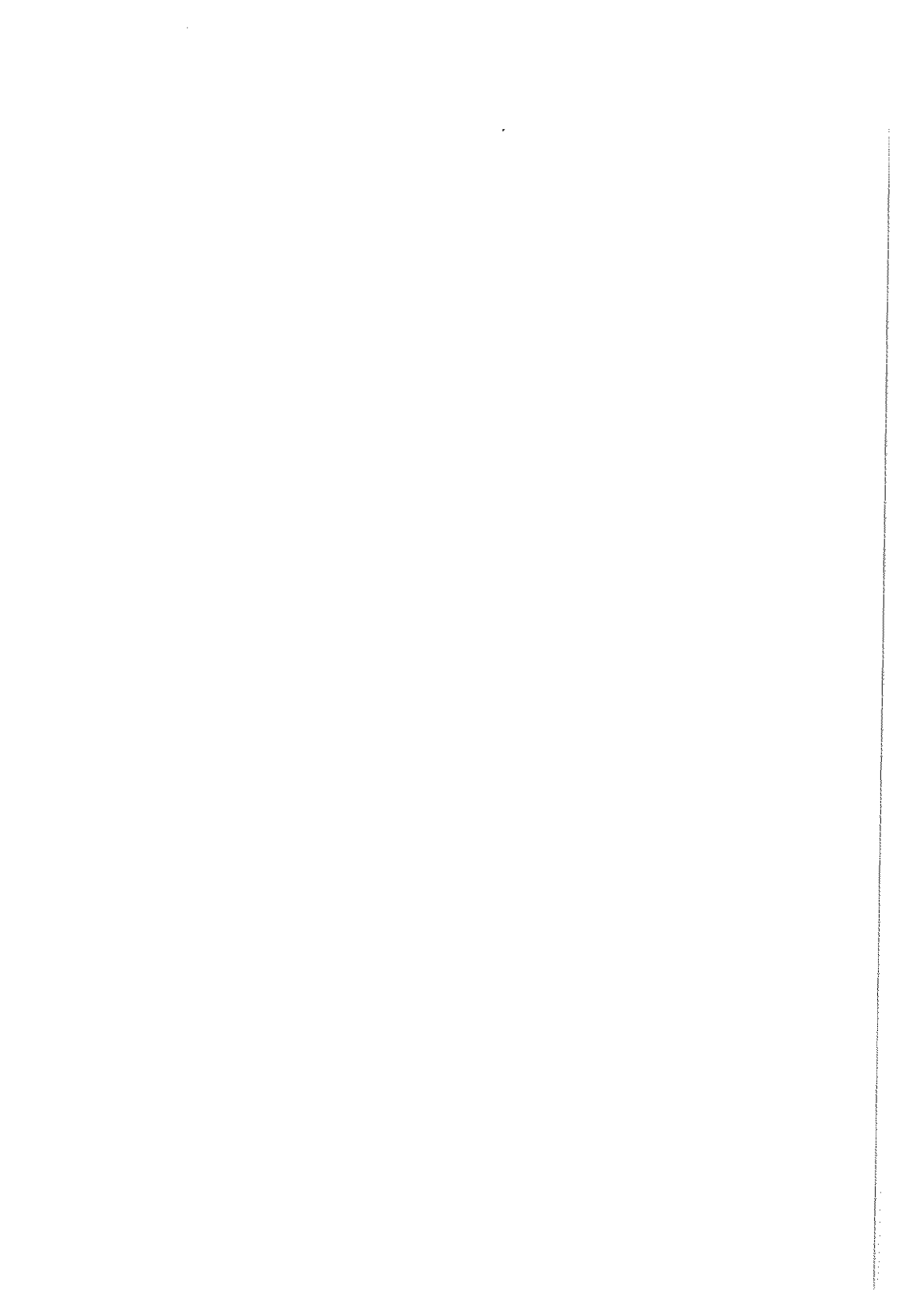


ALFINGE
Revista de Filología

**¿TRADUCCIÓN Y/O ENFOQUE
COMUNICATIVO?**

Antonio R. Roldán Tapia



¿TRADUCCIÓN Y/O ENFOQUE COMUNICATIVO?

Introducción

La traducción es un tema, por una parte, tan antiguo como el primer contacto entre dos comunidades de hablantes con distintas lenguas y, por otra, tan ensalzado y criticado (Howatt 1984) en cada enfoque metodológico que ha aparecido en escena, que las líneas que se escriben sobre este tema no parecen tener fin alguno.

Para definir el concepto de traducción, tomemos como punto de partida la distinción tripartita, ya clásica, que hace Jakobson (1966) del concepto de traducción: (1) *intra lingual*, en la que traducimos los signos de una lengua en otros de esa misma lengua; (2) *interlingual*, en la que convertimos los signos de una lengua en otros de una distinta y (3) *intersemiotic*, en la que se convierten los signos de una lengua en otros símbolos no verbales. Ni que decir tiene que la que aquí nos interesa es la de tipo (2), entre dos lenguas, en la que se produce la conversión de un mensaje en la lengua primera a la lengua segunda¹ o viceversa.

En esa conversión de mensajes de una lengua a otra es evidente que se perciben diferencias dependiendo del sentido en el que se haga la traducción: de L1 a L2 o de L2 a L1, simplemente porque los niveles de competencia en

1. Puesto que hay una serie de conceptos que se van a emplear repetidamente, utilizaré de aquí en adelante las siguientes iniciales para cada uno de ellos: L1 para la lengua primera o materna, L2 para la segunda lengua y EC para el Enfoque Comunicativo. Además hay que aclarar que en este trabajo, vamos a hacer referencia al inglés como L2 y al español como L1 en la práctica totalidad de ejemplos y situaciones descritas y analizadas, a pesar de que en abstracto podrían ser cualquier otras.

ambas lenguas que tenga el aprendiz/hablante serán probablemente bastante desiguales.

Discutir el uso de la traducción en los términos de la disyuntiva planteada en el título puede resultar excesivo, si bien lo acaecido desde el advenimiento del EC parece requerirlo así.

Por tanto, el contenido de este artículo se va a ocupar de la revisión de una serie de factores que se han ido apuntando de forma aislada, como pueden ser la evolución histórica de los distintos enfoques, el concepto de clase monolingüe, el concepto de competencia comunicativa o las revisiones críticas que se han hecho del EC; y que podrían ayudar a decidir sobre tal disyuntiva de un modo incluyente o excluyente; aceptando o rechazando el uso de la traducción en el EC.

Revisión histórica

El problema no es nuevo, de los últimos veinte años, y por tanto tendremos que considerar lo ocurrido en la historia de este siglo al menos. Además, hay coincidencia entre muchísimos autores al afirmar que la enseñanza de lenguas ha sufrido el fenómeno del péndulo (Parks 1982, Nadstoga 1988, Urgese 1989, Celce-Murcia 1991 o Bauckham 1994, entre otros) y que hemos asistido a vaivenes dramáticos que suponían la negación de todo lo hecho con anterioridad en el ámbito de la enseñanza de una L2.

Estableciendo un punto de partida, lejos quedan ya en el tiempo –finales del siglo XIX y principios del actual– los momentos de apogeo del *Grammar-Translation Method*, que Howatt (1984:136) describe de la siguiente forma:

Each new lesson had one or two new grammar rules, a short vocabulary list, and some practice examples to translate. [...] However, it also contained seeds which eventually grew into a jungle of obscure rules, endless lists of gender classes and gender-class exceptions, self-conscious 'literary' archaisms, snippets of philology, and a total loss of genuine feeling for living language.

La aplicación de este enfoque en el diseño de libros de texto se extendió tanto en el tiempo que incluso en la década de los 60 se publican en España libros de texto marcados por la impronta de la Gramática-Traducción; por ejemplo, el libro de texto de Potter (1968), que es presentado como *una interpretación moderna de la pedagogía lingüística*.

Tras ese momento de apogeo de principios de siglo, se produce el repetitivo vaivén del péndulo, y aparece el *Direct Method* de Berlitz como la anti-

tesis del enfoque anterior. Howatt (1984:205) también lo describe, con estas palabras:

The teacher's directions are very clear and straightforward: no translation under any circumstances, a strong emphasis on oral work, avoidance of grammatical explanations until late in the course, and the maximum use of question-and-answer techniques.

Avanzaba el siglo y el péndulo seguía moviéndose de un extremo a otro; Palmer en 1917 decide no seguir los dictados de Berlitz y produce un curso, que sería un fracaso, en el que utiliza, un poco inesperadamente, un tipo de metodología bilingüe. Después, aunque gestado en la década de los 30 por Ogden y Richards, en 1943 aparece el *Basic English* con el objetivo de cubrir las necesidades de la comunicación diaria con el mínimo de añadidos estructurales y gramaticales, simplificando hasta un máximo de 850 palabras el corpus completo de la lengua, sin dar cabida a la traducción a una segunda.

Robert Lado, en 1957, vuelve a desplazar el péndulo hacia el lado opuesto al recuperar el papel jugado por la lengua materna para su análisis contrastivo. Y así, con estos incesantes vaivenes, que incluyen la crítica y la recuperación del trabajo de Robert Lado (Abbott 1983), se va acercando poco a poco el momento de irrupción del EC.

El Estructuralismo y el modelo conductista de aprendizaje (Skinner 1976) trajeron consigo el *Audio-Lingual Method*, que Larsen-Freeman (1986) define como un método con el que se intenta enseñar por medio del sobreuso y la repetición de estructuras de la L2. Se pretende alcanzar de esta forma un grado muy alto de corrección, no contemplándose de ningún modo la utilización de la L1 de los aprendices.

El *Silent Way* es el primer método que empieza a hablar no tanto de enseñanza sino también de aprendizaje y concibe, al menos, el uso de la L1 como una herramienta sólo en algunos casos. La *Suggestopedia*, comparte con el anterior ese mismo papel otorgado al aprendizaje y a la L1, si bien la interacción en clase, el tratamiento de las destrezas o la forma de evaluación les hace diferir.

El *Community Language Learning* otorga un papel preponderante al desarrollo del aprendiz como persona, por encima incluso del propio hecho de aprender una segunda lengua. El uso de la L1, de forma controlada, se contempla como instrumento para afianzar la seguridad y confianza en sí mismos de los propios aprendices.

Por último, con el EC se pretende desarrollar la competencia comunicativa en L2 del aprendiz, sin dar cabida, inicialmente, a la L1 que éste posee.

Su irrupción, hace ya unos 20 años, convirtió a la traducción en un elemento innecesario por diversos motivos (Andrewes 1998):

(a) La mayoría de los aprendices de inglés, en aquel momento, lo hacían con un profesor hablante nativo y en clases formadas por diversas nacionalidades e idiomas, en las que la posibilidad de traducir de inglés a las diversas lenguas maternas era absolutamente inviable. Sirva simplemente como ejemplo la investigación de clase realizada por Pica & Doughty (1985) en la que participaron 34 aprendices, con cinco lenguas maternas diferentes: español, francés, japonés, coreano y vietnamita.

(b) Se consideraba igualmente que la influencia de la lengua materna de los aprendices resultaba perjudicial para su proceso de aprendizaje pues hacía aumentar en mayor medida la distancia existente entre el nivel de competencia de un hablante nativo y la interlengua propia de un aprendiz.

(c) De repente, en poco tiempo, se creó una demanda de profesores que tuvieron que ser formados rápidamente y al menor coste: con estos planteamientos, los candidatos más idóneos eran los hablantes nativos, que en la mayoría de las ocasiones desconocían no sólo la lengua materna de sus aprendices, sino también el metalenguaje necesario para la enseñanza de una lengua.

(d) Con los libros de texto, ocurrió algo parecido. El floreciente mercado que empezó a generarse fue copado por las editoriales británicas, que producían libros para ser empleados de forma extensiva en cualquier país del mundo.

De todas formas, la discusión en torno a este enfoque ha sido tan larga como sus ya veinte años de existencia, e incluso se ha optado por diferenciar entre una versión fuerte y otra débil (Howatt 1984:279-287) del mismo enfoque. La versión fuerte defiende que la lengua se adquiere a través de la comunicación (*Using English to learn*), mientras que la versión débil defiende la necesidad de propiciar oportunidades para usar la lengua con un propósito comunicativo (*learnly to use English*).

Aceptando esta última distinción, pensamos que en la versión débil del enfoque, en la que centramos la situación real de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera que se produce en nuestro contexto educativo, la L1 debe ocupar un papel que, por negligencia, desconocimiento o desconfianza, el propio profesorado y la literatura al respecto tratan en muchas ocasiones de ocultar.

La clase monolingüe

La clase monolingüe es un contexto de aprendizaje que se caracteriza por los siguientes factores (Carver 1983 y Atkinson 1993):

(a) Es típica dentro del sistema escolar de enseñanza y, a pesar de que la L2 se pueda estudiar de forma voluntaria u obligatoria, ésta tiene que ser considerada como un elemento más del curriculum escolar y no como el único objeto de aprendizaje. De forma figurada, la clase de L2 es una isla en medio de un mar de asignaturas que se desarrollan en la L1.

(b) Todos los alumnos utilizan la misma *lengua primera* como medio de comunicación, que en la mayoría de las ocasiones se corresponde con su *lengua materna*². Además, el uso de esta L1 en la clase de L2 no suele estar prohibida de forma explícita por las autoridades educativas.

(c) El profesor no sólo conoce la L1 de los estudiantes, sino que en casi la mayoría de las ocasiones también es hablante nativo de la misma. Además, también en la mayoría de las ocasiones, ha sido educado en una clase monolingüe y probablemente recibido el mismo tipo de enseñanza o uno muy parecido al de sus alumnos; y conoce, igualmente, el sistema educativo en el que está inmerso este tipo de enseñanza.

Competencia comunicativa, curriculum y traducción

Desde luego uno puede preguntarse cuáles de los principios que sustentan la teoría de la competencia comunicativa y que deben considerarse en la enseñanza de una lengua extranjera no sustentan también la práctica de la traducción: siguiendo a Canale & Swain (1980:20) y más en particular a Littlewood (1981:6), el EC tiene que articularse en torno a estos cuatro dominios:

(a) Un aprendiz debe tener la ocasión de conseguir el mayor nivel posible de competencia lingüística y desarrollar las destrezas que le permitan utilizarla de forma espontánea y flexible en la transmisión de sus mensajes.

(b) Un aprendiz debe poder distinguir entre las formas que ha adquirido como parte de su competencia lingüística, y las funciones comunicativas que pretende desarrollar. En otras palabras, los elementos del sistema lingüístico adquirido deben ser entendidos como parte de un sistema comunicativo más global.

(c) Un aprendiz debe poder desarrollar unas destrezas y estrategias para utilizar la lengua de la forma más efectiva posible en situaciones concretas.

2. A pesar de ser casi sinónimos, la lengua primera es aquella que todos los alumnos comparten en una clase monolingüe, y que puede coincidir o no con la lengua materna que cada alumno ha adquirido de forma natural fuera del sistema de instrucción (Atkinson 1993:3). En concreto, en una clase española de inglés como L2, en una región no bilingüe, la lengua primera es el español mientras que algún alumno, por ejemplo, hijo de un emigrante marroquí, puede tener el árabe como lengua materna.

(d) Un aprendiz debe ser consciente del significado social de las formas de la lengua. No es preciso que aprendan a manejar una variedad de registros lingüísticos, pero sí desarrollar una habilidad para utilizar formas generalmente aceptables y evitar formas potencialmente ofensivas para el receptor de sus mensajes.

El artículo de Canale & Swain (1980), como uno de los pioneros del EC, dejaba las puertas abiertas o al menos indicaba cuáles deberían ser las líneas futuras de investigación a seguir; líneas de investigación que aún hoy día necesitan ser avanzadas al menos en contextos de aprendizaje similares al nuestro:

(a) La descripción de las necesidades de comunicación en la segunda lengua de diversos grupos de alumnos.

(b) El análisis de similitudes y diferencias entre los componentes socio-lingüísticos de la segunda lengua y la lengua materna del aprendiz.

(c) El desarrollo de actividades de clase que propicien la comunicación en la segunda lengua y que sean viables en el contexto educativo en el que se van a aplicar.

(d) El análisis de las ventajas o desventajas que el uso de materiales auténticos puede conllevar junto al uso o frente al uso de materiales adaptados, en los distintos niveles de aprendizaje.

Los principios teóricos del EC propician el diseño de un tipo de currículum en el que Breen & Candlin (1980) destacan dos aspectos fundamentales:

(a) La contribución que los aprendices hacen al propio diseño, con su grado inicial de competencia, sus expectativas sobre el aprendizaje de la lengua, sus necesidades, intereses y motivación, que pueden resultar cambiantes a lo largo del proceso de aprendizaje;

y (b) la obligación que tiene el propio currículum de ofrecer diferentes rutas de acceso que satisfagan las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, pasados los años cabe preguntarse cual ha sido el desarrollo de algunas de las líneas de investigación inicialmente planteadas y si los currícula de enseñanza actuales dan cabida a las necesidades de los aprendices y además ofrecen diversas rutas de acceso a la L2. La última pregunta que cabe hacerse es si la traducción formará parte de las necesidades de los estudiantes y si puede resultar un procedimiento efectivo, al menos, en clases monolingües.

Traducción: enfoque o técnica

Quizás guiados por los muchos años de predominio del Método de Gramática-Traducción, cuando irrumpió el EC, parece que este enfoque y la

traducción eran elementos de una misma categoría, que tendían a excluirse mutuamente.

Si consideramos las definiciones de Richards (1985:17) de los conceptos de enfoque (*approach*), diseño (*design*) y procedimiento (*procedure*), observamos que el EC y la traducción no son elementos de la misma categoría y por tanto no han de excluirse a sí mismos. Un enfoque es definido como un conjunto de asunciones, creencias y teorías sobre la naturaleza del lenguaje y sobre la naturaleza del aprendizaje que operan como axiomas o puntos de referencia y que proporcionan el fundamento teórico de la práctica docente en el aula. El procedimiento tiene que ver con los usos y técnicas de clase que son consecuencia de un enfoque y diseño particulares.

Por tanto, la traducción puede considerarse como un procedimiento propio del EC, siempre que la comunicación se entienda como transmisión de mensajes no sólo en una única lengua, sino también de una lengua primera a una lengua segunda. Desde luego, como dice Urgese (1989:39) respecto a la traducción, una técnica puede emplearse con diferentes métodos; es el método el que imprime carácter a la técnica y no en sentido contrario.

Manuales de didáctica del Inglés y materiales de enseñanza

A comienzos de la década pasada, los primeros manuales, como el de Littlewood (1981), no dedicaban ni una sola línea a la traducción, y otro tanto igual ocurría con los libros de texto. La serie de *Streamline* (Hartley & Viney 1981), por ejemplo, estaba articulada en torno a una serie de unidades que intentaban presentar diferentes situaciones –en un banco, en el supermercado, etc– y funciones –expresar deseos o habilidades, hacer sugerencias, etc– en el uso de una lengua, pretendiendo desarrollar, en palabras de los autores, la competencia comunicativa de los estudiantes. El libro de texto estaba completamente descontextualizado, ignorando la L1 y cultura de los aprendices, y pudiendo ser utilizado de esa forma en cualquier sistema educativo del mundo.

Más recientemente, la postura adoptada por los manuales de didáctica de la lengua es poco uniforme, aunque muchos de ellos dedican unas líneas a la traducción, pero sin comprometerse demasiado.

Así, por ejemplo, Crookes & Chaudron (1991) hacen una clasificación de tareas (*tasks*), dividiéndolas en controladas, semicontroladas y libres. En esta división tripartita incluyen a la traducción en el apartado de tareas controladas, junto a, por ejemplo, *warm-ups*, *role-play*, *drills*, *formal testing*, etc. Harmer (1991:162) admite su uso como un medio de agilizar la dinámica del aula; es

decir, contempla su utilización como medio de dar explicaciones o para dar y hacer entender instrucciones. Madrid & McLaren (1995:142) la admiten como un tipo de actividad más dentro de la destreza de escritura, pues entienden que en clases en las que se enseña EFL es inevitable utilizar de un modo u otro la L1. Ur (1996b) también contempla su uso, en situaciones de EFL, para enseñar vocabulario y como actividades de escritura y audición. Igualmente, no observa inconveniente en incorporarla en la elaboración de tests.

Los libros de texto de más reciente publicación también empiezan a incluir alguna que otra sección en la que se toma en consideración la lengua materna de los aprendices a los que va dirigido. Por ejemplo, un intento de traducción es el propuesto en la serie de *Hotline* (Hutchinson 1995), con su apartado de *Useful expressions*, en la que se pide al alumno que traduzca a su propio idioma algunas de las expresiones que aparecen en los diálogos de los episodios de cada unidad. No se pide una traducción literal de la expresión, sino una contextualizada, con un propósito verdaderamente comunicativo.

Otro texto, *Themes for 1º Bachillerato* (Denton, Lewis & Siles 1996), incluye un apartado titulado *False friends*, en el que los alumnos son preguntados por las similitudes gráficas entre algunos vocablos ingleses y españoles, y si el significado de éstos es igual en ambas lenguas. La serie *Making Progress* (Madrid & McLaren 1997) no sólo incluye un glosario bilingüe del léxico aparecido en el libro, sino que además enfatiza los aspectos socio-culturales en el aprendizaje de una L2, prestando especial atención a la necesidad que tienen los aprendices de hablar de su realidad, es este caso española, en la L2 que están aprendiendo, en este caso inglés.

Revisión crítica del EC

De las varias revisiones hechas, vamos a considerar la de Ur (1996a) que probablemente ofrece una perspectiva más objetiva marcada por la distancia temporal existente.

Ur hace una reflexión crítica sobre la ecuación que se ha ido gestando en los últimos años por la que se dice que la buena práctica docente es la que hace uso del EC. Sin embargo, afirma que una buena práctica docente es aquella que proporciona buenos resultados a los aprendices, independientemente del grado de *comunicatividad* empleado. Para ello, hace una revisión de varios de los principios aceptados como típicos del EC.

(a) La fluidez (*fluency*) no ha de ser el único objetivo a perseguir y además tampoco garantiza la comprensión de los mensajes emitidos. La corrección (*accuracy*) resulta determinante para hacerse entender, especialmente para aprendices de inglés como lengua extranjera.

(b) Tampoco son descartables aquellas actividades de clase, menos comunicativas, en las que se produce cierto grado de manipulación de la lengua: por ejemplo, *drills*, ejercicios de transformación o de rellenar huecos.

(c) La lengua materna, en situaciones de lengua extranjera, también puede ser útil en la enseñanza de la lengua: como instrumento para clarificar o dar instrucciones, o para traducir rápidamente (*time-saving device*) un término que resultaría muy difícil o extenso de explicar en la L2. También señala su uso para el análisis contrastivo y para desarrollar la arquitectura lingüística de ambas lenguas, de tal modo que se evite en la medida de lo posible una interferencia negativa de la L1.

(d) El uso de los materiales auténticos (*authentic materials*), no diseñados para aprendices de lenguas, no son la panacea para desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz. Un uso de materiales artificiales es lo más apropiado siempre que las necesidades e intereses de los aprendices así lo requieran.

De todo lo anterior se puede afirmar que estamos asistiendo a un momento cargado de incertidumbre en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en el que los principios básicos del EC están siendo criticados, originándose una situación que está siendo calificada por diversos autores de *pedagogic perestroika* (Kumaravadivelu 1991), *post-communicative approach* (Atkinson 1993), *the post-method condition* (Kumaravadivelu 1994) o *compromise methodology* (Ur 1996a).

El Inglés como lengua internacional

En 1987, Peter Strevens calculaba una cifra aproximada de 1.500.000.000 usuarios del inglés. Además insistía en aclarar varios aspectos: (a) su preferencia del término usuario (*user*) en vez del de hablante (*speaker*) pues así se incluye a todos los hablantes que lo utilizan independientemente de cual sea el uso; (b) el número de usuarios que tienen el inglés como lengua materna, que son aproximadamente una quinta parte del total, unos 350.000.000; y (c) las cifras que demuestran como la comunidad de usuarios del inglés, que no son hablantes nativos aumenta de forma imparable y a una velocidad cada vez más creciente.

También aclaraba el término de *forma local de inglés* como el uso de la lengua hecha por una comunidad de hablantes suficientemente amplia y estable, que se puede identificar y definir por una mezcla de rasgos distintivos de gramática, léxico, pronunciación, discurso y estilo: por ejemplo, el inglés de las Indias Occidentales, el Inglés de Singapur o el inglés del Africa Oriental. Entre estas formas locales de inglés, estaba emergiendo una nueva, hoy día muy consolidada por el desarrollo económico y político de Europa, denominada Inglés Educado Europeo (*Educated European English*).

A la luz de todo lo anterior, lo más razonable sea un replanteamiento del inglés como lengua extranjera, tomando como horizonte el inglés como lengua internacional; debemos admitir como dice Strevens (1987:62) que entre la gran población de usuarios no nativos del inglés, éste será enseñado mayoritariamente por no nativos de lengua, a usuarios no nativos, para comunicarse fundamentalmente con hablantes igualmente no nativos.

La realidad que se va a aprender y transmitir no va a ser la propia de los países nativos y los interlocutores posibles no van a ser nativo-no nativo (L1 <—> L2); muy por el contrario, el contenido de los mensajes a transmitir va a ser la realidad diaria de comunidades de usuarios cuya L1 no es el inglés y los interlocutores tampoco van a serlo (L2 <—> L2).

Propuestas alternativas de traducción

Como alternativa a la traducción tradicional, propia del método decimonónico, se han propuesto diversas variantes que merecen ser reseñadas y que demuestran la posibilidad de adaptación de la traducción en el EC.

Titford (1983:55) y Atkinson (1993:64) proponen una actividad a realizar en parejas, en la que cada miembro de la pareja traduce su texto -A o B- a L1 y, después, entregan su versión traducida en L1 -sin mostrar A o B en L2- y su compañero traduce ésta de nuevo a L2. Al final comparan las dos versiones que ambos han producido del texto A y B. Edge (1986) propone el mismo tipo de actividad pero con un grupo de cuatro personas para realizar la puesta en común de las distintas versiones traducidas.

Titford (1983:53) también propone otra actividad llamada *The spoof translation* en la que se le da al aprendiz una traducción palabra-por-palabra de un texto en L2, que evidentemente no tiene el mismo sentido -quizás ninguno- que el original en L1. El objetivo es que el alumno produzca un texto sintáctico y semánticamente correcto en L2, a partir de ese palabra-por-palabra y después intente averiguar cuál era el original en L1.

Thomas (1984) propone otro en el que se le da al alumno un texto traducido a la L2 por otro alumno y es este texto sobre el que se elabora una ficha de trabajo (worksheet) en la que se incluyen un buen número de cuestiones referidas a estilística y léxico: por ejemplo, ¿un verbo que está incorrectamente colocado? o ¿un nombre compuesto que no se encuentra en inglés? Como es de suponer, por el grado de conocimiento formal de la lengua que se requiere, este último tipo de ejercicio sólo puede ser llevado a cabo con estudiantes de nivel avanzado.

Algunas propuestas más, en las que no nos vamos a detener por motivos obvios de extensión de este trabajo, están recogidas en Alcalde y otros (1994), Atkinson (1993:64-65), Duff (1989), Guerreiro (1992), Nadstoga (1988) o Villoria (1989).

Conclusión

De todo lo anterior, podemos concluir que la utilización de la traducción en el EC no es no sólo descartable, sino incluso recomendable. Es más, se podría reformular el título del artículo y hablar de un *uso comunicativo de la traducción*.

Lo que sería aconsejable es seguir unas pautas para que este uso de la traducción que defendemos no entre en conflicto con el concepto de comunicación (Tudor 1987a:367 y ss. y 1987b:270-271, Ulrych 1996:1):

(a) No traducir en el vacío: es decir, se debe tener en cuenta el tipo de texto, el objetivo perseguido con el mismo y el estilo del mismo, principalmente.

(b) Tener presente al posible receptor, pues de otro modo el acto comunicativo, que se pretende sea la traducción, no sería tal.

(c) Utilizar una variedad de materiales y áreas del discurso, porque de otra forma su limitación conllevaría un efecto menor del beneficio de la traducción.

(d) Utilizar material auténtico, pues para que la traducción goce de esa etiqueta comunicativa ha de tener un propósito precisamente comunicativo, y esto sólo se logra con el uso de textos que originariamente se produjeron con ese fin.

(e) Abordar los problemas lingüísticos originados en el texto en esa misma situación, pues la autenticidad de los textos garantiza también la autenticidad de la lengua.

(f) Utilizar diferentes tareas de traducción: un resumen o una representación de la traducción, por ejemplo.

Retomando las opiniones vertidas por diversos autores, Laroche (1985), Duff (1989) o Atkinson (1993), el uso comunicativo de la traducción proporciona una serie de ventajas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier L2:

(a) La traducción fuerza a los aprendices a prestar un especial cuidado al significado, al mensaje que se transmite, y no sólo a la forma, a la gramática.

(b) La traducción permite así mismo que los alumnos piensen comparativamente; es decir, la traducción conlleva contraste y nos permite explorar las

potencialidades de ambas lenguas y las diferencias y/o similitudes culturales entre las comunidades de hablantes que las utilizan.

(c) La traducción les da oportunidades de *arriesgarse*, es decir, de generar y comprobar nuevas hipótesis en torno al funcionamiento de la lengua y, consiguientemente, de avanzar en el proceso de adquisición.

(d) También, la traducción es un buen modo de alterar el ritmo de una lección, dando paso a un tipo distinto de actividad en una sesión de clase en la que el objetivo ha sido la comunicación en L2.

(e) Invita a la discusión y a la especulación, porque no va a existir probablemente una única respuesta.

Las críticas que se han hecho a este uso de la traducción, que en su mayoría son de procedimiento –tiempo de clase que consume, elección de textos poco motivantes, etc–, no son insalvables ni ensombrecen las ventajas que ésta puede aportar al diseño de cualquier curriculum comunicativo.

Bibliografía

- ABBOTT, G. (1983). 'El otro lado -or come back, Robert, nearly all is forgiven', *World Language English* 2/2: 93-96.
- ALCALDE MARTÍN, J.L. Y OTROS (1994). 'Traductores e intérpretes: aplicaciones metodológicas en Enseñanza Secundaria', en Fernández Nistral, P. (Coord.). *Aspectos de la traducción inglés/español: segundo curso superior de traducción*. Valladolid: ICE de la Universidad.
- ANDREWES, S. (1998). 'Translating is communicative', *TESOL-Spain Newsletter* 21/1: 8-14.
- ATKINSON, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Harlow, Essex: Longman.
- BREEN, M.P. & C.N. CANDLIN (1980). 'The essentials of a communicative curriculum in language teaching', *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.
- CANALE, M. & M. SWAIN (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing', *Applied Linguistics* 1/1: 1-47.
- CARVER, D. (1983). 'The mother tongue and English language teaching', *World Language English* 2/2: 88-92.
- CELCE-MURCIA, M. (1991). 'Language teaching approaches: an overview', en Celce-Murcia, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- CROOKES, G. & C. CHAUDRON (1991). 'Guidelines for classroom language teaching', en Celce-Murcia, M. (ed.).

- DENTON, J.; LEWIS, R. & A. SILES SUÁREZ (1996). *Themes for 1º Bachillerato*. Limassol: Burlington Books.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- EDGE, J. (1986). 'Acquisition disappears in adultery: interaction in the translation class', *ELT Journal* 40/2: 121-124.
- GUERREIRO DE CASTRO, M.A. (1992). 'The effective use of L1 in an L2 classroom', *English Teaching Forum* 30/4: 35-36.
- HARMER, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- HARTLEY, B. & P. VINEY (1981). *Streamline English. Connections*. Oxford: Oxford University Press.
- HOWATT, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUTCHINSON, T. (1995). *Hotline Starter. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- JAKOBSON, R. (1966). 'On linguistic aspects of translation', en Bower, R.A. (ed.). *On translation*. New York: Oxford University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (1991). 'Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation', *ELT Journal* 45/2: 98-107.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994). 'The post-method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching', *TESOL-Quarterly* 28/1: 27-48.
- LAROCHE, J.M. (1985). 'The teaching of translation in response to current revisions of language-study curriculum or of all things, translation?', *System* 13/2: 105-112.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADRID, D. & N. McLAREN (1995). *Didactic procedures for teaching English as a foreign language*. Valladolid: La Calesa.
- MADRID, D. & N. McLAREN (1997). *Making friends. 3º E.S.O. Student's book*. Valladolid: La Calesa.
- NADSTOGA, Z. (1988). 'A communicative use of translation in the classroom', *English Teaching Forum* 26/4: 12-14.
- PARKS, G. (1982). 'Notes on the use of translation in language classes', *System* 10/3: 241-245.
- PICA, T. & C. DOUGHTY (1985). 'The role of group work in classroom second language acquisition', *Studies in Second Language Acquisition* 7/2: 233-248.
- POTTER, B. (1968). *Inglés para españoles. Curso elemental*. Barcelona: Editorial Juventud.

- RICHARDS, J.C. (1985). *The context of language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- SKINNER, B.J. (1976). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- STREVENS, P. (1987). 'English as an international language', *English Teaching Forum* 25/4: 56-63.
- THOMAS, H. (1984). 'Developing the stylistic and lexical awareness of advanced students', *ELT Journal* 38/3: 187-191.
- TITFORD, C. (1983). 'Translation for advanced learners', *ELT Journal* 37/1: 52-57.
- TUDOR, I. (1987a). 'Guidelines for the communicative use of translation', *System* 15/3: 365-371.
- TUDOR, I. (1987b). 'Using translation in ESP', *ELT Journal* 41/4: 268-273.
- ULRYCH, M. (1996). 'Communicating through translation', *Cambridge Language Reference News* 2:1.
- UR, P. (1996a). 'The communicative approach revisited', *GRETA, Revista para Profesores de Inglés* 4/2: 5-7.
- UR, P. (1996b). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- URGESE, T. (1987). 'L1 as a useful tool in teaching foreign languages', *English Teaching Forum* 25/3: 39-40.
- URGESE, T. (1989). 'Translation: how, when and why', *English Teaching Forum* 27/3: 38-40.
- VILLORIA ANDREU, S. (1989). 'La traducción en la enseñanza del inglés en Bachillerato', en *Actas del XI Congreso de AEDEAN*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad.