

# EL ENFOQUE PROCESUAL Y LA COMPETENCIA TRADUCTORA. DOS EJES CENTRALES PARA LA MEJORA DE DESTREZAS FORMATIVAS EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA PARA TRADUCTORES E INTÉRPRETES.

SILVIA ROISS  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

## Introducción

En septiembre de 2011, convocado por la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea en Bruselas se convocó un debate sobre aspectos concretos de la formación en traducción. Formaban parte integrante de los talleres empleadores, traductores y estudiantes, así como formadores y profesores del ámbito de la traducción. Durante esta iniciativa se debatían las diferentes perspectivas de las profesiones relacionadas con la traducción, la formación institucional en este ámbito, al igual que la profesionalización y posibilidades de contratación. La siguiente cita nos parece pertinente: (para una información más detallada, véase: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/languageindustry/platform/inde\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/languageindustry/platform/inde_en.htm)).

In order to reflect the highly skilled level of multiple competencies required in this profession [traductor], it is necessary to [...] raise the overall image of linguists. [...] Respondents perceive [...] a lack of language competencies in general. There is a clear need of intervention at high level. [...] Translation is viewed as a commodity. [...] (Final report p. 79, el subrayado es nuestro al igual que la aclaración entre corchetes).

La falta de competencias lingüísticas en los traductores e intérpretes formados a la que hace referencia esta cita nos parece indicadora para abogar por una enseñanza específica de la lengua extranjera en Traducción/Interpretación.

También queremos resaltar en este punto los resultados obtenidos por el grupo de expertos nombrado por la Dirección General de Traductores de la UE, cuyo fin era elaborar un catálogo de competencias dentro del marco referencial europeo para los *Másteres* en traducción e interpretación (véase: <http://ec.europa.eu/emt>). Para ello determinan seis áreas competenciales (Kompetenzbereiche), cuyas características se muestran interdependientes. A saber: la competencia lingüística, la competencia temática, la competencia técnica, la competencia documental, la competencia intercultural y por último, la competencia administrativa.

La competencia lingüística -junto con la competencia temática- es la que menos descriptores ofrece (tres en total) en comparación con las restantes (oscilando entre

cinco y veinte). No es de extrañar dado que el postgrado en Traducción/Interpretación da por sentado una sólida formación en lengua extranjera, estableciendo el nivel lingüístico C1 como condición previa y sine qua non para poder efectuar una traslación satisfactoria. Los expertos entienden por competencia lingüística:

Sprachenkompetenz: 1) in der Lage sein, die grammatikalischen, lexikalischen und idiomatischen Strukturen sowie die grafischen und typografischen Konventionen in der A-Sprache und den anderen Arbeitssprachen (B und C) zu begreifen bzw. zu erfassen; 2) diese Strukturen und Konventionen in den A- und B-Sprachen anwenden können; 3) ein Bewusstsein für den Sprachwandel, für die Weiterentwicklung der Sprache entwickeln (das fördert die Kreativität).

Aunque se habla de competencia lingüística óptima necesaria no se hace referencia a cómo llegar a este nivel o si el traductor/intérprete en formación necesita de una formación especial.

## **1. La enseñanza de la Primera Lengua Extranjera en una Facultad de Traducción e Interpretación**

Nuestra experiencia de más de dos décadas en el ámbito de la formación lingüística para traductores e intérpretes nos ha enseñado que dicha enseñanza indudablemente ha de basarse en unos criterios diferentes a los de la enseñanza en una Facultad de Filología Moderna, ya que se trata de una docencia concebida específicamente para traductores y/o intérpretes. Es, y así ha de considerarse, una asignatura esencial tanto para la traducción -general y especializada-, directa e inversa, como para la interpretación. Por esta razón, tanto la metodología como el contenido de la asignatura habrán de experimentar un cambio en pro de esta especificidad. En palabras de Loddeke (2003: 15)

Fremdsprachenunterricht ist eine äußerst anspruchsvolle Arbeit, die spezifische Fähigkeiten erfordert. Diese stimmen allerdings nur selten mit denen überein, die zum Erstellen flüssiger und stilgerechter Übersetzungen unentbehrlich sind.

En opinión de la autora, son **tres** los **condicionantes** que influyen en dicha enseñanza. En primer lugar, hemos de fijarnos en la **duración de la misma**. En el caso del plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca dicha asignatura se imparte a lo largo del primer curso de la carrera comprendiendo dos troncales: Primera Lengua Extranjera I y Primera Lengua Extranjera II cuya carga lectiva asciende a 6 créditos ECTS cada una (2 teóricos y 4 prácticos).

Otro factor determinante lo constituyen los **conocimientos previos**. Para acceder a la carrera de Traducción e Interpretación en la Universidad de Salamanca el

alumnado ha de someterse a una prueba de acceso. Para superar dicha prueba tiene que demostrar las siguientes destrezas: saber resumir en lengua extranjera el contenido de un texto escrito en castellano (generalmente periodístico de divulgación) que sirve como punto de partida; saber distinguir entre reelaboración y traducción literal; saber adecuarse al registro de un texto estándar escrito de un nivel medio; saber prescindir del uso de excesivos coloquialismos; saber mantener la coherencia y cohesión textuales (orden de la información, organización textual, uso de los enlaces y conectores textuales, etc.), y finalmente saber mantener cierto nivel de precisión formal del texto desde el punto de vista léxico y gramatical. El nivel exigido de la Primera Lengua Extranjera, por lo tanto, es B2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (para una información más detallada véase: [http://213.4.108.133/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://213.4.108.133/obref/marco/cvc_mer.pdf)). Los contenidos de la formación lingüística en Traducción e Interpretación se fijan en base a estos conocimientos y están estrechamente ligados al tercer condicionante, el **fin específico** que los caracteriza y que desarrollaremos a continuación.

## **2. ¿Cómo ha de enfocarse la clase de lengua extranjera para el desarrollo de la competencia traductora?**

Sin duda, el aspecto primordial en la enseñanza de la lengua extranjera se halla en la delimitación de los puntos fuertes competenciales. La competencia básica, por excelencia, que hay que desarrollar en nuestra rama es la competencia traductora. Esta se puede dividir en diferentes competencias y subcompetencias. Sería conveniente resumir a este respecto los resultados del grupo PACTE (2000, 2001, 2005) y Kelly (2002). En ellos se concluye que la competencia traductora está constituida por los siguientes componentes: por un lado, la competencia bilingüe, la competencia de transferencia y los conocimientos del mundo, por el otro, los conocimientos lingüísticos y el manejo de las distintas herramientas de trabajo. A éstas se añaden dos subcompetencias más: la competencia de resolución de problemas específicos y ciertas cualidades y habilidades psicológicas que pone en juego el traductor, p. ej., la creatividad, la emotividad y la atención.

En relación con la llamada competencia bilingüe (=competencia lingüística) que constituye el eje de este trabajo partimos de la idea de que el traductor, sin duda, ha de tener un excelente manejo textual, tal y como dice Wilss (1996: 173), necesita poseer “sensitivity to text in significant degree”. El objetivo primordial, por lo tanto, es afianzar en el alumno los conocimientos que nacen de la tipología textual. El camino es largo y habrá que hacer ‘paradas’ que sirvan para analizar determinados temas de la gramática (contrastiva), para ampliar y consolidar el léxico (especializado), mejorar la pronunciación, cuidar la ortografía y facilitar el manejo de herramientas para la documentación, ya que su uso correcto constituye la base por excelencia de la práctica del traductor (Internet, uso de diccionarios, enciclopedias, páginas web, glosarios etc.).

Desde nuestro punto de vista, el enfoque de enseñanza centrado en el proceso es el más adecuado para alcanzar estos objetivos, ya que no sólo conduce a un aprendizaje eficaz de la lengua sino que coincide con la preocupación por otros aspectos relacionados con el aprendizaje como pueden ser:

- una enseñanza centrada en el alumno,
- el desarrollo de la autonomía del mismo,
- la dinámica de clase,
- el análisis de las necesidades del alumno junto con los procesos de negociación y la función del profesor.

El proceso de aprendizaje se convierte en un proceso activo, constructivo, acumulativo y enfocado hacia unos objetivos concretos. Defendemos este enfoque precisamente porque está demostrado que demasiado control del proceso de aprendizaje por parte del profesor merma el éxito perseguido, tal y como indica Prenzel (1997: 36s):

Zahlreiche Untersuchungen haben belegt, dass vorhandene Lernmotivation durch das Einengen von Spielräumen, das detaillierte Vorschreiben und massive Kontrollieren deutlich reduziert wird.

Para captar la atención de nuestros alumnos es importante que los materiales de aprendizaje sean auténticos, variados y a la vez orientados al de la traducción para que los discentes se familiaricen desde el primer día con la demanda real. Según estudios recientes (Lozano Argüelles 2011, basado en Roiss 2009) las clases textuales más demandadas son: cartas comerciales, manuales de instrucciones de uso, folletos turísticos, artículos para revistas profesionales, conferencias y ponencias, informes sobre productos etc. También destacan la traducción jurídica y jurada, la traducción institucional, la traducción de textos técnicos y de medicina. Otros ámbitos son el periodismo, la biotecnología, la literatura fantástica, la agricultura, el arte y la automoción. Como se puede apreciar, el docente dispone de un abanico amplio para elegir y didactizar los textos más pertinentes para la clase de lengua. Esta macrocompetencia del profesor ha de obedecer unos criterios que vamos a exponer a continuación.

### **3. ¿De qué competencias ha de disponer el docente?**

Creemos que desde el punto de vista de un enfoque procesual el enseñante de lengua extranjera debe basar su ‘saber hacer’ en una taxonomía de competencias de actuación como 1) Competencia en el fomento de las cuatro destrezas: a) escuchar b) leer c) comentar d) escribir; 2) Competencia para aumentar la motivación en el

alumno; 3) Competencia en el concepto de evaluación. En este artículo trataremos sólo el punto uno. Los puntos dos y tres se elaborarán en un artículo posterior.

Sin duda, la competencia en el fomento de las cuatro destrezas debe estar en el foco de atención de cualquier enseñanza de lengua extranjera, independientemente del grupo meta que la recibe. Pero si pensamos en la especificidad de nuestro alumnado, su alto nivel de partida en lengua extranjera y en el hecho de que hasta donde sepamos, no existe ningún manual satisfactorio que enfoque dicha especificidad, el profesor de la asignatura ha de saber organizar su propio material. Conviene recordar, en este sentido, la afirmación de Fenske (2007<sup>21</sup>: 17), ya que basamos la metodología de nuestra asignatura en sus palabras:

Die Lernpsychologie hat nachgewiesen, dass wir 10% von dem behalten, was wir lesen, 20 % von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen, 50% von dem behalten, was wir hören und sehen, 70% von dem, was wir selbst sprechen und 90% von dem behalten, was wir selbst ausprobieren und durchführen [el subrayado es nuestro].

Teniendo en cuenta lo marcado de la cita anterior queremos destacar que nuestra clase de lengua extranjera está centrada en el trabajo autónomo e individual del estudiante. Es importante que el proceso de aprendizaje se individualice dado que cada alumno es el constructor de su propio conocimiento. El profesor actúa como mediador tal y como exige la normativa del Plan de Bolonia. Pero no nos engañemos, esta autonomía tiene que ser guiada. Bien es cierto, todo hay que decirlo, que en la clase de Primera Lengua Extranjera Alemán en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca generalmente no se supera el número máximo de 15 estudiantes. Huelga decir que un número tan reducido facilita sobremedida el trato y seguimiento individualizados con cada discente.

### *3.1. Escuchar:*

Nosotros empleamos material audiovisual (reportajes, noticias actuales, entrevistas) en el aula por varias razones. Sin duda, el estímulo auditivo y visual despierta el interés en el estudiante, y mejora el nivel de retención de la nueva información (el 50% según la psicología del aprendizaje). Contribuimos al desarrollo de la memoria retentiva proporcionándole al alumnado más agilidad mental, característica ésta muy importante para los diferentes tipos de interpretación (simultánea, consecutiva y de enlace). Mediante preguntas guiadas basadas en el material se persigue la capacitación para extraer -de forma rápida, y orientada hacia un fin- informaciones importantes, asimismo la comprensión del sentido central, y también los puntos de vista y opiniones incluidas tanto explícita como implícitamente.

Nos parece muy importante que el alumno de Traducción esté expuesto a la lengua en su contexto socio-cultural presentando situaciones auténticas en las que

está inmerso con diferentes modelos de pronunciación, ritmo, registro y entonación, ya que se verá confrontado en sus clases de Interpretación (y en su vida profesional posterior) con material muy variado en este sentido (ponencias pronunciadas en alemán por hablantes de una lengua materna distinta, conferenciantes que leen sus discursos sin registrar apenas pausas, presentaciones de mucha densidad informativa, textos poco estructurados, velocidad de habla alta, presentación deficitaria con faltas de gramática, orador poco experimentado que entrecorta frases, pronunciación y entonación inadecuadas, etc.).

A través de la presentación de la información por sonido e imagen pretendemos no sólo que el estudiante perciba receptivamente lo visto y oído y que actúe sobre ello, sino también incitarle o motivarle a que produzca en la lengua extranjera, es decir, que de ser un observador pasivo se convierta en un participante activo. La motivación para verbalizar lo percibido conduce a que el alumno actúe describiendo lo sucedido, situando e interpretando la acción, estableciendo referencias entre las personas o hechos, deduciendo la intención lingüística de los gestos, calibrando estados de ánimo, etc. Con la inclusión del video en el aula queremos que el alumno adquiera “las habilidades necesarias para la escucha activa y selectiva, el análisis textual así como las técnicas para resumir y ampliar contenidos” (Balderraín/de la Cruz, 2008: 243), elementos constituyentes básicos éstos para una actividad tan compleja como la mediación lingüística, es decir, la interpretación.

Entendemos la inclusión del material auditivo como una herramienta útil de trabajo más en el aula. Sin embargo, su utilización no debe pasar los 3 minutos de proyección, ya que superar este tiempo significaría perder el potencial que tiene como ayuda. No proyectamos películas enteras ni reportajes largos ya que sobrepasan este máximo de tiempo. Un alumno respectivamente, se encarga de la didactización del material, conforme a lo exigido en la guía de trabajo que entrega el profesor (véase META).

META	TIPO DE MATERIAL	TIPO DE TAREA
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboración y entrega del glosario bilingüe que corresponde al contenido de lo escuchado en el material audiovisual</li> <li>-Presentación del tema central en clase en forma de ‘Referat’</li> <li>-Visualización del contenido del vídeo</li> <li>-Elaboración y entrega de hojas de trabajo (<i>multiple-choice</i>, <i>preguntas de contenido</i>, <i>aspectos gramaticales</i>, <i>ejercicios de semantización</i>:</li> <li>-Propuesta de título para una posterior redacción en relación con el contenido del vídeo.</li> <li>-Entrega de la transcripción del contenido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reportajes cortos</li> <li>-Noticias actuales</li> <li>-Entrevistas</li> <li>-Intervenciones de ponentes/conferenciantes sobre un tema exclusivo</li> <li>-Mesas redondas</li> </ul> <p>(En ningún caso el material presentado sobrepasa el límite establecido de 3 minutos. Por lo tanto, y con excepción de las noticias, el resto del material se presenta en forma de extracto).</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 0 auto; transform: rotate(45deg); display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p style="margin: 0;">Transcribir Anotar Verificar Opinar Redactar</p> </div>

Se fomenta la lectura en la clase de Primera Lengua Extranjera, trabajando con textos auténticos obtenidos de diferentes fuentes. Esta destreza tiene un peso especial en nuestras clases de lengua. Hemos de concienciar a los estudiantes de que un traductor no es un receptor natural de un texto original. Los alumnos han de leer el texto habiendo interiorizado el modelo multinivel (cf. Ciapuscio 2003, Elena 2006) lo que les ayuda a allanar su camino hacia una comprensión plena. Cualquier información textual se compone de cuatro niveles: el nivel funcional, situacional, de contenido semántico y del formal-gramatical. Es la conjugación entre todos ellos lo que hace que el proceso lector se convierta en un proceso activo. De esta manera, el alumno toma conciencia de que leer no es una simple reacción a un estímulo llamado texto. Ha de combinar sus conocimientos previos (conocimientos lingüísticos, enciclopédicos, temáticos, sobre tipologías textuales, sobre el formato de diferentes clases textuales, conocimientos sobre características de secuencias textuales) con las siguientes estrategias para leer.

- 1) *estrategias metacognitivas* (enfocadas tanto a la fijación de objetivos, como a la planificación, el control y la solución de problemas) y
- 2) *estrategias cognitivas* que contribuyen “a crear un juego entre los conocimientos previos del lector y los planes que emplea para la captación de la información que ofrece el texto” (Elena 2011: 128). Podemos distinguir entre tres tipos básicos de comprensión que se corresponden con un tipo definido de lector:

Tipo I) La comprensión literal. Es experimentada por un lector inexperto que ve el constructo textual como si de un puzle se tratara. Reconoce ciertas fichas (palabras, proposiciones) pero no sabe encajarlas y permanece anclado en la superficie textual inconexa. Emprende una mera decodificación de signos lingüísticos. No se pone en marcha “ningún tipo de proceso inferencial tanto respecto a la estructura del texto como al contenido del mismo” (Elena 2011: 127). Cuanto más especializado un texto, es decir, cuanto menos conocido el tema, más incompleta la comprensión en su conjunto. Para experimentar este tipo de comprensión les presentamos a nuestros estudiantes un texto médico altamente especializado en su lengua materna español (véase extracto: Texto A en el anexo 1). La comprensión es (casi) nula, hecho que, en este caso, radica en la falta absoluta de conocimientos temáticos. En nuestra opinión, es importante que el alumno experimente este tipo de frustración. De esta manera, se dará cuenta enseguida de que nunca debe comprometerse a traducir un texto totalmente ajeno a su saber.

Tipo II) La comprensión organizativa. Es el lector experimentado que goza de ella iniciando la “actividad estratégica orientada a detectar y reconocer tanto la micro- como la macroestructura textual” (Elena, 2011: 127). Para demostrar a nuestros alumnos este tipo de comprensión les entregamos un texto en lengua polaca (véase: Texto B en el anexo 1). Es sorprendente la cantidad de información que

pueden inferir recurriendo a su saber enciclopédico (tema: Bankia, crisis financiera; se deducen cifras, nombres propios, porcentajes, instituciones, terminología especializada, adjetivos, gentilicios etc.) y a su conocimiento sobre la clase textual en cuestión (noticia periodística económica: título, entradilla, línea de data, núcleo de la información, fuentes, datos, cierre, firma del autor). Aunque los estudiantes no son capaces de reconstruir el contenido en su totalidad, establecen hipótesis sobre su macro y microestructura por medio de la inferencia. Debido a la información parcial que extrae al leer, el lector (estudiante) crea expectativas acerca de la estructuración del texto tanto a nivel formal como a nivel del contenido semántico. Anticipa determinadas informaciones, para ello activa esquemas mentales y los utiliza para una reelaboración consciente. Este ejercicio sirve para que el alumno se dé cuenta de que inferir es igual a construir, y de que la falta de información de la que puede carecer se suple con estrategias de este tipo.

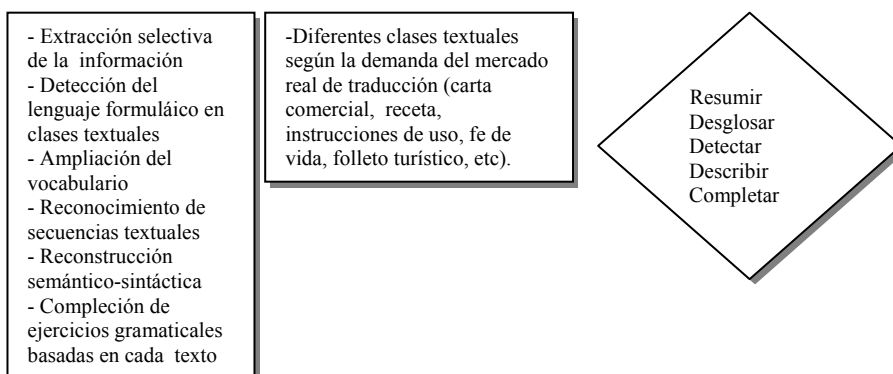
Tipo III) La comprensión inferencial. “Se dirige principalmente a reconocer y saber utilizar la estructura textual como soporte y ordenación de la comprensión final” (Elena 2011: 128). Como dijimos hace un momento, para que el proceso lector se convierta en un logro -o dicho en otras palabras- para que se alcance el mayor nivel de comprensión hacen falta tanto conocimientos específicos como conocimientos de estructuras textuales. A cualquier texto utilizado en clase le preceden las siguientes preguntas estándar pertenecientes a los cuatro niveles mencionados. ¿Para qué se produce el texto? ¿Quién lo produce, para quién, dónde y cuándo se produce? ¿Qué contiene el texto y cómo se expresa en su microestructura? ¿Qué medios lingüísticos y formales se emplean? Con este proceder perseguimos que el estudiante poco a poco se construya un saber textual en relación con diferentes clases de texto haciéndonos eco de las citadas palabras de Wilss (cf. Capítulo 2.1). Como bien dice Elena (2010: 76):

Si se seleccionan los datos de cualquier texto en cada uno de estos niveles, se configura un mapa textual que contribuye a la creación de esquemas globales, también llamados modelos o muestras textuales.

Para facilitar esta tarea, en la fase inicial de la asignatura utilizamos clases textuales más o menos rígidas que destacan por una macroestructura fácilmente reconocible, al igual que por el uso de fórmulas fijas y un lenguaje bastante predeterminado en su microestructura. Las cartas comerciales o las instrucciones de uso, las recetas etc. se prestan de manera formidable para este fin y, de paso, le hacen ver al futuro traductor que –tal y como indica Nord (2011: 239)- “Je strenger die Normen für eine bestimmte Textsorte sind, um so geringer ist der Spielraum der sprachlichen Gestaltung”. Después de la lectura, el posterior trabajo guiado mediante hojas de trabajo está enfocado a superar las temibles lagunas relacionadas con el nivel formal-gramatical y de contenido semántico. La rigidez lingüística de clases textuales como instrucciones de uso, cartas comerciales, etc. ayuda a aislar las fórmulas típicas y secuencias textuales características.

META	TIPO DE MATERIAL	TIPO DE TAREA
------	------------------	---------------





### 3.3. Comentar:

Existen tres motivos concretos para fomentar la competencia comunicativa en un curso de Primera Lengua Extranjera en Traducción/Interpretación:

1) La enseñanza interactiva: no hay clases magistrales donde el profesor diserta sobre un tema concreto, sino que se procura tener una actividad muy participativa por parte de la clase. En otro momento hicimos hincapié en el hecho de que nuestras clases se componen de un máximo de 15 alumnos. Al tratarse de un número reducido de participantes es conveniente que el profesor no acapare todo el tiempo con sus intervenciones, por el contrario, debe invitar a los alumnos a intervenir el mayor tiempo posible. El objetivo de este proceder reside en invitar a todos a participar en la tarea y dejar surgir la comunicación entre los alumnos. De esta manera, también se les facilita la participación a los estudiantes menos preparados. Se favorece el trabajo en grupo o en equipo para el intercambio de información, para buscar, encontrar, formular, solucionar y debatir problemas que surgen al hilo de las diferentes tareas.

2) La intervención individual: para aumentar la competencia comunicativa en el estudiante éste debe intervenir delante de la clase con un tema preparado por él (véase destreza: VER). La intervención dura entre 20 y 30 minutos y trata de un tema especial. Por cuestiones de actualidad, el contenido de estas exposiciones varía de curso en curso. En el año académico 2012/13 se trataron temas como el retiro del Papa, el día mundial del agua, los desahucios en España, la insalubridad del teléfono móvil, protección contra incendios en las discotecas, etc. El material audiovisual que se presenta sirve tanto para una redacción posterior relacionada con el contenido, como para estimular la conversación en lengua extranjera. Mediante preguntas guiadas y tareas el estudiante incide en que sus compañeros expliquen

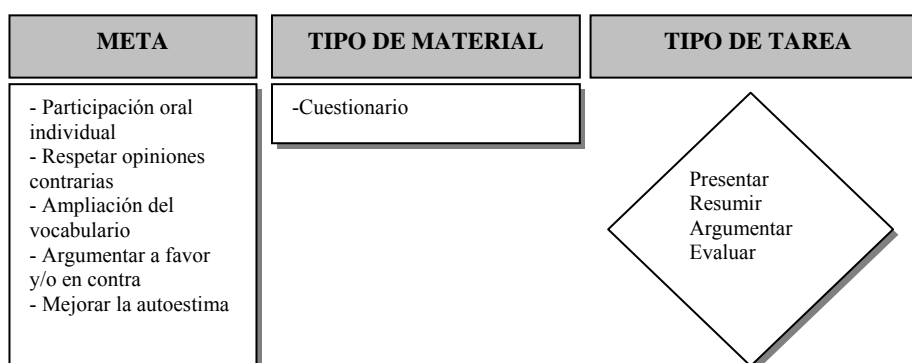
ítems, hagan síntesis, reverbalicen y complementen ejercicios gramaticales y semánticos.

Al terminar la intervención, los compañeros han de evaluar al ‘conferenciante’ mediante la tabla que presentamos a continuación. Con ella se persigue la modelación de la llamada subcompetencia psicofisiológica.

Criterios de evaluación externa			
1. Volumen de voz	2. Variación de voz	3. Léxico empleado	4. Dicción
5. Gestos	6. Ritmo/Exposición	7. Motivación	8. Autocontrol
9. Ejemplificaciones	10. Contenido	11. Material de apoyo	12. Disposición al diálogo

Este modo de evaluación por parte de los estudiantes está dando buen resultado en nuestras clases de lengua y confirman las palabras de Königs (2000: 130):

[...] dass die Struktur des Inputs allein noch nicht spracherwerbsfördernd ist, sondern dass die aktive sprachliche Beteiligung des Lerner hinzutreten muss.



### 3.4. Escribir:

Esta destreza puede considerarse como un trabajo preparatorio para la asignatura de traducción inversa. Teniendo en cuenta que según Smith (1994: 179): “high language proficiency and the ability to write well do not necessarily correlate”, insistimos bastante en ella. Hacemos mucho hincapié en la construcción de textos, concretamente (como hemos puesto de relieve en varias ocasiones) en la contextualización y estructuración de diversas clases textuales. Y no olvidemos: la producción textual debe considerarse un acto comunicativo, más que un ejercicio de lengua, ya que en nuestras clases

Schreiben wird aufgefaßt als ein kreativer Prozeß unter der Dominanz bewußter Kontrolle. (Springer 1994: 93)

Las tareas para estimular la destreza de ‘escribir’ deben formar parte integrante en nuestras clases de lengua extranjera, porque al fin y al cabo el traductor profesional no deja de ser un escritor más en el otro idioma. Nos apoyamos en los trabajos pioneros de Cohen (1987), Börner (1989), Krings (1992), Kroll (1990) y Smith (1994), cuyos resultados mencionaremos grosso modo a continuación. Sirve de ejemplo aquí el trabajo con la clase de texto: carta comercial.

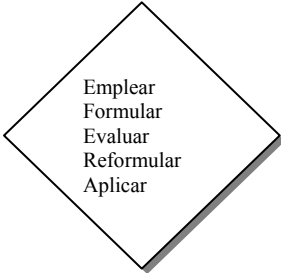
Previa visualización de un video en el cual un jefe de ventas de productos cárnicos dicta un pedido a su secretaria, se distribuyen individualmente cartas de pedido, de oferta, de reclamación y de solicitud en alemán. El primer ejercicio consiste en contextualizar la carta en cuestión (autor y receptor de la misma, motivo por el cual se redacta, el tono que se emplea, etc.). En un segundo paso, se procede a la transcripción de la misma prestando una especial atención a la macroestructura fija (autor, receptor, fecha, asunto saludo, cuerpo textual, despedida, anexos). Un posterior ejercicio está enfocado al lenguaje formuláico y la selección de secuencias textuales prototípicas para esta clase textual.

A continuación, los estudiantes se agrupan y ponen en común todos sus hallazgos. Posteriormente, exponen los resultados ante sus compañeros, facilitando glosarios al respecto. Finalmente, se encarga a cada estudiante la redacción en lengua alemana de otra carta comercial (de la misma subclase) previa entrega de una hoja de datos con detalles sobre las empresas involucradas, el motivo y el tono de la misma por parte del profesor. De esta manera, se persigue la primera máxima de que *los procesos de producción textual se determinan según el trabajo individual de cada estudiante*.

Pero no basta con haber escrito el tipo de carta comercial del que el estudiante ha hecho la presentación anteriormente, sino se le encomendará redactar otra a elegir entre los tres subtipos restantes, la segunda máxima: *Cuanto más se entrega el estudiante a la tarea de escribir en lengua extranjera, mejor será su capacidad de lograr un buen resultado se cumple*.

Los estudiantes tienen que prestar especial atención al lenguaje preestablecido en esta clase textual recordando así las palabras de Nord (2011); (cf. Comprensión inferencial). De esta manera, se darán cuenta de que tanto la aplicación del saber enciclopédico, como de los conocimientos adquiridos (conocimientos lingüísticos, temáticos, sobre la tipología en cuestión, sobre el formato de la clase textual, conocimientos sobre características de secuencias textuales presentes en ella) juegan un papel importante en el camino hacia la meta. Dado que en sus respectivas presentaciones los compañeros han hecho hincapié en las peculiaridades de cada

subtipo (solicitud, oferta, pedido y reclamación) tanto a nivel macro como microestructural, el estudiante ha almacenado mucha información útil al respecto y le ayudará a recordar no sólo las partes importantes para la redacción/formulación de la carta sino también a conjugar los cuatro niveles textuales que influyen en la percepción del texto. Con ello se atiende a la tercera y cuarta máxima: *La formulación es la fase más concluyente del proceso de escribir y, en la fase de formulación los estudiantes que escriben en L2 activan mejor los recursos de la memoria.*

META	TIPO DE MATERIAL	TIPO DE TAREA
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recordar y emplear lenguaje prototípico</li> <li>-Concienciarse de que las secuencias textuales ayudan a establecer la coherencia textual</li> <li>-Aplicar estrategias de resolución de problemas</li> <li>-Buscar coherencia textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-subtipos textuales prototípicos</li> <li>-glosarios</li> <li>-material elaborado por los estudiantes en relación con las distintas tareas encomendadas</li> </ul>	

#### 4. Conclusiones

No cabe la menor duda de que la enseñanza de la lengua extranjera en el Grado de Traducción e Interpretación ha de basarse en unos criterios diferentes a los de la enseñanza en una Facultad de Filología Moderna. Tal y como nosotros le vemos, existen tres factores condicionantes que la distingue: la duración de dicha enseñanza, los conocimientos previos de los alumnos y el fin específico. Partiendo de ello, hemos analizado las competencias de las que tiene que disponer el profesor para que pueda ayudar a desarrollar la competencia traductora (macrocompetencia) en los alumnos de Lengua Extranjera. Nos basamos en el enfoque procesual para debatir las cuatro destrezas (escuchar, leer, comentar y escribir) relacionándolas con la formación en Traducción/Interpretación, y más concretamente en la Primera Lengua Extranjera Alemán.

Conviene resaltar que las clases de lengua extranjera enfocadas al traductor/intérprete han de partir necesariamente de un enfoque procesual que pone de relieve el trabajo individual y consciente de los estudiantes. Sus actuaciones tienen que estar enfocadas a la solución de distintas tareas relacionadas con la formación de las cuatro destrezas que, como hemos podido observar, en ningún

caso se pueden aislar las unas de las otras. Representan un conglomerado de actuaciones que solamente cobran su justificación y posterior compleción si se presentan de forma conjunta e integradora basándonos en el enfoque de enseñanza centrado en el proceso. El foco de atención lo constituye la adquisición de una alta sensibilidad en el manejo de clases textuales. La competencia traductora, como macrocompetencia que es, necesariamente ha de dominar la metodología aplicada a la enseñanza de la lengua extranjera para este tipo de alumnado.

## 5. Bibliografía

- BALDERRAIN, RAQUELINA; GERLIND DE LA CRUZ, “Aprender a interpretar. Ejercicios de interpretación alemán-español-alemán”. En: Ana María Granero de Goenaga (ed.): *La traducción. Hacia un encuentro de lenguas y culturas*. Córdoba: Editorial Comunicarte, pp. 241-248, 2008.
- BÖRNER, WOLFGANG, “Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache”. En: Gerd Antos, Hans Peter Krings (eds.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, pp. 348-376, 1989.
- CIAPUSCIO, GUIOMAR, *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Ediciones Universitat Pompeu Fabra, 2003.
- COHEN, ANDREW, “Student processing of feedback on their compositions”. En: Anita Wendon; Joan Rubin (eds.): *Learner strategies in language learning*. UK: Prentice Hall International, pp. 57-6, 1987.
- ELENA, PILAR, “Bases para la comprensión organizativa del texto”. *Revista de Lengua y Lingüística Aplicadas* 6, 2011, pp. 125-137 (URL: [www.upv.es/dla\\_revista/docs/art2011/09\\_RDLAn6\\_Elena\\_Pilar.pdf](http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2011/09_RDLAn6_Elena_Pilar.pdf); última consulta: 29/02/2012).
- ELENA, PILAR, “La lectura guiada de un texto jurídico”. En: Iciar Alonso; Jesús Baigorri; Helen Campbell (eds.): *Translating justice. Traducir la justicia*. Granada: Comares, pp. 73-82, 2010.
- ELENA, PILAR, “Tipología textual y secuencial para la traducción”. En: *Estudios Filológicos Alemanes*, 2006, nº 10, pp. 11-32.
- FENSKE, PETER, *Das kleine Buch vom Lernen. Texte verstehen, Wissen erarbeiten, nachhaltig lernen*. Lichtenau: Freiarbeit-Verlag, 2007<sup>27</sup>.
- KELLY, DOROTHY, “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”. En: *Puentes*, 2007, nº 1, pp. 9-20.
- KÖNIGS, FRANK, “Reaktion auf ‘Interaktion’. Gedanken zur Erforschung eines (inzwischen) zentralen fremdsprachenunterrichtlichen Begriffs”. Karl-Richard Bausch; Herbert Chris; Frank Königs; Hans-Jürgen Krumm (eds.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, pp.126-131, 2000.
- KRINGS, HANS-PETER, “Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – ein Forschungsüberblick”. Wolfgang Börner; Klaus Vogel

- (eds.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*, Bochum: AKS-Verlag, pp. 47-77, 1992.
- KROLL, BARBARA, *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- LODDEKE, HOLGER, “Übersetzen keine Glückssache”. (original en inglés: Chris Durban) (<http://www.iti.org.uk/pdfs/trans/German.pdf>), 2003.
- LOZANO, CRISTINA, *El estudio de mercado sobre la Traducción en España*. Trabajo de Grado en Traducción e Interpretación defendido en la Universidad de Salamanca el 20 de junio de 2011.
- NORS, CHRISTIANE, *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methodik und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme, 2011.
- PACTE, “Acquiring Translation Competence: hypotheses, and methodological problems of a research project”. Allison Beeby; Doris Ensinger; Marisa Presas (eds.): *Investigating Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 99-106, 2000.
- PACTE, “La competencia traductora y su adquisición”. En: *Quaderns*, 2001, n° 6, pp. 39-45.
- PACTE, “Investigating Translation Competence: Conceptual and methodological issues”. En: *Meta*, 2005, n° 50, pp. 609-619
- PRENZEL, MANFRED, “Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren”. En: Hans Gruber; Alexander Renkl (eds.): *Wege zum Können*. Bern: Huber, pp. 32-44, 1997.
- ROISS, SILVIA, *Desarrollo de la competencia traductora. Teoría y práctica del aprendizaje constructivo*. Málaga: Comares, 2009.
- SMITH, VERONICA, *Thinking in a Foreign Language. An Investigation into Essay Writing and Translation by L2 Learners*. Tübingen: Narr, 1994.
- SPRINGER, BERND, “Sprachproduktionsprozesse und Schreibvorgänge”. En: Wilhelm Gössmann; Christoph Hollender (eds.): *Schreiben und Übersetzen*. Tübingen: Narr, pp. 89-116, 1994.
- WILSS, WOLFRAM, *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996.

#### Direcciones URL:

- <[http://213.4.108.133/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://213.4.108.133/obref/marco/cvc_mer.pdf)> (última consulta: 04.03.2013)
- <<http://ec.europa.eu/emt>> (última consulta: 12.02.2013)
- <[http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/languageindustry/platform/inde\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/languageindustry/platform/inde_en.htm)> (última consulta: 12.02.2013)

#### Anexo 1 TEXTO A

Un Estudio Magnetoencefalográfico de la Dinámica Cerebral Asociada al Conflicto en la Atención Selectiva

Autores: Jesús M. Alvarado Izquierdo, Carmen Santisteban, Manuel Cortijo

## Resumen

Mediante magnetoencefalografía (MEG) se ha estudiado el curso temporal de la activación de las principales áreas cerebrales involucradas en el procesamiento del conflicto. Los sujetos participantes en el estudio realizaron una tarea de flancos basada en el paradigma de Eriksen con tres niveles de conflicto: nulo o prácticamente nulo, pequeño conflicto estimular y fuerte conflicto de respuesta, producidos respectivamente en las condiciones de ensayos congruentes, neutrales e incongruentes. Los picos de intensidad observados, aproximadamente, en los mismos tiempos bajo las condiciones ensayadas sugieren un mismo circuito cerebral de activación en la evaluación de las tres condiciones. Las mayores intensidades fueron observadas en las áreas visuales y el tálamo durante los primeros 200 ms, seguidos por el cortex parietal (el cual detecta el conflicto estimular provocados por nuestros ensayos neutrales) alrededor de los 272 ms, el cortexcingulado anterior (el cual detecta todo tipo de conflicto, estimular y de respuesta) alrededor de los 331 ms y finalmente, el cortexprefrontal alrededor de los 331 y 378 ms (que se activa en los ensayos incongruentes alrededor de 100 ms antes del promedio de los tiempos de reacción). Nuestros resultados apoyan la hipótesis de un circuito "conectado" de control secuencial que evalúa las situaciones de conflicto en los procesos de atención selectiva, en el que después de un filtrado inicial en las áreas talámicas, el cortex parietal es el responsable de iniciar una respuesta que sería modulada en el cortexcingulado anterior. Finalmente, el cortexprefrontal actuaría en caso de necesario para seleccionar entre respuestas que entran en competición, enviando órdenes ejecutivas a las áreas motoras presuplementarias y suplementarias. Nuestros resultados también son compatibles con la idea de que se produce un sesgo competitivo en alguna parte del sistema, probablemente en las áreas visuales, y de allí se difunde a otros niveles de procesamiento.

(Fuente: *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia* Vol. 11 (2) 2011

## Texto B

# Hiszpania w finansowych tarapatach. Bankia pilnie potrzebuje gigantycznej pomocy

Oprocentowanie hiszpańskich obligacji dziesięcioletnich zbliżyło się wczoraj do 6,5 proc. To m.in. skutek sięgającej 19 mld euro pomocy dla banku Bankia.

Od marca, gdy okazało się, że rząd w Madrycie nie zdola ograniczyć deficytu sektora finansów publicznych tak bardzo, jak chce Komisja Europejska, rentowność hiszpańskich obligacji rosła. Na początku marca dziesięcioletnie papiery na rynku wtórnym miały oprocentowanie poniżej 5 proc. Wczoraj jednak sięgnęło ono 6,5 proc. Ekonomisci uważają poziom 7 proc. za nie do utrzymania na dłuższą metę ze względu na wyższe koszty obsługi zadłużenia.

Jezykiem u wagi jest hiszpański bank Bankia, który zwrócił się w piątek do hiszpańskich władz o pomoc finansową. - Jestem pewny, że rząd znajdzie finansowanie i otrzymamy 19 mld euro - oświadczył w sobotę szef Bankii Jo-

31,8

miliarda euro

Tyle wyniosły problematyczne aktywa Bankii

10

procent depozytów

na hiszpańskim rynku posiada ten bank

sé Ignacio Goirigolzarri. Być może bank dostanie obligacje skarbowe, których będzie mógł użyć jako zastawu i uzyskać dzięki temu tanie pożyczki z Europejskiego Banku Centralnego.

Bankia powstała w 2010 r. z połączenia siedmiu mniejszych banków regionalnych przeżywających kłopoty finansowe. Ma około 10 proc. depozytów bankowych w Hiszpanii. Ale jest też najbardziej narażona na skutki kryzysu na hiszpańskim rynku nieruchomości. Pod koniec 2011 r. miała problematyczne aktywa (np. kredyty czy taniejące nieruchomości) warte około 31,8 mld.

Hiszpańskie władze kilka tygodni temu wpompowały już w Bankię 4,5 mld euro i przejęły 45 proc. jej akcji. Hiszpański premier Mariano Rajoy wyklucza jednak zwrócenie się o międzynarodową pomoc. - Nie będzie żadnego (europejskiego) ratunku dla hiszpańskich banków - ogłosił. Analitycy

banku Nomura szacują jednak, że cały hiszpański sektor bankowy potrzebuje 50-60 mld euro pomocy.

Rząd w Madrycie stoi przed dylematem. Potrzebuje gotówki na pomoc dla banków, ale jej pozyskanie na rynkach finansowych jest coraz droższe. Pożyczki dla banków mogą oznaczać zwiększenie długu publicznego, który w tym roku sięgnie około 80 proc. PKB. Do tego dochodzą kłopoty autonomicznych regionów Hiszpanii, dla których koszty pozyskania finansowania są jeszcze wyższe. W tym roku regiony muszą refinansować zadłużenie sięgające 36 mld euro. W piątek prezydent Katalonii Artur Mas wezwał hiszpański rząd do zatwierdzenia emisji wspólnych obligacji emitowanych przez regiony, a gwarantowanych przez państwo (tzw. hispanobonos). W tym roku koszty obsługi katalońskiego długu sięgną 13 mld euro. ◻

LEZ, REUTERS

(Fuente: *Gazeta Wyborcza* del 29 de mayo de 2012).