, uno de los postulados básicos de las disciplinas científicas modernas.

3. *Metodología basada en el aprendizaje por objetivos, tareas o proyectos*. J. Zanón (1992: 20) critica el papel de los primeros modelos de enfoque comunicativo porque «el excesivo control del profesor sobre los contenidos aleja bastante el método de un pretendido enfoque "centrado-en-el-alumno" (...). La alternativa a esta situación partirá del intento de dotar al *Enfoque comunicativo* de una unidad de organización cualitativamente diferente al contenido estructural / nocional / funcional: la actividad o tarea comunicativa»⁹.

8 A este respecto, véase la interesante reflexión que, aludiendo a las ciencias cognitivas, realiza M. Stroobants (1995) acerca de las conexiones o la interdisciplinariedad entre diferentes campos del saber.

9 Véase también la reflexión de D. Simmons y S. Wheeler (1995) sobre el diseño de *Syllabus* o programas docentes basados en tareas (*task-based*) y sobre la importancia del concepto de estrategia como procedimiento no observable puesto en juego por el sujeto que aprende con el fin de conseguir su objetivo, fundamental en esta nueva etapa de la

Son muchos los trabajos dedicados a definir y delimitar la nueva unidad metodológica. Citaré como representativos el de Nunan (1989), J. Zanón (1992), S. Estaire (1992) y C. N. Candlin (1990). Así, C.N. Candlin (1990: 39) define la tarea como:

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.

Las propuestas pedagógicas que planteo para la Lingüística aplicada a la traducción se avendrían muy bien con esta definición. La diferencia, como veremos, está en el distinto marco de aplicación y en la naturaleza distinta de los conocimientos implicados (nocionales vs prácticos). Véase también J. Zanón (1992: 22)¹⁰.

4. *Transformación del sentido de la evaluación.* La evaluación formativa pasa a tener una valoración positiva y se convierte en un sistema pedagógico eficiente. En general, podemos decir que la evaluación es un acto de medida de la adecuación entre una serie de informaciones – adecuadas a su vez a unos objetivos prefijados– y un conjunto de criterios, con el fin de tomar una decisión (véase, por ejemplo, G. Langouet (1986). Ahora bien, de esta aparentemente simple definición, se desprenden diferentes aspectos que hay que tener en cuenta y que determinarán, probablemente, el éxito de la evaluación. Así, se habla de objetivos, de criterios y de finalidades. Pero, ¿cómo se concretan estos? (Véanse también a este respecto P. Hernández (1989), G. Barbe (1991) y De Juan Herrero (1996: 100 ss.).

Entre los **criterios** que se consideran más adecuados para conseguir un buen sistema de evaluación (P. Hernández (1989); Barbe, 1991; Tagliante, 1991; P. J. Roe (1992), S. Bolton (1997)) se aceptan, entre otros, los siguientes: *Inteligibilidad* (sistema de referencia. Todos los examinados deben comprender claramente qué se pregunta); *fidelidad* (a una misma corrección independientemente de las situaciones) y objetividad, tanto en la preparación de la prueba como en su corrección; *fiabilidad y validez* (las informaciones contenidas en el examen no deben ser aleatorias); *representatividad* de los objetivos a evaluar; *feed-back e información* (la prueba debe aportar información útil para el estudiante). Estos criterios se manifestarán de modos diferentes dependiendo del tipo de prueba o instrumento de evaluación por el que optemos. Junto con los criterios, los diferentes trabajos destacan las diferentes **funciones y finalidades** que posee la evaluación. Así, por ejemplo, en opinión de G. Langouet (1986), la evaluación pedagógica puede poseer finalidades diversas, aunque complementarias, entre las que podemos citar: ser una *constatación* de que se ha aprendido algo; constituir un *diagnóstico* de los conocimientos adquiridos y los no adquiridos; emitir un *pronóstico* de las posibles capacidades. (Véanse también G. Tagliante (1991: 14 ss.) o De Juan Herrero (1996: 108).

didáctica. –Para una revisión exhaustiva del concepto de proceso y estrategia de aprendizaje y su repercusión en didáctica véanse, además, Bygate (1988); Soracco y Cadierno (1989); Narcy (1990), Justicia (1996); F. Justicia (1996), Villanueva (1997) u Otal (1997)).

¹⁰ Existen ciertas diferencias entre la propuesta de Zanon y las propuestas pedagógicas que se utilizarán para la *Lingüística aplicada a la traducción*. Así, aunque Zanon propugna un compromiso entre contenidos nocional-funcionales y tareas, la distribución de ambos aspectos en la materia que nos ocupa no es paralela a la de una clase de lengua (o traducción), ya que el peso de los primeros es bastante mayor.

Directamente relacionados con las funciones que ejerce la evaluación y, por tanto, derivados de ellas, se encuentran los posibles tipos de evaluación. En general, se citan como representativos los **tipos de evaluación** que atienden al criterio del momento del proceso de E/A en que se evalúa¹¹. Y se suelen distinguir tres tipos fundamentales (véanse también R. Prégent, 1990: 50 ss. y G. Langouet, 1986: 22, entre otros) (De Juan Herrero: 1996: 102): *evaluación sumativa* (acumulativa, sancionadora o de certificación); *evaluación diagnóstica*, que se realiza al principio del proceso de E/A con el fin de determinar si los alumnos dominan una serie de objetivos; y *evaluación formativa*. Consistente en el conjunto de pruebas que se realizan durante el proceso de E/A con el fin de controlar los logros que se van alcanzando. Juega un importante papel de control retroactivo para el profesor y el alumno, indicándole al primero si debe modificar las estrategias de enseñanza, e incluso los objetivos pedagógicos. (Véase, en este sentido, el trabajo de De la Cruz (2000)).

La moderna didáctica de lenguas –especialmente el enfoque por tareas– y la moderna didáctica de la traducción, han puesto su énfasis sobre este último tipo de evaluación. La evaluación formativa se erige en un factor fundamental en un proceso en el que la actividad en el aula (y fuera de ella) se articula por medio de tareas (véanse, entre otros, Candlin, 1990; Tagliante, 1991; Adam y Faere, 1992). Será éste uno de los factores en los que *la Lingüística aplicada a la traducción* diferirá sensiblemente de las anteriores.

3. LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

3.1. EL VACÍO PEDAGÓGICO

Si bien ha habido intentos desde la década de los 60 de proponer métodos o manuales para ayudar a los traductores a realizar mejor su tarea –piénsese en las estilísticas comparadas, fundamentalmente Vinay y Darbelnet (1957) o, más recientemente, en los libros de G. Vázquez Ayora (1977), V. García Yebra (1983) o P. Newmark (1988)–, lo cierto es que los diferentes enfoques metodológicos propuestos en el seno de la didáctica de la traducción no respondían a las necesidades reales del aprendiz de traductor, identificando en la mayoría de las ocasiones la traducción con la enseñanza de lenguas. Es decir, primaba la traducción didáctica o pedagógica y se obviaban los aspectos relacionados con la traducción profesional. (Para una explicación más detallada de esta distinción, véanse los trabajos de Lavault (1985: 17 ss.); R. R. K. Hartmann (1980: 59 ss.), J. Deslile (1998: 31 ss.), o A. Hurtado (dir.) (1999: 13), entre otros).

A partir de la segunda Guerra Mundial, sin embargo, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la aparición de una disciplina encargada del análisis del proceso traductor (aunque de manera muy incipiente y con un avance lento), la Traductología, harán posible el comienzo de la renovación pedagógica que, en la actualidad, y con el antecedente de J. Delisle (1980/1993), ya puede considerarse un hecho en nuestro país.

11 De Juan Herrero (1996: 104 ss.) apunta la posibilidad de establecer una tipología atendiendo a la interpretación de los resultados, según la cual se distinguen la evaluación por normas (qué conocimientos posee un alumno respecto a los demás) y la evaluación por criterios (qué conocimientos posee el alumno respecto a lo que debería saber). No obstante, pienso que la tipología establecida según el momento del proceso está más extendida y, por tanto, citaré aquella como representativa.

Una de las estudiosas de la Traductología que más se ha preocupado en nuestro país en los últimos años de la renovación didáctica en los estudios sobre la traducción ha sido A. Hurtado. En su opinión (1993: 239)¹²:

Existe, pues, una larga historia de la enseñanza de la traducción, vinculada a los estudios filológicos y a la enseñanza de lenguas, que se caracteriza por una falta de autonomía de la enseñanza y de objetivos pedagógicos propios, acompañada de una falta de definición metodológica.

También en A. Hurtado (1995: 55 y 1996), se habla del *vacío pedagógico* evidente en el campo de los estudios sobre la traducción, situación que señalan también J. Delisle (1998: 14-15) o D. G. Kiraly (1995: 33) para quien «The present situation in translation pedagogy is marked by the lack of a set of appropriate teaching and learning principles».

Hurtado (1995: 65 ss.) afirma que el objetivo fundamental de la didáctica de la traducción será desarrollar la competencia traductora, entendida como una conjunción de conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, aptitudes relacionadas con la comprensión y producción de textos, etc.

3.2. DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS A LA MODERNA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

Ya hemos hablado de la relación entre la traducción y la didáctica de lenguas. Insistiendo en esta problemática, D. G. Kiraly (1995: 34) reconoce las importantes implicaciones que el enfoque comunicativo ha tenido para la enseñanza de la traducción, proporcionando ideas para mejorar la pedagogía de la misma. Sin embargo, la traducción no es sólo utilización de una lengua, como ya hemos apuntado en líneas anteriores, y por ello D. G. Kiraly afirma: «Because translation is not entirely dependent on foreign language skills, a translation pedagogy cannot be identical with a foreign language pedagogy». (Véase también en Kiraly (2000) la interesante propuesta pedagógica que realiza).

Por otra parte, en opinión de A. Hurtado (1995: 52) hay que separar también la moderna didáctica de la traducción de los manuales que se limitan a recopilar textos o a realizar traducciones anotadas sin realizar ninguna indicación de tipo metodológico. El problema, afirma (1995: 55), es que se ha producido una confusión entre Teoría de la traducción (rama explicativa de los estudios), Didáctica de la traducción (rama aplicada de dichos estudios) y Metodología de la traducción (porque algunos trabajos ofrecen principios metodológicos para el profesor de traducción que distan mucho de ser suficientes para poder elaborar una buena didáctica de la traducción) –y cita como representativos de esta confusión los estudios de C. Tatilon, P. Newmark, M. Baker, M. Larson, etc.

Esto en mi opinión no niega en absoluto el mérito de algunos de estos trabajos, que han intentado abrir vías de análisis interesantes. De hecho, como veremos, los trabajos de M. Baker y M. Larson proporcionan material muy adecuado para abordar problemas de análisis textual como paso previo a la traducción y que –tal como la concibo–, constituye la razón de ser de la materia

12 Piénsese en el trabajo de reciente publicación A. Hurtado (dir.) (1999), en el que se recogen los resultados de un proyecto de investigación sobre metodología y didáctica de la traducción de lenguas A, B y C; entre lenguas maternas; enseñanza de la traducción especializada (técnico-científica, jurídica, literaria y audiovisual) e interpretación, llevado a cabo en la Universitat Jaume I, de Castellón.

Lingüística aplicada a la traducción. Ahora bien, es cierto que ambos trabajos se presentan como manuales de traducción y, estrictamente hablando, como bien apunta A. Hurtado, no lo son.

No voy a detenerme en el análisis de las insuficiencias de los diferentes enfoques metodológicos propuestos en el campo de la didáctica de la traducción (véanse para ello los artículos citados de A. Hurtado en donde resume esta problemática de manera clara y esquemática. Véase también I. García Izquierdo (2000)) porque esto excedería mi propósito inmediato. Me interesa, sin embargo, destacar cuál es la tendencia didáctica que se sigue actualmente en los estudios sobre traducción para intentar situar la materia *Lingüística Aplicada a la Traducción*.

3.3. PRINCIPIOS BÁSICOS EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN¹³

Superada la concepción tradicional sobre didáctica de la traducción, a partir de los 80 –teniendo como precursor a Delisle en Canadá, como ya se ha dicho– comienza la renovación en este campo. El propósito será intentar que el estudiante comprenda qué proceso intelectual se sigue en la operación de traducción, de modo que pueda interiorizarlo. Y para ello, Delisle (1980) hablará de la necesidad de organizar la enseñanza por objetivos de aprendizaje, utilizando aquellos aspectos de la moderna didáctica de lenguas (Enfoque por tareas y Enfoque comunicativo, básicamente) que puedan ser aplicables al marco traductológico. En J. Delisle (1998: 150) leemos: «La pédagogie, c'est essentiellement une adéquation entre l'acte professionnel d'enseigner et les objectifs poursuivis par l'enseignement», y señala que la enseñanza de la traducción no debe mantenerse al margen de las modernas corrientes de la educación y la pedagogía. Para lo cual, como éstas, debe aplicar la pedagogía por objetivos de aprendizaje a su enseñanza porque «Le concept d'objectif est essentiel à celui d'éducation et il est à la base de toute pédagogie» (1998: 16).

En nuestro país, esta tendencia será seguida, como ya he citado, por A. Hurtado, para quien (1995: 58):

La organización por objetivos de aprendizaje es, a mi entender, la mejor guía para el didacta de traducción para establecer los contenidos y la progresión de su enseñanza, más allá de consideraciones de tipo meramente gramatical o temático. Considero fundamental la clarificación de objetivos generales (...) y de objetivos específicos.

Es evidente que A. Hurtado se está refiriendo (al igual que Delisle) a la enseñanza de la traducción y que, por tanto, la organización por objetivos de la que habla será, en principio, aplicable a las asignaturas de traducción. Ahora bien, entre los objetivos generales del aprendizaje de la traducción (no de ninguno de sus tipos en concreto) aparece uno que nos dará la clave de la importancia de la materia que nos ocupa en este ámbito –a pesar de no tratarse propiamente de traducción–. En efecto, entre esos objetivos generales A. Hurtado (1995: 58) destaca los siguientes:

1. La captación de principios metodológicos básicos del proceso traductor (...).
2. La asimilación del estilo de trabajo (herramientas, etapas, etc.).
3. El dominio de los elementos de contrastividad fundamentales entre el par de lenguas implicadas en cuanto al léxico, estructura, estilística y funcionamiento textual.

¹³ Obviamente, no es pretensión mía realizar una revisión exhaustiva de los principios que rigen la didáctica de la traducción. Recomiendo, por su concreción y por su clara exposición, la lectura del capítulo I. *Fundamentos* del libro dirigido por la Dra. Hurtado (1999).

4. El dominio de las estrategias fundamentales de traducción según el tipo de texto, enfrentando al estudiante a diferentes funcionamientos textuales (...).

En mi opinión, los objetivos 3 y 4 propuestos por Hurtado tienen mucho que ver con la *Lingüística aplicada a la traducción*, pues ésta precisamente tiene como objetivo fundamental familiarizar a los alumnos con el dominio de aquellos elementos que, desde una perspectiva textual (micro y macrolingüística) pueden ser relevantes para la traducción: estructura de las lenguas (léxico, sintaxis, semántica), tipos textuales, género, discurso, etc.

En su trabajo de 1996 A. Hurtado (31 ss.) todavía es más explícita. Así, realiza una distinción en cuatro tipos fundamentales de objetivos: Objetivos metodológicos, Objetivos contrastivos; Objetivos de estilo de trabajo y Objetivos textuales. Y entre los *objetivos metodológicos* destaca la importancia de conocer el funcionamiento de la organización textual (cohesión y coherencia) en relación a la búsqueda de equivalencias o la diversidad de problemas de traducción según los tipos de texto. Respecto a los *objetivos contrastivos*, creo que no es necesario comentar su evidente relación con la Lingüística Contrastiva y, por tanto, con la lingüística aplicada. Por último, los *objetivos textuales* aluden a todos los problemas de traducción relacionados con los tipos textuales, el género, el discurso o el registro (usuario y uso), aspectos todos ellos que conforman el programa de la asignatura Lingüística Aplicada a la traducción. (Véase I. García Izquierdo, 2000).

La idea de la importancia del análisis textual previo a la traducción ha sido puesta de manifiesto en numerosos trabajos. Así, el propio Delisle (1980: 17), en la Introducción a su trabajo afirma:

L'objectif général de ce cours est double: d'une part, organiser l'analyse du contexte linguistique et extra-linguistique dans lequel baigne un message et, d'autre part, favoriser l'acquisition d'une grande souplesse dans le maniement du langage afin d'optimiser un processus de communication.

Aparte de la importancia de considerar la traducción como proceso de comunicación y, por tanto, inscribirse en la línea de análisis de las modernas corrientes de Lingüística Textual, es evidente la defensa de la necesidad del análisis textual del que hablaba. (Véanse también en este sentido los trabajos de C. Nord (1991), el propio Deslile (1993) o A. Hurtado (dir.) (1999)).

D. Gile (1995), en una obra dedicada a definir los conceptos y modelos básicos para los aprendices de traductor (e intérprete), en la que propugna un acercamiento centrado en el proceso de traducción (en oposición al método clásico o tradicional orientado al resultado), destaca también la importancia de la enseñanza de los componentes teóricos (entre ellos los pragmáticos) durante el primer estadio del aprendizaje. En su opinión (1995: 14), estos componentes teóricos pueden contribuir sin duda a un mejor entendimiento de los fenómenos, dificultades y estrategias con los que se puede encontrar el estudiante y a un mayor y más rápido avance en la captación de las estrategias adecuadas para traducir.

Comparto la opinión de D. Gile y, como ya he apuntado, el propósito de la *Lingüística Aplicada a la traducción* es precisamente contribuir al entendimiento de todos aquellos fenómenos textuales y contrastivos que pueden intervenir en el proceso de transferencia del texto de la lengua origen a la lengua meta¹⁴. Además, suscribo la importancia de su situación en los primeros estadios

14 Véase también el trabajo de S. Hervey e I. Higgins (1991) en el que abordan, entre otros, problemas relacionados con el registro, el género, el discurso, el texto y algunos temas contrastivos. Como veremos, estos autores defienden

del aprendizaje puesto que, como veremos, este tipo de materias sientan las bases teóricas, metalingüísticas, etc. sobre las que se sustentan después las asignaturas de traducción.

También D. G. Kiraly (1995: 33) propone, entre los principios para una nueva pedagogía de la traducción, el siguiente: «giving students tools for using parallel texts and textual analysis to improve translation», que creo que no necesita más explicación. Además, en el esquema que propone como modelo para la pedagogía de la traducción (1995: 38), el primer nivel lo componen todas aquellas disciplinas que actúan de algún modo como fuente: lingüística, psicología y psicolingüística, sociolingüística, sociología y antropología, educación en segundas lenguas y teoría de la traducción, con lo que nuevamente encontramos la lingüística en un papel destacado.

Por último, A. Hurtado (1999: 33) defiende la caracterización de la traducción como operación textual y apunta que «las aportaciones de las corrientes de análisis lingüístico que inciden en los aspectos textuales son, en este sentido, sumamente importantes para la Traductología».

Por lo demás, la pedagogía de la traducción comparte con la moderna didáctica de lenguas – además de la utilización de objetivos de aprendizaje y tareas– el interés por los métodos centrados en el alumno, la integración entre contenidos y metodología, la importancia de la situación de aprendizaje (dinámica de grupos), la enseñanza de la traducción como una actividad comunicativa real o la concepción de la evaluación como proceso pedagógico positivo. (Como excedería mi propósito realizar una revisión exhaustiva de las propuestas en didáctica de la traducción, véanse los trabajos de D. Nunan (1989); A. Hurtado (1993, 1995, 1996, y 1999); S. Hervey e I. Higgins (1991); D. Gile (1995); D. G. Kiraly (1995) y (2000); o P. Kussmaul (1995)). Ahora bien, en este último aspecto, el referido a los aspectos evaluativos, habría que destacar la importancia que la crítica y evaluación de traducciones adquiere a partir de los 70, fundamentada en el concepto de error.

Como afirma J. C. Sager (1989: 97 ss.), la evaluación de la traducción debe realizarse con diferentes objetivos y de acuerdo con diferentes criterios (cualitativa o cuantitativamente, por ejemplo) y factores que adquirirán importancia variable. En su opinión, es interesante distinguir entre la *macro-evaluación* (que intenta determinar el valor del producto) y *micro-evaluación* (dirigida a mejorar el producto). En realidad, será esta última la que será más relevante desde la perspectiva pedagógica. Así, la micro-evaluación se centra, entre otras cosas, en los posibles errores cometidos por el alumno al realizar una traducción, para lo cual se han propuesto diferentes baremos de corrección (para una breve revisión véase, por ejemplo, P. Horguelin, 1985. Véase también A. Hurtado (1995: Anexo II, p. 71), donde propone un baremo de corrección muy elaborado). Véase también la exhaustiva revisión que C. Waddington realiza en su trabajo de 1999 sobre métodos de evaluación en traducción.

El error se define (D. Gouadec, 1989: 38) como una ruptura de la congruencia en el paso de un documento primero (para traducir, existente, comprendido, analizado) a un documento segundo (futuro), es decir, es una distorsión *injustificada* de un mensaje y/o de sus características.

la importancia fundamental que la determinación de la "relevancia textual" posee para la consecución de una buena traducción. También A. Chestesman (1998) destaca la importancia del análisis contrastivo (funcional) para la Traductología.

La aplicación de los baremos de corrección, no obstante, no ha estado exenta de crítica puesto que, en realidad, hay otros factores que determinan el resultado final de la calificación, como pueda ser la longitud o la dificultad del texto. Además, los criterios básicos que determinan la elaboración de los baremos (fidelidad, eficacia comunicativa, etc.) también varían. Para Gouadec (1989: 54) es precisamente la noción de error lo que hay que intentar redefinir, e intentar encontrar medios para medir sus efectos. La noción de error se liga indisolublemente a la noción de proyecto de traducción y su redefinición puede llevar a una nueva propuesta de modalidades de evaluación y de prácticas pedagógicas.

Aunque los actuales baremos de corrección lógicamente han suplido muchas de las carencias que las primeras propuestas tuvieron, A. Hurtado (dir.) (1999: 15) afirma que:

A pesar del avance efectuado en los últimos años, necesitamos seguir investigando sobre la naturaleza de los problemas de traducción, la naturaleza del error, los criterios de corrección, los baremos de corrección y notación, los niveles de aceptabilidad, la elaboración de instrumentos de evaluación y autoevaluación, etc. La cuestión es mucho más importante en didáctica, donde además hace falta desarrollar la evaluación formativa, ligada a los procesos de aprendizaje.

Sentadas, pues, las bases de cuál es la tendencia actual en didáctica de la traducción y considerando que la materia objeto de análisis formaría parte de los objetivos generales del aprendizaje como materia auxiliar (no es, hablando en propiedad, didáctica de la traducción), intentaré en el próximo apartado proponer una metodología específica para la *Lingüística Aplicada a la Traducción*.

4. PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA LA MATERIA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA TRADUCCIÓN

En los estudios de pedagogía se suele citar como representativa la taxonomía propuesta por Bloom y Krathwohl (1956), en la que se distinguen las siguientes variables relacionadas con la dimensión cognitiva del aprendizaje: adquisición de conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación crítica. Esta taxonomía servirá, como afirma P. Hernández (1989: 76), como punto de referencia a partir del cual se explicitarán otras.

R. Prigent (1990: 33) recomienda enfatizar los niveles superiores de la taxonomía propuesta por Bloom y Krathwohl (análisis, síntesis y evaluación) en la organización de un curso universitario. El *continuum* desde lo concreto a lo abstracto se concretará, como enseguida veremos, en objetivos de diferente carácter.

En opinión de Hernández (1989), lo importante es destacar que los fines educativos intelectuales se centran «bien en el aspecto *informativo* (adquisición de conocimientos), bien en el *formativo* (desarrollo de actividades intelectuales)». Y añade (1989: 77):

Este es el punto más crucial, puesto que la enseñanza, tradicionalmente, (...), se identifica con el aspecto informativo. De tal manera que los objetivos del diseño que implican los programas de las asignaturas, suelen ser eminentemente informativos.

En efecto, una de las críticas fundamentales a la Enseñanza Superior ha sido su excesivo interés por las clases teóricas y su alejamiento de los problemas prácticos. Lo realmente importante

era la cantidad de contenido memorizado. (Véase a este respecto De Juan Herrero, 1996). No obstante, los avances de la moderna pedagogía se van aplicando también a este tipo de enseñanza y surge así la preocupación por una buena planificación docente, que combine los aspectos nocionales, de contenido, con los aspectos prácticos. (Véanse también los trabajos de M.A. Zabalza).

4.1. LA PLANIFICACIÓN POR OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Son muchas las definiciones que se han propuesto para caracterizar los objetivos de aprendizaje (véase la completa revisión de De Juan Herrero, 1996: 31 ss. o, en el ámbito de la traducción, los trabajos de J. Deslile (1990, 1993 y 1998) y A. Hurtado (1995, 1996a, 1996b, 1996c y 1999) o R. Prégent (1990), entre otros). Ahora bien, todas las definiciones coinciden en la afirmación de que constituyen un útil perfecto para la planificación del curso por parte del profesor y en que deben redactarse atendiendo a las necesidades educativas, adecuarse a la realidad de la enseñanza, ser factibles y evaluables.

Respecto a su clasificación, de manera muy esquemática y atendiendo únicamente al grado de concreción, se suelen distinguir dos tipos fundamentales de objetivos:¹⁵

objetivos generales

Un objectif général est un énoncé grâce auquel le professeur exprime une intention éducationnelle abstraite, énoncé qui lui permet de décrire globalement l'ensemble des changements durables (cognitifs, affectifs ou psychomoteurs) qu'il souhaite voir se produire chez des étudiants durant un cours. L'énoncé d'un objectif général coiffe les énoncés des objectifs spécifiques qui en découlent ou sert de point de départ à leur formulation (Prégent, 1990: 23).

objetivos específicos (también llamados instructivos)

Un objectif spécifique est un énoncé, aussi précis que faire se peut, grâce auquel le professeur décrit, dans les limites d'un thème -ou d'un chapitre- de cours, ce à quoi les étudiants doivent parvenir pendant une situation d'apprentissage ou à la suite de celle-ci (...) (Prégent, 1990: 23).

Es decir, tenemos que formular cuáles son las grandes líneas u objetivos que persigue el curso para, a partir de éstos y en relación con los contenidos que se van a impartir, ir formulando objetivos específicos (por temas o subtemas) para la materia. La ventaja que la formulación de objetivos posee para la planificación docente ha sido puesta de manifiesto en numerosos trabajos (véase la revisión de De Juan Herrero, 1996 al respecto). A grandes rasgos, y siguiendo a Prégent, podemos decir que la formulación de objetivos permite expresar claramente qué se espera que aprendan los estudiantes durante el curso, con qué métodos (elegiremos sólo aquellos que nos permitan alcanzar nuestros objetivos) y cómo se evaluará. Ahora bien, la elección del método

15 Para una clasificación de los objetivos más detallada, atendiendo también a criterios institucionales (objetivos de los Departamentos, de la carrera, de la Universidad, etc.) y dependiendo de su naturaleza (campo cognoscitivo, afectivo o sensitivo-motor), véase De Juan Herrero, 1996: 32. Para la didáctica de la traducción véanse también J. Deslile (1993 y 1998) y A. Hurtado Albir (1996 b), donde se recogen (pp. 171 ss.) los resultados iniciales del Proyecto de investigación financiado por la Fundació Caixa Castelló y dirigido por la Dra. Hurtado sobre *Metodología de la traducción y de la interpretación* y A. Hurtado (dir.) (1999), donde se exponen ya los resultados definitivos del mismo.

adecuado para la consecución de estos objetivos no siempre es fácil. (Véase P. Hernández (1989: 83-84)).

Como veremos, también la materia *Lingüística aplicada a la traducción* (como las asignaturas de lengua o propiamente de traducción: directa, inversa o especializada) utiliza la planificación docente por objetivos. Será, pues, la diferente naturaleza de alguno de los factores que acabamos de citar lo que motivará la utilización para su diseño de una metodología distinta a la utilizada en las asignaturas de traducción.

Analicemos brevemente los aspectos más relevantes propuestos para una buena planificación docente y veamos cómo se aplican a la materia *Lingüística Aplicada a la Traducción*.

4.2. LA IMPORTANCIA DE LOS CONTENIDOS

De Juan Herrero (1996: 47) opina que los criterios básicos que todo profesor debería tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos de aprendizaje son:

a. La importancia de un contenido, dependiendo de su capacidad para servir como paradigma. Es evidente que los contenidos impartidos en las dos asignaturas que conforman la materia son paradigmáticos, ya que sientan las bases de la reflexión metalingüística que se dará por conocida en todas las asignaturas de lengua y traducción de la Licenciatura.

b. La importancia del contenido para la vida actual del alumno. Los contenidos impartidos en las asignaturas realizadas con la materia lingüística aplicada a la traducción pueden ser aplicados de manera inmediata por el alumno al realizar sus traducciones y son un pre-requisito para la consecución de un buen resultado en las mismas.

c. La importancia que un contenido tendrá en el futuro de los destinatarios. Si bien, como se ha señalado en líneas precedentes, el análisis o la reflexión lingüística es más propia de las primeras etapas del proceso, es obvio que de manera inconsciente continúa realizándose en la vida profesional (García Yebra; D. Gile; Hervey y Higgins, Marco Borillo, etc.).

Pienso, por tanto, que la selección de contenidos en la materia es en general adecuada puesto que se ciñe a estos criterios. Por otra parte, en la variable contenidos encontramos ya la primera gran diferencia respecto a las asignaturas de lengua y traducción. En efecto, mientras que estas asignaturas poseen un carácter eminentemente práctico, la materia *Lingüística aplicada a la traducción* contiene una mayor carga de contenido nocional. De ahí que, a pesar de contar también con actividades prácticas, el programa no pueda vertebrarse en torno a éstas (como ocurre en las asignaturas de traducción, donde la unidad didáctica, con la tarea como núcleo, es la que organiza la programación –véanse A. Hurtado Albir (1996 b) y A. Hurtado Albir et al. (1999)–). Así, los aspectos de contenido son aquí más relevantes y la práctica constituye únicamente un medio más para alcanzar los objetivos.

4.3. LA UTILIDAD DE UNA METODOLOGÍA ACTIVA. EL PAPEL DE LAS ACTIVIDADES

A pesar de no constituir el núcleo que vertebra los diferentes temas, la importancia de las actividades o prácticas en las clases de la materia *Lingüística Aplicada a la traducción* es fundamental. Hernández et al. (1989: 132) definen así las actividades:

Por actividad didáctica entendemos un conjunto de acciones llevadas a cabo por el profesor y/o alumno, constituyendo una unidad básica dentro del proceso didáctico. Las actividades son más específicas. Suficientemente distintivas en sus manifestaciones externas y tienen el valor instrumental de conseguir los objetivos educativos propuestos.

La relación de este concepto con el citado concepto de tarea propuesto en el seno del *enfoque por tareas* y adoptado por la didáctica de la traducción es evidente. La diferencia fundamental será que mientras la tarea es la unidad que vertebra todo el aprendizaje en el caso de la traducción, como acabamos de ver, en la *Lingüística aplicada a la traducción* la actividad se convierte en un complemento para la mejor consecución de los objetivos.

4.4. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Respecto a las estrategias, Hernández et al. (1989: 136) utilizan este concepto para referirse a los procedimientos con los que el profesor pone en práctica las actividades, y se refieren básicamente a la comunicabilidad didáctica y a la motivación. De Juan Herrero (1996: 78) se refiere a éstas como *estrategias didácticas moleculares* y las define como actividades que permitirán al alumno encontrarse con los contenidos, es decir, aprender. En su opinión, en toda estrategia didáctica «se establecen una serie de interacciones entre los docentes (D), alumnos (A), contenidos (C), medios (M) y objetivos (O) (...)», y dedica un capítulo de su trabajo a describir los diferentes modelos de estrategias didácticas.

En este sentido, en general, también podemos aducir diferencias entre las programaciones de las asignaturas de traducción y las asignaturas sobre *Lingüística aplicada a la Traducción* referidas no tanto a la motivación, como a la comunicabilidad en el aula. Así, mientras que la mayoría de asignaturas de traducción permiten el trabajo en el laboratorio y en grupos más o menos reducidos, con lo que la interacción profesor-alumno es más fluida, la *Lingüística aplicada a la Traducción*, como asignatura troncal, se imparte a un grupo numeroso (aproximadamente 100 alumnos en el caso de la Universitat Jaume I), con lo que las estrategias aplicables son necesariamente distintas.

En cuanto a los recursos o medios didácticos, son otro factor importante en la planificación docente. Para Hernández et al. (1989: 137) «el recurso didáctico es un mediador externo y tangible donde se apoyan las actividades didácticas y los contenidos». Entre los medios didácticos más utilizados, De Juan Herrero (1996: 65 ss.) cita los documentos escritos, los encerados, los medios audiovisuales, la enseñanza asistida por ordenador y los materiales tridimensionales, valorando la eficacia de cada uno de ellos según los casos. Básicamente y de manera muy esquemática podemos afirmar que la diferencia fundamental en este aspecto entre las asignaturas de traducción y la materia objeto de análisis es que aquéllas se imparten en el laboratorio y, por tanto, hacen uso de los medios informáticos y audiovisuales o los textos escritos más que del encerado que, sin embargo, toma mayor relieve en las asignaturas nocionales. Ahora bien, a pesar de la importancia de los medios didácticos para la buena comunicación entre profesor y alumno, como afirma R. Prégent

(1990: 119), la calidad del aprendizaje dependerá de muchos otros factores, como la motivación del alumno o la predisposición del profesor y, en todo caso, nunca será atribuible a un único medio didáctico. Ningún medio didáctico, afirma, es superior a otro. Estoy de acuerdo con que un medio didáctico no es suficiente en sí mismo para garantizar el éxito del aprendizaje pero parece demostrado (Véase De Juan Herrero, 1996: 70) que la utilización de determinados medios favorece el aprendizaje.

4.5. LA EVALUACIÓN

Finalmente, la evaluación es otro de los factores que hay que tener en cuenta a la hora de realizar la programación. Hemos visto que una de las ventajas de organizar un curso por objetivos era que permitía establecer una relación directa entre éstos y la evaluación. Como ya hemos hablado de los principales tipos y funciones de la evaluación, me limitaré ahora a esbozar qué aspectos de la evaluación de los citados en líneas anteriores (apdo. 2.1.) pueden dar lugar a posibles diferencias en la organización de la programación de la materia objeto de análisis y las asignaturas de traducción.

Tanto en la didáctica de lenguas como en la didáctica de la traducción la evaluación formativa adquiere una relevancia especial, ligada obviamente al tipo de enseñanza que se está impartiendo, de tipo eminentemente práctico. Y será precisamente la diferencia en el tipo de enseñanza vehiculada (que, recordemos, es también de tipo nocional para la *Lingüística Aplicada a la Traducción* o la *Lingüística Contrastiva*) lo que determinará las diferencias en la evaluación. Así, si bien la *evaluación formativa* (continua) será fundamental, y tendrá también la finalidad de supervisar la progresión del aprendizaje (finalidad orientativa) e ir calificando el mismo (finalidad calificadora), la que realmente será fundamental será la *evaluación sumativa*, que valorará el grado de consecución de los objetivos preestablecidos. La importancia de la evaluación sumativa en este tipo de asignaturas adquiere, en mi opinión, un carácter fundamental ya que, como he apuntado en líneas anteriores, su cometido es establecer un metalenguaje y un determinado procedimiento de análisis textual que se verá reflejado en la práctica a lo largo de todos los cursos de la Licenciatura y, por tanto, es muy importante que los alumnos hayan interiorizado ese metalenguaje y sean capaces de aplicar el modelo de análisis textual propuesto de manera que no se tropiecen con una dificultad añadida a la hora de adquirir las competencias necesarias para realizar una buena traducción, que les serán enseñadas en las asignaturas específicas.

4.6. LA ENSEÑANZA EXPOSITIVA

Todos los factores arriba citados que influyen en la metodología didáctica concurrirán además en la elección de una modalidad didáctica concreta en la que se desarrollará la actividad docente. Como hemos visto, algunos de los factores de la metodología utilizada tanto en las asignaturas de traducción como en las de Lingüística Aplicada a la Traducción coinciden. Sin embargo, muchos otros (contenidos, recursos, estrategias, etc.) difieren sensiblemente, lo que da lugar lógicamente a la elección de una modalidad didáctica distinta (Hernández et al. 1989: 140). Así, mientras la moderna didáctica de la traducción se ha decantado por la modalidad del *Enfoque o método por tareas*, la *Lingüística aplicada a la traducción* formaría parte más bien de la denominada

Enseñanza frontal (aunque, como enseguida veremos, no coincido plenamente con la propuesta de Hernández et al.).

Las diferencias fundamentales, en opinión de P. Hernández et al. (1989: 142 ss.), entre estas dos modalidades pedagógicas son:

DENOMINACIÓN	Método de tareas	Enseñanza expositiva
CONCEPTO	Se aprende realizando actividades. Papel activo del alumno.	El aprendizaje se lleva a cabo en clase. El alumno tiene un papel pasivo.
OBJETIVOS EDUCATIVOS	Elaboración constructiva.	Cantidad y comprensión informativa. Integración y globalización (el objetivo fundamental es que el alumno, además de captar los conocimientos, sea capaz de relacionarlos y organizarlos).
ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	Radial-alumno (se parte de los intereses de los alumnos, que tienen que evocar, sugerir o descubrir los distintos aspectos asociados con el tema planteado, convirtiéndose en agentes predominantes). Concurrente (el profesor parte de una situación problemática que la convierte en núcleo motivacional y temático sobre el que convergen las distintas aportaciones de los alumnos en el propósito de buscar soluciones con la ayuda del profesor). Método de descubrimiento (la diferencia con el anterior está en que aquí no se produce la aportación o ayuda del profesor).	Lineal descendente (se parte de los contenidos más generales hasta llegar a lo más específico. Planteamiento deductivo). Reconductiva (Planteamiento expositivo que fundamenta las bases motivacionales del tema en los intereses de los alumnos). Expositiva ramificada (asociación informativa, conectando y ampliando la información dada). Desarrollo Espiral (se intenta conectar la nueva información con información dada en momentos anteriores). Adelante-Atrás (Organización que trata de desarrollar los contenidos en un avance lineal y que, al mismo tiempo, trata de vincularlos con los objetivos expuestos con anterioridad para obtener sentido del "todo").
ACTIVIDADES	Plantear-Investigar (se busca un tema controvertido para que los alumnos investiguen sobre él). Retroalimentación-Ejecución (el profesor señala los aciertos y errores e indica cómo subsanarlos). Supervisar y Auxiliar-Ejecutar (mientras el alumno realiza una tarea, el profesor va supervisando y corrigiendo para lograr el éxito). Evaluar-Ejecutar (el profesor va-	Exponer-Captar (el profesor presenta la información y el alumno intenta captarla, oyendo o tomando apuntes). Evaluar-Ejecutar.

	lora y califica los objetivos trazados por medio de una prueba).	
RECURSOS	Laboratorio, grupo de alumnos.	Reproductivo (vídeo, etc.); Analógico (Dibujos); Simbólico.

Si bien la metodología utilizada en las clases de Lingüística Aplicada a la traducción podrían identificarse parcialmente con lo que estos autores llaman *Enseñanza frontal o tradicional*, hay algunos aspectos en los que difiere.

En primer lugar, y en lo relativo al **concepto**, si bien es cierto que el aprendizaje tiene lugar en clase, e incluso podríamos afirmar que en cierto modo estamos delante de clases magistrales (*magistral corta*), no lo es tanto que el alumno posea el papel pasivo que se le asigna en la enseñanza tradicional. Más bien al contrario, uno de los aspectos que valoro positivamente en la evaluación es la participación activa en clase, por medio de preguntas, incitación al debate, etc. En cuanto a los **objetivos educativos**, si bien estoy de acuerdo con los propuestos, habría que añadir el objetivo de elaboración transformativa, referido precisamente a la aplicación práctica de los contenidos teóricos impartidos. En lo referido a la **estrategia didáctica**, pues, en realidad se tiende a la utilización de la *clase magistral corta*, que De Juan Herrero (1996: 83) define así:

Se trata de exposiciones sobre un tema, caracterizadas por ser más cortas de lo habitual, por estar bien organizadas y estar claramente expuestas. En ellas se aportan conceptos básicos.

Por lo que respecta a la **organización de contenidos**, aunque muchas de las posibilidades de organización propuestas se podrían aplicar al desarrollo formativo teórico que utilizo en las clases, no ocurre lo mismo con las prácticas. De hecho, el esquema no contempla la posibilidad de una organización de contenidos *teórico-práctica* que es, como veremos, la que en realidad se adecúa al tipo de metodología que propongo. Este mismo hecho provoca que el carácter de las actividades que realizo en clase no se adecúe a la Exposición-Captación (propia más bien de las clases eminentemente teóricas), sino que responda también al esquema orientar-ejecutar (para la realización de tareas o actividades), comentar-comentar (conversación o diálogo interactivo en clase), asesorar-consultar (ante un problema, el profesor asesora), supervisar-ejecutar (mientras el alumno realiza la tarea el profesor va corrigiéndole) e incluso retroalimentar-ejecutar, etc. Por último, considero más adecuada y útil para plasmar la realidad de las asignaturas que imparto la propuesta de **recursos didácticos** de De Juan Herrero (1996), por lo que prefiero utilizarla.

Toda la exposición precedente, se puede resumir en el siguiente cuadro sinóptico, donde realizo una ligera modificación respecto a la propuesta de P. Hernández et al. (1989) para el tipo de enseñanza expositiva que propugno:

DENOMINACIÓN	Enseñanza Expositiva	(I. García) Enseñanza expositiva (P. Fernández)
CONCEPTO	El aprendizaje se lleva a cabo en clase. Se aprende además realizando actividades. Papel semi-activo del alumno.	El aprendizaje se lleva a cabo en clase. El alumno tiene un papel pasivo.

OBJETIVOS EDUCATIVOS	Cantidad y comprensión informativa. Integración y globalización. Elaboración transformativa (el objetivo es que el alumno, ante la información ofrecida, sea capaz de aplicarla) Magistral corta.	Cantidad y comprensión informativa. Integración y globalización. Magistral tradicional.
ORGANIZACIÓN CONTENIDOS	<p>Teórico-práctica. Concurrente (el profesor parte de una situación problemática que la convierte en núcleo motivacional y temático sobre el que convergen las distintas aportaciones de los alumnos en el propósito de buscar soluciones con la ayuda del profesor). Lineal-descendente. Reconductiva. Expositiva ramificada. Adelante-Atrás.</p>	<p>Lineal descendente (se parte de los contenidos más generales hasta llegar a lo más específico. Planteamiento deductivo). Reconductiva (Planteamiento expositivo que fundamenta las bases motivacionales del tema en los intereses de los alumnos). Expositiva ramificada (asociación informativa, conectando y ampliando la información dada). Desarrollo Espiral (se intenta conectar la nueva información con información dada en momentos anteriores). Adelante-Atrás (Organización que trata de desarrollar los contenidos en un avance lineal y que, al mismo tiempo, trata de vincularlos con los objetivos expuestos con anterioridad para obtener sentido del "todo").</p>
ACTIVIDADES	<p>Orientar-Ejecutar (para la realización de tareas o actividades). Comentar-comentar (conversación o diálogo interactivo en clase), asesorar-consultar (ante un problema, el profesor asesora). Supervisar-ejecutar (mientras el alumno realiza la tarea el profesor va corrigiéndole). Retroalimentar-ejecutar (vid. Supra). Evaluar-Ejecutar. Plantear-Debatir.</p>	<p>Exponer-Captar (el profesor presenta la información y el alumno intenta captarla, oyendo o tomando apuntes). Evaluar-Ejecutar.</p>
RECURSOS	Documentos escritos (textos). Encerados. Medios audiovisuales (De Juan Herrero, 1996).	Reproductivo (vídeo, etc.); Analógico (Dibujos); Simbólico.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBE, G. (1991): "Se former a l'évaluation ou l'évaluation pour se former?", *E. L. A.* n° 79, pp. 119-131.
- BOLTON, S. (1997): *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier-Credif.
- BYGATE, M. (1988): "Units of oral expression and Language Learning in Small Group Interaction", *Applied Linguistics*, 9, 1, Oxford University Press.
- CABLE, n° 5 (1992): *Dossier Enfoque por tareas*.
- CANDLIN, C. N. Y D. MURPHY (eds.) (1987): *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, N. Y. , Prentice Hall.
- CANDLIN, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 33-53.
- CARRERA DE LA RED, F. (1989): "Valoración del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua española como L1 y L2", en T. Labrador Gutiérrez et al. (eds.), pp. 167-175.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- CEMBALO, S. M. (1993): "Acquisition, apprentissage, autonomie", en OTAL, J. L. y M. VILLANUEVA (eds.), pp. 15-29.
- CIVERA, P. (1997): "Representaciones de los profesores. Análisis de casos en distintos contextos" en Villanueva y Navarro (eds.), Cap. 7, pp. 177-200.
- CORREIA, R. (1995): "Formar traductores -que significa?", *Terminologie et Traduction*, 1, pp. 97-103.
- CHESTERMAN, A. (1998): *Contrastive Functional Analysis*, Amsterdam/Filadelpia, John Benjamins.
- DAUVISIS, M. C. (1988): "Qu'est-ce qu'évaluer?", communication présentée au Colloque *Evaluation dans l'enseignement des langues*, Université de Dijon, mars 1988.
- DE JUAN HERRERO, J. (1996): *Introducción a la enseñanza universitaria, Didáctica para la formación del profesorado*, Dykinson, S. L.
- DÉJEAN LE FÉAL, K. (1994): "Pedagogie raisonnée de la traduction", *Terminologie et Traduction*, 3, pp. 7-67.

- DE LA CRUZ, A. (2000): "Evaluación del conocimiento y su adquisición. Teoría y técnicas", material del curso de formación del profesorado, Universitat Jaume I, Castellón.
- DESLILE, J. (1980): *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*, Cahiers de lexicologie, 2, Éditions de l'Université d'Ottawa.
- (1993): *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français*, Presses de l'Université d'Ottawa.
- (1998): "Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction", en I. GARCÍA IZQUIERDO Y J. VERDEGAL (eds.), pp. 13-45.
- DURIEUX, CH. (1988): *Fondement didactique de la traduction technique*, Col. Traductologie n° 3, Paris, Didier Érudition.
- ESTAIRE, S. (1990): "La programación de unidades didácticas a través de tareas" en *Cable*, n° 5, pp. 28-39.
- FERNÁNDEZ, S. (1991): "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", en *Cable* n° 7, pp. 14-20.
- FERNÁNDEZ CABANACH y J. ESCORIZA (eds.) (1996): *Psicología de la instrucción*, Barcelona, PPU.
- GALVANI, P. (1995): "Trois approches", *Educations*, février-mars 1995, pp. 37-39.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (1997-98): "Lingüística aplicada y Traductología: une liaison dangereuse?", *SENDEBAR*, n° 8-9, Granada, Universidad de Granada.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2000): *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2001): "Las materias auxiliares en el currículum del traductor. Metodología y propuestas didácticas" curso de doctorado. Universidad de Granada (inédito).
- GARCÍA IZQUIERDO, I., M. MASIÁ y A. HURTADO (1999): "La lengua materna", en A. HURTADO ALBIR (dir.), pp. 87-99.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. y J. VERDEGAL (1998): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Col. Estudios sobre la traducción, núm. 5, Universitat Jaume I.
- GARCÍA YEBRA, V. (1986): "Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras" en F. Fernández (ed.), pp. 143-155.
- GILE, D. (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam, John Benjamins.

- GOUADEC, D. (1989): "Comprendre, évaluer, prévenir", TTR, II-2, L'erreur en traduction, Université Concordia, pp. 35-54.
- GRELLET, F. (1991): *Apprendre à traduire, Typologie d'exercices de traduction*, Collection outils et méthodes, Presses Universitaires de Nancy.
- HERNÁNDEZ BLASCO, M. J. (1991): "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera", en *Cable* nº 7, pp. 9-14.
- HERNÁNDEZ, P. (1989): *Diseñar y Enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del Proyecto Docente*, Narcea/ICE, Universidad de la Laguna.
- HOLEC, H. (1988): "Souvent thème varie: le cas des objectifs", *Mélanges pédagogiques*, pp. 75-80.
- HORGUELIN, P. (1985): *Pratique de la révision*, Montréal, Linguatex, 2ª ed.
- HURTADO ALBIR, A. (1988): "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable* nº 1, pp. 42-45.
- (1993): "Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular", *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*, ICE Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 239-252.
- (1995): "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual" en P. Fernández y J. M. Bravo (eds.): *Perspectivas de la traducción*, Universidad de Valladolid, pp. 49-74.
- (1996 c): "La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología", en A. Hurtado Albir (ed.), pp. 31-55.
- HURTADO ALBIR, A.(ed.) (1996 b): *La enseñanza de la traducción*, Col. Estudios sobre la traducción nº 3, Castellón, Universitat Jaume I.
- HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, Col. Cid.
- JUSTICIA, F. (1996): "Los procesos y las estrategias de aprendizaje", en Fernández Cabanach y Escoriza (eds.), Cap. 4.
- KETELE, D., J. M. ADAM Y C. FAERE (1992): "L'évaluation formatrice, source de motivation", *Cahiers pédagogiques*, nº 300.
- KIRALY, D. C. (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, The Kent State University Press.
- KIRALY, D. C. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, St. Jerome.
- KUSSMAUL, P. (1995): *Training the Translator*, Amsterdam, John Benjamins.

- LABRADOR GUTIÉRREZ ET AL. (eds.) (1989): *Adquisición de lenguas. Teoría y Aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- LAPORTE, D. (1996): *Formation de formateurs*, Besançon, C. L. A.
- LAVAUULT, E. (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Col. Traductologie n° 2, Paris, Didier Érudition.
- MALMKJAER, K. (1995/96): "Translation and Language Teaching", en *AILA Review, Applied Linguistics Across Disciplines*, vol. n° 12, pp. 56-61.
- MASIÁ, M. (1995?): "La enseñanza del español a futuros traductores: Propuesta de un marco didáctico", *Lenguaje y Textos*, 8, pp. 285-293.
- MAYORAL, R. ET AL. (1986): "La enseñanza de la traducción (II)" en F. Fernández (ed.), pp. 107-117.
— (1986): "Traducción: Programa de los cursos (III)", en F. Fernández (ed.), pp. 117-123.
- MERCET, M. (1996): *Entre chercheur et praticien, le pédagogue*, Besançon, C. L. A.
- MEIRIEU, P. (1994): "L'école n'est plus adaptée à la société" entrevista publicada en *Le Nouvel Observateur*, septiembre 1994, p. 19.
- NARCY, J. P. (1990): "Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage?" en *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues: le cas de l'anglais*, Paris, Les Éditions d'Organisation, pp. 89-105.
- NUNZIATI, G. (1990): "Les objectifs d'une formation à et par l'évaluation formatrice", *Cahiers pédagogiques*, n° 280, Cap. 5.
- OMAGGIO HADLEY, A. (1993): *Teaching Language in Context*, Heinle & Heinle Publishers.
- OTAL, J. L. (1997): "Estrategias de comunicación y enseñanza de lenguas", en VILLANUEVA Y NAVARRO (eds.), Cap. 2, pp. 29-48.
- OTAL, J. L. Y VILLANUEVA, M. L. (eds.) (1994): *Primeres Jornades sobre autoaprenentatge de Llengües*, Castelló, Universitat Jaume I.
- PORCHER, L. (coord.) (1990): *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Paris, Didier Érudition.
- PRÉGENT, R. (1990): *La préparation d'un cours*, Montréal, Éditions de l'École Polytechnique.

- RIBÉ, R. y N. VIDAL (1993): *Project Work -step by step*, Heinemann.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1979): *Objetivos educativos*, ICE, Cuadernos de Didáctica, 1, Universitat de València.
- SIMMONS, D. Y S. WHEELER (1995): *The Process Syllabus in Action*, Macquarie University, National Centre for English Teaching and Research.
- SORACCO QUINTANA, M. Y C. CADIerno CARPINTERO (1989): "La observación de clase como instrumento para obtener feedback: ¿aprenden los alumnos lo que los profesores enseñan?", en Labrador Gutiérrez, T. et al. (eds.), pp. 511-521.
- STROOBANTS, M. (1995): "Un savoir n'arrive jamais seul. Les sciences cognitives en société", *Utinam*, nº 13, pp. 25-45.
- TAGLIANTE, C. (1991): *L'évaluation*, Paris, CLE International.
- TATILON, C. (1986): *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, Toronto, GREF.
- VILLANUEVA, M. L. E I. NAVARRO (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Col. Summa. Filologia, 6, Universitat Jaume I.
- VILLANUEVA, M. L. (1997): "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", en Villanueva y Navarro (eds.), Cap. 3, pp. 49-84.
- WADDINGTON, C. (1999): *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas (Tesis Doctoral).
- WOODLEY, M. P. (1982): "L'écrit en trois dimensions", *Le français dans le Monde*, 167, París, Hachette.
- ZABALZA, M.A. (2000): "Coordenadas básicas para una docencia pronunciada en la Universidad", Conferencia pronunciada en la I Jornada de Millora Docent, Castellón, Universitat Jaume I.
- ZANÓN, J. Y M. J. HERNÁNDEZ (1992): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable* nº 5, pp. 12-18.
- ZANÓN, J. (1992): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Cable* nº 5, pp. 19-27.