

**LA TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE LENGUA  
EXTRANJERA**

Raquel Merino Álvarez.

*Universidad del País Vasco.*

Nobody really knows what is new or what is old in present-day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men have forgotten... much that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking of early ideas and procedures.

(L.G. Kelly 1976: ix)

La traducción como método de enseñanza de idiomas hace ya algún tiempo que se considera una actividad fosilizada y esto se debe a la perversión de su utilización, casi indefectiblemente ligada al método de gramática y traducción tan relacionado con la enseñanza de las lenguas clásicas. Coincide en el tiempo el auge del método comunicativo (y la propuesta de utilización de la lengua a aprender como único medio de comunicación en el aula) con el abandono casi total de la traducción como estrategia que facilita la enseñanza y/o aprendizaje de la lengua extranjera.

Con todo, se puede decir que la traducción está muy lejos de ser una recién llegada al aula de idiomas. De hecho, es tan antigua como la existencia de lenguas y se remonta en el tiempo al menos tanto como cualquier situación de contacto entre las mismas.

Para una aproximación al papel que históricamente ha jugado la traducción en la enseñanza de idiomas, he recurrido al libro *Venticinco siglos de enseñanza de lenguas*, en el que Louis G. Kelly nos ofrece una visión retrospectiva<sup>15</sup> de la relación entre la traducción y la enseñanza de lenguas. Kelly, en este recorrido, nos informa de que aunque la primera indicación de utilización de la traducción como método de enseñanza en Inglaterra la encontramos en el siglo XIV, sin embargo el origen de la traducción no parece encontrarse en el aula, sino en las necesidades administrativas de los imperios de hace 3000 años. Pero, como ejercicio netamente académico, aparece y se desarrolla en los siglos tercero y segundo antes de Cristo con nombres como Livio Andrónico, Nevio y Ennio, quienes, por cierto, se

<sup>15</sup> La información de carácter histórico se ha extraído de las siguientes páginas de Kelly 1976: 51-4, 134-5, 138, 166, 175-6, 220, 260, 278, 388 y 405.

encargaron de adaptar las convenciones griegas<sup>16</sup>.

Kelly nos dice que ya en el siglo tercero de nuestra era las escuelas de Burdeos y Alejandría utilizaban la traducción para la enseñanza de lenguas, ya desde los primeros estadios, y que es a mediados del siglo XX cuando la traducción se relega a los estadios avanzados del aprendizaje, de forma similar a como se hizo en la Edad Media. Pero es en el Renacimiento cuando se utiliza de forma más significativa la traducción para introducir el conocimiento de una lengua. Durante los siglos que siguieron, los ejercicios de lectura se identificarían con la traducción a la primera lengua y los de composición con la traducción inversa.

La Inglaterra del siglo XIV, para Kelly, es un claro exponente de la utilización de la traducción como método de enseñanza. Allí las lenguas vernáculas habían entrado ya en el aula trayendo con ellas la traducción a principios del XIII. Posteriormente, en el Renacimiento, la traducción se convirtió en un ejercicio básico de formación de la conciencia estilística. Mediante el método conocido como "doble traducción" los profesores hacían que sus alumnos vertieran traducciones en lengua vernácula de textos en latín y griego, de nuevo a estas lenguas clásicas, y después, bajo una estricta supervisión, comparaban los resultados (Kelly 1976: 177). Alan Duff en la introducción a su libro *Translation* (1989: 5) dice al respecto: "for thousands of years this ancient craft had been right at the heart of language learning. Indeed, of almost all learning, for many of the mediaeval universities developed out of what were originally schools of translation".

Precisamente por la dilatada historia de la relación entre la traducción y la enseñanza de lenguas, aquélla se percibe aún más intensamente hoy como actividad fosilizada, poco novedosa. Lo mismo que ocurre con todas aquellas actividades identificadas con métodos de enseñanza anticuados<sup>17</sup>. Incluso instrumentos que, como el laboratorio de idiomas, resultaron muy innovadores en su día, también han quedado en algún momento relegados y las actividades relacionadas con ellos consideradas obsoletas (Ely 1984).

La traducción como método de enseñar y aprender lenguas ha vuelto a ser considerada (Linde, 1995, Anderman & Rogers 1996, Süß 1996), y con razón, un aliado en el aula; y es que esta vieja conocida de los profesores y alumnos de lenguas va más allá del test de

<sup>16</sup> Lo que indica una vez más que traducción, adaptación y reescritura han ido siempre de la mano en la historia del intercambio entre culturas.

<sup>17</sup> La serie de Oxford University Press en la que está publicado *Translation* de Alan Duff (1989), "Oxford Resource Books for Teachers", incluía otros significativos títulos como "Dictation", con los que se pretendía "revivir" antiguos métodos y actividades en la enseñanza de idiomas.

comprensión al que se había quedado relegada hasta hace poco (Duff 1989: 5, Keith & Mason 1987: v). No hay más que recurrir a la experiencia de alumnos y profesores, digamos en las últimas dos décadas, para darnos cuenta de que incluso en pleno auge del método comunicativo, muchos de nosotros hemos podido ver cómo se utilizaba la traducción como método de evaluación, incluso en contextos donde no había estado presente en absoluto en el proceso de aprendizaje. En estos casos, un ejercicio de traducción servía para controlar el grado de comprensión que el alumno demostraba tener del texto en lengua extranjera objeto de examen. Por contra, es difícil encontrar aún hoy situaciones en las que la traducción se utilice de forma sistemática, en mayor o menor grado, como estrategia de aprendizaje en el aula.

Lo que aquí se trata de proponer no es un enfoque con visos de novedad en relación con la enseñanza de lengua extranjera<sup>18</sup>; más bien se trata de una forma integradora de ver la enseñanza de idiomas, abierta a cualquier disciplina cuyos avances puedan ser aplicados para el mejor aprovechamiento en el aula. En este sentido existen clasificaciones, taxonomías, tipologías textuales, provenientes de disciplinas adyacentes que nos pueden ser de gran utilidad. Por poner un ejemplo, hoy en día es innegable la influencia del análisis del discurso en clase de lengua extranjera (Bensoussan & J. Rosenhouse 1990, Baker 1992) y de cualquier materia que tenga como centro el uso y análisis de textos (Emery 1991, Vivero 1996).

Mi propuesta sintoniza con lo que Peter Newmark denomina "the fifth purpose of translation" (1990: 153) que consistiría en facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, con una finalidad únicamente "de apoyo". Así, este experto propone integrar "the use of translation in courses conducted mainly in the foreign language which call on a plurality of eclectic teaching methods" (1990: 154).

Desde esta posición de eclecticismo quisiera llamar la atención sobre la utilización de la traducción como "medio" (Marsh 1987: 28) de mejorar y facilitar la enseñanza de una lengua extranjera, no como fin último, pues la principal diferencia entre la enseñanza de la traducción y de la lengua extranjera reside en el propósito final, en el objetivo que se persigue. Es obvio que tanto la L1 como la L2 intervienen, en mayor o menor medida, en ambos contextos de aprendizaje. Estas dos situaciones comparten la práctica, la manipulación, el uso que se hace de las lenguas involucradas, la extranjera y la ma-

<sup>18</sup> En publicaciones de ELT, se tiende a publicar sobre los enfoques más en voga y, por tanto, a ignorar cuestiones que se consideran pasadas de moda en este ámbito. Esto explicaría la abrumadora escasez, y la excepcionalidad, de las aportaciones relacionadas con el uso de la traducción en el aula de idiomas.

terna, que intervienen de forma más o menos explícita, y con un distribución desigual, en ambos contextos.

Y es que la lengua materna influye, sin duda, en el aprendizaje de una lengua extranjera, está presente en el aula y, lejos de esconder o ignorar este hecho, cabe aprovechar esta “interferencia” en el aprendizaje de la lengua extranjera de manera consciente y constructiva (Atkinson 1987); aunque quizá sea conveniente desechar el término interferencia y pasar a hablar de “transferencia” (Cordero 1984). Si bien no hace tanto que se quería creer que los alumnos no podían pensar en la lengua extranjera mientras utilizaran la propia, y que por tanto era aconsejable utilizar sólo la lengua que se aprendía, ahora sabemos que la transferencia de la lengua materna es difícilmente evitable y que se puede canalizar de forma constructiva mediante, entre otros, ejercicios de traducción, estructurados e integrados.

Partiendo del hecho de que la traducción es un tipo de transferencia, de reescritura, de manipulación textual, quisiera proponer aquí la noción de *transformación textual*, central en la organización de las actividades que he llevado a cabo con los alumnos de último curso de carrera en clase de lengua extranjera; precisamente éste es el contexto en el que utilizo la traducción como ejercicio de lengua, y de donde surge la presente aportación.

El tipo de actividades que propongo aquí creo que pueden utilizarse a todos los niveles, con los debidos ajustes y adaptaciones. Del conjunto de textos a los que me referiré más adelante, quisiera resaltar los textos audiovisuales, por ser estos los de utilización cuantitativamente menos frecuente. En estrecha relación con este tipo de textos, me referiré a un aula especializada: el laboratorio de idiomas, donde se pueden llevar a cabo las mismas actividades que en el aula tradicional y donde además encontramos unas ventajas adicionales que, como veremos, podremos explotar de forma más eficaz y controlada en la dinámica de la clase, mediante, por ejemplo, la alternancia del trabajo individual con las actividades en grupos.

En la situación de enseñanza a la que me he referido, utilizamos también textos escritos de variada índole (académicos, periodísticos, literarios, semi-especializados) y de diversa procedencia. Distinguimos entre textos de carácter monolingüe (cualquier texto de los indicados, escrito en la lengua objeto de estudio: el inglés) y textos de carácter bilingüe (generalmente textos que han sido publicados siguiendo un formato en inglés y en español de forma paralela (este es el caso de publicaciones como la revista Ronda Iberia). Por otro lado tenemos textos orales, bien en soporte magnético/audio (grabaciones comerciales, o tomadas de la programación radiofónica, como pueden ser entrevistas, canciones, programas documentales, noticias radiofónicas...) o en soporte magnetoscópico/ vídeo (grabaciones co-

merciales -incluidas las películas en vídeo-, o grabaciones realizadas de la programación televisiva de alcance nacional o vía satélite). Además tenemos un tipo de conjuntos textuales mixtos que pueden llegar a englobar textos escritos, textos fílmicos y/o grabaciones en audio con un vínculo común (un ejemplo lo constituiría el guión escrito, publicado, la grabación en vídeo, y opcionalmente material en audio, relativos a un mismo texto, novela o película original).

Es interesante muchas veces favorecer la utilización de textos fílmicos, frente a grabaciones en audio, por la motivación adicional que supone la imagen para unas generaciones que han crecido con la televisión y el cine y rodeados de información “en pantalla”. Además el texto audiovisual puede ser explotado, pongamos, por ejemplo, en el laboratorio de idiomas, del mismo modo que los textos grabados en audio, con una sencilla conexión del aparato de televisión y vídeo a la consola del laboratorio.

En general se puede decir que los textos audiovisuales elegidos ad hoc, y tomados de la realidad más inmediata, sirven para estimular en el alumno la conciencia de que están usando la lengua que se utiliza en el mundo real (frente al mundo educativo o del aula), y por tanto la que necesitarán en situaciones fuera del ámbito del centro educativo.

Las actividades que paso a mencionar e ilustrar mediante ejemplos, están muy relacionadas con los textos que las sustentan, pues el texto, un texto, es el centro de nuestra unidad docente, que se corresponde generalmente con una o dos sesiones de clase. Se basan estas actividades en el concepto de transformación textual y han sido pensadas para poder ser utilizadas en tres formatos: como actividades de transformación textual donde el texto del que se parte y el texto que se produce están en inglés, como actividades donde partiendo del inglés llegamos a un texto español, y como actividades mixtas en las que los dos tipos anteriores se llevan a cabo de forma paralela.

Estos son, explicados brevemente, los ejemplos seleccionados de algunas de las actividades que he llevado a cabo asiduamente con los alumnos utilizando textos audiovisuales. En esta breve exposición omito toda explicación de la dinámica concreta que he seguido, pues como es lógico, cada profesor establece y diseña su propia organización de la materia en el aula.

En los tres cursos de lengua inglesa que he organizado basándome en el concepto de transformación textual (con el texto como centro de la clase) he variado también el papel que la traducción propiamente dicha tenía en el aula. El primer curso, debido a un interés explícitamente expresado por los alumnos en una encuesta sobre la asignatura, puse más hincapié en la transformación textual inglés >

español, al menos en la mitad de las actividades, si bien toda la interacción en el aula tenía lugar en inglés. El segundo curso, traté de seguir la misma dinámica, pero introduciendo menos del diez por ciento de traducción propiamente dicha: los ejercicios de transformación textual tenían lugar al inglés, y los que se realizaban al español servían de contraste, de modo que el alumno tomara conciencia de la dificultad intrínseca del proceso de transformación textual, con independencia de la (s) lengua (s) utilizada (s). El tercer y último curso, la traducción se ha integrado algo más en el aula, pero de modo diferente. Mientras que unos grupos realizaban las actividades de transformación al inglés, otros las llevaban a cabo al español. Al comparar los resultados, los mismos compañeros constataban que las dificultades que habían encontrado eran prácticamente de la misma naturaleza.

Los tipos de ejercicios que mejores resultados han rendido al utilizarlos en el laboratorio de idiomas, con textos audiovisuales, son los siguientes:

1. *Subtítulos.* Los alumnos trabajan en grupos<sup>19</sup> y, partiendo del extracto de una película en inglés, elaboran subtítulos, también en inglés, por escrito y siguiendo las indicaciones en cuanto a límite en el número de líneas y/o caracteres. No se trata tanto de llegar a un producto final de carácter profesional, sino de practicar la transferencia textual de un soporte oral a otro escrito en un contexto condicionado y restringido en cuanto a espacio. Una variación de esta actividad podría ser la realización de subtítulos en español, por parte de la mitad de los grupos, que luego compararían los resultados con la otra mitad de grupos que han desarrollado la actividad en inglés. Esta versión mixta facilitaría la discusión sobre las dificultades intrínsecas a la actividad misma de transformación textual y aquellas que tienen que ver con el traslado entre dos lenguas. También existe la posibilidad de hacer que alguno de los grupos traduzca al español los subtítulos producidos previamente por otro grupo en inglés. Si se ha elegido una película en vídeo, previamente subtitulada en inglés (o en español) se podrán comparar las versiones de los alumnos con la versión comercial<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> En prácticamente todas las actividades que se llevan a cabo en el laboratorio de idiomas, el grupo más común lo forman tres alumnos, por razón del tipo de conexiones propias del laboratorio que, en su función "pairing", conecta automáticamente a todos los alumnos de modo que se pueden comunicar en grupos de tres. Se puede estructurar el aula en grupos mayores, para otro tipo de actividades menos frecuentes.

<sup>20</sup> Películas como las comercializadas por Speak Up, con subtítulos en inglés, pueden ser de utilidad, aunque no es vital que el producto utilizado esté previamente  
(cont.)

2. *Doblaje.* Este tipo de actividad es totalmente paralela a la anterior, salvo que es más compleja a nivel de organización. Como en la anterior, el alumno accede al texto audiovisual, y tiene grabado en su cinta el sonido correspondiente, de tal modo que en la elaboración del texto del doblaje en grupos, estos pueden consultar repetidamente la grabación. Del texto oral pasan al texto escrito que les servirá de base para la posterior grabación sincronizada con la imagen. Existen otros tipos de ejercicios de doblaje. Primero mencionaré aquel que sirve para practicar la fluidez en la lengua extranjera: los alumnos, en grupos, una vez visto de antemano el fragmento elegido, han de "doblar" en inglés dicho fragmento proporcionando el contenido que crean más adecuado a la imagen que han tenido oportunidad de ver. Alternativa, o posteriormente, podrán acceder al doblaje original y producir un doblaje equivalente en español.

3. *Resumen.* Los ejercicios de reducción textual, de síntesis de textos audiovisuales, principalmente documentales de cierta duración o programas de noticias (bien en formato escrito o en grabación oral), tanto en inglés como en español (o ambos), dan la oportunidad a los alumnos de manejar textos completos, no fragmentos, y de seleccionar información, negociando con los componentes del grupo la forma final del resumen. Los resúmenes orales, posteriormente grabados, han resultado ser los de mayor utilidad en nuestra situación concreta.

4. *Dictado.* La realización de dictados, como actividad complementaria, y de forma individual, partiendo de un extracto corto (de 1 a 3 minutos) de un texto audiovisual utilizado en la actividad fundamental de la clase ayuda a consolidar el trabajo de comprensión oral ya realizado de forma general con dicho texto. Da la oportunidad al alumno de trabajar de forma individual y de trabajar a su propio ritmo. Hemos utilizado en ocasiones canciones (o diálogos) insertos en el fragmento de la película analizado con otros que por su contenido se hubieran revelado como especialmente significativos.

5. *Reformulación o reescritura.* En este tipo de actividades se mantiene el contenido del texto del que se parte, pero se cambia bien el formato (anuncio TV > artículo periodístico, carta, etc...), o el registro (formal > informal), según contexto de recepción final, o el género (diálogo > prosa), o el medio (televisión > radio), de tal ma-

subtitulado. En caso de que así sea, un folio nos servirá para "ocultar" los subtítulos comerciales durante el visionado (y grabación en las cintas de audio del laboratorio) del fragmento de película elegido.

nera que se emulan actividades de reescritura que tienen lugar a diario en el mundo real tales como la revisión, la edición o la adaptación de textos.

A continuación presento algunos ejemplos de actividades relacionadas con textos concretos, que han sido utilizados en el aula, con una breve enumeración de los pasos que se han seguido en su desarrollo, e indicaciones de posibles extensiones de cada actividad:

A. *Documental: "Home Movies"* (grabación de un documental emitido por la TNT, producido en los años cincuenta. Blanco y negro. Aprox. 15 minutos)

1. Predecir contenido lingüístico (previa reproducción sin sonido del documental).
2. Doblar en inglés el documental en grupos. Discusión oral, preparación en forma de notas del contenido básico del que se va a dotar a la imagen. El doblaje (producción oral espontánea basada en las notas) se graba en todos los casos al mismo tiempo, siguiendo la imagen en pantalla, aunque cada grupo produzca su propia grabación.
3. Intercambiando su puesto en el laboratorio, cada grupo escucha la grabación de otro grupo, para comparar su texto final, el doblaje, con el de sus compañeros. En este estadio cada grupo puede (de forma opcional) traducir el doblaje de sus compañeros.
4. Se procede a ver y oír el documental completo, y a comparar el contenido lingüístico del original con lo aportado por los grupos. Esta actividad lleva a un alto grado de interacción oral en el aula.
5. Adicionalmente se puede proceder a doblar o subtitular parte del documental, o a realizar un resumen en español que pueda servir, una vez grabado, como voz superpuesta que dé una idea general del contenido del documental.
6. Finalmente se puede proceder a transcribir, individualmente, un fragmento de unos tres minutos, como actividad final. Dictado.

B. *Entrevista*<sup>21</sup> (aprox. 5') de carácter biográfico a un escritor (gra-

<sup>21</sup> No indico la referencia a una entrevista concreta, pues fueron varias las utilizadas, y realmente la identidad del personaje concreto al que se entrevista no importa tanto como el formato del programa y la longitud, relativamente corta, del mismo. Una buena fuente de textos de este tipo, se puede encontrar en la programación de fin de  
(cont.)

bación de un programa emitido por televisión). El objetivo final será relatar en prosa el contenido de la entrevista (de forma oral o escrita, dependiendo de las especificaciones en cuanto a contexto final que se faciliten), para un público diferente, en un medio diferente. Esta actividad, que implica cambios de diálogo a prosa, de registro y de formato, se lleva a cabo en grupo, de modo que los alumnos tengan que llegar a un consenso en cuanto a estilo y selección de la información.

1. Se proyecta la entrevista sin voz, pero con pequeños fragmentos anteriores y posteriores que ayuden a identificar el tipo de programa y/o cadena de TV) en el que se inserta. Los alumnos predicen (y discuten) en grupos, el contenido lingüístico. En esta fase toman notas que les serán de utilidad posteriormente.
2. Los alumnos ven y oyen la entrevista. Comparan el contenido real de la conversación con sus predicciones. Discuten las diferencias.
3. En grupos ven (y oyen) la entrevista una vez más mientras toman notas. En esta fase el profesor graba el sonido en todas las cabinas, de modo que los alumnos, en grupo o individualmente, puedan acceder a aquellas partes de la grabación que ofrezcan dudas o dificultades.
4. En grupos y teniendo como referencia la grabación en audio de la entrevista, los alumnos proceden a llevar a cabo la actividad principal que muy bien podría ser la siguiente: escribe una breve reseña de la entrevista (no transcripción) para un periódico local. Este tipo de reescritura podría ser en inglés o en español. En mi experiencia es preferible comenzar con el mismo idioma de la entrevista para que los alumnos sean más conscientes de las dificultades inherentes al proceso mismo de reescritura, frente al proceso de transferencia puramente interlingüístico.
5. Los grupos se intercambian el resultado final (escrito) y, una vez leído y comparadas las diferencias con el propio, se procede a una revisión general de todos los grupos en interacción con el profesor que hace de moderador.

C. Partiendo de un *fragmento de película* ("Pulp Fiction"<sup>22</sup>) y del guión escrito correspondiente, se procede a modificar el texto parcialmente, identificando las expresiones malsonantes utilizadas y sustituyéndolas por sus equivalentes funcionales o de significado.

1. Se procede a visualizar el fragmento elegido (unos 3') en grupos, primero para identificar el sentido y función de la escena en su contexto más inmediato, y posteriormente para comenzar a identificar los "tacos" utilizados.
2. Se distribuyen las fotocopias correspondientes del guión publicado. Se procede a establecer si existe alguna diferencia entre la película y el guión.
3. En grupos, los alumnos identifican, anotan y seleccionan las palabras malsonantes, tratando de ver si existe un patrón de utilización. Se clasifican los significados y funciones que puedan tener y se buscan equivalentes (sinónimos "inócuos").
4. Los grupos comparan sus resultados en una discusión moderada por el profesor en la que interviene toda la clase.

D. *Canción* ("Philadelphia", de Bruce Springsteen, tomada del comienzo de la película del mismo título).

1. Como ejercicio de precalentamiento, se comenta el título de la canción que se va a utilizar y la película de la que parte. Los alumnos que la hayan visto, u oído hablar de ella, aportarán lo que recuerdan sobre la misma.
2. Se procede a ver y oír la canción que sirve de presentación musical (y de contenido) al film. El profesor graba el sonido en todas las cabinas.
3. Los alumnos en grupos (o individualmente) pueden bien transcribir la canción (dictado), o escribir subtítulos que pudieran ser utilizados con la grabación en vídeo, o escribir una versión reducida que pudiera ser utilizada en una crítica sobre la película en la que se mencione el contenido de la canción, o cambiar el formato (por ejemplo, convertir el contenido de la canción en el tema de una carta personal a un amigo).
4. Los alumnos proceden a comparar los resultados de su ac-

tividad con el resto, en una discusión final moderada por el profesor.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- ANDERMAN, Gunilla M. & Margaret A. Rogers, eds. 1996. *Words, words, words. The Translator and the Language Learner*. Clevedon, Multilingual Matters.
- ATKINSON, D. 1987. "The mother tongue in the classroom: a neglected resource", *ELT Journal*. Vol. 41/4, October 1987, 241-247.
- BAKER, M. 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London, Routledge.
- BARBE, K. 1996. "Dubbing in the Translation Classroom". *Perspectives* 4 (2), 255-274.
- BENSOUSSAN & J. ROSENHOUSE. 1990. "Evaluating student translations by discourse analysis". *Babel* 36: 2, 65-84.
- CORDERO, Anne D. 1984. "The Role of Translation in Second Language Acquisition". *The French Review*, vol LVII, no. 3, 350-355.
- DUFF, A. 1981. *The Third Language*. Oxford, Pergamon Press.
- DUFF, A. 1989. *Translation*. Oxford, O.U.P. (Resource Books for Teachers).
- ELY, P. 1984. *Bring the Lab Back to Life*. Oxford, Pergamon Press.
- EMERY, P.G. 1991. "Text classification and text analysis in advanced translation teaching". *Meta* XXXVI, 4, 567-577.
- KEITH, H. & I. MASON, eds. 1987. *Translation in the Modern Languages Degree*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- KELLY, L. G. 1976, 1969<sup>1</sup>. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- LEFEVERE, A. 1982. "Teaching literary translation: the possible and the impossible", en: Wilss, W. & G. Thome eds. 1984, *Die Theories des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen, Narr, 90-97.
- LINDE LÓPEZ, A. 1995. "La traducción en el aula como técnica de aprendizaje del inglés para fines específicos", en: Martín-Gaitero, R. (Ed.) *V Encuentros Complutenses en torno a la traducción*. Madrid, Editorial Complutense, 129-134.
- MARSH, M. 1987. "The value of L1 > L2 translation on undergraduate courses in modern languages", en: Keith, H. & I. Mason, eds. 1987. *Translation in the Modern Languages Degree*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research, 22-30.

<sup>22</sup> Fue un alumno del grupo el que seleccionó tanto este film como el fragmento. La actividad que se propone fue la elegida (entre cuatro opciones) como más factible por los mismos alumnos, teniendo en cuenta las peculiaridades de esta película.

- NEUBERT, A. 1982. "Text-bound translation teaching", en: Wilss, W. & G. Thome eds. 1984, *Die Theories des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen, Narr, 61-70.
- NEWMARK, P. P. 1987. "How you translate", en: Keith, H. & I. Mason, eds. 1987. *Translation in the Modern Languages Degree*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research, 1-10.
- NEWMARK, P. P. 1990. "Paragraphs on translation (9): Translation as an Ancillary to a Language Learning Course. Translation as a Component of a Basic Language Learning Course". *The Linguist*, vol 29, no. 5, 152-155.
- SCHOR, S. 1986. "Composition Strategy as Translation". *College English*, vol. 48, no. 2, 187-194.
- SÜSS, K. 1996. "La traducción en la enseñanza de idiomas", en: M.A. Vega y R. Martín Gaitero, eds. *La Palabra Vertida. VI Encuentros Complutenses entorno a la Traducción*. Madrid, Edit. Complutense, 57-67.
- THOMPSON, G. 1987. "Using bilingual dictionaries", *ELT Journal*. Vol. 41/4, October 1987, 282-286.
- TOBIN, Y. 1984. "Translation Theory as an Interface of Linguistic and Stylistic Analysis and its implementation in the teaching of literary translation". *Bulletin CILA*, 39, 6-22.
- TOURY, G. 1984. "The notion of 'native translator' and translation teaching", en: Wilss, W. & G. Thome eds. 1984, *Die Theories des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen, Narr, 186-195.
- TUDOR, I. 1987. "Using Translation in ESP", *ELT Journal*. Vol. 41/4, October 1987, 268-273.
- VIVERO GARCÍA, M.D. 1996. Lingüística textual y traducción en la didáctica del FLE", en M. Edo Julià (ed.) *I Congrés Internacional sobre Traducció, abril 1992. Actes*. Bellaterra (Barcelona), Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona, vol. II, 531-537.