

La Traducción en la Enseñanza del Inglés Científico-Técnico. Un Análisis Retrospectivo y Propectivo

Judith Batista

Facultad de Ingeniería. Ciclo Básico.
Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales
Universidad del Zulia
jbatista80@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo primordial demostrar el carácter utilitario de la traducción como técnica de enseñanza para los alumnos que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE) involucrados en carreras científico-técnicas. Para alcanzar el objetivo propuesto se analizaron de forma retrospectiva y prospectiva los postulados de lingüistas y organizaciones destacadas en épocas remotas y los aportes de autores más recientes quienes defienden el uso de la traducción para estudiantes que manejan el discurso científico-técnico escrito en inglés. La fase del análisis retrospectivo se inició con la taxonomía epistemológica propuesta por Padrón (2001), que sirvió de marco de referencia para justificar el surgimiento de los diferentes métodos utilizados para la enseñanza en general y la del inglés en particular, y culminó con los planteamientos de la UNESCO (1957, en Mackay y Mountford, 1978), Allen y Widdowson (1974) y Mackay y Mountford (1978) quienes se inclinan también a favor de esta técnica de enseñanza. Los trabajos realizados por Suau (2000), Sarukkai (2001), Van Dick (2001), González, Scott-Tennent y Rodríguez (2001), Martínez y Hurtado (2003) y Batista y Arrieta (2003) ocuparon la segunda fase del análisis prospectivo. Entre las principales conclusiones derivadas de la investigación se puede citar, la factibilidad de retrotraer la enseñanza de la traducción, desde la década de los 40, e incorporarla a un proceso coherente para la enseñanza de ILE que ayude a los alumnos de carreras científico-técnicas a atenuar problemas de comprensión lectora de textos científico-técnicos escritos en inglés y por ende estar al tanto de los últimos acontecimientos que se suscitan en su área profesional.

Palabras clave: traducción, inglés como lengua extranjera, discurso científico-técnico

**Translation in teaching scientific and technical English.
A retrospective and prospective analysis**

ABSTRACT

This research aimed at demonstrating the use of translation as a technique to teach learning English as Foreign Language (EFL) students involved in scientific and technical careers. To achieve this goal, the postulates of important linguists and organization from remote periods and authors' contributions from recent times that defend the use of translation for students handling scientific and technical discourse, were analyzed in a retrospective and prospective way. The retrospective analysis phase was initiated with the epistemological taxonomy proposed by Padrón (2001), which served as a referential framework to justify the origin of the different methods used for the teaching process in general and for the teaching of English in particular. This phase ended with the UNESCO (1957, in Mackay and Mountford, 1978), Allen and Widdowson (1974) and Mackay and Mountford (1978) statements which are also in favor of using translation as an English teaching technique. The second phase of the prospective analysis was constituted by the works of Suau (2000), Sarukkai (2001), Van Dick (2001), González, Scott-Tennent y Rodríguez (2001), Martínez and Hurtado (2003) and Batista and Arrieta (2003). Among the conclusions derived from this research is the feasibility of bringing back translation teaching from the 40's period in order to incorporate it, as a coherent process, to the teaching of EFL just to help students from scientific and technical careers not only to solve problems related to reading comprehension but also to be updated with the last advances in their professional area.

Key words: translation, English as a foreign language, scientific and technical discourse.

INTRODUCCIÓN

La evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha girado en torno a las necesidades específicas de cada periodo histórico por el cual ha pasado la humanidad. Estos factores históricos aunados a los sociales, políticos y científico-técnicos han dado paso al surgimiento, desarrollo y consolidación de diferentes métodos, enfoques y técnicas para lograr que el aprendiz de idiomas alcance el objetivo propuesto. Tal como lo narran Jiménez y Álvarez (1997), desde los orígenes de la antigua Roma esclavista, la enseñanza del griego en los liceos romanos estaba basada en un enfoque memorístico que no respondía a necesidades reales de comunicación sino que utilizaba la traducción para apropiarse del conocimiento contenido en los textos helénicos.

La fuerza de la Fe, en la Edad Media, conspiró contra el conocimiento de nuevas lenguas ya que en los monasterios, donde entre otras cosas se atesoraba gran parte del saber de

la época, se enseñaba el latín con el propósito de traducir textos antiguos y oficiar servicios religiosos, bajo un enfoque que continuaba siendo memorístico. Con el avance de la etapa feudal y en los inicios del capitalismo, el comercio se afianza como una de las actividades económicas fundamentales. De allí que sea en los escenarios del siglo XIX donde se establezcan los cimientos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A partir de ese siglo y gracias a que la lingüística alcanza su categoría de ciencia, comienza a organizarse metodológicamente el estudio de las lenguas extranjeras. Según el investigador y lingüista, Figueroa (1986) el contacto de los lingüistas europeos con la obra de los lingüistas hindúes a fines del siglo XVIII, propicia el conocimiento del sánscrito, lengua que constituye el eslabón que une las lenguas indoeuropeas.

La metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras en este mismo siglo estaba encaminada al desarrollo de destrezas productivas; escritura y traducción. Esta situación es la que hereda y continúa el siglo XX hasta la etapa de posguerra con la aparición de los programas formales de Fries (1947) y Lado (1964). Dichos programas, también llamados estructurales o gramaticales, centran su atención en la naturaleza sistemática y sometida a reglas de la propia lengua, dando preferencia a los aspectos fonológicos, gramaticales, léxicos y morfológicos de la misma. La corrección lingüística era lo fundamental y la producción de textos orales y escritos presumía el desarrollo de habilidades auditivas y lectoras supeditadas a las de escritura y habla.

A pesar del predominio de los aspectos gramaticales, comienzan a manejarse nuevos términos a la hora de abordar la enseñanza de lenguas, incluidas las lenguas extranjeras. Un nuevo enfoque, el comunicativo, comienza a gestarse a partir de la discusión que genera el surgimiento de dos nuevos términos introducidos en la lingüística por Chomsky (1970): competencia y actuación. Para Chomsky, la competencia equivale a la gramática y tiene que ver con las reglas lingüísticas que puedan generar frases gramaticalmente correctas, y la actuación se centra en la aceptación de dichas frases en el discurso.

Las ideas de Chomsky (1970), fueron mejoradas años más tarde por Canale y Swain (1996) quienes aceptan la posición de Chomsky pero además parten del enfoque comunicativo del lenguaje. Canale y Swain están de acuerdo en que la competencia gramatical constituye un elemento esencial de la competencia comunicativa, definiendo ésta última como la relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento que rige la utilización de la lengua.

Este breve recorrido histórico que culmina con el enfoque comunicativo resume en gran

escala los cambios que se han experimentado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso específico del inglés, han sido dos los periodos históricos, sociales y políticos que han influenciado los procesos que se llevan a cabo para su enseñanza como lengua extranjera. En primer lugar, el imperialismo británico que reinó durante el siglo XIX y en segundo lugar, la influencia económica de los Estados Unidos de América en el siglo XX.

De allí que el inglés se haya convertido en el idioma internacional e instrumental por excelencia, indispensable en la comunicación del mundo postmoderno. Esta realidad, según Irizar (1996) explica, además, que sea en la enseñanza del inglés donde se hayan producido los mayores adelantos y una proliferación de métodos, enfoques y textos de enseñanza que van desde lo que se conoce como el primer manual diseñado para la enseñanza del inglés o *The English Scholemaster* en 1580 hasta el *Spectrum* en 1982 que se utiliza 400 años después y se define como un curso de inglés comunicativo.

Sin embargo, "sucede con la lingüística como con todos los fenómenos masivos: la moda hace estragos e impide la reflexión" (Pottier, 1977:9). Esta afirmación de Pottier conlleva a meditar sobre la eficiencia y eficacia de los métodos, enfoques y técnicas que se han venido implementando para la enseñanza del inglés. La asunción de teorías educativas, diseño de programas, modelos y planteamientos que han marcado pauta a lo largo de la historia, han dejado una serie de prescripciones y explicaciones sobre el constructo del aprendizaje de esta lengua. La continua y rápida sustitución de métodos, por otros que están a la moda, ha evitado reflexionar cuan efectivo e importante resultaba el anterior para el aprendiz, al momento de desarrollar sus habilidades para resolver problemas referidos al lenguaje.

En este orden de ideas, una de las técnicas que fue utilizada hasta finales de la década de los cuarenta y que se encuentra relacionada a la solución de problemas es la traducción. Esta técnica fue perdiendo validez debido, entre otras causas, a que pertenecía a enfoques y teorías diferentes a las que se estaban implementando, tales como las promulgadas por los defensores del movimiento de reforma, el método directo, el método de lectura y el método audiolingual.

A pesar del auge de métodos que prohibían el uso de la traducción, esta técnica permanece aún implícita en las prácticas educativas actuales y merece ser equiparada con la habilidad para resolver problemas que subyace en los principales enunciados establecidos en las teorías de enseñanza aprendizaje. Es por ello que, demostrar la utilidad de la traducción como estrategia de solución de problemas para el aprendizaje del inglés, a través de un análisis retrospectivo y prospectivo, constituyó el objetivo

primordial de esta investigación.

Cabe destacar que la mayor motivación que originó el desarrollo del presente estudio se debió a las reiteradas peticiones de los alumnos que cursan carreras científico-técnicas. Específicamente, de los alumnos de la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ quienes en repetidas oportunidades han manifestado su deseo e interés de seguir cursando más niveles de inglés, además de los dos (2) incluidos como materias obligatorias dentro del pensum de estudio de su carrera.

Estas manifestaciones son recogidas a través de encuestas que se les aplican al finalizar el segundo y último curso, como parte de la evaluación del programa de inglés técnico. Los niveles adicionales exigidos por estos estudiantes requieren incluir técnicas de traducción que los ayuden no sólo a extraer información específica de los textos relacionados con su especialidad, que es el objetivo que persiguen los niveles antes mencionados, sino que los ayuden a comprender de manera más profunda todo el contenido textual. De tal manera que, el desarrollo de la presente investigación constituye el preámbulo teórico fundamental requerido para la implementación de la traducción como técnica de enseñanza del inglés para este tipo de estudiantes.

1. Hacia un análisis retrospectivo de la enseñanza de la traducción

Un análisis retrospectivo que de cuenta del uso de la traducción como técnica de enseñanza del inglés requiere del conocimiento de las características centrales de las corrientes epistemológicas del continuum histórico por el cual ha pasado la humanidad. Ello con el fin de poder comprender las diferentes posiciones adoptadas y adaptadas por los diseñadores de programas de estudio en general y por los lingüistas de la época en particular. Para llevar a cabo este objetivo se recurrió a la taxonomía descrita por Padrón (2001) en su modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa.

Según Padrón (2001), son tres (3) las corrientes epistemológicas que han servido para determinar los diferentes campos observacionales (áreas descriptivas) y formas teóricas (áreas explicativas) acerca de la concepción del conocimiento científico. El modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa contempla tres corrientes epistemológicas, a saber, Empirista-Inductiva, Racionalista e Introspectiva Vivencial, las cuales se describen a continuación.

1.1. Corriente epistemológica Empirista-Inductiva

Dentro de esta corriente epistemológica el producto del conocimiento científico se alcanza a través de la observación de patrones de regularidad que sirven para explicar las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos. El descubrimiento de estos hechos, a través de los órganos sensoriales y de la experiencia, aplica como sistema de operaciones empleado en esta corriente.

Es por ello que en el campo de la educación las metas se planifican sobre la base de objetivos conductuales y descriptivos tomando en cuenta procesos memorísticos y mecánicos. El aprendizaje se da por la asociación estímulo-respuesta, utilizando la inducción como método de enseñanza. La memoria actúa como un reservorio único y central del aprendizaje.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras o a una segunda lengua (L2), se emplea el enfoque estructuralista, bajo una teoría de aprendizaje netamente conductista. De allí que, la presentación de estructuras lingüísticas (gramática) y palabras (léxico) en forma lineal y fija, énfasis en la forma, limitación de vocabulario y patrones gramaticales, lenguaje no-auténtico y falta de relevancia situacional y contextual, sean las características predominantes en este enfoque. En el marco de esta corriente pueden ubicarse los siguientes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

a) El Método de Traducción Gramatical

Este método tuvo sus orígenes en el método clásico para la enseñanza formal del latín y el griego que prevaleció en Europa por siglos. Comenzó a finales del siglo XVIII en Alemania y se extendió rápidamente a otros países hasta finales de la década de los cuarenta. Entre los aspectos fundamentales que caracterizaban a este método, se encuentran: el énfasis en la lectura y la escritura; el estudio de la lengua mediante el análisis detallado de sus reglas gramaticales y la enseñanza deductiva de la gramática, la cual era presentada de manera organizada y sistemática. Con este conocimiento gramatical se traducían frases, oraciones y textos. La enseñanza del vocabulario se llevaba a cabo en el idioma nativo a través de un listado de palabras traducidas o del diccionario y el aprendizaje se apoyaba, sobre todo, en procesos memorísticos.

El profesor presentaba y ejemplificaba reglas gramaticales a partir de las cuales conducía sus clases y el alumno acataba las instrucciones emitidas atendiendo a la precisión exigida (Batista y Salazar, 2002). En la actualidad, se observa que existen algunas características de este método utilizadas en las prácticas educativas. Entre ellas vale mencionar, la importancia del estudio de la gramática, el idioma nativo como medio de referencia para

el aprendizaje de un idioma extranjero y la traducción como técnica para la enseñanza de idiomas, específicamente para la enseñanza del inglés. Mientras que, existen otros aspectos, como el exceso de reglas y excepciones a aprender, las memorizaciones interminables, y la falta de coherencia de las oraciones utilizadas para expresar el idioma, que han sido superados.

Es importante aclarar que antes de la implementación del método siguiente, ubicado también dentro del marco estructuralista conductista, aparece en el escenario de la enseñanza de idiomas un grupo de figuras destacadas (académicos, profesores de idiomas, lingüistas, y otros especialistas) quienes inician el movimiento de reforma. El trabajo de estos reformadores consistió en desarrollar sus ideas en forma individual y fuera de círculos establecidos de educación, por lo tanto, no alcanzaron una gran aceptación y difusión según lo afirma Irizar (1996). Sus métodos naturalistas en la enseñanza de idiomas recibieron diferentes nombres tales como: método de reforma, método psicológico, método fonético, método de compromiso, entre otros. Todos estos métodos culminaron en lo que históricamente se conoce como el método directo.

b) El Método Directo

Este método tuvo vigencia durante el primer cuarto de siglo y consideraba que la enseñanza de idiomas tenía que estar basada en la práctica y se veía el aprendizaje de forma análoga a la del primer idioma. Su objetivo final era desarrollar la habilidad de pensar en el idioma extranjero (utilizado este último como medio de instrucción y comunicación) así como erradicar el uso del idioma nativo en el aula y la técnica de traducción. El papel del alumno era mucho más activo que en el método de traducción gramatical. El procedimiento incluía la presentación por el profesor de un texto especialmente diseñado, a partir del cual se empleaba mucho tiempo con preguntas y respuestas, así como ejercicios orales tales como transposiciones, sustituciones, dictados, narraciones, lecturas y composiciones. La gramática se enseñaba en forma inductiva, el vocabulario concreto se enseñaba a través de demostraciones, objetos y láminas y el vocabulario abstracto por asociaciones de ideas, paráfrasis o sinónimos. Toda la instrucción era conducida exclusivamente en el idioma extranjero.

En las décadas siguientes al primer cuarto de siglo, el método directo declinó tanto en Europa como en los Estados Unidos y la enseñanza de idiomas en la mayoría de los casos retornó al método de traducción gramatical o a un enfoque de lectura.

c) El Método de Lectura

El método de lectura fue implementado por educadores estadounidenses, británicos y de otros países que buscaban soluciones prácticas a problemas concretos en la enseñanza de idiomas. Con los argumentos: “dado el poco tiempo dedicado a la enseñanza de idiomas en las escuelas, los objetivos deberían limitarse a desarrollar la habilidad de lectura”, y “la lectura es la habilidad más fácil de adquirir y la que tiene un valor de uso más rápido para los alumnos en las primeras etapas de aprendizaje” (Irizar, 1996:17), este método restringió la enseñanza de idiomas a una actividad prácticamente alcanzable. Las técnicas empleadas por el método de lectura no eran radicalmente diferentes a las utilizadas por los métodos anteriores. Así como en el método de traducción gramatical, no se prohibía el uso del idioma nativo ni la traducción, y al igual que en el método directo, se introducía el material nuevo de forma oral, a través de una lectura hecha por el profesor, seguida de preguntas y respuestas sobre el texto.

Se otorgaba gran importancia al control del vocabulario en los textos, los cuales eran gradados en términos de dificultad. Se estableció la distinción entre la lectura extensiva e intensiva haciendo énfasis en la lectura individual silenciosa y el esfuerzo por elevar el índice individual de lectura de los alumnos. El estudio de la gramática estaba dirigido a las necesidades del lector derivadas de la lectura intensiva y en lugar de estimular la traducción, se trataba que los alumnos infirieran el significado a través de palabras similares en su propio idioma.

Desde su establecimiento en los Estados Unidos de América, este método fue muy criticado y abrió paso a un enfoque oral o situacional de la enseñanza. Debido entre otras razones, a las necesidades de un mayor contacto con el idioma entre las naciones surgidas de la II Guerra Mundial. Sin embargo, la idea del énfasis prioritario en la lectura fue retomada después por muchos países, bajo los argumentos antes mencionados y hoy en día la aplicación de este método de lectura se vincula a la enseñanza de idiomas con fines específicos.

d) El Enfoque Oral o la Enseñanza Situacional de la Lengua

Los orígenes del enfoque oral se ubican en la década de los años veinte y su vigencia hasta los años sesenta. Se enfatiza el aspecto oral de la lengua el cual se desarrolla a través de la práctica situacional. La lectura y la escritura se consideran aspectos secundarios y sólo se abordan una vez que el alumno ha adquirido suficiente competencia lexical y gramatical en el medio oral. Dentro de esta competencia gramatical no se aluden las técnicas que puedan referirse a la traducción aunque resulten obvias ya que este

enfoque se caracteriza por principios sistemáticos de selección de vocabulario y presentación gradual y progresiva de estructuras gramaticales. Este enfoque se conoce también como Enseñanza Situacional de la Lengua debido a las situaciones en las cuales se adquiere la lengua. Es el docente el encargado de modelar la ejercitación, controlando la presentación del contenido gradualmente. El alumno es fiel imitador de los estímulos orales recibidos. Su progreso depende de la precisión en su habilidad imitativa.

e) El Método Audiolingual

El Método Audiolingual emerge en los años cincuenta. Se fundamenta en la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y la psicología conductista. Parte de la premisa de que la lengua es, en esencia, comportamiento verbal. Persigue la comprensión y producción automática de la lengua. Promueve el entrenamiento audio-oral, es decir, precisión en la discriminación auditiva y en la pronunciación. El entrenamiento, a cargo del profesor, ocurre secuencialmente e incluye las siguientes etapas: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización. Dentro de esta memorización de reglas pudieran estar presentes las mismas utilizadas en el método de traducción gramática. El alumno, por su parte sigue fielmente estas etapas.

1.2. Corriente epistemológica Racionalista-Deductiva

Conocida como una corriente por asociación, es también llamada deductivista, teórica o teorista, racionalista crítico, entre otros. Según esta corriente, el conocimiento es más un acto de invención que de descubrimiento. Se diseñan sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imitan los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad. Las vías de acceso del conocimiento como los mecanismos para su producción y validación están dadas por la razón.

La educación está sustentada en el poder que tienen los individuos de razonar ante cualquier pregunta, incógnita o problema que salga al paso. Los objetivos de aprendizaje se basan en el desarrollo de destrezas y estrategias de razonamiento. Se toman en cuenta las estructuras mentales innatas que establece la psicología cognoscitiva para dar explicaciones a los estadios evolutivos de las estructuras mentales. Es el método deductivo, que parte del sistema de operaciones racionales en cadena, de modelos lógico formales y la búsqueda de soluciones a través de abstracciones matemáticas, el método privilegiado en este tipo de corriente.

La enseñanza de lenguas extranjeras está garantizada por la realidad psicológica del hablante en términos de la existencia de universales lingüísticos y de una estructura gramatical profunda e innata (Chomsky, 1978) que subyace en su cerebro y que le permite, a través de procesos mentales, usar reglas y procedimientos en el aprendizaje de una segunda lengua. Este enfoque racionalista supone una fase consciente (competencia) y una fase automática (actuación) en este tipo de aprendizaje. De allí que, sea la teoría cognitiva o cognoscitiva la que se encargue de explicar la manera como el alumno aprende. Entre los métodos más prominentes que pueden ubicarse dentro de esta postura epistemológica se destacan:

a) El Código Cognitivo

El Código Cognitivo se desarrolla a partir del supuesto central de que el aprendiz es un procesador activo de información (Hutchinson y Waters, 1987). El aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto trata de crear interpretaciones o significados sobre la base del análisis de una determinada situación o un conjunto de datos para descubrir o inferir las reglas o patrones subyacentes. Aprender una regla y luego aplicarla a nuevas situaciones implica una serie de operaciones mentales. En otras palabras, se aprende cuando se trata de darle sentido a lo que se ve, lo que se siente y lo que se escucha. La principal técnica de enseñanza asociada a este enfoque es la solución de problemas bien sea por la técnica de generar y probar, análisis de medios y fines o por analogías. Las reglas del lenguaje son explicadas en el salón de clase y los alumnos las aprenden a través del entendimiento consciente del lenguaje.

Este método tuvo sus basamentos fundamentales en los conceptos de la gramática generativa transformacional y la psicología cognoscitiva, y en general, fue visto por autores como Brumfit y Johnson (1981) y Stern (1983) como una actualización del método de traducción gramatical y el método directo, es decir, estrategias alternativas para enseñar gramática y nuevas maneras de enseñar la misma cosa. Es por ello que algunos autores (tales como Delmastro, 1994) afirman, que el código cognitivo es similar al método de traducción gramatical pero difiere en dos aspectos: i) La lengua materna no es usada para traducir o explicar reglas y ii) intenta ayudar al estudiante a desarrollar las cuatro destrezas del lenguaje.

Con respecto al primer aspecto y a pesar de que pareciera obviarse el uso de la traducción como estrategia de aprendizaje, resulta difícil pensar cómo el alumno va a ser capaz de inferir las reglas de una segunda lengua sin hacer uso de su lengua materna. Dentro de los procesos mentales que realiza el alumno para darle sentido al mensaje que recibe en L2 está implícito el uso de L1 y la traducción como una actividad intelectual para

memorizar dichas reglas a fin de comprender la morfología y la sintaxis del idioma que aprende. Las actividades típicas desarrolladas bajo este enfoque promueven la práctica del lenguaje en situaciones significativas e incluyen diálogos, juegos y composiciones, entre otros.

b) El Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo se consolida en la época de los ochenta y tiene como premisa central que el lenguaje es comunicación, por lo tanto, aprender una lengua es aprender a comunicarse eficientemente. El objeto de enseñar una segunda lengua consiste en desarrollar equilibradamente la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación. Por esta razón se promueve el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua haciendo énfasis en el carácter funcional más que en aspectos gramaticales y situacionales. El estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje en el sentido de que las necesidades de los estudiantes determinan la organización y diseño de los cursos, partiendo del uso de material auténtico y relevante escrito por nativos de la lengua meta (Batista, Salazar y Febres, 2001). Es decir, es válido aceptar el uso de la traducción si el alumno siente la necesidad de traducir de su lengua materna a la lengua meta,

1.2. Corriente epistemológica Instrospectiva-Vivencial

También llamada por asociación, sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico-crítico, simbólico-interpretativo, psicologista y hermenéutico son las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social) los que constituyen el producto del conocimiento. Éste último se define como la interpretación de la realidad externa tal como aparece en el interior de la conciencia subjetiva. La comprensión de los hechos, más que el descubrimiento o la invención, es la base central para la adquisición del conocimiento.

El proceso educativo surge por interacción vivencial y en situaciones problemáticas. Lo aprendido sirve como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano. El saber se constituye sobre la base de intereses que se han ido desarrollando a partir de las necesidades naturales de la especie humana, configurándose por las condiciones históricas y sociales. Tal como lo plantea la teoría constructivista, este enfoque sugiere partir de las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr que el lenguaje aprendido tenga un carácter significativo. Dentro de los enfoques y métodos utilizados bajo esta postura

teórico-metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras pueden ubicarse:

a) El Enfoque Natural

El Enfoque Natural se fundamenta en la teoría de adquisición/aprendizaje propuesta por Krashen (1987) la cual establece una serie de hipótesis que sustentan la adquisición del lenguaje partiendo de las estructuras cognoscitivas que posee el aprendiz en su lengua, en las cuales pueden incluirse sus habilidades para traducir de una lengua a otra. De las hipótesis propuestas por Krashen conviene destacar aquella referida a la calidad del input lingüístico (Hipótesis del $i + 1$) por guardar correspondencia con el concepto vygotskyano de Zona de Desarrollo Próximo, entendido éste como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo posible. En términos sencillos, la hipótesis del $i + 1$ de Krashen consiste en tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe (representado por i , y vinculado a lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Real) para preparar el material instruccional cuyo nivel de dificultad sea ligeramente superior ($+1$, equiparable al concepto de Zona de Desarrollo Posible) al nivel de competencia del aprendiz.

b) Enfoque Integral de Lenguaje

El Enfoque Integral de Lenguaje o Lenguaje Integral desarrollado por Goodman (1989) establece que aprender el lenguaje implica aprender de él y a través de él, con ayuda de contextos auténticos. El aspecto integral que propone Goodman abarca el enfoque funcional del lenguaje guiado por propósitos personales del aprendiz.

Bajo este enfoque se propicia el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje contextualizado haciendo énfasis en el aspecto funcional. El aprendiz asocia el aprendizaje que posee (gracias a su experiencia de mundo) con el nuevo compartiéndolo con el mediador y sus compañeros logrando así un aprendizaje significativo. De esta manera el desarrollo cognitivo y lingüístico ocurren simultáneamente mientras que el docente actúa como mediador e incentivador del proceso. No se descarta el uso de la traducción en este enfoque tan integral.

c) Tendencia Actual

La gran proliferación de métodos y técnicas aplicados para la enseñanza de lenguas extranjeras ha traído como consecuencia la adopción de un enfoque ecléctico. Este enfoque consiste en seleccionar procedimientos, técnicas y actividades típicas de diferentes enfoques e integrarlos en un proceso coherente para la enseñanza de L2

(Delmastro, 1994). El éxito en la adopción de este enfoque está representado por el conocimiento que posea el docente acerca del resto de los enfoques y metodologías de enseñanza ya existentes. Todo lo cual le permitirá extraer los aspectos positivos aplicables a situaciones específicas para satisfacer las necesidades de sus estudiantes. La combinación de técnicas y procedimientos que la experiencia en el aula le brinda al profesor así como, resultan interesantes y promisorias para el mejoramiento de su trabajo y adaptación a su propia personalidad y a las características de los alumnos. Con base en estos parámetros se ubica el enfoque ecléctico dentro de la teoría constructivista.

A pesar de tal eclecticismo existen posiciones encontradas en cuanto al uso de la traducción como estrategia de enseñanza de L2 y se encuentran tanto detractores como defensores de su utilización. Los detractores de la traducción como estrategia de enseñanza del inglés se encuentran representados por los defensores del enfoque comunicativo, quienes conciben esta técnica como peligrosa. Por otro lado, se encuentran otros autores y organizaciones quienes la destacan como una herramienta pedagógica necesaria para los alumnos cursantes de carreras científico-técnicas. Seguidamente se detallaran ambos planteamientos.

Debido al surgimiento de los enfoques racionalista y comunicativo para la enseñanza de L2, que enfatizan en el uso nocional y funcional del lenguaje, la traducción no debía ser utilizada como estrategia de enseñanza del Inglés. Para los defensores de estos enfoques la traducción quedó establecida dentro del marco estructuralista. Incluso el uso de esta estrategia de enseñanza del Inglés Instrumental ha sido catalogado como “peligroso” según Delmastro (1994). Las razones que expone esta autora son las siguientes:

- Se necesita un elevado dominio de L2 en todos sus aspectos, así como un profundo conocimiento del vocabulario técnico de la especialidad correspondiente, condiciones estas ausentes en la gran mayoría de participantes de este tipo de cursos.
- Se tiende a traducir todo el texto, aún cuando la información que se solicita al estudiante esté concentrada en unas cuantas líneas del texto.
- Se limita el contacto ulterior con el texto original en la lengua extranjera. Una vez traducido el texto, el estudiante olvida las formas más frecuentes del vocabulario que se le presenta en L2 y utiliza la versión traducida, mas no la original.

Si son estos los planteamientos que sustentan el uso peligroso de la traducción como estrategia de enseñanza del inglés, los mismos podrían ser refutables. Con relación al tipo de aprendiz y de acuerdo a la experiencia en el dictado de cursos de Inglés Técnico II en

las Escuelas de Petróleo y Química de la Facultad de Ingeniería de LUZ, no todos los aprendices de L2 tienen las mismas necesidades e intereses con respecto al idioma. Mientras que los estudiantes de las ciencias sociales persiguen utilizar el idioma desde el punto de vista funcional, los estudiantes de las ciencias duras, como es el caso de Ingeniería necesitan ahondar un poco más sobre los tópicos de su carrera.

Para leer por ejemplo, las instrucciones de cómo instalar una bomba hidráulica, no bastará con que el estudiante de ingeniería reconozca que el texto es de Instrucción o que los verbos utilizados para este tipo de textos deban estar en forma imperativa. Para estos lectores todos los detalles incluidos en el texto son importantes. En este caso la calificación de lo peligroso que resultaría para el estudiante traducir, queda sin efecto.

En cuanto al dominio elevado de L2, que debe poseer el alumno, se encuentran estudiantes de ingeniería que manejan el vocabulario propio de su carrera o metalenguaje en ambas lenguas (como los cognados provenientes del latín o la terminología en inglés que se usa igualmente en español: manifold, psi, kit, manager, etc.) y lo que se les hace difícil entender son las estructuras gramaticales y conectores de enlace en L2 (y no a todos).

Reiterando la experiencia vivida con los estudiantes del campo petrolero, cuando a estos aprendices se les presenta un texto de su interés para que extraigan solo la información específica resulta difícil evitar que el estudiante pregunte por otros aspectos que quedan sin abordar del texto. Este caso es común cuando se practican las estrategias de lectura que involucran rastreo de información (scanning o skimming).

Por último, con respecto al contacto ulterior del texto existe dentro de cada especialidad de la ingeniería el uso frecuente de la misma terminología y es casi imposible que el alumno tienda a olvidarla. Se manejan expresiones que el estudiante utiliza de igual manera en L1 y L2. Como por ejemplo: casing, manifold, hardware, software, etc. sin contar con el elevado número de cognados.

Existen otros planteamientos que esgrimen la importancia de la traducción como estrategia de enseñanza del Inglés en las carreras científico-técnicas. Los mismos son ofrecidos por la UNESCO (1957, en Mackay y Mountford 1978), Allen y Widdowson (1974) y por Mackay y Mountford (1978).

√ **UNESCO (1957, en Mackay y Mountford 1978)**

En 1957 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología estableció la existencia de textos dentro del campo científico técnico que requerían ser traducidos por los estudiantes que aprendían Inglés como lengua extranjera. Entre los ejemplos de textos citados se encuentra aquellos referidos a:

- La presentación de nuevos conocimientos y descripción de su aplicación en la práctica: tesis universitarias, investigaciones técnicas, etc.
- Integración y revisión de conocimientos y experiencias ya existentes: artículos en revista científico-técnicas, separatas, reportes y manuales.
- Material educativo: programas, certificados, diplomas, libros, publicaciones de ciencia popular.
- Documentos relacionados con ingeniería y aplicaciones industriales: contratos, especificaciones de trabajo, reportes de pruebas y análisis, catálogos comerciales.

“Estos ejemplos de los tipos de textos que requieren traducción sugiere que la necesidad de enseñar a estudiantes extranjeros de ciencia y tecnología a leer eficientemente surge básicamente debido a la falta de un programa de traducción que pueda satisfacer las necesidades de las prácticas científicas” (UNESCO, 1957 en Mackay y Mountford, 1978). Es esta afirmación de la UNESCO uno de los pilares más sólidos que soportan y justifican el uso de la traducción como estrategia de enseñanza del inglés. Aún cuando esta justificación data de casi 5 décadas, las necesidades del contexto presente siguen siendo las mismas. Por lo tanto, la traducción conserva su carácter utilitario.

√ **Allen y Widdowson (1974)**

Estos autores basados en los tipos de textos estipulados por la UNESCO definen la traducción como una herramienta pedagógica útil dentro de los programas de inglés para Ciencia y Tecnología (CT). Por lo tanto, conceptualizan la traducción como transferencia de información. Partiendo del hecho de que los procesos y procedimientos de la ciencia son los mismos, no importando que tipo de lengua materna domine el científico. Para estos autores, el discurso científico representa una vía de mostrar la realidad y una vía de comunicación que debe, si es científica, permanecer independiente en las diferentes lenguas y culturas.

Según Allen y Widdowson los estudiantes y profesionales de las diferentes ramas de la CT se encuentran familiarizados con los procedimientos de su campo y con la manera en la cual sus especialidades están organizadas. El programa de Inglés para este tipo de estudiantes debe tomar ventajas de este conocimiento, demostrándoles como estos

procedimientos y principios de organización comunicativa es llevada a cabo en Inglés. En este sentido, lo que se entiende tradicionalmente por la traducción de palabra por palabra u oración por oración, tal como lo establece el método de traducción gramatical estudiado anteriormente no tiene cabida. Por el contrario, se estaría menospreciando el conocimiento científico y la experiencia previa en L1 con respecto al tema estudiado que tiene el estudiante forzándole a analizar la información contenida en el texto.

√ **Mackay y Mountford (1978)**

Mackay y Mountford (1978) además de defender el uso de la traducción como estrategia de enseñanza del inglés para los estudiantes de ciencia y tecnología, debaten el planteamiento que se refiere a la interferencia que según algunos autores crea la transferencia de L1 a L2. El hecho de olvidar los hábitos de L1 y comenzar como una 'tabula rasa' cuando se aprende una segunda lengua, es motivo de discusión para estos autores. Estos lingüistas afirman que en la educación universitaria cuando se aprende inglés como lengua extranjera, la información que el alumno aprende a través de la lectura de textos en este idioma requiere que esté a su disposición en su lengua materna. Lo que significa, que a pesar de que esta información le sea presentada en inglés, cuando se le pide que la recuerde o la reproduzca, debe hacerlo en su lengua materna.

Por lo regular, las situaciones más comunes que tiene que afrontar un alumno de ciencia y tecnología cuando aprende inglés como lengua extranjera están relacionadas con: tutorías, discusiones, exámenes y disertaciones que no los debe escribir en inglés sino en el idioma que domine el aprendiz. Por lo tanto, es obligatorio el uso de las reglas de su lengua materna para poder traducir correctamente lo que se le presenta en inglés. Es en este tipo de casos donde estos autores consideran la traducción como una herramienta pedagógica importante dentro de un programa de inglés dedicado a la ciencia y tecnología.

La existencia de estas posiciones encontradas conduce a establecer los verdaderos alcances de la traducción a través de un estudio más profundo. Estudio este que permita aclarar no solo el proceso que involucra el acto de traducir sino también demostrar la vigencia de esta estrategia de enseñanza. En consecuencia, la siguiente sección pretende presentar una visión más actualizada que logre cumplir con este objetivo.

2. Hacia un análisis prospectivo de la enseñanza de la traducción

La traducción utilizada como estrategia de enseñanza del inglés es una técnica que

según el análisis realizado, en la sección anterior de esta investigación, corresponde al enfoque epistemológico empirista-inductivo bajo una teoría educativa netamente conductista. Con esta clara ubicación pareciera que su utilidad en la enseñanza de L2 hubiera perdido la vigencia que le fuera otorgada durante el auge del enfoque estructuralista. El objetivo de esta sección consiste en demostrar que la traducción continua siendo utilizada en la actualidad, aún cuando su uso no haya sido percatado por los lingüistas que propusieron otros métodos y estrategias de enseñanza posteriores al método de traducción gramatical. Aunque esta posición no necesariamente podría ser intencional.

Actualmente, es factible demostrar que el uso de esta estrategia ha dejado de ser tabú y se reconoce su papel específico como estrategia de emergencia para la enseñanza de terminología compleja o abstracta por parte de profesores y estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2). Esta situación es más evidente cuando se trata de las carreras científico-técnicas, tales como las diferentes ramas de ingeniería que, en los casos de carreras de índole humanísticas. Algunas de las causas podrían ser por lo abstracto del vocabulario utilizado en el tipo de discurso que acostumbran a manejar, o la complejidad de los textos referidos a este campo del saber científico.

Entre los autores que defienden el uso de la traducción para estudiantes que manejan el discurso científico técnico escrito en inglés se encuentran Suau (2000), Sarukkai (2001), Van Dick (2001), González, Scott-Tennent y Rodríguez (2001), Martínez y Hurtado (2003) y Arrieta y Batista (2003). Aspectos como: la importancia del género y el registro para abordar el discurso científico-técnico, la relación entre traducción-ciencia-filosofía; la determinación de estrategias de traducción aplicadas por estudiantes de pregrado en el discurso científico, entre otros, fortalecen el carácter utilitario que aún conserva la traducción y sirven de apoyo para justificar la implementación de esta técnica de enseñanza. A continuación se presentan los estudios realizados por los autores antes mencionados que sustentan de una manera más actualizada la propuesta de esta investigación.

Francisca Suau Jiménez (2000) después de definir el género como todo comportamiento lingüístico determinado por factores socioculturales que tienen un propósito comunicativo, discursivo, concreto y para una comunidad; y al registro como las manifestaciones léxico semánticas y gramaticales concretas del documento en cuestión, realiza un análisis genérico y de registro del discurso profesional y sugiere una propuesta metodológica que puede ser aplicada a cualquier tipo de texto profesional. Esta propuesta metodológica

consiste en la aplicación de dos pasos que el traductor puede ejecutar en forma repetida para su automatización y ejecución a cualquier texto o género propio del discurso profesional.

El primero, tiene que ver con la determinación del género al cual pertenece el texto que se va a traducir. Para ello se requiere analizar la estructura textual en términos de las funciones retóricas que lo caracterizan. El segundo paso consiste en analizar el registro, es decir, detectar el campo (área dentro del discurso) tenor (voces coloquiales, lexicales, sintácticas o discursivas, estructuras pasivas, opciones lexico-discursivas formales, características lexicosemánticas y colocacionales) y modo. Para esta autora, "es muy reducida la investigación existente en el nivel lexicosemántico de registros de especialización en lengua inglesa o en otras lenguas, es un área un poco olvidada y especialmente en lo que concierne a su enseñanza" (Suau, 2000:7). En su artículo, también se hace alusión a las particularidades léxicas existentes en el discurso científico-técnico que representan un obstáculo de traducción e interpretación para los hispanoblatentes. Entre ellas menciona: las colocaciones (to rain cats and dogs, kick the bucket, entre otros), lo difícil que es determinar un falso cognado (succesive, quotient, operator, perimeter, sphere, theory, velocity, symbol, increment), entre otros. Además de destacar la importancia de la enseñanza de técnicas de traducción a los involucrados en el discurso especializado, hace especial énfasis en lo delicado que resulta la traducción de un discurso comercial.

Como puede observarse, el aporte de Suau representa una versión más actualizada de la manera cómo se encuentra estructurado el discurso científico-técnico en donde se visualizan los parámetros de género y registro como elementos del discurso válidos para abordar la traducción de cualquier tipo de texto. Labor ésta que según los comentarios de Sarukkai (2001) tiene estrechas relaciones con la lectura, la filosofía y la ciencia y que se mencionan a continuación.

Sundar Sarukkai (2001) afirma que tanto el discurso como la práctica científica están estrechamente relacionados a la idea de la traducción. Según este autor, la naturaleza multisemiótica de los textos científicos hace que la relación traducción ciencia sea explícitamente visible, incluso en los niveles más fundamentales. "La ciencia es posible sólo porque ve el mundo como el mundo original, la respuesta de la ciencia al mundo original comparte características comunes a aquellas que preocupan al proceso de traducción" (Sarukkai, 2001: 646). Este argumento es usado por Sarukkai para establecer tres relaciones importantes que competen a esta investigación y que pueden ser consideradas como fundamentos teóricos sólidos para justificar la inserción de la

traducción como técnica de enseñanza en los pensa de estudios de las carreras científico-técnicas. Estas relaciones son: lectura-traducción, literatura-traducción-ciencia y filosofía-traducción-ciencia.

Con respecto a la primera relación lectura-traducción, Sarukkai cita los trabajos de Bassnett y Barthes (1991, en Sarukkai, 2001) acerca de la re-evaluación hecha al papel del lector, en pleno siglo XX, ya no como un simple consumidor sino como productor del texto, como el realizador de la expansión del proceso semiótico. Este proceso que realiza el lector es igualmente aplicable a la traducción del discurso científico ya que, tal como lo plantea este autor, esta constante esquizofrenia de lector/traductor es una marca que define no sólo la traducción sino la actividad científica. Si los traductores son lectores del texto fuente que ellos traducen, los científicos son los lectores del 'libro de la naturaleza' que ellos luego traducen. Si el texto es percibido como un objeto que sólo debe producir una variación insignificante "cualquier desviación por parte del lector/traductor sería juzgada como una trasgresión" (Bassnett y Barthes, 1991 en Sarukkai, 2001: 647). Estos autores se refieren a la lectura y traducción del texto científico-técnico donde los hechos deben ser presentados, traducidos e interpretados tal como se presentan en el mundo original (citado por Sarukkai) y tal como ocurren, sin ninguna descalificación del objetivo terminal de la investigación por parte del lector de inglés como segunda lengua.

En la segunda relación literatura-traducción-ciencia, Sarukkai analiza las posiciones de Venuti (1998) sobre la autoría de los discursos científicos, y la idea de la literatura menor. Al respecto sostiene que el autor original del discurso científico técnico es el mundo y que el discurso científico-técnico sólo se encarga de abrir, a través del texto, lo que se ha encontrado en este mundo el cual ya se encuentra 'escrito' con ciertos elementos que ha tomado de la literatura menor (jergas, clichés, dialectos, eslogans, metáforas e innovaciones estilísticas) propias del género literario. Sarukkai los incluye como elementos de la Lengua Natural y por ende como elementos constitutivos del discurso científico-técnico, de allí su relación.

Al referirse a la relación filosofía-traducción-ciencia, Sarukkai retoma la idea del mundo original y los fundamentos filosóficos comunes tanto para la ciencia como para la traducción. Estos fundamentos están constituidos por la articulación de los principios específicos de comparación, verificación y las nociones relacionadas con la aproximación. Los métodos a través de los cuales la ciencia ha articulado estos principios comparten lecciones que son motivo de estudio para la traducción. En este último proceso, el traductor debe seguir los mismos pasos científico-filosóficos que acarrea la interpretación del texto escrito, es decir, comparar el texto original con la versión traducida, verificar los

aspectos de coherencia y cohesión y tener en cuenta que la versión resultante en la lengua meta sea una aproximación fiel de la original. Todo este proceso necesita de un tipo de conocimiento especializado que a continuación es tratado por Van Dijk (2001).

Teun Van Dijk (2001) distingue tres tipos de conocimientos que posee el individuo para procesar el discurso y su estructura. Estos son: el conocimiento cultural (creencia sociocultural compartida), el conocimiento personal (conocimiento innato que el individuo agrega para dar coherencia a la construcción del discurso, basado en modelos de representaciones mentales) y el conocimiento de grupo especializado (correspondiente al conocimiento que comparten ciertos especialistas que conforman el paradigma escolar, académico, científico u otra forma de discurso especializado). Es en este último tipo de conocimiento donde Van Dijk hace mayor énfasis cuando analiza un texto relacionado con genética.

Para este autor la aplicación del conocimiento de grupo al procesar el discurso científico requiere de una conjugación de los conocimientos anteriores y lo cataloga como el más difícil. Esta afirmación obedece a la diferencia en cuanto al modo epistémico en el cual el individuo tiene organizado el conocimiento especializado en su mente y a la forma lineal y secuencial que caracteriza la organización del discurso científico. Por otro lado, y en palabras de Van Dijk "no se trata del simple hecho de traducir para dar significación a cada una de las proposiciones hechas por los expertos en ciencia y que estos significados cumplan con las reglas y estrategias de formulación de la gramática" (Van Dijk, 2001:7). Se necesita entonces que tanto el discurso científico como el conocimiento especializado estén a la par para que se produzca el proceso de comunicación e interacción esperadas.

Al hablar de traducción de proposiciones Van Dijk se refiere a la responsabilidad que asume el científico a través de su discurso de validar, falsear o imponer nuevas teorías que sean capaces de crear nuevos conocimientos o corroborar los que ya existen. La exactitud que exige la traducción de las proposiciones científicas anota un punto más a favor de la enseñanza de técnicas de traducción a los involucrados en el área del saber científico. Aún cuando el estudiante posea el conocimiento especializado, necesita la orientación y dirección de estos conocimientos para que pueda procesar y traducir el discurso científico-técnico escrito en inglés. Prueba de ello, lo constituye el estudio realizado por González, Scott-Tennent y Rodríguez (2001) que se explica a continuación.

González, Scott-Tennent y Rodríguez (2001) exponen los resultados arrojados por un estudio piloto realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Rovira, España. Con una muestra de dos grupos de 12 estudiantes, cada uno, cursantes de la

materia "Specialized Translation: Life Sciences" tratan de probar qué tipo de estrategia de traducción aplican los estudiantes para resolver los problemas relacionados con: (a) la no correspondencia a nivel de palabras entre el texto fuente y el texto meta; (b) la no correspondencia lexical sobre el nivel de palabras de: expresión idiomática, coloquios y expresiones ajustadas, y (c) la equivalencia textual (relacionada con la cohesión y la coherencia). Diferentes soluciones fueron aceptadas para el mismo segmento problemático pero al final necesitaron la ayuda de un experto en la materia. Entre los errores comunes detectados sobre los problemas que tuvieron que resolver se encuentran: la mala interpretación de algunos significados científicos, calcos involuntarios, asignación de significados erróneos que se prestaban para otros contextos, parafraseo cambiando el significado original del texto, entre otros.

Aunque el principal objetivo de este estudio estuvo centrado en detectar qué tipo de estrategias proponía la muestra para resolver los problemas planteados, los errores comunes detectados coinciden con los problemas reportados por los estudiantes de nuestro país. Ambos son hispanohablantes que aprenden el inglés como lengua extranjera y tienen que resolver problemas relacionados con el discurso científico técnico de su especialidad. Se necesita entonces desarrollar en estos tipos de aprendices competencias mínimas que los ayuden a alcanzar mejor el proceso de traducción, tales como las que se exponen seguidamente.

Martínez y Hurtado (2003) parten de la hipótesis que provee el grupo de investigadores (A. Beeby, L. Berenguer, D. Enseigner, Fox, A. Hurtado, Albir, N. Martinez Melis, W. Neuzing, M. Orozco y M. Presas) del PACTE (Process of the Acquisition of Translation Competence and Evaluation) y que establece que son seis las subcompetencias necesarias para desarrollar el proceso de traducción y dos los conceptos básicos para evaluar este proceso. Para el PACTE, las seis subcompetencias básicas que engloban el proceso de adquisición de la competencia de traducción son: competencia comunicativa en ambas lenguas, competencia extralingüística, de transferencia, instrumental/profesional, psicofisiológica y estratégica; mientras que, los conceptos básicos que han de tenerse en cuenta para evaluar el proceso de traducción son: la noción del problema de traducción y el concepto de error de traducción.

Con respecto a la noción del problema de traducción estos autores los clasifican en 5 tipos, a saber, lingüísticos (lexicales, sintácticos y textuales) extralingüísticos (culturales, temáticos y enciclopédicos) de transferencia, psicofisiológicos y profesionales instrumentales. Con relación al concepto de error de traducción, que es el caso que atañe a esta investigación, el PACTE considera que este es el aspecto fundamental que sirve de

punto de partida para el diseño de estrategias de enseñanza de traducción. En este sentido, el diseñador debe tomar en cuenta los 5 principios básicos que propone Hurtado (1995 en Martínez y Hurtado, 2003), para llevar a cabo este tipo de enseñanza y son:

- Diagnóstico de la causa del error con el fin de establecer medidas que lo remedien.
- Tratamiento diagnóstico individual (ya que no todos los estudiantes incurren en el mismo tipo de error).
- Aprendizaje del error, incentivando la autocorrección para que el estudiante esté alerta de los errores que comete, sus causas y cómo evitarlas.
- Reconocimiento del hecho de que cada error debe ser tratado diferente con respecto a la medida y el grado de solución.
- Establecimiento de una aplicación progresiva de los criterios de corrección de acuerdo al nivel de aprendizaje.

La conclusión más importante del estudio realizado por estos autores y que coincide con esta investigación, estriba en dos aspectos importantes que han sido tomados en cuenta para la solución del problema que reportan nuestros estudiantes de inglés científico-técnico. En primer lugar, las subcompetencias requeridas para desarrollar el trabajo de traducción están a tono con el grado de competencia alcanzado por este tipo de estudiante, después de haber cursado los dos niveles de inglés instrumental que se dictan como materias obligatorias dentro de la mayoría de los planes de estudio de pregrado. Los objetivos generales que persiguen estos cursos son precisamente desarrollar en el aprendiz la competencia comunicativa en ambas lenguas, competencia extralingüística, de transferencia, instrumental/profesional, psicofisiológica y estratégica. De tal manera que el estudiante ya cuenta con una base que le permitirá alcanzar el desarrollo de la técnica de traducción.

Batista y Arrieta (2003), demuestran la vigencia de la traducción como estrategia de enseñanza para el aprendizaje del inglés partiendo de un enfoque coincidente. Estas autoras establecen la relación que existe entre la traducción; los procesos de lectura que desarrolla el estudiante que aprende inglés como lengua extranjera, y las diferentes etapas que conlleva la solución de problemas de aprendizaje. A través de la metodología analógica utilizada por Batista y Arrieta (2003), concluyen que:

“la solución de problemas como actividad implícita en la mayoría de los procesos de aprendizaje puede ser equiparada con el proceso que realiza el estudiante cuando traduce, partiendo de una meta inicial (percepción del mensaje escrito), sub-metas (operaciones psicolingüísticas para dar el significado correcto) y meta final (reconstrucción del mensaje

de L1 a L2). Todo con el fin de lograr la comprensión del lenguaje escrito en L2" (Batista y Arrieta, 2003: 34).

Como puede observarse, el aporte de estas autoras coincide con el carácter utilitario que aún conserva la traducción en las prácticas educativas actuales, si se considera la solución de problemas como proceso intrínseco no solo en el aprendizaje en general sino en el procedimiento que involucra la decodificación del mensaje escrito en inglés en particular.

3. Resultados del análisis retrospectivo y prospectivo

Los resultados más relevantes que arroja esta investigación acerca del carácter utilitario que aún conserva la traducción, como técnica de enseñanza del inglés para alumnos que cursan carreras científico-técnicas, pueden evidenciarse a través de los planteamientos de lingüistas que datan de épocas remotas y que han sido renovados y corroborados por otros especialistas de esta misma área de enseñanza de la lengua en la actualidad. El cuadro 1 que se presenta a continuación resume esta aseveración, como producto del análisis retrospectivo y prospectivo que se propuso desarrollar a través del presente estudio.

Cuadro 1.
Resultados del análisis retrospectivo y prospectivo sobre la traducción como técnica de enseñanza del inglés

FUNDAMENTOS QUE APOYAN EL USO DE LA TRADUCCIÓN	
(Análisis retrospectivo)	(Análisis prospectivo)
<p>A partir de 1940:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método de traducción gramatical • Método Directo: culmina con traducción • Método Lectura: no prohíbe su uso • Enfoque Oral: resulta obvio el uso de la traducción • Metodo Audiolingual: mismas características del método de traducción • Código Cognitivo: actualiza el uso de la traducción • Enfoque comunicativo: uso de la traducción según necesidades del estudiante • Enfoque Natural: incluye habilidades para traducir de una lengua a otra. • Enfoque Integral: No descarta el uso de la traducción • Tendencia actual: el eclecticismo debe aceptar el uso de la traducción • UNESCO (1957): Existen textos científico-técnicos que ameritan la enseñanza de técnicas de traducción • ALLEN Y WIDDOWSON (1974): Existen tipos de textos científico-técnicos que requieren ser traducidos por los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera. • Mackay y Mountford (1978): La traducción es una herramienta valiosa y útil dentro de los Programas de inglés para estudiantes de ciencia y tecnología. 	<p>A partir del 2000:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suau (2000): Existen elementos de género y registro así como particularidades léxicas del discurso científico-técnico escrito en inglés que es necesario abordar a través de la enseñanza de técnicas de traducción. • Sarukkai (2001): Existe estrecha relación en cuanto a la traducción-ciencia-filosofía y lectura y el lector/traductor debe percatarse de esta relación para reportar exactamente lo que descubre en el 'mundo original' de allí la importancia de una buena traducción. • Van Dijk (2001): Para analizar el discurso científico-técnico debe tomarse en cuenta la diferencia en cuanto al modo epistémico en el cual el individuo tiene organizado el conocimiento especializado en su mente y a la forma lineal y secuencial que caracteriza la organización del discurso científico. • González, Scott-Tennent y Rodríguez (2001): Los principales problemas de traducción presentados por una muestra de hispano hablantes fueron: mala interpretación de algunos significados científicos, calcos involuntarios, entre otros. • Martínez y Hurtado (2003): Se necesita dotar al estudiante que aprende técnicas de traducción de ciertas subcompetencias para poder procesar el discurso científico-técnico escrito en inglés. • Batista y Arrieta (2003): La traducción como técnica de aprendizaje del inglés se relaciona con los procesos de solución de problemas de aprendizaje y con las etapas de procesamiento de lectura en L2.

Como puede observarse en el cuadro 1, específicamente en el análisis retrospectivo, el

estudio del surgimiento de las diferentes teorías de aprendizaje que dieron lugar a la adopción de diferentes enfoques y métodos para satisfacer necesidades de los aprendices en distintos momentos históricos, demuestran que es factible retrotraer la enseñanza de la traducción para satisfacer las necesidades específicas manifestadas por los estudiantes que cursan inglés como lengua extranjera, involucrados en el discurso científico-técnico durante esta época.

En lo que respecta al análisis prospectivo, los aportes de autores como Suau (2000), Sarukkai (2001), Van Dick (2001), González, Scott-Tennent y Rodríguez (2001), Martínez y Hurtado (2003) y Batista y Arrieta (2003), mostrados en el Cuadro 1, representan una renovación de planteamientos de la UNESCO (1957), Allen y Widdowson (1974) y Mackay y Mountford (1978), quienes no sólo defienden el uso de la traducción como estrategia de enseñanza del inglés para los estudiantes que cursan carreras científico-técnicas sino que también descartan la versión que exige a los alumnos abandonar los hábitos adquiridos en su lengua materna para transferirlos a la lengua meta. Si se hace ciencia a diario, de la misma manera la traducción tiene que estar al servicio de ella para que los conocimientos actualizados puedan ser difundidos con la misma vigencia.

Consideraciones Finales

Aun cuando pareciera paradójico demostrar el carácter utilitario de la traducción a través de un análisis retrospectivo y prospectivo, es necesario aclarar que este tipo de investigación permitió seguir, peldaño a peldaño, los rastros de la traducción como técnica de enseñanza del inglés. Desde su nacimiento, con la implementación del método de traducción gramatical y su relación con la solución de problemas, conducen a consolidarla como una estrategia de enseñanza útil para el aprendizaje del inglés con fines específicos, principalmente para las carreras científico-técnicas. De allí que pueda asumirse su vigencia como una herramienta pedagógica que permite al aprendiz explorar los recursos de su lengua materna y transferirlos a la lengua meta.

La enseñanza del inglés ha pasado por un proceso de desarrollo en el que han influido factores psicológicos, sociales, históricos, pedagógicos y políticos y ha sido diferente en distintas regiones y países del mundo, según condiciones y características locales. El afán de buscar un método que supere al otro no garantiza su efectividad. Hay alumnos que desarrollan el mismo nivel de dominio del idioma, aunque sus profesores hayan utilizado diferentes métodos; otros, en el pasado, aprendieron con métodos que hoy se consideran obsoletos. Es lógico concluir, entonces, que el método per se no es un factor determinante en el aprendizaje del inglés ni de cualquier otro idioma extranjero.

A través de este análisis retrospectivo y prospectivo se pudo demostrar la vigencia que aún conserva la enseñanza de la traducción. Desde la década de los 40, ha estado presente de manera implícita o explícita en todos los métodos y técnicas que se han venido implementando para la enseñanza del inglés. Por lo tanto, es factible de incorporarla a un proceso coherente para la enseñanza del inglés como Lengua extranjera que ayude a los alumnos de carreras científico-técnicas a atenuar problemas de comprensión lectora de textos científico-técnicos escritos en inglés y por ende estar al tanto de los últimos acontecimientos que se suscitan en su área profesional.

Referencias Bibliográficas

1. Allen, J. y Widdowson, H. (1974). English for Specific Purposes. A case Study Approach. London: Longman Group Ltd.
2. Batista, J. y Arrieta, B. (2003). Consideraciones teórico-epistemológicas de la traducción en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Revista Perfiles, Año 24, No. 1: 7-37.
3. Batista J, Salazar L y Febres, M. (2001). "Desarrollo de Destrezas Lectoras en L2 desde una perspectiva Constructivista". Revista OMNIA, Año 7, No. 1 y 2: 157-192.
4. Batista J., y Salazar, L. (2002). "Vigencia de los Enfoques Conductista, Cognitivista y Constructivista en la Enseñanza del Inglés" Revista Encuentro Educacional. Volumen 10.
5. Brumfit, C y Johnson, K. (1981). The Communicative Approach to Language Teaching. London: Oxford University Press.
6. Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I. Revista Signos 17, No.1: 56-61.
7. Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Ed Aguilar.
8. Chomsky, N. (1978). Conversaciones con Noam Chomsky. Barcelona: Editorial Granica. Colección Libertad y Cambio.
9. Delmastro, A.L. (1994). La Enseñanza de Inglés con Fines Específicos. Diseño de Cursos, Materiales y Metodología. Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y

Educación. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Profesor Titular.

10.. Figueroa, M. (1986). La dimensión lingüística del hombre. La Habana: Ed Ciencias Sociales.

Fries, C. (1947). Teaching and learning English as a Foreign Language. Michigan: University of Michigan.

11. González, M., Scott-Tennent, C. y Rodríguez, F. (2001) Training in the Application of Translation Strategies for Undergraduate Scientific Translation Students. Meta, XLVI, 4. Disponible en [http:// www.erudit.org./revue/meta](http://www.erudit.org./revue/meta).

12. Goodman, K. (1989). Lenguaje Integral. Versión en español. Mérida: Editorial Venezolana, S.A.

13. Hutchinson, T. y A. Waters (1987). English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

14. Irizar, A. (1996). El Método en la Enseñanza de Idiomas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

15. Jiménez, Y. y Alvarez, A. (1997) La enseñanza del español como lengua extranjera. Enfoques y desarrollo. Disponible en <http://www.monografias.com/mediakit/>. Consultado el 16-09-06.

16. Krashen, S. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

17. Lado, R. (1964). Language teaching: a scientific approach. New York: Ed Mac Graw – Hill.

18. Mackay, R. y J. Mountford (1978). The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice. London: Longman Group Ltd.

19. Martínez, N. y Hurtado, A. (2003) Assessment in Translations Studies: Research Needs. Meta, XLVI, 2. Disponible en [http:// www.erudit.org./revue/meta](http://www.erudit.org./revue/meta)

20. Padrón, J. (2001). Modelo de Variabilidad para la Investigación Educativa. Maracaibo: División de Estudios para Graduados, Facultad de Humanidades y Educación.

Universidad del Zulia.

21. Pottier, B. (1977). *Lingüística General: Teoría y Descripción*. Madrid: Editorial Gredos.

22. Sarukkai, S. (2001). Translation and Science. *Meta*, XLVI, 4. Disponible en <http://www.erudit.org./revue/meta>.

23. Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

24. Suau, F.(2000). El género y el registro en la traducción del discurso profesional: Un enfoque funcional aplicable a cualquier lengua de especialidad,. Disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/tinasuau.html>. Consultado el 15-08-06.

25. Venuti, L (1998). *The Translator Studies Reader*. London and New York: Routledge

26. Van Dick, Teun (2001) *Specialized Discourse and Knowledge*. Disponible en vandijk@discourse-in-society.org. Consultado el 15-08-06.