

La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales?

Mother Tongue and Translation in the Foreign Language Classroom: Two Harmful Resources?

Beatriz Reverter Oliver

Grupo CiTrans(Universitat de València)

bereo@alumni.uv.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1089-3757>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.331

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 04/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Reverter Oliver, B. (2020). La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales? *Tejuelo* 32, 331-358.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.331>

Resumen: La lengua materna (LMA) y la traducción han sido dos recursos minusvalorados en las aulas de lenguas extranjeras (LE) desde el auge de los métodos monolingües. Sin embargo, ya en el siglo XXI, el Consejo de Europa promueve la adopción de enfoques plurales para la enseñanza de lenguas (véase Candelier *et al.*, 2013), en los que el docente podría trabajar con todo el repertorio lingüístico que encuentra dentro del aula, incluyendo la LMA. Por ello, nuestro objetivo en este artículo es revisar y reevaluar las críticas que afirmaban que la LMA y la traducción ralentizan el aprendizaje de la nueva lengua con el objetivo de alejarnos de esta postura y defender la importancia de estos dos recursos en las aulas actuales, en las que se recomienda adoptar enfoques plurales para la enseñanza de una LE.

Palabras clave: lengua materna; traducción; enseñanza de lenguas extranjeras; revisión teórica.

Abstract: Mother tongue (MT) and translation have been two undervalued resources in foreign language (FL) classrooms since the rise of monolingual methods. However, already in the 21st century, the Council of Europe promotes the adoption of plural approaches to language teaching (see Candelier *et al.*, 2013), in which the teacher may work with the entire linguistic repertoire found within the classroom, including the MT. Therefore, our aim in this article is to review and reassess the criticisms that claim that MT and translation slow down the learning of the new language with the aim of moving away from this position and defending the importance of these two resources in today's classrooms, in which adopting pluralistic approaches for teaching a FL is recommended.

Keywords: mother tongue; translation; foreign language teaching; theoretical revision.

I ntroducción

El papel que deberían tener tanto la lengua materna (LMA)¹ como la traducción en las aulas de lenguas extranjeras (LE) es una cuestión que ha provocado, durante años, posturas enfrentadas entre académicos y docentes. Por una parte, los manuales que recogen los principales enfoques y métodos para la enseñanza de LE (véanse, entre otros, Puren, 1988; Germain, 1993; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 2009, o Larsen-Freeman y Anderson, 2011) evidencian cómo desde el surgimiento de los llamados *métodos naturalistas*, que conllevaron la adopción de un enfoque monolingüe, se han rechazado de forma casi sistemática la LMA y la traducción en las aulas de idiomas. Así, desde el nacimiento del movimiento reformista, estos recursos se han evitado —o incluso prohibido— durante mucho tiempo al ser considerados perjudiciales para el aprendizaje de la nueva lengua. Sin embargo, por otra parte, de

¹ Dado que en este artículo abordamos cuestiones relacionadas tanto con la traducción como con la didáctica de lenguas, emplearemos las siglas *LMA* con el objetivo de no confundir al lector con el término *lengua meta*, cuyas siglas coincidirían con las de *lengua materna*.

acuerdo con Lavault (1985), Deller (2002), Prodromou (2002) o Widdowson (2003), la imposición de un enfoque monolingüe ya empujó en su día a ciertos docentes y alumnos a utilizar la LMA de forma *clandestina*, a experimentar sentimientos de culpabilidad o falta de profesionalidad por hacerlo y a cumplir con las premisas de los métodos monolingües forzosamente, aunque estos no dieran respuesta a las necesidades del alumnado. Con todo, Cook (2001) critica que con la llegada de los enfoques comunicativos tampoco se ha tratado suficientemente el papel de la LMA, y que cuando esta se ha mencionado, ha sido para intentar minimizar su uso lo máximo posible. También Cook (2010) asegura que, por su lado, la traducción ha sido desterrada, al menos en la teoría, de las aulas de LE sin apenas reflexión ni debate: simplemente, se ha ignorado su potencial durante años. Asimismo, también Kerr (2014) mantiene que, incluso en la actualidad, la palabra *traducción* parece seguir siendo tabú en algunas esferas de la enseñanza de lenguas, puesto que su simple mención despierta cierto recelo entre algunos docentes.

No obstante, desde finales del siglo pasado, el número de trabajos dedicados a explorar y explotar la LMA y la traducción como recursos didácticos parece haber crecido (véanse Lavault, 1985; Duff, 1989; Zabalbeascoa, 1990; Delisle y Lee-Jahnke, 1998; Malmkjaer, 1998 y 2004; González Davies, 2004; Carreres, 2006; Witte *et al.*, 2009; Cook, 2010; Leonardi, 2010 y 2011; Tsagari y Floros, 2013; Laviosa, 2014, o Kerr, 2014, entre muchos otros). Además, también en la práctica (véanse Kelleher, 2013 o Reverter, 2019), podemos encontrar ejemplos sobre cómo la LMA y la traducción están presentes en las aulas de LE actuales, pese al rechazo que aún siguen manifestando algunos docentes. Pese a que, como decimos, el monolingüismo imperaba en las aulas del pasado siglo, actualmente podríamos situarnos en un escenario en el que esta postura parece desaconsejada, ya que, de acuerdo con el *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002)² y con el *Companion Volume* del MCER (Consejo de Europa, 2018), las

² La versión original del documento data de 2001; la traducción al español, de 2002.

distintas lenguas que conoce un hablante se interrelacionan en su cerebro, permitiendo el desarrollo de la competencia plurilingüe. En consecuencia, el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP) (Candelier *et al.*, 2013) insta a la adopción de enfoques plurales en la enseñanza de LE, en los que el docente ya no solo trabaje con la lengua de estudio, sino con el conjunto de lenguas que pueda encontrar dentro del aula; entre ellas, la LMA.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta todo lo anterior, nuestra motivación en este artículo es, en primer lugar, llevar a cabo una compilación teórica sobre los principales trabajos que, desde finales del siglo XX, demostraron que la LMA puede emplearse como un recurso útil en el aula de LE, pues estas obras nos permiten desmarcarnos de la creencia de que esta lengua es perjudicial para el aprendizaje de una nueva. Sin embargo, la aceptación de la LMA en el aula no implica, como posteriormente veremos, la aceptación inmediata de la traducción. Por ello, en segundo lugar, llevaremos a cabo una revisión de los principales argumentos aportados en el pasado para rechazar la traducción y citaremos, igualmente, las principales réplicas de quienes se muestran de acuerdo con su potencial didáctico, con el objetivo de alejarnos de la postura que afirma que esta debe desterrarse de las aulas de LE.

1.- El potencial de la LMA en el aula de LE

Según Torralba (2016), el primer paso para lograr la aceptación de la LMA en el aula de LE fue vencer la creencia de que el monolingüismo era la norma cognitivo-social y que, por el contrario, el bilingüismo podía ocasionar daños cognitivos-sociales y emocionales en los niños (Hakuta, 1986). Posteriormente, las investigaciones demostraron que el bilingüismo tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo de los hablantes, especialmente si ambas lenguas se respaldan e incentivan desde el plano académico y

emocional (Malakoff y Hakuta, 1991). A su vez, también fue necesario alejarse de la creencia de que la LMA y la LE se alojaban en cavidades distintas del cerebro y que, por lo tanto, las dos lenguas podían y debían aprenderse por separado. De acuerdo con Cummins (1979) o Cook (2001), diversas investigaciones demostraron en el pasado que existe una estrecha relación entre la LMA y la LE, ya que están interconectadas en muchos sentidos, tal y como se recoge también en el MCER (Consejo de Europa, 2002). De forma similar, Duff (1989) ya se mostraba convencido de esta conexión y comentaba: “We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking and to some extent our use of the foreign language” (p. 6). También Weschler (1997), por su parte, criticaba las corrientes que forzaban a los alumnos a pensar directamente en la LE y se preguntaba: “Once having learned to think in one language, is it even possible to not think in that language?” (en línea). Del mismo modo, Zabalbeascoa (1990) declaraba que el aprendizaje semántico de una LE no es monolingüe hasta un nivel avanzado —salvo quizá en los casos de inmersión lingüística *real*³— y que, por ello, los alumnos experimentan la necesidad de traducir a la LMA, lo quiera el docente o no⁴, contrariamente a los pensamientos de quienes tachaban esta actividad de antinatural (véase, por ejemplo, Gatensby, 1967). De igual modo, Turnbull y Dailey-O’Cain (2009), de acuerdo con Macaro (2005), recuerdan que los teóricos del siglo XXI se muestran más en consonancia con la creencia de que la lengua de pensamiento del alumno es, y no deja de ser hasta niveles muy elevados (C1+), la LMA. Por su lado, Kerr (2014) comenta lo siguiente:

It is beyond the ability of anyone to banish totally the learners’ own language from a foreign language learning experience. Learning is, by definition, built upon previous learning, and the most significant

³ Decimos *real* pensando en la crítica de Carreres (2006), cuando señala que no podemos entender por *inmersión lingüística* que los alumnos acudan a clases, aunque sean totalmente monolingües, una o dos horas por semana.

⁴ Este fenómeno también fue descrito por Titford (1985), quien utilizaba el término *translate silently*, y por Hurtado Albir (1999), quien hablaba de *traducción interiorizada*.

resource that learners can bring to the language learning task is their existing linguistic knowledge –a substantial portion of which consists of knowledge about their own language (p. 5).

Es decir, si asumimos que la LMA interviene, con independencia del deseo del docente, en el proceso de aprendizaje de la LE, no habría razón para no poder usarla de forma explícita y controlada, tal y como ya apuntaban en su momento Lavault (1985) o Butzkamm (2003). Así, de acuerdo con Paker y Karağaaç (2015), estas serían algunas de las principales investigaciones que han constatado la utilidad de la LMA en el aula de LE: (1) para explicar la gramática, dar instrucciones, ayudar a los estudiantes, evaluarlos o corregir actividades (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Greggio y Gil, 2007; Patel y Jain, 2008), (2) para fomentar la motivación, ayudarles a superar situaciones problemáticas o explicar patrones gramaticales (Duff y Polio, 1990; Schweers, 1999), (3) para ayudar a los estudiantes a explicar sus propias ideas en sus escritos o intervenciones orales y a traducir algunos pasajes de las lecturas (Nation, 2003; Patel y Jain, 2008), (4) para mantener la disciplina en el aula y mejorar la relación profesor-alumno (Schweers, 1999; Nation, 2003; Ramos, 2005; Jingxia, 2009), (5) para comprobar la comprensión, aclarar significados y socializar (Moghadam *et al.*, 2012), (6) para transmitir el significado del vocabulario (Atkinson, 1987; Celik, 2003; Senel, 2010), o, incluso, (7) para aumentar el interés por la propia lección (Yildirim y Mersinligil, 2000). Tampoco debemos olvidar otras importantes aportaciones, como la de Morgan y Rinvoluceri (1986) o Deller y Rinvoluceri (2002), quienes publican una colección de ideas prácticas centradas en la posible explotación de la LMA en el aula de LE. Por tanto, como vemos, desde finales del siglo XX, un número relativamente elevado de autores comienza a defender la idea de que la LMA puede ser una herramienta útil en el aula de LE.

Antes de proseguir, y al hilo de lo anterior, Marzà *et al.* (2018) aseguran que, aunque la lengua inglesa sigue imperando como *lingua franca* en numerosos ámbitos, de acuerdo con Janssens y Steyaert (2014), la tendencia del mundo empresarial y académico es la de ir

incluyendo el uso de cada vez más lenguas, por lo que podríamos comenzar ya a hablar de *multilingua franca*. Estos hechos encajan, precisamente, con el nuevo enfoque de enseñanza de idiomas, en el que se aconseja trabajar con varias lenguas dentro del aula. En consecuencia, la prohibición o el rechazo a la LMA no parece una postura actual, pues no concuerda con los postulados del MCER o del MAREP, así como tampoco se ajusta a la realidad lingüística que los alumnos encuentran fuera de las aulas.

2.- El potencial de la traducción en el aula de LE

Ahora bien, si aceptamos el potencial de la LMA en el aula de LE, convendría, a su vez, reevaluar el papel de la traducción. En cambio, Cook (2010) critica que el surgimiento de teóricos defensores de la LMA no ha conllevado necesariamente la defensa de la traducción como parte del proceso del aprendizaje bilingüe. Esto se debe, como ya señalábamos, a que no debemos entender que la aceptación de la LMA supone exclusiva o directamente recurrir a ejercicios de traducción. No obstante, como apuntábamos más arriba, desde finales del siglo pasado podemos apreciar cómo también el número de estudios dedicados a reevaluar y reivindicar el papel de la traducción en el aula de LE comienza a crecer. A continuación, con el objetivo de alejarnos de la creencia de que la traducción debe evitarse en las aulas de idiomas, y tomando como punto de partida a Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998) y Carreres (2006), recogemos algunas de las críticas tradicionalmente aportadas para rechazar este recurso⁵, así como las réplicas o argumentos de aquellos autores que se muestran a favor de su empleo.

⁵ Algunas autoras, como Carreres (2006) o Arroyo (2008), recuerdan que, en realidad, los argumentos en contra del uso de la traducción como herramienta didáctica parecen haber gozado de mayor aceptación entre las filas de docentes de educación secundaria que entre los de educación superior.

1) La traducción es una actividad antinatural y demasiado centrada en la forma

Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998) y Carreres (2006) coinciden en afirmar que la traducción ha sido tachada de actividad antinatural y demasiado centrada en la forma. Sin embargo, tanto en opinión de Carreres (2006) como de Cook (2010), esta no parece una crítica a la traducción en sí, sino al uso que se hacía de ella en el método gramática-traducción (véanse Laviosa, 2014; Reverter, 2019, o Torralba, 2019). Carreres (2006) defiende que es lógico aceptar que no había intención comunicativa cuando se planteaban los ejercicios de traducción dentro de este método y que, por lo tanto, el argumento de la artificialidad sí cobraría cierto sentido en aquel entonces. Sin embargo, en opinión tanto de Carreres (2006) como de Cook (2010), no podemos entender que este uso de la traducción sea el único posible que podamos plantear hoy en día si tenemos en cuenta los objetivos y los enfoques didácticos actuales. Además, tampoco se puede afirmar que la actividad traductora fuera de las aulas sea antinatural. Ya en su día, autores como Harris y Sherwood (1978) o Malakoff y Hakuta (1991) aseguraban que traducir es una habilidad innata o *natural* de las personas bilingües. Además, Malmkjaer (1998) insiste en que la mayor parte de la población es bilingüe o multilingüe, por lo que no parece haber una razón convincente para creer que la capacidad de cambiar de una de sus lenguas a la otra no sea una actividad natural en sí misma.

2) La traducción no tiene cabida dentro de un enfoque comunicativo ni aplicabilidad en el mundo real

Zabalbeascoa (1990) y Carreres (2006) recogen otra crítica que afirma que la traducción no permite la comunicación en el aula, puesto que si los estudiantes están centrados en traducir, no interactúan con sus compañeros. Además, ciertos ejercicios de traducción se han visto como propuestas con poca aplicabilidad en el mundo real; por ejemplo, se ha argumentado que los profesionales de la traducción

traducen hacia su LMA y no al contrario. En lo que se refiere a la primera acusación, algunos teóricos de la traducción, como Delisle (1980) o Newmark (1981), ya afirmaron en su momento que traducir es esencialmente un acto comunicativo. Por lo tanto, si se plantean las tareas adecuadas, estas permitirían a los estudiantes interactuar, por ejemplo, al traducir, compartir sus traducciones o, incluso, llevar a cabo tareas relacionadas con la traducción audiovisual (TAV) (véanse, entre muchos otros, Ibáñez y Vermeulen, 2013; Talaván, 2013; Incalcaterra y Lertola, 2014; Sánchez-Requena, 2018, o Navarrete, 2018). De igual modo, precisamente, Lavault (1985) defendía en su día que la traducción debería volver a tener cabida dentro del enfoque comunicativo, ya que esta permite analizar y comprender las diferentes manifestaciones lingüísticas de un hablante en función de su intención y de la situación comunicativa donde se produce un enunciado.

Por otra parte, en lo referido a la aplicabilidad de la traducción en el mundo real, ya a finales de los ochenta, Duff (1989) aseguraba que esta es una actividad natural y necesaria que debe tener su papel en el aula de LE, pues fuera de ella se emplea en numerosos contextos: oficinas, fábricas, tiendas, aeropuertos, etc. También Stibbard (1998) defendía años después que traducir es una actividad útil fuera del aula, no solo para las sociedades bilingües, sino también para las monolingües, puesto que el inglés impera como *lingua franca* de tal modo que es probable que muchos hablantes se vean ante la necesidad de traducir desde o hacia su LMA en algún momento de sus vidas. Por último, Carreres (2006) explica también que, idealmente, un traductor profesional traduce a su LMA, aunque la realidad del mercado laboral obliga a algunos profesionales a realizar traducciones inversas. Por esta razón, traducir, tanto de forma directa como inversa, es una actividad que se da con asiduidad fuera de las aulas.

3) La traducción es aburrida y poco estimulante

Zabalbeascoa (1990) explica que la traducción también se ha visto como una actividad aburrida y poco estimulante en algunas esferas de la educación. Pese a ello, Lavault (1985), a partir de la observación de clases de LE en la educación secundaria francesa, ya afirmaba en los ochenta que la traducción parecía tener precisamente un factor motivacional entre el alumnado, ya que encontraban esta actividad no solo gratificante y deseada, sino que, además, les tranquilizaba al permitirles asegurarse de haber comprendido los nuevos conocimientos. Por su parte, también Sewell (1996) asegura que la traducción juega un importante papel en la motivación de los estudiantes universitarios, quienes siguen experimentando el deseo de traducir, pese a tener a su disposición clases íntegramente en la LE. Esta misma autora (2004) explica que esto se debe a que la traducción permite: (a) aumentar la confianza y la autoestima del estudiante, (b) tener la sensación de controlar la situación y evitar la inseguridad que pueden provocar algunas actividades en las que los resultados pueden ser impredecibles, como en el caso de la teatralización o los *role play*, (c) recompensar al estudiante por su trabajo y evaluar sus esfuerzos y habilidades al no tratarse de una actividad que dependa de otro compañero, (d) ser evaluado de una manera mucho más objetiva, al comparar su trabajo con el texto origen y evitar, así, que sea corregido únicamente en base al juicio de un profesor, (e) contribuir a tener mayor autonomía para realizar el trabajo y evaluarlo y (f) facilitar la reflexión y la intervención de los alumnos con una personalidad más introvertida, algo que no suele ocurrir con las actividades de *role play*. En cambio, Carreres (2006), en su investigación con varios grupos de estudiantes de Lenguas Modernas en la Universidad de Cambridge, muestra cómo los alumnos ven la traducción como una actividad útil, aunque no todos la encuentran gratificante. Sin embargo, en consonancia con la opinión de Carreres, creemos que este hecho puede guardar relación con la manera de plantear las tareas de traducción. Una metodología adecuada que

permita acercar la realidad de los traductores profesionales a las aulas, tal y como defienden Lavault (1985), Keith y Mason (1987), Hennequin (1998) o Malmkjaer (1998), y que incluya una mayor variedad de textos reales (véase Duff, 1989) quizá ayudaría a que los alumnos concibieran la traducción como una actividad mucho más placentera.

4) La traducción consume mucho tiempo

Zabalbeascoa (1990) y Malmkjaer (1998) recuerdan que también hay quienes han asegurado que la traducción es un mal recurso para enseñar una LE, puesto que consume mucho tiempo. En esta cuestión, observamos disparidad de opiniones. Por un lado, algunos autores, como Atkinson (1987), Stibbard (1998) o Kerr (2014), parecen concebir la traducción como una actividad que ahorra tiempo por ser claramente más eficaz que otras prácticas, especialmente, en lo que se refiere a la enseñanza de vocabulario. En cambio, Malmkjaer (1998) se muestra parcialmente de acuerdo con la afirmación de que enseñar mediante tareas de traducción puede conllevar un empleo mayor de tiempo. Sin embargo, la autora nos recuerda que si se pide a los estudiantes llevar a cabo un proceso similar al del profesional de la traducción, es poco probable que no se practiquen las cuatro habilidades lingüísticas (hoy, cinco) durante los procesos de (1) anticipación (fase en la que se establece el contexto del texto origen y meta), (2) explotación de los recursos (fase en la que se hace uso de diccionarios o se buscan textos parecidos al que han de traducir para analizar terminología, fraseología o estructuras similares), (3) cooperación (fase de trabajo en común con otros posibles traductores/alumnos u otro tipo de *expertos*), (4) traducción (fase en la que surgen los problemas que pueden ser resueltos durante la fase de cooperación) y (5) revisión (fase de la que surgirá la versión final del texto).

5) La traducción solo permite trabajar la lectura y la escritura

Zabalbeascoa (1990) recuerda que otra crítica a la traducción ha estado asociada con la idea de que esta solo permite trabajar la lectura y la escritura. Pese a ello, tanto este mismo autor como Stibbard (1998) defienden que la traducción puede emplearse de manera escrita u oral y aseguran que traducir supone una magnífica actividad para desarrollar la expresión oral y la creatividad, además de permitir trabajar las habilidades para el análisis y el comentario de textos, la claridad y la economía del lenguaje, las variedades de estilo, la flexibilidad, la intuición y la creatividad, tanto en la interpretación como en la expresión. A su vez, otros autores, como Klein-Braley y Franklin (1998) o Machida (2011), ven la traducción como un acto comunicativo que permite desarrollar la comunicación intercultural —o competencia pluricultural, empleando los términos del MCER—. También Vienne (1998) argumenta que traducir en las aulas permite al estudiante de lenguas empatizar en mayor medida con la actividad del traductor profesional, además de aportarle los siguientes beneficios:

They provide a life-like focus on meaningful spoken and written language production and reception, requiring students to use both (all) their language for particular, easily identifiable purposes, both transitionally (to obtain and provide information) and interactively (to get along with other involved in the activity) (...). It is obviously especially beneficial if discussion, inquiries, reading and writing take place in the foreign language; but even first language activities are beneficial if they are focused on problems related to the foreign language or culture, or on the relationships between the languages and cultures. In each case, language and cultural awareness is likely to be raised (pp. 115-116).

Además, Schäffner (1998) también recoge los beneficios de la traducción en el aula: (a) mejora la agilidad verbal, (b) amplía el vocabulario de los estudiantes en LE, (c) desarrolla el estilo, (d) mejora la comprensión sobre el funcionamiento de las lenguas, (e) consolida las estructuras de la LE para hacer un uso activo de ellas y (f) controla y mejora la comprensión de la LE. Por último, otros

autores, como Harvey (1996), Manyak (2004) o Cummins (2007), aseguran que el uso de la traducción no solo conlleva beneficios en el aprendizaje de la LE, sino también en el de la propia LMA, algo que guarda una clara relación con el desarrollo de la competencia plurilingüe que se menciona en el MCER y en el MAREP. Además, los estudios citados anteriormente relacionados con el uso de la TAV en el aula de LE evidencian claramente que esta crítica ha quedado ya obsoleta, pues se ha demostrado que la TAV puede ser una herramienta para desarrollar tanto habilidades orales como escritas.

6) Traducir supone una forma de pensar distinta a como se aprende la LMA y, además, provoca interferencias con la LE

Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998) y Carreres (2006) coinciden en que otro argumento contra el uso de la traducción es aquel que asegura que esta provoca interferencias entre la LMA y la LE, lo cual impide a los alumnos pensar en la LE directamente y, por lo tanto, supone un proceso radicalmente distinto al modo de aprender la LMA. Para aceptar esta crítica, debemos dar por válidas dos creencias: por un lado, que el proceso de aprendizaje de la LMA y el de la LE es comparable, o incluso idéntico —algo que no se ha demostrado— y, por otro, que existe la posibilidad de pensar directamente en una LE, sin pasar por la LMA. Por una parte, Zabalbeascoa (1990) no parece estar de acuerdo con la idea de que sea siquiera posible evitar que los alumnos traduzcan mentalmente, especialmente en los niveles iniciales:

La traducción es una actividad natural e irreprimible. La mayoría de los alumnos que yo he tenido sienten una necesidad imperiosa (acentuada en proporción directa a la edad y en proporción inversa al nivel de conocimientos de la segunda lengua) de encontrar la traducción de todo lo que aprenden. Este fenómeno no debe ser reprimido, sino canalizado y corregido para que sea provechoso y no perjudicial. Existe una traducción interiorizada, más frecuente en los primeros niveles, que suele ser literal. La profesora o el profesor ha de saber darle un papel adecuado a la lengua materna en el aprendizaje de idiomas, ya que la lengua materna es el vehículo para

todos los aprendizajes y la mayoría de los alumnos no están satisfechos hasta que no encuentran el equivalente en su idioma de todo lo nuevo que aprenden (p. 77).

Por otra parte, en lo que se refiere a la cuestión de las interferencias entre ambas lenguas si se recurre a la traducción, el estudio de Corder (1967) parece demostrar que muchos de los errores que se producen durante el proceso de aprendizaje de la nueva lengua no están estrechamente relacionados con la presencia de la LMA. Además, Zabalbeascoa (1990) y Malmkjaer (1998) aseguran que la traducción no es, o no tiene por qué ser, la causante de estas interferencias, ya que, precisamente, la comparación entre ambas lenguas permite adquirir mayor conciencia de sus diferencias para, así, poder evitar conscientemente la influencia de una lengua sobre la otra.

7) La traducción no es una buena herramienta de evaluación

Malmkjaer (1998) nos recuerda que otra crítica es aquella que asegura que traducir es una mala herramienta de evaluación. En cambio, Enecoiz (2000) se muestra contraria a esta idea:

La traducción inversa, por su parte, se revela como un instrumento decisivo en la evaluación del grado de conocimientos de una lengua, al poner de manifiesto los errores debidos a la interferencia entre las dos lenguas (los falsos amigos, las traducciones literales de modismos y refranes, los errores gramaticales o de construcción sintáctica, etc.). Conociendo estos errores, se pueden combatir de manera más consciente y eficaz, examinando las divergencias entre ambas mediante el análisis comparativo. De igual modo, constituye un ejercicio muy completo para asentar los conocimientos lingüísticos (p. 288).

Asimismo, el estudio de Källkvist (1998) también apunta, precisamente, hacia lo contrario. De acuerdo con sus investigaciones, la traducción facilita la detección de posibles carencias de léxico con mayor facilidad, dado que los estudiantes cometen un mayor número de errores, debido a la imposibilidad de recurrir a la estrategia de la evitación cuando se desconoce la traducción de ciertas palabras.

8) Enseñar a traducir debería reservarse a estudiantes de Traducción o estudios similares

El último de los argumentos que nos permitiremos citar defiende, según Carreres (2006), que la enseñanza de la traducción debería quedar exclusivamente relegada a la formación de futuros traductores o de alumnos con un perfil más interesado en la literatura y las letras. Creemos que esta afirmación parece reducirse, de nuevo, a la traducción de textos literarios. No obstante, la gran variedad de textos disponibles en la actualidad no limita al profesorado a trabajar exclusivamente con estos textos. De igual modo, como ya hemos visto, algunos autores aseguran que los alumnos de lenguas se pueden ver en el futuro ante la necesidad de traducir entre las lenguas que dominan. Así lo creen, por ejemplo, Klein-Braley y Franklin (1998):

Our graduates will not normally be able to compete in the main market place for translator, or indeed want to, but they may well find language-oriented jobs in which translation is one of the skills that they are asked to use professionally (p. 53).

La misma idea defiende Cook (2010), quien argumenta que la traducción es una destreza útil para todos, puesto que en las sociedades actuales, multilingües y multiculturales, los constantes intercambios lingüísticos son tan frecuentes que la traducción no resulta una actividad especializada, sino de uso frecuente en las vidas de muchas personas. Además, el autor recuerda que existe un gran número de actividades relacionadas con la comunicación intercultural en las que el uso de la traducción resulta, sin duda, indispensable.

Conclusiones

Como ya hemos señalado, el Consejo de Europa recomienda actualmente la adopción de enfoques plurales para la enseñanza de lenguas, ya que a partir de ellos se puede desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural, gracias a la conexión que se establece entre las distintas lenguas y culturas que conoce un usuario. Asimismo, conviene recordar que, en su día, Zabalbeascoa (1990), Stibbard (1998), Cook (2007) o Leonardi (2011) ya coincidieron en reclamar la traducción como una quinta habilidad lingüística, algo que finalmente se recogió en el MCER en 2001. Por lo tanto, para que la comunidad educativa acepte y adopte esta nueva postura, creemos que es necesario revisar las ideas que durante años aseguraban que la LMA y la traducción dificultaban el aprendizaje de la nueva lengua. Con este objetivo, por un lado, hemos aportado una compilación de las principales obras que han explorado los beneficios de la LMA en el aula de idiomas. Igualmente, gracias a la revisión teórica de los argumentos más frecuentemente empleados para justificar el rechazo a la traducción en el aula de LE, hemos podido apreciar cómo la mayor parte de críticas parecen reducirla al resultado de un ejercicio de trasvase literal entre lenguas, sin adoptar un enfoque comunicativo ni plantear objetivos que permitan a los alumnos acercarse al mundo laboral del traductor profesional. Sin embargo, en nuestros días, la traducción puede emplearse desde un enfoque comunicativo y plural, por lo que no parece lógico seguir negando su utilidad en las aulas de LE, basándonos, únicamente, en los citados y revisados argumentos en este artículo. En conclusión, se podría argumentar que ni la LMA ni la traducción son dos recursos tan perjudiciales en el aula de LE como tradicionalmente se ha defendido en algunas esferas de la educación. En consecuencia, estos parecen dos recursos con un potencial todavía en gran medida por explorar que podrían contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas tanto en la LE como en la LMA, así como de la competencia plurilingüe y pluricultural.

Referencias bibliográficas

Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité- Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), 80-89. doi: <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. doi: <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Noguerol, A., y Schröder-Sura, A. (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Recuperado de https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf

Carreres, À. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. Comunicación presentada en el *6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Toronto, Canadá. Recuperado de <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>

Celik, M. (2003). Teaching vocabulary through code-mixing. *ELT Journal*, 57(4), 361-369. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.361>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (Trad. Instituto Cervantes). Madrid: Instituto Cervantes. (Original de 2001). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de

Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/16807879>

89

Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396-401. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x>

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

Corder, S. P. (1967). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. Recuperado de <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/7-vol-10-no2-art-cummins.pdf>

Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Delisle, J., y Lee-Jahnke, H. (Dirs.). (1998). *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, University of Ottawa Press.

Deller, S. (2002). Personal Prefaces. En S. Deller y M. Rinvoluceri, *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language* (p. 3). Londres: Delta Publishing.

Deller, S., y Rinvoluceri, M. (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. Londres: Delta Publishing.

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, P. A., y Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166. doi: <https://doi.org/10.2307/328119>

Enecoiz, M. I. (2000). Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 287-296). Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0287.pdf

Gatenby, E. V. (1967). Translation in the Classroom. En W. R. Lee (Ed.), *ELT Selections 2: Articles from the Journal English Language Teaching* (pp. 65-70). Londres: Oxford University Press.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*. París: Clé International.

González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom (Vol. 54)*. Amsterdam: John Benjamins.

Greggio, S., y Gil, G. (2007). Teacher's and Learners' Use of Code Switching in the English as a Foreign Language Classroom. A Qualitative Study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393. Recuperado de https://www.academia.edu/17118173/Teachers_and_learners_use_of_code-switching_in_the_English_as_a_foreign_language_classroom_a_qualitative_study

Hakuta, K. (1986). *The Mirror of Language*. Nueva York: Basic Books.

Harris, B., y Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. En D. Gerver y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 155-170). Londres/Nueva York: Plenum Press.

Harvey, M. (1996). A Translation Course for French-Speaking Students. En P. Sewell y I. Higgins (Eds.), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives* (pp. 45-66). Londres: Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research.

Hennequin, J. (1998). Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle. En J. Delisle y H. Lee-Jahnke (Dir.), *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement* (pp. 97-105). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, University of Ottawa Press.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

Ibáñez, A., y Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsagari y G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 45-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211313>

Incalcaterra, L., y Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>

Janssens, M., y Steyaert, C. (2014). Re-considering language within a cosmopolitan understanding: Toward a multilingual franca approach in international business studies. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 623-639. doi: <https://www.jstor.org/stable/43653823>

Jingxia, L. (2009). Switching to L1 in the EFL Classroom-the Perspective of Adaptation. *Open Applied Linguistics Journal*, 2, 45-49. Recuperado de <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOALJ/TOALJ-2-45.pdf>

Källkvist, M. (1998). How Different are the Results of Translation Tasks? A Study of Lexical Errors. En K. Malmkjaer (Ed.),

Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation (pp. 77-90). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Keith, H., y Mason, I. (Eds.). (1987). *Translation in the Modern Languages Degree*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Kelleher, M. (2013). Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2037-2042. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.161>

Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein-Braley, C., y Franklin, P. (1998). "The Foreigner in the Refrigerator" Remarks about Teaching Translation to University Students of Foreign Languages. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 53-61). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier Érudition.

Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches*. Londres/Nueva York: Routledge.

Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From theory to practice*. Berlín: Peter Lang.

Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali Online di Lettere-Ferrara*, 1-2, 20-28. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/1826-803X/234>

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En E. Llorca (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 63-84). Nueva York: Springer.

Machida, S. (2011). Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 740-746. doi: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.2.4.740-74>

Malakoff, M., y Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 141-166). Cambridge: Cambridge University Press

Malmkjaer, K. (1998). Introduction: Translation in Language Teaching. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Language Teaching. Language Teaching and Translation* (pp. 1-11). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Malmkjaer, K. (Ed.). (2004). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Manyak, P. C. (2004). "What Did She Say?": Translation in a Primary-Grade English Immersion Class. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 12-18. doi: https://doi.org/10.1207/S15327892mcp0601_3

Marzà, A., Torralba, G., Cerezo, B., y Martínez Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. En V. Vega Carrero y E. Vendrell Vidal (Eds.), *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 111-125). Valencia: Universitat Politècnica de València. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8617>

Moghadam, S. H., Samad, A. A., y Shahraki, E. R. (2012). Code Switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2219-2225. doi: <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2219-2225>

Morgan, J., y Rinvoluceri, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8. Recuperado de http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf

Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 129-149. doi: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>

Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.

Paker, T., y Karaağaç, Ö. (2015). The Use and Functions of Mother Tongue in EFL Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494>

Patel, M. E., y Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching. Methods, Tools & Techniques*. Jaipur: Sunrise Publishers & Distributors.

Prodromou, L. (2002). Prologue. The Liberating Role of the Mother Tongue. En S. Deller y M. Rinvulcri, *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language* (p. 5). Londres: Delta Publishing.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Clé International.

Ramos, F. (2005). Spanish Teachers' Opinions About the Use of Spanish in Mainstream English Classrooms Before and After Their First Year in California. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 411-433. doi: <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162842>

Reverter, B. (2019). *Inclusión del alumnado con discapacidad sensorial y traducción audiovisual en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana: un estudio exploratorio*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de València. Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/72472>

Richards J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Foreign Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 101-128. doi: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00006.san>

Schäffner, C. (1998). Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching versus Teaching Translation. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 117-133). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Schweers, C. W. J. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37, 6-13. Recuperado de http://okt.kmf.uz.ua/atc/oktat-atc/MELT/Readings_III-5/Schweers_19999.pdf

Senel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110-120. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228626215_Should_Foreign_Language_Teaching_be_Supported_by_Mother_Tongue

Sewell, P. (1996). Translation in the Curriculum. En P. Sewell y I. Higgins (Eds.), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives* (pp. 135-159). Londres: Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research.

Sewell, P. (2004). Students buzz round the translation class like bees round the honey pot-why? En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 151-162). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Stibbard, R. (1998). The Principled Use of Translation in Foreign Language Teaching. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 69-76). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Talaván, N. (2013). *La subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Titford, C. (1985). Translation -a post-communicative activity for advanced learners. En C. Titford y A. E. Hieke (Eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* (pp. 73-86). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Torralba, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/403984>

Torralba, G. (2019). Ensenyament de llengües: el paper de la traducció al llarg de la història. *Quaderns: revista de traducció*, 26, 227-238. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/356299>

Tsagari, D., y Floros, G. (Eds.). (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Turnbull, M., y Dailey-O'Cain, J. (Eds.). (2009). *First Language Use in Foreign and Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters

Vienne, J. (1998). Teaching What They Didn't Learn as Language Students. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 111-115). Manchester: St. Jerome Publishing.

Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*, 3(11). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>

Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Witte, A., Harden, T., y Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.). (2009). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang.

Yildirim, R., y Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Journal of*

Social Sciences Institute, 6(6), 131-142. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/download/article-file/50056>

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86. Recuperado de <http://www.sintagma-online.udl.cat/imatges/pdf/1990h.pdf>

