



Olaf Immanuel Seel, Silvia Roiss y Petra Zimmermann González (eds.), *Instrumentalising foreign language pedagogy in translator and interpreter training: methods, goals and perspectives*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, 291 págs.

Reseña de acceso abierto distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access review under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

DOI: <https://doi.org/10.24197/4f2zz789>

El presente volumen constituye una monografía dedicada a la identidad especial y función específica de la enseñanza de lenguas para traductores e intérpretes (en inglés, *Translator and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching*, en breve: *TILLT* o, en español, *ELTI*) enmarcada dentro de las lenguas para fines específicos (Cerezo Herrero *et al.*, 2021, p. 147). Al frente de la labor de edición se sitúan Immanuel Olaf Seel (Ionian University), Silvia Roiss y Petra Zimmermann González (Universidad de Salamanca).

Los editores reclaman que la *ELTI* debe estimular la sensibilización de los estudiantes hacia el hecho traductológico, sensibilización que entienden como un requisito previo a la adquisición de la competencia traductora (p. 2). La edición de esta monografía supone una aportación especialmente significativa en el ámbito de la formación de traductores en España, según se reclama en uno de los capítulos del monográfico: «[D]os artículos recientes (Carrasco and Navarro 2019; Cerezo 2020) han llamado la atención sobre la falta de formación en lenguas para fines específicos en los grados de traducción e interpretación en España, algo que consideran perjudica al desarrollo de las habilidades efectivas de traducción» (p. 181, mi traducción).

Antes de abordar algo más en detalle los contenidos de la monografía, quisiera incidir como reseñante en la profunda, rica y productiva relación entre el presente volumen y otro que le precede dos años en el tiempo, titulado *Foreign Language Teaching in Translator and Interpreting Programmes* (Schmidhofer y Cerezo Herrero, 2021). La relación entre ambos no es solo temática ni se reduce tampoco al hecho de que varios autores hayan contribuido a ambas monografías –algo que, ciertamente, permite y anima a descubrir la coherencia entre los planteamientos de ambas publicaciones–. Lo

que llama la atención es más bien la lógica consecuente entre los dos volúmenes: a ojos de quien reseña, el presente volumen se interpreta como una respuesta a la llamada de Cerezo Herrero y Schmidhofer (2021) a aplicar la teoría a la práctica de la ELTI y a recoger datos empíricos acerca de la realidad de esta enseñanza. Efectivamente, por un lado, este volumen ofrece una combinación de aproximaciones teóricas y prácticas. Por otro lado, incluye en mayor medida capítulos prácticos que ofrecen resultados validados empíricamente. En algunos de ellos las validaciones son los resultados de un solo curso académico (Aguirre y Guindal, Marín y Pérez), en otros los resultados de varios cursos (Schulte), en otros hay procesos metodológicamente complejos con triangulación de datos (Singer *et al.*). Finalmente, otros capítulos no presentan resultados validados, pero sí para los que se prevé un siguiente paso de validación empírica (Faya *et al.*, Cerezo). Es mérito de los editores que la distribución entre teoría (tres capítulos, que constituyen la primera parte de la monografía) y práctica (once capítulos, que constituyen la segunda parte) efectivamente retrate los esfuerzos actuales de la comunidad de formadores por evolucionar hacia una enseñanza específica de lenguas que se adapte a las necesidades de los traductores e intérpretes en formación.

Prácticamente la totalidad autores que contribuyen a la parte práctica del volumen hacen propuestas concretas de ejercicios diseñados específicamente para traductores (Faya *et al.*, Fois, Klabal, Marín García y Pérez Fernández, Schulte, Seel, Siever y Wehberg, Singer *et al.*) o para intérpretes en formación (Aguirre y Guindal, Cerezo). Conceptualmente, varios de estos autores abrazan en sus propuestas teorías socioconstructivistas del aprendizaje (Marín García y Pérez Fernández, Kiraly, Seel, Siever y Wehberg). Todas las aportaciones de la parte práctica asuponen un avance importante, pues, en palabras de uno de los editores, no se habían realizado propuestas específicamente articuladas en un marco TILLT desde Brehm y Hurtado (1999) (Seel, p. 217).

La monografía cuenta con una introducción (pp. 1-10) en la que los editores rememoran los hitos y las contribuciones seminales a la pedagogía de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes (TI) –Berenguer (1996), Brehm (1997), Brehm and Hurtado (1999)–, reclaman el sentido de la ELTI, resumen las posturas teóricas de las aportaciones de la primera parte del libro (pp. 12-52) y remiten a las subcompetencias en las que se centran cada aportación de la segunda parte (pp. 54-285). Todos los capítulos están escritos en inglés y se refieren a contextos educativos de diferentes países, concretamente de Alemania, Austria, Chile, España, Grecia, Italia, República

Checa y Sudáfrica). A la enseñanza de la lengua inglesa para traductores e intérpretes están dedicados ocho capítulos, cinco de ellos en contextos docentes españoles (Aguirre y Guindal, Cerezo, Faya *et al.*, Marín y Pérez, Schulte), uno en el contexto chileno (Singer *et al.*), uno en el contexto checo (Klabal) y otro en el contexto italiano (Fois); la aportación de Kiraly, finalmente, es aplicable a cualquier contexto del aprendizaje de lenguas extranjera en los grados de TI. Al par de lenguas alemán-español se dedica una aportación (Siever y Wehberg) y a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera, otra más (Seel). No obstante, las propuestas altamente estimulantes de los diferentes capítulos están formuladas de tal modo que pueden extrapolarse a otras lenguas de trabajo, otros pares de lenguas y otros contextos de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo 1, titulado «*Basic translation competence. Teaching languages for translation*» (pp. 12-22), Christiane Nord repasa las diferentes estrategias curriculares desarrolladas a lo largo de la historia de la enseñanza universitaria de la Traducción y la Interpretación (TI) para que el estudiante adquiera la competencia lingüística (externalización, integración previa e integración en paralelo) y, como mejor opción, valora la que se practica actualmente en la mayoría de facultades de TI en España: la integración de las asignaturas de lenguas extranjeras en los estudios de TI en paralelo a las asignaturas de traducción.

M.<sup>a</sup> Ángeles Recio Ariza y Astrid Schmidhofer firman el capítulo 2: «*Advantages of cognitive linguistics in the teaching and learning of foreign language in TI programmes*» (pp. 23-39). En él defienden la necesidad de que los estudiantes desarrollen estrategias metacognitivas para reflexionar sobre su aprendizaje y caminar hacia el aprendizaje autónomo y experto, puesto que las horas de contacto son pocas y las demandas de excelencia para los traductores son altas. En el capítulo 5 (parte práctica) se aborda también la importancia de la cuestión de la metacognición.

De la aportación de Eva Seidl, titulada «*Foreign language teaching in translator and interpreter training: New linguistic concepts for changing times*» (pp. 40-52) (capítulo 3 y último de la parte teórica) destaca la definición de lengua como «*communication toll that can signal identity and belonging*» (pp. 43-44) Para la discusión en el aula, resultan particularmente interesantes dos razonamientos. En el primero de ellos la autora propone que, si entendemos las lenguas (materna/s, extranjera/s) como repertorios de rasgos lingüísticos de los que, como usuarios, nos vamos apropiando y que vamos acrecentando a lo largo de la vida, entonces los estudiantes y los

docentes estamos en una situación de igualdad (p. 44). En el segundo de ellos, Seidl subraya la agentividad del aprendiz (*learner agency*) y el hecho de que aprender una lengua es un proceso multidireccional y multidimensional de adaptación, en el que el aprendiz se entrena para lograr la multicompetencia, que le permitirá poder moverse fácilmente «*between registers, styles, varieties, and languages, as well as across modalities—speech, writing, signign, gesture, etc.)*» (p. 45, siguiendo a Wei, 2016, p. 537). También resulta inspirador el hecho de que Seidl reclame para los docentes el rol de modelos de ese proceso de adaptación, compartiendo con los estudiantes sus experiencias de socialización lingüística, y evidenciando ante los estudiantes que ellos, los docentes, siguen nutriendo sus conocimientos lingüísticos a la vez que enseñan (p. 45).

Los capítulos 4 (Elena Aguirre y M. Dolores Guindal) (pp. 54-75) y 5 (Enrique Cerezo) (pp. 76-96) están dedicados a la enseñanza de lengua para intérpretes. En el capítulo 4, las autoras presentan un experimento para medir el impacto de la actividad de lectura libre y voluntaria sobre como mecanismo de LKE (*Language and Knowledge Enhancement*). En el capítulo 5, Cerezo propone ejercicios de comprensión auditiva para la clase de lengua inglesa diseñados para entrenar los diferentes esfuerzos que tienen que equilibrar los intérpretes, como el esfuerzo de escucha, de memorización a corto plazo, de toma de notas, de producción en la lengua meta y de coordinación de todos los esfuerzos. Cerezo señala la comprensión oral para intérpretes como nicho de investigación, al no haber sido abordada esta cuestión hasta la fecha ni desde la lingüística aplicada ni desde los estudios de traducción (p. 92). Tanto en el capítulo 4 como en el 5, se destaca la necesidad de potenciar la bilateralidad en la formación en interpretación en España, ya que en el mercado la demanda de interpretación al inglés es mayor que la oferta (p. 56). Se señala también que existen estudios que indican que los intérpretes españoles tienen ciertas limitaciones a la hora de salir al mercado, siendo la comprensión oral una de ellas (p. 77). En este sentido, los capítulos 4 y 5 se relacionan con los capítulos 7 (Fois) y 11 (Schulte), que subrayan la demanda de traducción hacia el inglés.

Los capítulos 6 y 7 descansan sobre los corpus como base para el aprendizaje de lenguas basado en datos en el contexto de la formación en TI. Goretti Faya, Natalia Barranco, Teresa Calderón y Carmen Quijada firman el trabajo titulado «*Combining subtitle creation and subtitle alignent in foreign language teaching: A means to foster translation competence and communication skills*» (capítulo 6) (pp. 97-111), una metodología para la que

no han encontrado precedentes teóricos ni prácticos (p. 98). Defienden que el uso de herramientas y la obtención de resultados palpables motiva a los estudiantes y que la subtitulación contribuye a desarrollar las habilidades comunicativas.

En el capítulo 7 («Redefining English language teaching in translator training through corpus-based tasks») (pp. 112-137) pone de manifiesto tres de las principales ventajas del uso de los corpus en la formación de traductores: que las tareas que se plantean con ellos son «inherentemente inductivas, incitando a la reflexión»; (2) que «impulsan la capacidad de observación de los estudiantes, un factor clave para el rendimiento y la la precisión en la producción lingüística» y (3) que proporcionan a los estudiantes «una manera de comprobar si sus intuiciones son correctas» (p. 119, mi traducción). Sin embargo, Fois lamenta que «pese a la creciente popularidad y accesibilidad de las herramientas de corpus y de materiales basados en ellos, solo un pequeño porcentaje de docentes poseen conocimientos de lingüística de corpus y se valen de corpus regularmente en sus clases» (p. 132, mi traducción).

Del capítulo 8 («The scaffolded language emergence approach in translatoin programs: A monolingual, nonlinear path towards additional language emergence»), firmado por Don Kiraly y Norman Gómez Hernández (pp. 138-155), puede destilarse la idea de que, si se dan las circunstancias y la preparación adecuada, el docente de lenguas puede abandonar el modelo repetitivo de ejercicios de lengua para, basándose en metodologías del método natural, dejar que emerja la lengua extranjera gracias a actividades profundamente significativas para el aprendiz, auténticas y desarrolladas en comunidad.

Ondrey Klabal aboga en el capítulo 9 («Teaching contrastive legal grammar for translators», pp. 156-176) por incluir en las clases de lengua extranjera en grados de TI aspecto de los lenguajes especializados, en este caso del inglés jurídico. Señala cuestiones gramaticales propias del inglés jurídico que no suelen tratarse en profundidad en gramáticas del inglés y, por lo tanto, no suelen formar parte de las clases de inglés para TI o de gramática contrastiva. Klabal propone ideas de ejercicios con los que otros profesores pueden conformar hojas de trabajo adaptables a otros pares de lenguas (inglés, español, etc.).

En el capítulo 10 («Task-based L2 skill development for TI trainees: From competences to expertise») Álvaro Marín y Tamara Pérez (pp. 177-195), apartándose de la tónica general del resto de propuestas, defienden que, a la hora de desarrollar nuevas metodologías de enseñanza de lenguas

extranjeras para TI, conviene pasar de un modelo basado en el concepto de competencia a otro basado en el de pericia o *expertise*, entendida esta como «un rendimiento consistentemente superior en un conjunto específico de tareas representativas del dominio» (p. 185, mi traducción). De esta manera, explican, se favorece el desarrollo de habilidades que la industria percibe como no suficientemente desarrolladas en los traductores recién graduados: uso de la lengua, habilidades comunicativas, habilidades informáticas generales, cumplimiento de tareas y proporcionar retroalimentación (p. 178, mi traducción). Siguiendo una metodología guiada por la noción de pericia, proponen un portafolio de tareas que, presentadas en la dinámica de taller, permiten a los estudiantes la «práctica deliberada» de esas habilidades concretas.

El capítulo 11 Kim Schulte (pp. 196-214) aporta un inventario de los tipos más comunes de errores originados en la interferencia entre el inglés y el español, con el fin de que puedan utilizarse en las clases de inglés como lengua extranjera desde una óptica contrastiva (transferibles también a otros pares de lenguas). El autor lamenta que el foco en la interacción dejé tradicionalmente poco o ningún espacio para el abordaje contrastivo de las diferencias entre las dos lenguas, abordaje que reclaman también Siever y Wehberg en el capítulo 12. La propuesta de Schulte tiene una amplia base empírica: más de 2000 traducciones de estudiantes procedentes de grupos a los que el autor ha instruido entre 2012 y 2021 en asignaturas de tercer y cuarto curso del grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I (p. 200). Son destacables las reflexiones del autor sobre la mayor atención que ha de recibir el contraste de las convenciones de puntuación entre las lenguas de trabajo (pp. 209-11).

En el capítulo 12, Olaf I. (pp. 215-239) Seel presenta una serie de ejercicios de escritura abierta y semiabierta basados en un concepto socioconstructivista del aprendizaje y de la adquisición del conocimiento y en la importancia de los procesos de creatividad, de los criterios de textualidad y del escopo a la hora de producir y traducir textos. Es muy de agradecer que el autor analice tanto el flujo de trabajo de cada una de las dos tareas presentadas –facilitando la transferibilidad a otros contextos de aprendizaje– como las conclusiones sobre la contribución de cada ejercicio al desarrollo de la competencia traductora. Un punto especialmente destacable de las tareas de Seel es el hecho de que se pida a los estudiantes redactar a partir del mismo material diferentes textos que tienen diferentes escopos: el autor subraya que ello permite incidir en dos aspectos fundamentales que condicionan el trabajo

del traductor: la situacionalidad y el género textual como molde comunicativo que guía la producción lingüística del traductor (p. 236).

Los dos capítulos 13 y 14 exponen, desde diferentes ópticas, ejemplos validados de integración de contenidos entre asignaturas de lengua y traducción. En «Using action-oriented methods in foreign language classes to enhance translation competence. An empirical study», Holger Siever y Anne S. Wehberg (pp. 240-262) demuestran cómo a) se valen del *action-oriented approach* en las clases de traducción para provocar un desarrollo de las habilidades lingüísticas, específicamente de la expresión oral (en español); b) integran la práctica de la traducción en las clases de lengua y lingüística contrastiva como método para desarrollar en los futuros traductores el conocimiento metalingüístico y la habilidad de reflexionar sobre su trabajo de traducción y justificarlo. El acuerdo sobre el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación en los diferentes tipos de ejercicios orientados a la acción propuestos para las clases de traducción tiene la virtud de motivar a los estudiantes (que repetidamente se quejan de pocas ocasiones de practicar las destrezas orales en la LE durante sus estudios de TI). Pero, además, esos ejercicios están programados para adquirir el conocimiento sociocultural necesario para interpretar los textos que luego traducirán los estudiantes (como trabajo autónomo fuera del aula). Según constatan los autores en la evaluación de los resultados, esta manera de adquirir conocimiento experto y, simultáneamente, desarrollar las habilidades discursivas en la LE motiva altamente a los estudiantes a traducir mejor, con más interés.

Por su parte, Néstor Singer, Carlos Velozo y Jose Luis Poblete exponen en el capítulo 14 –«Developing translation sub-competences by implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL)»—(pp. 263-285) la manera de explotar el marco pedagógico del *CLIL* para integrar los contenidos de una clase de inglés como lengua extranjera y la asignatura paralela de traducción inglés-español. Los docentes se coordinaron para que existiera una coherencia entre el material textual de la clase de traducción y los contenidos gramaticales de la clase de lengua extranjera. Al haberse trabajado los fenómenos gramaticales en la clase de lengua, el progreso en la clase de traducción fue mayor y más rápido, dado que los estudiantes podían resolver con mayor agilidad los problemas lingüísticos propios del par de lenguas originados en fenómenos lingüísticos como la pasiva, la función explicativa o especificativa de las oraciones de relativo, los tiempos de pasado o las formas de imperativo. Los autores triangulan los resultados: comparan el rendimiento del grupo de estudiantes expuesto al enfoque *CLIL* con los

resultados de grupos de tres cursos anteriores, los de discusiones en grupos focales con estudiantes y los de una entrevista con la profesora de traducción.

Como hemos visto a lo largo de los párrafos anteriores, los autores congregados por los editores proporcionan un buen número de estímulos y desgranan propuestas para convertir la enseñanza de lenguas extranjeras en un instrumento que permita a los estudiantes de TI desarrollar un buen número de habilidades –no solo lingüísticas– que los mercados de la traducción y la interpretación les exigirán. Algunos autores inciden en un aspecto destacable, al menos en el contexto español: el hecho de que los docentes de lenguas en las facultades de formación de traductores no siempre estén formados o tengan experiencia como traductores (Marín y Pérez), experiencia que resulta necesaria a la hora de adaptar su enseñanza al fin específico de la formación de traductores e intérpretes (Seidl). No obstante, otros autores muestran cómo existen diferentes marcos, para, mediante la colaboración entre docentes de lenguas y de traducción e interpretación, aquilar los contenidos de ambas áreas para que sirvan a un fin común (Singer *et al.*).

La lectura de los diferentes capítulos ofrece una inestimable panorámica para doctorandos e investigadores experimentados que deseen dirigir sus pesquisas hacia la ELTI. También aprovechará a docentes de lenguas extranjeras con formación filológica destinados en facultades de TI. Por supuesto, servirá como estímulo a profesores de TI que busquen colaborar desde diferentes posiciones, responsabilidades o foros con los departamentos de filología o lenguas modernas en una mayor coordinación trasversal en los grados correspondientes a través de la integración de contenidos. Sirvan de conclusión las palabras de Seidl en el tercer capítulo: «Foreign language Pedagogy needs to prepare TI students for changing times» (p. 49). En los diferentes capítulos hemos comprobado cómo, efectivamente, la enseñanza de lenguas específicas para traductores e intérpretes ayuda al estudiante a nutrir su identidad como traductor o intérprete acercándole a roles que desarrollará en un futuro y ayudándole a desarrollar habilidades estratégicas para desempeñar esos roles.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berenguer, Laura (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 9-29). Universitat Jaume I, Servicio de Publicaciones.

- Brehm, Justine (1997). *Developing Foreign Language Reading Comprehension Skill in Translator Trainees* [Tesis de doctorado inédita]. Universitat Jaume I.
- Brehm, Justine y Hurtado Albir, Amparo (1999). La enseñanza de lenguas en la formación de traductores. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *Enseñar a traducir* (pp. 59-70). Edelsa.
- Cerezo Herrero, Enrique y Schmidhofer, Astrid (2021). 25 years of research on language training in TI programmes: Taking stock and ways forward. En Astrid Schmidhofer y Enrique Cerezo Herrero (Eds.), *Foreign Language Teaching in Translation and Interpreting Programmes* (pp. 17-44). Peter Lang.
- Cerezo Herrero, Enrique, Schmidhofer, Astrid y Koletnik, Melita (2021). An LSP framework for translation and interpreting pedagogy. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 27 (2), 140-156. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2021.441>
- Schmidhofer, Astrid y Cerezo Herrero, Enrique (2021). *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b18342>
- Wei, Li (2016). Epilogue: multi-competence and the translanguaging instinct. En Vivian Cook y Li Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (pp. 533-543). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.026>

MARÍA TERESA SÁNCHEZ NIETO  
Universidad de Valladolid  
[mariateresa.sanchez.nieto@uva.es](mailto:mariateresa.sanchez.nieto@uva.es)  
<https://orcid.org/0000.0002.9985.1563>