

# Lenguas extranjeras con fines traductológicos: en busca de una identidad propia

Enrique Cerezo Herrero

Universidad CEU-UCH. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación

Lluís Vives, 1

46115 Alfara del Patriarca (Valencia)

enrique.cerezo@uchceu.es

ORCID: 0000-0003-1170-8488



## Resumen

---

La formación lingüística de un futuro traductor o intérprete es un pilar fundamental en la adquisición de la competencia traductora por ser la lengua el motor de toda la actividad. Sin un conocimiento excelente de las lenguas implicadas en el proceso traductor, se producirá un desequilibrio en la implementación de otras subcompetencias directamente relacionadas con la competencia traductora. Sin embargo, esta formación ha recibido una atención escasa hasta la fecha y se basa en enfoques generalistas que no velan por las necesidades lingüísticas del estudiantado. Así pues, el presente artículo tiene como objetivo definir esta enseñanza con mayor precisión y ubicarla en un espacio único e intransferible con el fin de ofrecer una formación centrada en los futuros traductores e intérpretes.

**Palabras clave:** enseñanza; lengua; traducción; especificidad; enfoque.

**Abstract.** *Foreign languages with translation purposes: In search of its self-identity*

---

Language learning for future translators and interpreters is a cornerstone in the acquisition of the translation competence since the language is the engine of the whole translation activity. Without a thorough command of the languages involved in the translation process, there will be an imbalance in the implementation of other subcompetences directly linked to the translation competence. However, to date this training has been disregarded and is based on general approaches which do not cater for the linguistic needs of the students. Therefore, this article purports to define this teaching in a more accurate manner and place it in a unique and non-transferable spot with a view to offering a training focused on prospective translators and interpreters.

**Keywords:** teaching; language; translation; specificity; approach.

---

## Sumario

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| 1. Introducción  | 4. Clasificación y limitaciones     |
| 2. La formación lingüística en Traducción e Interpretación | 5. Inglés con fines traductológicos |
| 3. La enseñanza de lenguas con fines específicos           | 6. Conclusión                       |
|  | Referencias bibliográficas          |

### 1. Introducción

Es innegable que la investigación en traducción ha proliferado exponencialmente desde la década de los años ochenta. En los últimos treinta años, numerosos trabajos académicos han visto la luz con el objetivo de esclarecer la naturaleza de esta joven, aunque cada vez más experimentada, disciplina y poder dar forma a una profesión cada vez más demandada y deseada tanto en el plano nacional como internacional. Inicialmente la mayoría de trabajos procedían del área de Filología, por ser esta la rama académica que cubría la formación de traductores. Sin embargo, los resultados de las primeras investigaciones en traducción fueron suficientes para demostrar que los estudios lingüísticos por sí solos no podían dar respuesta a la complejidad del acto traductor, ya que un conocimiento profundo de las lenguas implicadas en la actividad traductora no necesariamente ofrecía una solución a todos los entresijos que se le plantean al traductor a lo largo del proceso traductológico. Por esta razón, los estudios de traducción proclamaron su independencia con respecto a los estudios lingüísticos a finales de los años ochenta y pasaron a ocupar un lugar único e independiente bajo la denominación de Traductología, la disciplina científica encargada de estudiar la traducción e interpretación (Hurtado 2001: 25).

Esta ruptura con los estudios lingüísticos ha supuesto numerosos avances en el plano de la investigación, sobre todo la actual concepción de la traducción como un acto de comunicación y no como una mera actividad de translación lingüística. Sin embargo, este divorcio también ha resultado en una desatención hacia determinadas áreas íntimamente relacionadas con la traducción, sobre todo la formación lingüística. Hurtado (1999:15) ya denunciaba un retraso en la investigación aplicada a finales de los noventa, siendo la enseñanza de lenguas para traductores una de las áreas más afectadas por este retraso. Casi dos décadas más tarde, la situación no dista mucho de la que esta autora describía. Apenas existen estudios que fundamenten la formación lingüística de los futuros traductores o intérpretes. Sin embargo, tal como apunta Pym (1992: 288), «if translators are to be trained, we cannot simply turn our backs on the teaching of foreign languages». Partiendo de esta base, en el presente trabajo trataremos de delimitar este tipo de formación con la pretensión de crear un espacio de reflexión para los docentes de lenguas extranjeras en las titulaciones de Traducción e Interpretación, así como de ubicar este tipo de enseñanza dentro de un espacio único e intransferible que esté al servicio de la propia actividad traductora.

## 2. La formación lingüística en Traducción e Interpretación

Las facultades de Traducción e Interpretación suelen estructurar las lenguas en tres grupos diferenciados: lengua A, B y C. Se trata de una distribución que llega a los actuales planes de estudio como herencia de la Interpretación de Conferencias. Según el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (2004: 34-35), cada una de estas lenguas presenta las siguientes características:

- *Lengua A*: lengua o lenguas maternas en las que se exige un nivel de maestría.
- *Lengua B*: primera lengua extranjera. Lengua en la que el alumno debe desarrollar destrezas activas y pasivas con el fin de llevar a cabo traducciones e interpretaciones de forma directa e inversa.
- *Lengua C*: segunda lengua extranjera. El objetivo es dotar al alumnado de conocimientos pasivos en esta para poder traducir e interpretar desde esta lengua hacia la lengua materna.

En algunos planes de estudio también encontramos la presencia de una *lengua D*, es decir, de una tercera lengua extranjera. Se trata de una lengua facultativa de la que, por lo general, solo suele ofrecerse docencia de lengua y cultura, pero no de traducción.

Teniendo en cuenta esta clasificación, cabe apuntar que el presente trabajo se aplica a las lenguas B y C, es decir, a la primera y segunda lengua extranjera, y más concretamente a la lengua B. No se considerará la lengua o lenguas A por presentar, a nuestro juicio, unos principios metodológicos diferenciados de la enseñanza de lenguas extranjeras, ni tampoco la lengua D por su carácter optativo y por no estar siempre incluida en los planes de estudio de las universidades españolas (Cerezo 2015).

### 2.1. Breve evolución histórica: falta de directrices

Los estudios de Traducción e Interpretación en España empezaron en forma de título universitario de Diplomatura de tres años de duración. Las tres universidades pioneras en la implantación del título fueron la Escola Universitària de Traductors i Intèrprets (EUTI) de la Universitat Autònoma de Barcelona, en 1973; la EUTI de la Universidad de Granada en 1979, y finalmente la Universidad de las Palmas de Gran Canaria en 1988 (Kelly 2000: 3). Tal como afirma Calvo Encinas (2009), todas ellas perseguían propuestas formativas muy dispares, por lo que resulta difícil establecer patrones comunes en cuanto a la formación lingüística se refiere. No obstante, en todos los casos la formación en lenguas extranjeras se extendía durante los tres años de la titulación y todas complementaban la formación lingüística con el estudio de la cultura y civilización. La metodología, no obstante, se adhería a patrones de enseñanza generalistas basados en gran medida en la gramática y los *drills*, haciéndose eco, por tanto, de los principios estructu-

ralistas que regían la enseñanza de lenguas extranjeras en la segunda mitad del siglo xx (Cerezo 2015).

Con la Ley de Reforma Universitaria de 1991, se logró pasar de una Diplomatura a una Licenciatura de cuatro años de duración, permitiendo, de este modo, una mayor homologación con los estudios de Traducción e Interpretación en otros países. En materia lingüística se adopta por primera vez la distribución entre lenguas A, B y C (Mayoral 1998). Sin embargo, pese a este innegable crecimiento de la titulación, poco o nada cambió el tratamiento de las lenguas y las directrices que se ofrecían en el Boletín Oficial del Estado (BOE) eran demasiado vagas y poco esclarecedoras.<sup>1</sup> Estas, por lo tanto, solo servían para dar homogeneidad a los estudios a nivel estatal (Andreu *et al.* 2003: 17).

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la titulación de Traducción e Interpretación ha sufrido una nueva modificación con el fin de adaptarse a las directrices europeas en materia educativa. Así pues, se pasa de una Licenciatura de 300 créditos a un Grado de 240 créditos ECTS (European Credit Transfer System). Estos nuevos grados tienen una orientación generalista, dejando la especialización para otros cursos de posgrado, lo cual no facilita la búsqueda de identidad de las materias lingüísticas que conforman los planes de estudio. Además, las directrices que ofrece el Libro Blanco tampoco aportan ninguna información metodológica, dejando a los profesores de lengua extranjera una vez más a su propio amparo.

## 2.2. Perfil generalista del profesorado

La docencia de lenguas extranjeras en Traducción e Interpretación es asumida, en la mayoría de los casos, por profesores de formación filológica que no necesariamente han tenido un contacto académico o profesional con la traducción. Esta situación dificulta la búsqueda de patrones metodológicos específicos y generalizables y obstaculiza la ubicación de esta disciplina dentro de los estudios aplicados. Ahora bien, tal como sugiere el grupo de investigación GRELT,<sup>2</sup> para poder crear una red de colaboración y diálogo entre los profesionales de este campo, resulta fundamental que el profesorado de lenguas para futuros traductores esté familiarizado con las dificultades inherentes del proceso traductor y que sea conocedor de las necesidades de formación reales del alumnado. Solo de esta manera se podría llevar a cabo una investigación actualizada y holística (Andreu *et al.* 2003) y se acabaría con una situación que se extiende hasta el momento actual, en la que los docentes no cuentan con una bibliografía específica que les ayude a orientar su labor pedagógica (Andreu y Orero 2001: 38).

1. Lengua B: Primera lengua extranjera. Dominio de la lengua B en sus aspectos teóricos y prácticos. Lengua C: Estudio de la lengua C orientado a la traducción con especial insistencia en los aspectos contrastivos y comunicativos (BOE, Real Decreto 1385/1991).
2. Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors de la Universitat Autònoma de Barcelona, cuya investigadora principal es Laura Berenguer Estellés.

### 2.3. Falta de investigación

Tal como se ha indicado en la introducción de este trabajo, la escasez de estudios aplicados a la formación lingüística en las titulaciones de Traducción e Interpretación es otra de las razones principales por las que esta disciplina no se ha desarrollado de forma paralela a otras áreas de la Traductología, a saber, traducción jurídica, traducción audiovisual, etc. No obstante, los pocos estudios existentes coinciden en la especificidad de esta formación (Berenguer 1997; Brehm y Hurtado 1999; Möller 2001a, 2001b; Stalmach 2008; Cruz y Adams 2008; Clouet 2010; Cerezo 2013, entre otros), situándola pues dentro de la enseñanza de lenguas con fines específicos. Se trata de buscar la conexión entre lo que los estudiantes aprenden en las asignaturas de lengua y las habilidades que necesitarán para desenvolverse con precisión y solvencia en el mundo profesional (Ureña 2017: 198).

Berenguer (1997: 28), además, en su propuesta pionera sobre la formación lingüística de futuros traductores, propone aunar la enseñanza de lenguas con fines específicos con el campo de la traducción y buscar, de ese modo, un diseño curricular basado en el análisis de las necesidades específicas de los estudiantes y de las salidas profesionales. Esto permitiría centrar la formación en la adquisición de una terminología específica y en determinados registros y formas de comunicación en función de los géneros textuales y disciplinas que suelen recibir una mayor demanda de traducción. Se trata, pues, de detectar las necesidades sociolingüísticas de los discentes y ofrecer una formación centrada en sus necesidades de formación.

### 3. La enseñanza de lenguas con fines específicos

La enseñanza de lenguas con fines específicos responde a una clara necesidad de formar a estudiantes en lenguajes específicos y de poder converger en el proceso de globalización. Esta puede definirse como «language research and instruction that focuses on the specific communicative needs and practices of particular social groups» (Hyland 2007: 391). Se trata de una tipología de cursos que cada vez son más frecuentes en las universidades, tanto nacionales como internacionales, debido a la gran cantidad de programas de movilidad existentes en la actualidad. La ubicación de la formación lingüística para futuros traductores dentro de la enseñanza de lenguas con fines específicos responde claramente a una necesidad de potenciar el perfil profesionalizante que ofrecen los estudios de Traducción e Interpretación.

La enseñanza de lenguas con fines específicos empezó a desarrollarse tras la Segunda Guerra Mundial (1937-1946), aunque vivió su máximo esplendor en los años setenta. La primera lengua a la que se aplicó, por ser la lengua madre del comercio, la ciencia y la comunicación internacional fue el inglés, bautizándose como *English for Specific Purposes* (ESP) o, en español, Inglés con Fines Específicos (IFE).<sup>3</sup> Se trata de una rama de la lengua inglesa cuyo objetivo principal

3. Aunque Inglés con Fines Específicos (IFE) es el término más utilizado, esta disciplina ha recibido distintas denominaciones. Tecnolecto, del alemán *technolekt*, o Lengua de Especialidad, del

es la preparación de los estudiantes para los lenguajes de especialidad propios de distintas ramas de conocimiento (inglés jurídico, inglés médico, etc.). Es, pues, una especialidad que utiliza una metodología basada en un enfoque pragmático y un modelo lingüístico interdisciplinario que prioriza el carácter funcional de la lengua y su papel dentro de la sociedad.

La ubicación de la enseñanza de lenguas extranjeras para futuros traductores e intérpretes dentro de esta disciplina también responde a un claro deseo de alejar esta enseñanza de un enfoque de enseñanza generalista, en el que el objetivo es el aprendizaje de cuestiones formales de la lengua y la adquisición de habilidades de comunicación interpersonal en situaciones cotidianas. El ESP busca más bien contextualizar la enseñanza en cuestión y definirla mediante un análisis de necesidades que ayude a optimizar el proceso de formación. Incluso el Consejo de Europa, a través del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER 2001), aboga por un estudio de necesidades como principio metodológico fundamental en la enseñanza de lenguas, independientemente de su naturaleza general o específica. Además, debido a su carácter interdisciplinar, integra aportaciones de otras ciencias y campos de conocimiento, por lo que provee a los traductores e intérpretes de unos conocimientos enciclopédicos que serán tan valiosos como una amplia competencia comunicativa.

El análisis de necesidades que dará forma a la enseñanza puede llevarse a cabo a través de la recolección de datos procedentes de distintas fuentes: estudiantes, antiguos alumnos, profesionales, documentos relevantes al campo de estudio, empleadores, profesores, etc., y mediante instrumentos tales como encuestas, análisis de textos auténticos, entrevistas, grupos de discusión... (Bocanegra-Valle 2016). Los datos obtenidos en el análisis permitirán diseñar el programa de las asignaturas, seleccionar materiales apropiados y establecer sistemas de evaluación efectivos.

The results of the needs analysis will aid the ESP instructor identify valuable information about the students. The teacher will know about their prospective professional needs, their needs in terms of language skills and their deficiencies in language skills. With this information, the instructor can determine the objectives of the language course, and select material that meets those requirements. (Ureña 2017: 200)

El análisis de necesidades es por lo tanto la piedra angular de este tipo de cursos. Se busca establecer la relación entre el *qué* debe enseñarse (descripción de la lengua), el *cómo* (teorías de aprendizaje) y el *quién, por qué, cuándo y dónde* (análisis de necesidades) (Hutchinson y Waters 1987). La descripción de la lengua permitirá seleccionar y profundizar en su sistema lingüístico, las teorías de

---

francés *langue d'especialité* son algunas de las más recurrentes. Alcaraz Varó (2000), sin embargo, se refiere a ella como Inglés Profesional y Académico (IPA) por ofrecer una mayor concreción que la denominación IFE. En cualquier caso, una discusión terminológica se alejaría del propósito perseguido en este artículo, por lo que nos referiremos a ella con la denominación inglesa ESP por ser la más extendida en la actualidad.

aprendizaje servirán de base metodológica y, finalmente, el análisis de necesidades determinará tanto las necesidades profesionales como formativas.

### 3.1. Viabilidad para la enseñanza de lenguas en Traducción e Interpretación

A nuestro juicio, son cinco los parámetros que justifican la ubicación de la enseñanza de lengua para futuros traductores e intérpretes dentro del ESP: el contexto, el tratamiento de las destrezas lingüísticas, los materiales, el estudio de géneros textuales y el perfil del profesorado.

Como ya se ha indicado anteriormente, el ESP busca potenciar las habilidades comunicativas del estudiantado. Para ello se busca una conexión entre el contexto educativo y el contexto laboral, evitando de esta forma lo que Almagro (2001) ha denominado «Teaching English for No Obvious Reasons», o un tipo de «enseñanza invernadero» donde aquello que se aprende no trasciende más allá del mero uso de la lengua. Así pues, la lengua no se considera un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar otro fin, siendo, en este caso, el desarrollo de la competencia traductora. Esto, indirectamente, redundará en un mayor grado de motivación por parte del alumnado debido al vínculo que se establece con su futura profesión.

Otro aspecto importante para el tipo de enseñanza que aquí nos concierne es la posibilidad de centrarse en una o varias destrezas comunicativas, según las necesidades y el tipo de formación (Ureña 2017; García Laborda y Frances 2015; Rahman 2015; Harwood y Petric 2011). Esto nos permite centrar la atención, en primer lugar, en la destreza de comprensión escrita, puesto que las primeras asignaturas de traducción que conforman los planes de estudios son las de *Traducción general directa*. En lo sucesivo, el foco pasaría a ser la destreza de expresión escrita para afrontar el módulo de *Traducción general inversa*. En último lugar, las destrezas de comprensión y expresión orales adquirirían un papel más activo para así preparar al alumnado para las asignaturas de interpretación consecutiva y simultánea.

Por otra parte, este enfoque prioriza el uso de materiales auténticos desde el momento inicial, ya que «students discover not only academic conventions through encounters with authentic texts but also the difficulties that will be faced and the strategies that will be needed to overcome them» (Stoller 2016: 579). No obstante, puesto que las titulaciones de Traducción e Interpretación suelen ofrecer más de una asignatura dedicada al perfeccionamiento de la lengua extranjera, la formación puede iniciarse con materiales adaptados para evitar posibles situaciones de frustración por parte del estudiantado. De forma paulatina, se pueden ir introduciendo textos académicos y con mayor grado de especialización. Este equilibrio, además, permitirá que el estudiantado quede expuesto, por una parte, a un lenguaje genuino a través de textos reales y que, por otra, aprenda los ítems léxicos de mayor frecuencia a través de textos adaptados (Swan 1985: 85).

Otro aspecto fundamental es el estudio y análisis de una diversidad de géneros textuales (López Roper y Tabuenca 2009: 125-126; Hernández y Cruz 2009; Brehm y Hurtado 1999). La formación en lenguajes de especialidad permite

familiarizar al alumnado no solo con aspectos lingüísticos, sino también con los aspectos no lingüísticos y organizativos de los textos, tanto escritos como textuales. Esta formación resulta de especial relevancia a la hora de cursar las asignaturas de traducción especializada y hacer frente al amplio grado de especialidad que impone el mercado laboral a los traductores e intérpretes.

Por último, pero no menos importante, cabe destacar el papel de los docentes. Es crucial que el profesorado esté familiarizado con el área de especialización de la enseñanza; en este caso, con la práctica de la traducción e interpretación para así poder llevar a cabo el análisis previo de necesidades. Esta situación ideal no siempre suele ser así, ya que

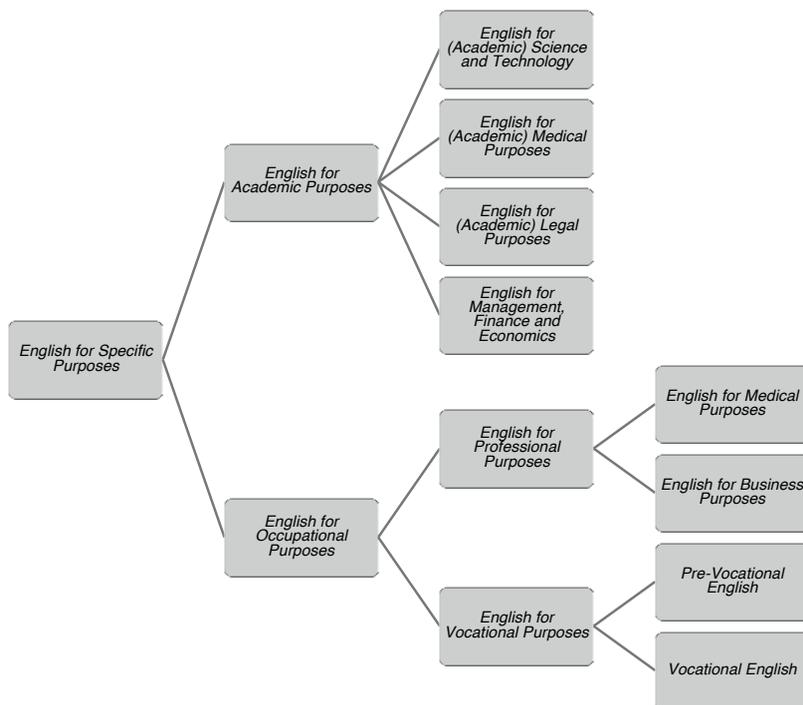
a number of LSP [Language for Specific Purposes] teachers in US and European contexts originally come from degree programmes in traditional language or literary studies, rather than degree programmes in linguistics, TESOL, or second language acquisition». (Basturkmen 2014: 22)

Por otra parte, los docentes deben involucrarse en tareas tanto de investigación como de desarrollo curricular y de materiales docentes. Esto se debe a que estos no suelen contar con materiales ya preparados que satisfagan completamente las necesidades de formación específicas, por lo que resulta necesario contar con materiales suplementarios propios (Ureña 2017: 204).

#### 4. Clasificación y limitaciones

La clasificación más recurrente hasta la fecha es tal vez la presentada por Dudley-Evans y Jo St. John, quienes, dentro del ESP, distinguen entre una rama de Inglés con Fines Académicos y otra de Inglés con Fines Ocupacionales.

El Inglés con Fines Académicos responde a un tipo de enseñanza cuyo objetivo es apoyar al estudiante en sus estudios o investigación en esta lengua, o, en palabras de Hyland (2016: 17), «students are studying English for a particular practical need which means curriculum designers study target language features in specific academic contexts, and teachers focus on these features in their classrooms». Esta rama corresponde a una formación con un alto componente práctico y teórico. Esto implica la reflexión por parte de los estudiantes sobre *qué* hacen, *cómo* lo hacen y *por qué*. La enseñanza de Inglés con Fines Ocupacionales, sin embargo, tiene como premisa apoyar el desarrollo lingüístico del alumno en una determinada profesión. Como puede observarse en el esquema, esta a su vez se divide en dos: un Inglés con Fines Profesionales, el cual podría equipararse en cierta medida al Inglés con Fines Académicos, y un Inglés con Fines Vocacionales, el cual, a diferencia del anterior, solo contempla el componente práctico y no teórico (Baker 1992: 1). Ambas persiguen, así pues, una orientación distinta a nivel formativo. Sin embargo, tal como afirman Flowerdew y Peacock (2001), no siempre resulta sencillo trazar una línea divisoria entre ambas, puesto que hay ciertos aspectos que se solapan, por lo que pueden ser complementarias en muchos casos.

**Figura 1.** Clasificación del ESP (Dudley-Evans y Jo St. John 1998)

Teniendo en cuenta esta división, la enseñanza de Inglés con Fines Traductológicos debería enmarcarse dentro de la rama de Inglés con Fines Académicos por iniciarse la formación dentro de los propios estudios universitarios. Asimismo, esta subdisciplina incluye una serie de especialidades muy recurrentes en traducción y entrelaza el componente práctico con nociones teóricas que son fundamentales para el estudio de la lengua en un nivel avanzado superior. No obstante, la ubicación de la formación lingüística para futuros traductores e intérpretes dentro de una de las sub-ramas existentes resultaría insuficiente. Los traductores e intérpretes con frecuencia han de hacer frente a un amplio abanico de tipologías textuales y especialidades temáticas. Tal como apunta Hurtado (1999: 10), «el ámbito de estudio de la Traductología es vastísimo, introduciéndose en campos que necesitan de muchas disciplinas». Fuentes (2000: 145) también incide en este hecho al afirmar que «campos de la traducción hay muchos, casi tantos como aventureros de la traducción». También desde el campo de la interpretación se hacen eco de esta realidad. Abril (2000: 171) afirma que un intérprete «se enfrenta a una inmensa y a veces abrumadora diversidad de especialidades temáticas de todos los campos del saber, que puedan llevarle a interpretar en un congreso de cirugía un día y en una reunión de banqueros al día siguiente». La formación lingüística en Traducción e Interpretación tiene, pues, un carácter

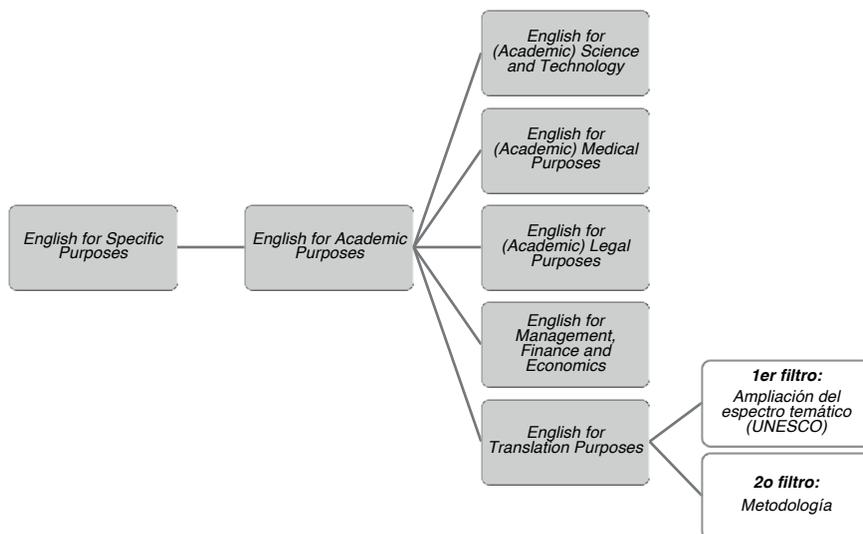
interdisciplinar, por lo que cualquier propuesta de clasificación temática debería permanecer abierta a diversas áreas de especialización.

Esta volatilidad temática se da sobre todo en los primeros años de inserción laboral cuando los estudiantes realizan sus primeros encargos como traductores e intérpretes profesionales. Aunque lo ideal es la especialización en un área de conocimiento, inicialmente muchos estudiantes no tienen la opción de iniciarse profesionalmente en un área de conocimiento de su agrado o de la cual posean conocimientos más amplios. Por esta razón, consideramos que en las asignaturas de lengua extranjera, sobre todo las de lengua B, los estudiantes deben familiarizarse, entre otras cosas, con un amplio abanico de vocabulario, tanto general como especializado, de distintas ramas del saber. Así pues, el hecho de enmarcar las asignaturas de lengua extranjera dentro del ESP se debe claramente a una necesidad de delimitar la especificidad de la enseñanza y orientarla hacia las necesidades lingüísticas del alumnado de Traducción e Interpretación. No obstante, tomando como referencia la propuesta de Dudley-Evans y Jo St. John, resulta necesario ampliarla y ubicar la enseñanza de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación como una subdisciplina independiente.

## 5. Inglés con fines traductológicos

Uno de los principales problemas que el ESP presenta para la enseñanza que aquí nos ocupa es su limitación en las ramificaciones de especialidad que ofrece. El ESP se centra en la enseñanza de elementos lingüísticos apropiados para un área de conocimiento concreta. La propuesta de Dudley-Evans y Jo St. John anteriormente presentada muestra que en el caso del Inglés con Fines Académicos, rama en la que consideramos más apropiado ubicar esta enseñanza, esta se divide en cuatro sub-ramas académicas de conocimiento: inglés para la ciencia y la tecnología, inglés para la medicina, inglés con fines legales e inglés para el comercio, las finanzas y la economía. Pese a que cualquiera de estas cuatro ramas por sí sola puede resultar particularmente interesante para la enseñanza de lengua extranjera a futuros traductores, esto limitaría excesivamente la formación lingüística de los mismos por tratarse de perfiles profesionales que deben ser capaces de enfrentarse a una amplia diversidad de ramas de conocimiento. Partiendo de esta base, estimamos necesario establecer una rama de conocimiento propia denominada *English for Translation Purposes*, que delimite esta enseñanza a través de dos filtros: un primer filtro que permita una ampliación de los campos de especialidad con el fin de poder acceder a textos ligados a distintas áreas de conocimiento y un segundo filtro que acote el tipo de metodología que debe regir esta enseñanza.

Esta propuesta parte de la base de que ninguna de las ramas ya existentes dentro del ESP contempla el principal elemento que debe caracterizar a esta formación: trabajar la lengua extranjera de forma que se desarrolle la competencia traductora. Nord (2005: 85) define esta competencia traductora como «la capacidad de gestionar conocimientos y aplicarlos a la solución de determinados problemas, junto con una alta sensibilidad para posibles diferencias interculturales, tanto lingüísticas como extralingüísticas». Se trata de un aprendizaje al servicio

**Figura 2.** Inglés con Fines Traductológicos

de la traducción (Berenguer 1997), por lo que estimamos necesario establecer una rama adicional que identifique esta enseñanza. Asimismo, consideramos fundamental establecer dos filtros que permitan definir de una manera más detallada este tipo de enseñanza.

En cuanto al primer filtro establecido, referido a la inclusión de diversos campos temáticos, es necesario destacar que cualquier rama de conocimiento puede ser susceptible de traducción, por lo que la rama de Inglés con Fines Traductológicos debería contemplar todas y cada una de las posibilidades. Para ello tomamos como punto de partida la clasificación de los campos de Ciencia y Tecnología propuesta por la Comisión Internacional de Ciencia y Tecnología y la Nomenclatura Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).<sup>4</sup> Se trata de una clasificación amplia y, por consiguiente, difícil de implementar debido a: *a)* la limitación en el número de créditos destinados a la formación lingüística de futuros traductores e intérpretes; y *b)* la falta de recursos didácticos que incluyan, al menos, parte de los contenidos que deberían abordarse.

Sin embargo, esta clasificación debe servir más bien como una guía para establecer prioridades a la hora de seleccionar y elaborar materiales didácticos. Con

4. La clasificación de la UNESCO incluye las siguientes áreas de conocimiento: lógica, matemáticas, astronomía y astrofísica, física, química, ciencias de la tierra, ciencias de la tierra y el espacio, ciencias agrarias, ciencias médicas, ciencias tecnológicas, antropología, demografía, ciencias económicas, geografía, historia, ciencias jurídicas y derecho, lingüística, pedagogía, ciencias políticas, psicología, ciencias de las artes y las letras, sociología, ética y filosofía.

el fin de acotar el amplio espectro temático que esta clasificación ofrece, Gallardo (1996: 151) propone los siguientes criterios:

- Un estudio del mercado laboral, el cual variará según la ubicación del centro universitario;
- La especialización del docente;
- Las asignaturas de diferentes campos temáticos que pueda ofrecer la universidad;
- La disponibilidad y posibilidad de colaborar con especialistas de diferentes disciplinas;
- El establecimiento de la lengua madre según el campo de especialidad (por ejemplo, hay ciertas disciplinas que utilizan básicamente el inglés como lengua vehicular, por lo que no resultaría práctico abordar esa determinada disciplina desde otra lengua).

En segundo lugar, en cuanto al filtro metodológico, consideramos que la agrupación de los elementos léxicos por unidades didácticas, tal como ocurre en los libros de texto generales, limitaría el ámbito de aplicación de esta docencia. Dentro de la enseñanza de lengua general, los contenidos suelen seccionarse según diferentes ámbitos temáticos. Por ejemplo, en el caso de un curso de inglés B2, podemos encontrar unidades dedicadas a *holiday*, *crime and punishment*, *the environment*, etc. De esta manera, el proceso de aprendizaje del vocabulario tiene lugar mediante la repetición de los elementos léxicos en las diferentes actividades pedagógicas propuestas. En la enseñanza de lenguas extranjeras en Traducción e Interpretación, sin embargo, consideramos que una agrupación exclusiva del léxico por campos temáticos no es aconsejable, ya que se descartaría la posibilidad de trabajar con textos híbridos. Asimismo, el texto es un ente global y no solo interesan los elementos léxicos específicos del ámbito de especialidad que trate, sino todos y cada uno de los elementos que lo constituyan. En una línea similar apuntan Burbat y Möller (2003) al emplear el método collage en sus clases de Lengua C Alemán. Se trata de un método que une de forma aleatoria elementos que generalmente proceden de textos de diversa índole y que finalmente conforman un todo.

Este segundo filtro metodológico debe, además, contemplar ciertos parámetros que deben regir este tipo de enseñanza: *a*) el estudio de la lengua desde la contrastividad con la lengua materna (Berenguer 1997; Brehm y Hurtado 1999; Möller 2000; Clouet 2010; Cerezo 2015); y *b*) el desarrollo de las destrezas comunicativas de forma que se favorezca la adquisición de la competencia traductora (Cerezo 2013). Un traductor de forma inevitable siempre trabajará con dos códigos lingüísticos de forma paralela, siendo, por lo general, una lengua extranjera y la lengua materna. Con el fin de facilitar esta transferencia entre códigos lingüísticos, en el proceso de formación deben establecerse puntos de conexión entre ambas lenguas. Cabe destacar, no obstante, que este estudio contrastivo debería enfocarse desde la contrastividad de una manera dinámica a partir de los textos. No debe entenderse como una comparación estética de reglas y

sistemas gramaticales, es decir, no debe limitarse a confrontar sistemas lingüísticos. Más bien tendría que basarse en el uso concreto de la lengua en distintas situaciones comunicativas. Por otra parte, es necesario que esta enseñanza favorezca, aparte de la competencia comunicativa, una serie de subcompetencias mayoritariamente procedimentales que conforman la competencia traductora (Hurtado 2017). Más concretamente, resulta fundamental equipar al alumnado con amplios conocimientos culturales, así como familiarizarlos con el uso de diccionarios de todo tipo, gramáticas, libros de estilo, etc. Así pues, tal como apunta Berenguer (1997: 28), se trata de una enseñanza a caballo entre la de lenguas con fines específicos y el campo de la traducción.

## 6. Conclusión

La enseñanza de lenguas extranjeras para futuros traductores e intérpretes es una subdisciplina de la Traductología que necesita nutrirse de investigaciones que ayuden a definir su sitio dentro de esta disciplina. Mediante esta investigación, nuestra mayor pretensión ha sido dejar patente la especificidad de esta enseñanza y, por tanto, la necesidad de desvincularla de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines generales, cuyo fin se limita a dotar al estudiantado de una competencia comunicativa general.

En primer lugar, hemos ubicado la enseñanza dentro del ESP por tratarse de una disciplina que parte de un análisis de necesidades de la enseñanza. Esto permitirá definir con mayor precisión los contenidos lingüísticos que es necesario adquirir a lo largo de la formación para así afrontar las asignaturas de traducción e interpretación y las dificultades impuestas por el mercado laboral. Por otra parte, hemos estimado necesario crear un rama específica e independiente dentro del ESP cuyo ámbito de aplicación sea extensible a cualquier rama del conocimiento, debido a la flexibilidad que caracteriza a un traductor a la hora de afrontar textos de diversos campos de especialidad. Asimismo, la enseñanza de lenguas extranjeras para futuros traductores debe adoptar una metodología específica que la diferencie de otras ramas existentes hasta la fecha dentro del ESP y de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines generales.

Idealmente, el análisis de necesidades debería llevarse a cabo a través de cuestionarios administrados tanto a docentes como a discentes, así como a traductores e intérpretes en activo. Una vez fundamentadas las bases, deberían establecerse mecanismos de cooperación entre: *a*) el profesorado encargado de impartir las materias de naturaleza lingüística en las titulaciones de Traducción e Interpretación; *b*) los docentes de las distintas asignaturas que conforman los planes de estudio de la titulación; y *c*), profesionales de las distintas áreas de conocimiento que se incluyan dentro de la rama de *English for Specific Purposes*. Ahora bien, tal como ya se ha documentado dentro del ESP, es probable que los docentes muestren cierta reticencia a colaborar con expertos debido a una frecuente falta de conocimiento conceptual e incluso terminológica (Belcher 2004: 166).

Por otra parte, existe un enorme vacío bibliográfico en cuanto a la disponibilidad de materiales didácticos en esta área que contribuyan al desarrollo de la com-

petencia traductora. Como consecuencia, los profesores suelen recurrir a libros de texto de enseñanza general de lenguas, pese a que estos persiguen fines muy distintos. Por esta razón, resulta fundamental que el profesorado de lenguas extranjeras en las titulaciones de Traducción e Interpretación presente un perfil investigador que le permita crear y diseñar materiales didácticos apropiados para este tipo de enseñanza. De este modo, tal como apunta Hyland (2016: 20), «Taking a “narrow angle” approach focusing on the genres, skills, and language features most applicable to students’ specialisms is also likely to be more motivating for them». Para ello será necesario que el profesor pueda acreditar experiencia en traducción, bien académica o profesional, y que, en la medida de lo posible, sea conocedor de los lenguajes de especialidad, sobre todo aquellos que producen un mayor volumen de traducción. Solo un equilibrio entre todos estos principios permitirá delimitar esta enseñanza según los principios académicos y profesionales que caracterizan la figura del traductor e intérprete.

### Referencias bibliográficas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (s.f.). *Libro Blanco: título de grado en Traducción e Interpretación*. <[http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf)>.
- ABRIL MARTÍ, Mabel *et al.* (2000). «La interpretación de conferencias en el mercado libre». En: KELLY, Dorothy (ed.). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- ALMAGRO ESTEBAN, Ana (2001). «Rasgos que diferencian la enseñanza de ESP de la enseñanza de inglés general: ¿una metodología diferente?». En: POSTERGUILLO GÓMEZ, Santiago *et al.* (ed.). *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- ANDREU LUCAS, Maribel *et al.* (2003). «Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores». *Quaderns. Revista de Traducció*, 10, p. 13-22.
- ANDREU LUCAS, Maribel; OREIRO CLAVERO, Pilar (2001). «La enseñanza de segundas lenguas para traductores». En: BARR, Anne *et al.* (ed.). *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 34-42.
- BAKER, Mona (1992). *In other words. A coursebook on Translation Studies*. Londres: Routledge.
- BASTURKMEN, Helen (2014). «LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda». *Ibérica*, 28, p. 17-34.
- BELCHER, Diane (2004). «Trends in Teaching English for Specific Purposes». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, p. 165-186.
- BERENGUER ESTELLÉS, Laura (1997). *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BLASCO MAYOR, María Jesús (2007). *La comprensión oral en la pericia de la interpretación de conferencia*. Granada: Comares.
- BOCANEGRA-VALLE, Ana (2016). «Needs Analysis for Curriculum Design». En: HAYLAND, Ken; SHAW, Philip (ed.). *The Routledge Handbook of English for Specific Purposes*. Londres: Routledge.

- BREHM CRIPPS, Justine; HURTADO ALBIR, Amparo (1999). «La primera lengua extranjera». En: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Colección de investigación didáctica: Edelsa.
- BURBAT, Ruth; MÖLLER RUNGE, Julia (2003). «La enseñanza de la segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método collage». En: DURÁN ESCRIBANO, Pilar et al. (ed.). *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- CALVO ENCINAS, Elisa (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectivas del estudiantado*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- CEREZO HERRERO, Enrique (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en los estudios de traducción e interpretación en España: La comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- (2015). «Análisis curricular de la formación lingüística y sociocultural en las titulaciones de Traducción e Interpretación en España». *Prosopopeya: Revista de crítica contemporánea*, 9, p. 283-315.
- CLOUET, Richart (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al espacio europeo de educación superior*. Granada: Comares.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Consejo de Europa. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>
- CRUZ GARCÍA, Laura; ADAMS, Heather (2008). «The Role of Foreign Language Teaching in the Training of Translators and Interpreters». En: PASCUA FEBLES, Isabel et al. (ed.). *Estudios de Traducción, Cultura y Literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 301-309.
- DUDLEY-EVANS, Tony; JO ST. JOHN, Maggie (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FUENTES LUQUE, Adrián (2000). «Traducción diplomática, que no diplomacia en traducción». En: ARGÜESO GONZÁLEZ, Antonio (ed.). En: *Cuadernos del tiempo libre. Traducción, interpretación, lenguaje*. Madrid: Colección Expolingüa, p. 9-17.
- GALLARDO SAN SALVADOR, Natividad (1996). «Aspectos metodológicos de la traducción científica». En: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- GARCÍA LABORDA, Jesús; FRANCES LITZLER, Mary (2015). «Current Perspectives in Teaching English for Specific purposes». *Onomazéin*, 31, p. 38-51.
- GATEHOUSE, Kristen (2001). «Key Issues in English for Specific Purposes (ESP): Curriculum Development». *The Internet TEFL Journal*, VII (10).
- HARWOOD, Nigel; PETRIC, Borjana (2011). «English for Academic Purposes». En: SIMPSON, James (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ GUERRA, Concepción; CRUZ GARCÍA, Laura (2009). «La enseñanza del inglés en los estudios de Filología y Traducción e Interpretación». *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, p. 16-29.
- HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.

- (1999). «Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes». En: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, Ken (2007). «English for Specific Purposes». En: CUMMINS, Jim; DAVESON, Chris (eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. Nueva York: Springer, p. 391-402.
- (2016). «General and Specific EAP». En: HYLAND, Ken; SHAW, Philip (eds.). *The Routledge Handbook of English for Specific Purposes*. Londres: Routledge.
- KELLY, Dorothy (2000). «La universidad y la formación de profesionales». En: KELLY, Dorothy (ed.). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- LÓPEZ ROPERO, Lourdes; TABUENCA CUEVAS, María (2009). «Lengua B1 (Traducción e Interpretación) y competencias». En: GÓMEZ LUCAS, Cecilia; GRAU COMPANY, Salvador (coords.). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Alcoy: Marfil, p. 121-134.
- MAYORAL ASENSIO, Roberto (1998). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En: *Aproximaciones a la traducción*. Centro Virtual Cervantes.
- MÖLLER RUNGE, Julia (2001a). *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña: Alhulia.
- (2001b). *Siglo XXI. ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña: Alhulia.
- NORD, Christiane (2005). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Ámsterdam: Rodopi.
- PYM, Anthony (1992). «Translator error analysis and the interface with language teaching». En: DOLLERUP, Cay; LODDEGAARD, Anne (eds.). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Ámsterdam: John Benjamins, p. 279-288.
- RAHMAN, Momtazur (2015). «English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review». *Universal Journal of Educational Research*, 3 (1), p. 24-31.
- STALMACH PAJESTKA, Jadwina (2008). «La enseñanza de la lengua extranjera orientada a la traducción: el caso de la Lengua C (Ruso)». En: PASCUA FEBLES, Isabel (ed.). *La formación de traductores e intérpretes. Aproximación interdisciplinar*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- STOLLER, Fredricka (2016). «EAP Materials and Tasks». En: HYLAND, Ken; SHAW, Philip (eds.). *The Routledge Handbook of English for Specific Purposes*. Londres: Routledge, p. 577-591.
- SWAIN, Michael (1985). «A critical look at the Communicative Approach (2)». *ELT Journal*, 39 (1), p. 76-87.
- UREÑA SALAZAR, Elvira (2017). «Designing and implementing an ESP course: Revisiting an experience». *Revista pensamiento actual*, 17 (28), p. 197-207.