

# Ensenyament de llengües: el paper de la traducció al llarg de la història

Gloria Torralba Miralles

Universitat Jaume I. Facultat de Ciències Humanes i Socials

Campus del Riu Sec

12071 Castelló de la Plana

gloria.torralba@uji.es

ORCID: 0000-0002-7019-4504



## Resum

---

L'objectiu d'aquest article és fer una revisió sumària dels principals enfocaments didàctics en l'adquisició de llengües estrangeres, amb especial atenció a la relació que ha mantingut la traducció amb cadascun. S'hi repassen algunes de les investigacions que han recollit els beneficis que comporta usar la traducció dins de les aules, els quals demostren que, si els camins de la traducció i la didàctica s'han entrecruat, potser ha arribat el moment que els docents accepten la primera sense prejudicis com una metodologia més que, combinada amb altres, permet una adquisició de la llengua eficient.

**Paraules clau:** traducció i ensenyament de llengües; mètodes d'ensenyament de llengües; revisió històrica.

**Abstract.** *Language teaching: the role of translation throughout history*

---

The aim of this article is to carry out a brief review of the main teaching approaches in foreign languages acquisition, paying special attention to the role of translation in each one of them. We have reviewed some of the researches that have proved the benefits of the use of translation within the classroom. These investigations show that if translation and didactics have crossed their paths, maybe it is time for teachers to accept translation without preconceptions, as a methodology which, combined with others, allows an efficient acquisition of the language.

**Keywords:** translation and language teaching; language teaching methods; historical review.

---

## Sumari

1. Introducció	5. L'Aprenentatge Basat en Tasques
2. El Mètode Gramàtica-Traducció	6. El Postmètode
3. El mètode reformista: el Mètode Directe	7. Beneficis de la traducció de llengua estrangera a l'aula
4. L'Enfocament Natural i l'Enfocament Comunicatiu	8. Conclusió
	Referències bibliogràfiques

### 1. Introducció

Al llarg del segle xx hem estat testimonis de l'aplicació d'un nombre variat de mètodes d'aprenentatge d'idiomes. Diferents investigadors han anat presentant un seguit de propostes en les quals es combinaven coneixements de caràcter psicològic, pedagògic i/o lingüístic, amb l'objectiu de trobar la manera més eficaç d'adquirir una llengua estrangera. Cadascuna d'aquestes propostes es basava en teories específiques del llenguatge i de l'ensenyament i aprenentatge de llengües i provava de millorar aspectes que, per algun motiu, havien provocat el descontentament entre els docents. Tot i que alguns d'aquests mètodes van arribar a predominar en el camp de la didàctica de les llengües durant anys i fins i tot dècades, cap no ha aconseguit mantindre's immutable al llarg del temps. Totes les metodologies acaben evolucionant d'alguna manera, fruit de les necessitats tant del professorat com de l'alumnat, l'experiència dels quals és el millor termòmetre a l'hora de mesurar la idoneïtat d'una pràctica, la conveniència d'aplicar-hi canvis o de combinar-hi tendències diferents. Aquest fet ens duu a la conclusió que no hi ha un mètode ideal per a ensenyar o aprendre una llengua (Bialystok i Hakuta 1994: 209), sinó que allò que realment es necessita és la combinació de diverses metodologies i les seues possibles adaptacions didàctiques a situacions concretes d'aula. És per això que en els darrers temps som testimonis d'un clar eclecticisme didàctic que proposa adaptar-se a les necessitats concretes de cada grup determinat d'estudiants i accepta sense complexos que el que es fa avui dia no són més que enfocaments integrats, combinacions de metodologies passades que s'adapten per atendre les necessitats dels discents.

Un dels procediments que comença a observar-se a les aules en els últims anys és la inclusió de la traducció com a eina per a l'aprenentatge de llengües (TILT, per les sigles en anglés, *Translation In Language Teaching*), recurs que al llarg de tot el segle xx la comunitat educativa va criticar molt i pràcticament va rebutjar del tot, malgrat que, tal com en dona compte Cook (2010), el seu desnonament gairebé mai ha recolzat en proves científiques.

### 2. El Mètode Gramàtica-Traducció

Herència de les tècniques d'ensenyament de llatí i grec antics, el Mètode Gramàtica-Traducció es va imposar en el camp de l'ensenyament de llengües des del

final del segle XIX fins a mitjan segle XX i consistia bàsicament a ensenyar una llengua combinant l'explicació de normes gramaticals amb la traducció directa i inversa de frases. Aquesta metodologia pren com a idioma base la llengua materna dels alumnes, la qual s'utilitza per a fer anàlisis contrastives, i se centra principalment en la lectura i l'escriptura: presenta el vocabulari en forma de llistats bilingües de paraules que s'obtenen a partir de la comprensió escrita de textos. Per facilitar la tasca, en lloc d'utilitzar-se textos complets, se solia recórrer a frases elaborades amb anterioritat per tal d'il·lustrar un aspecte lingüístic concret. Aquesta metodologia prioritzava la llengua escrita i les normes gramaticals, les quals solien graduar-se de menys a més dificultat i s'anaven presentant de manera consecutiva en cadascuna de les unitats que conformaven el curs en qüestió. Les explicacions d'aquestes normes es feien en la llengua materna de l'alumne, la qual dominava les classes.

La idea que amb aquest mètode l'aprenentatge d'una llengua es reduïa a la memorització de normes gramaticals i vocabulari s'ha perllongat fins als nostres dies, en els quals el simple esment de la paraula *traducció* com a eina per a l'ensenyament d'una llengua sol provocar el rebuig de molts docents, tot i que en la pràctica sí que se'n faça ús. Estudis empírics com el de Macaro (1997) amb professorat britànic de secundària han demostrat que, a les aules, l'ús exclusiu de la llengua que s'estudia és quasi inexistent. Tanmateix, la tasca traductora es continua relacionant d'una manera estricta i incorrecta amb la llengua materna i amb l'ús de «cotilles lingüístiques» que no permeten gaire flexibilitat en l'ús de l'idioma, sinó que més aviat provoquen una artificiositat que fa impossible dur-lo a la pràctica en la vida real.

Cook (2010: 15) recorda que el Mètode Gramàtica-Traducció es pot adaptar i utilitzar-se per a treballar aspectes que *a priori* podrien semblar-hi incompatibles, com ara textos reals, usos lingüístics reals, discursos orals, fluïdesa o activitats focalitzades en l'alumne; a banda, resulta un recurs perfecte per a desenvolupar la precisió i el metallenguatge gramatical. A més, cal tindre en compte que no és l'única manera de traure partit de la traducció. Així ho demostren els treballs d'autors com Duff (1989), Morgan i Rinvolucri (1986) o Thomas i Molnár (1986), que proposen activitats de traducció com a base metodològica per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Sembla que amb l'entrada dels Estudis de Traducció al món acadèmic comença a veure's la tasca traductora com una cosa més que una transferència mecànica de paraules entre dues llengües. Al contrari del que es criticava en el Mètode Gramàtica-Traducció, traduir implica defugir l'equivalent paraula per paraula i les estructures artificials i buscar la naturalitat en la llengua d'arribada per tal de ser capaços de comunicar-nos d'una manera eficaç.

### 3. El mètode reformista: el Mètode Directe

Tot i que la Gramàtica-Traducció va dominar les aules europees durant més de 100 anys, al final del segle XIX, de manera inevitable, començaren a alçar-se veus que remarcaven l'artificialitat de les frases que se solien utilitzar, la pràctica

desaparició de textos extensos en les aules i la poca atenció que es dedicava a aspectes com les habilitats orals. Els reformistes advocaven per un canvi radical en l'ensenyament de llengües estrangeres que incloguera més èmfasi en la parla i en els textos coherents en lloc de centrar-se en frases aïllades. A més, remarcaven especialment la necessitat que el professorat dominara la llengua estudiada, la qual fora la seua eina de treball a l'aula.

Cook (2010: 4) destaca un grup de fonetistes i lingüistes amb experiència en la docència com els advocats d'un seguit de teories que defensaven la importància de l'oral davant la prominència fins aleshores dels textos escrits. En aquest grup d'estudiosos sobreix el britànic Henry Sweet, el qual ja s'havia queixat d'una manera força incisiva de l'artificialitat d'algunes frases utilitzades en el Mètode Gramàtica-Traducció, i criticava que els exemples utilitzats no es donaren en la vida real. No obstant això, en alguns passatges de la seua obra acceptà la traducció com un recurs adient:

We translate the foreign words and phrases into our Language simply because this is the most convenient and at the same time the most efficient guide to their meaning. (Sweet 1899: 201)

És interessant observar com aquest autor ja reflexionava sobre la conveniència de la traducció directa o inversa segons les necessitats lingüístiques. Des del seu punt de vista, traduir cap a la LE implica un domini important d'aquesta llengua, mentre que la traducció cap a la L1 pot ser un bon recurs per a explicar lèxic nou, però no necessàriament implica conèixer totes les paraules que apareixen en un text.

Malgrat tot, el monolingüisme va passar a imperar a les aules, fet que deixà en una situació de discriminació qualsevol activitat que comportara l'ús de la llengua materna, com podria ser la traducció de textos. Així, doncs, podem dir que aquesta metodologia va influir en el fet que la idea que els millors professors són aquells la llengua materna dels quals és la que s'estudia haja imperat fins als nostres dies, sovint deixant de banda altres característiques que també hauria de tindre un bon docent per a ser qualificat com a tal.

#### 4. L'Enfocament Natural i l'Enfocament Comunicatiu

Els anys setanta del segle xx van comportar l'arribada d'enfocaments comunicatius que posaven l'èmfasi en la *naturalitat* a l'hora d'adquirir una llengua i l'exposició a una informació en LE que tinguera *significat*. En aquest punt hi trobem dos corrents, un de psicològic i un altre de lingüístic, que van dominar l'ensenyament de llengües de l'època: l'Enfocament Natural i l'Enfocament Comunicatiu.

El primer defén la importància del significat sobre la forma com a recurs per a activar els processos subconscients d'adquisició del llenguatge. Un dels seus principals impulsors, Krashen (1981), propugnava que calia assimilar les regles gramaticals de la llengua que s'estudia per tal d'interioritzar-la i de poder produir-la de manera natural.

L'Enfocament Comunicatiu, per la seua banda, també remarca el pes del significat sobre la forma, en aquest cas perquè, segons aquest mètode, la comunicació és l'objectiu final en l'aprenentatge d'idiomes. Les idees embrionàries d'aquest corrent les trobem en lingüistes com el funcionalista Halliday (1975), el sociolingüista Hymes (1972) i els filòsofs del llenguatge Austin (1962) i Searle (1969), els quals van posar les bases perquè la dimensió funcional i comunicativa de la llengua fora el centre del procés d'ensenyament.

Les dues línies *naturals* van implicar tota una revolució en la didàctica de les llengües i van unir forces en aspectes com ara deixar en un segon pla les normes gramaticals i promoure l'autonomia de l'estudiant. Tant és així que per a alguns la prioritització de les tasques comunicatives per damunt de la correcció en l'ús de la llengua provocava limitacions en l'ensenyament de la llengua d'una manera acadèmica o professional (Hinkel i Fotos 2002).

L'Enfocament Comunicatiu, a més, defensa l'ús de materials reals per tal que el contacte de l'alumne amb la llengua que estudia reproduïska tant com puga la realitat. Això, unit al fet que una de les finalitats centrals del fet traductològic és aconseguir l'enteniment comunicatiu, fa que resulte comprensible que aquesta metodologia didàctica oferisca una relació estreta amb la traducció. Tanmateix, és important diferenciar entre la traducció professional i la traducció la finalitat immediata de la qual siga comunicar-se. En aquesta darrera es podria aplicar el que seria l'origen de l'Enfocament Comunicatiu, és a dir, l'objectiu últim seria fer-se entendre i la normativa passaria a un segon pla. No ocorre el mateix quan es tradueix de manera professional: en aquest cas, a banda d'aconseguir l'entesa entre emissor i receptor, és imprescindible expressar-se, oralment i per escrit, amb la màxima correcció. En el cas de l'aprenentatge de llengües es combinen tots dos objectius i un pot prevaler sobre l'altre depenent de les prioritats de l'estudiant.

## 5. L'Aprenentatge Basat en Tasques

De la conjunció entre la metodologia comunicativa i les noves teories sobre l'aprenentatge de llengües va sorgir l'Aprenentatge Basat en Tasques (*Task Based Learning* o TBL). Se centrava en el procés més que no en el producte i consistia bàsicament en la presentació de situacions familiars als alumnes mitjançant *tasques* perquè així aprengueren a utilitzar el llenguatge adient en situacions reals determinades, i relegava a un segon pla l'estudi de vocabulari o d'estructures concretes. Un dels primers a començar a utilitzar aquesta manera de treballar fou Prabhu (1987), el qual s'adonà que a fi que els seus alumnes adquiriren competència en un idioma, no els calia centrar-se en un problema lingüístic concret, sinó que podien aconseguir-ho mentre feien altres activitats no necessàriament lingüístiques.

Cook (2010: 30) apunta que a l'hora de dur a terme una tasca hi ha el perill que l'estudiant se centre més en els aspectes que no concerneixen la llengua. És evident que en TBL l'objectiu principal de l'alumne serà acabar la comesa que se li ha presentat i és molt possible que això li faça oblidar els aspectes lingüístics.

No obstant això, quan la tasca que es fa comporta una traducció podem aconseguir que es conjugue significat i forma, atés que, a banda de l'acte comunicatiu que representa, la forma és fonamental per tal que es pugui fer.

## 6. El Postmètode

Amb el final del segle xx van aparèixer algunes crítiques a la noció de *mètode*, que era vist per alguns teòrics com una idea massa prescriptiva de difícil aplicació. Molts ensenyants es van trobar davant situacions en les quals, tot i haver apostat per un mètode, les circumstàncies de l'aula els obligaven a adaptar-lo o a combinar-lo amb altres. Aquesta cerca d'eclecticisme i la unificació de pràctiques d'una manera holística van afavorir el naixement d'una nova pedagogia que Kumaravadivelu (1994) va batejar com a Postmètode, la qual havia d'atorgar al professorat una autonomia i uns coneixements que li permeteren alçar-se com a alternativa pragmàtica al mètode.

Tot i que alguns autors opinen que aquesta nova postura no s'ha de veure com un mètode nou, sinó com la síntesi de diversos o, en paraules de Liu (1995), una «condició redefinidora del mètode», és ben cert que es tracta d'una de les formes d'instrucció més acceptades avui dia.

L'arribada del Postmètode i la seua capacitat integradora torna a obrir les portes de les aules a la traducció, l'ús de la qual en l'ensenyament de llengües no va lligat a cap aproximació pedagògica concreta, sinó que confia l'èxit a un professorat flexible que combina mètodes i els adapta als seus estudiants (González Davis 2004: 6). Des de la didàctica per fi es comença a superar la vinculació entre la traducció i el Mètode Gramàtica-Traducció, i fins i tot hi ha autors que accepten amb naturalitat diferents graus de fidelitat al text origen depenent de l'objectiu que es vulga aconseguir:

Rather than limiting the use of translation to advanced levels only, I would prefer to view translation activities as forming a continuum between the extremes of hyper-literal, explicative translation (to be used in concrete instances as in the example just given) and that of communicative translation as it takes place in the professional world. In the former, the L1 translation is merely a tool—and a very effective one—to help learners grasp a particular L2 structure. As such, stylistic considerations are set aside. In the latter, the focus is on the communicative value of a given text. Learners are then expected to produce a text that could function in the L2 culture, and we are not so much testing their knowledge of specific structures as their flexibility in using the language, their awareness of style, register and extra-linguistic factors. In my view, both approaches, provided they are carefully applied, have their place in the languages classroom and they should be viewed as mutually enhancing rather than exclusive. (Carreres 2006: 14)

Aquesta diferenciació serà clau per a la tornada de la traducció a la didàctica de llengües, aquesta vegada com una eina que aporta metodologies l'aplicació de les quals pot aglutinar les idees proposades pels mètodes que hem revisat, com poden ser l'ús de materials reals i l'atenció a les tasques o a altres recursos que

han anat aportant avenços tecnològics, com les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

Leonardi i Savi (2016) recorden que la pedagogia de la traducció i la de la llengua tenen en comú elements relacionats amb la comunicació i la mediació. La traducció busca facilitar la comunicació entre parlants de diferents llengües i, quan s'estudia una llengua estrangera, l'objectiu últim és ser capaç de comunicar-s'hi. D'altra banda, el Marc Comú Europeu de Referència (2001), amb la inclusió de la traducció o mediació com una activitat de la llengua, dona resposta a autors que reclamen que s'ha de tenir en compte una cinquena habilitat lingüística, juntament amb la comprensió i l'expressió oral i escrita (Cook 2007, 2010; Leonardi 2009, 2010, 2011; Stibbard 1998; Widdowson 2003; Zabalbeascoa 1990). El Marc atorga certa visibilitat als mediadors lingüístics, el paper dels quals no se centra només en el fet d'establir llaços entre cultures diferents, sinó que la seua feina resulta fonamental en els processos de creació i de fixació de la llengua estàndard. Això permet palesar dues idees que només en els darrers anys s'han començat a acceptar: la importància de la llengua materna en l'adquisició d'una segona llengua i la diferència entre traducció professional i traducció pedagògica.

## 7. Beneficis de la traducció de llengua estrangera a l'aula

Després de dècades de debat sobre la conveniència o no d'utilitzar la traducció com a recurs en les classes de llengua estrangera, sembla que els investigadors comencen a posar-se d'acord pel que fa als beneficis que hi pot aportar (Carreres 2006; Cook 2001; Cook 2007 i 2010; González Davies 2004; Laviosa i Cleverton 2006; Malmkjaer 1998; Stoddart 2000; Witte, Harden i Ramos de Oliveira Harden 2009).

Com s'ha pogut comprovar en aquest breu recull històric, una de les principals barreres que la traducció va haver de vencer per tal d'ocupar un lloc a l'aula de llengua estrangera, i que encara argüeixen els seus detractors, va ser que els aprenents feien ús de la llengua materna: durant anys ha estat molt arrelada la creença que el monolingüisme és la norma cognitivolingüística i que, per contra, el bilingüisme podia ocasionar danys cognitius, socials i emocionals als xiquets (Hakuta 1986). Afortunadament, investigacions recents han demostrat, d'una banda, que el bilingüisme té un efecte positiu sobre el desenvolupament cognitiu; i, de l'altra, que la traducció és una activitat present de manera natural en el dia a dia de les persones bilingües (Malakoff i Hakuta 1991: 142). Tot i que el procés d'adquisició de la llengua materna (o de dues llengües en les zones bilingües) és diferent del d'una llengua estrangera, és gairebé impossible que els estudiants no traduïsqen, en contra de les creences dels qui qualificaven la traducció de no ser una activitat natural (Gatenby 1967: 69). Per aquest motiu, autors com Zabalbeascoa (1990) proposen estudiar bé les possibilitats de la traducció pedagògica, i això implica donar un paper adequat a la llengua materna.

El fet de demostrar que molts dels errors produïts durant el període d'adquisició d'una llengua no es poden atribuir a la influència de la llengua materna (Cor-

der 1967) —ans al contrari, recórrer a la L1 i a les transferències lingüístiques ajuda a desenvolupar la fluïdesa i la consciència lingüística (Atkinson 1987)— ha contribuït a veure la traducció com un exercici de llengua l'ús del qual podia aportar beneficis a l'ensenyament d'idiomes (Cook 2001; Cook 2007; Malmkjaer 1998; Scheweers 1999; Weschler 1997).

Des de la perspectiva multilingüe, autors com Cummins (2007) i Manyak (2004) també defensen l'ús de la traducció a l'aula no només per a promoure l'adquisició de la llengua estrangera, sinó per a desenvolupar i afermar la materna.

Un altre dels motius pels quals es va rebutjar la traducció com a recurs pedagògic va ser que no s'hi podien treballar les quatre habilitats que defineixen la competència lingüística (comprensió oral i escrita i expressió oral i escrita), entre altres motius a causa que, mentre aprén la tècnica traductora, l'alumnat no pot dedicar temps ni atenció a adquirir aquestes destreses perquè la traducció no és una activitat natural. Afortunadament, diferents investigadors i professorat de llengua estrangera han demostrat des de les aules que la pràctica de la traducció ajuda l'alumnat a desenvolupar la comprensió lectora, a ampliar el seu lèxic especialitzat i general, a reforçar l'ús de les estructures morfosintàctiques de la llengua que estudia, a desenvolupar la competència textual i comunicativa i a millorar l'expressió escrita (Cruz García i Rodríguez Medina 1999).

Zabalbeascoa (1990: 78) defensa que amb la traducció es poden desenvolupar un seguit d'altres habilitats imprescindibles en l'aprenentatge de llengües, com són l'anàlisi i el comentari de textos, la claredat i la varietat d'estils a l'hora d'expressar-se, i la flexibilitat, la intuïció i la creativitat tant en la interpretació com en l'expressió. En aquesta afirmació és important destacar que l'autor equipara el treball de les competències escrites i orals, demanda habitual d'aquells qui acusen la traducció de treballar només des de l'escriptura i a la qual també responen altres autors tot aconsellant activitats de traducció simultània (Newson 1998: 67) o audiovisual (Talaván i Ávila-Cabrera 2015). De tota manera, Zabalbeascoa (1990: 84) no oblida remarcar que la traducció és un mètode que cal combinar amb d'altres per tal d'aconseguir una adquisició de la llengua eficient i que no serveix per a treballar-ne tots els aspectes lingüístics. Si bé és cert que resulta difícil —i poc recomanable pedagògicament parlant— trobar un recurs que servisca per a tractar tots els elements que conformen un idioma, no ho és menys que la traducció pot esdevindre una eina molt completa en l'adquisició de llengües.

També és rellevant parlar esment en els materials utilitzats a l'aula: una de les principals crítiques que des de sempre ha rebut la traducció pedagògica ha estat l'artificialitat dels textos de què fa ús. Per això és important que els textos que es vulguen treballar siguin variats i reals (Duff 1989) i explicar a l'alumnat que no es tracta de traduir paraula per paraula, ni tan sols oració rere oració, sinó fer veure que els textos estan contextualitzats. D'aquesta manera es reforçarà la idea que la traducció és una activitat íntimament relacionada amb l'ús real de la llengua, que s'ha de veure com un tot i no com un recull de diferents aspectes que es treballen en activitats selectives.

L'acceptació de la traducció com una eina cognitiva obri la possibilitat de treballar l'adquisició d'una llengua a partir d'una anàlisi contrastiva en la qual es



comparen i s'observen les diferències formals i estructurals entre la L1 i la LE i alhora es detecten possibles relacions interlingüístiques entre elles. Aquest tipus d'exercici fa que l'alumne prengui consciència de la manca de correspondència exacta entre dos idiomes i serveix de suport per a evitar interferències i per a explicar certs aspectes de la llengua que es va aprenent.

Els camps de la memòria i del procediment del llenguatge també es mostren receptius als avantatges cognitius relacionats amb la traducció que es poden aplicar a l'aprenentatge d'una LE. Així, O'Malley i Chamot (1990) reconeixen en la traducció una estratègia cognitiva potencialment efectiva a la qual els estudiants solen recórrer. De fet, l'estudi dut a terme per Prince (1996) revela la superioritat, en termes quantitius, de la traducció com a mitjà per a adquirir vocabulari. També Zojer (2009) aposta per l'ús de la traducció en aquest procés, atesa la necessitat innata dels estudiants d'una llengua estrangera de buscar la representació semàntica en la seua llengua materna.

## 8. Conclusió

De la mateixa manera que la traducció és un procés gairebé inevitable durant l'adquisició d'una nova llengua, la seua presència en el dia a dia i el seu paper com a mitjà de comunicació la fan imprescindible en situacions cada vegada més freqüents (Bachmann 1990). D'ací que avui dia es veja com una activitat de mediació que qualsevol estudiant pot requerir, no exclusivament en la seua vida professional, sinó també en la personal. La visió de la traducció com un acte comunicatiu implica uns coneixements que van més enllà de la llengua i que inclouen un trasllat cultural, la qual cosa, tal com explica Machida, no fa més que enriquir el procés d'ensenyament:

Translating from SL/FL also provides opportunities for the learners to not only «comprehend» the language (extract messages from the text) but also 'experience' the language used not in a vacuum but in culturally and socially defined situations. In short, *act of translating* expands SL/FL learning, both through development of the language, metalinguistic awareness and metacognitive skills (planning, monitoring and execution), and study of the culture and society to which the SL/FL belongs. (Machida 2011: 743)

El fet que la traducció comporte un estudi exhaustiu de textos reals en una llengua estrangera obliga l'estudiant a viure-la en una situació cultural i social ben definida, la qual cosa amplia en gran mesura el significat de l'aprenentatge de llengües.

Ha costat molts anys acceptar la traducció com una metodologia d'aprenentatge de llengües, especialment perquè es troba estretament lligada a un mètode d'ensenyament rebutjat durant molt de temps com és la Gramàtica-Traducció, del qual s'ha separat per tornar amb força al camp de la didàctica. Sembla que el terme «traducció pedagògica» comença a tindre cabuda fora de les aules del grau de Traducció. Al professorat de llengua li costa cada dia menys veure que és un

tipus de traducció que no és una finalitat en si mateixa, sinó un mitjà perquè l'estudiant conega amb profunditat la llengua que estudia, no només en la gramàtica o en el lèxic, sinó també des del punt de vista de l'ús. Lingüistes i traductors ja s'han posat d'acord en el paper de la traducció com a eina docent; ara és imprescindible que els docents, com a experts en el camp de la didàctica, s'hi sumen.

### Referències bibliogràfiques

- ATKINSON, David (1987). «The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?». *ELT Journal*, 41 (4), p. 241-247.
- AUSTIN, John Langshaw (1962). *How to Do Things with Words. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMANN, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BIALYSTOK, Ellen; HAKUTA, Kenji (1994). *In Other Words. The Science and Psychology of Second-language Acquisition*. Nova York: Basic Books.
- CARRERES, Angeles (2006). «Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations». 6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada.
- CONSELL D'EUROPA (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, Guy (2007). «A thing of the future: translation in language learning». *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), p. 396-401.
- 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, Vivian (2001). «Using the first language in the classroom». *The Canadian Modern Language Review*, 57, p. 402-423.
- CORDER, Pit (1967). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CRUZ GARCÍA, Laura; RODRÍGUEZ MEDINA, María Jesús (1999). «La traducción aplicada a la enseñanza del inglés técnico en los estudios universitarios de Informática: ¿Método eficaz como Auxiliar didáctico?». Dins: FERNÁNDEZ-CORUGEDO, Santiago (coord.). *Essays in English Language Teaching*, p. 109-118.
- CUMMINS, Jim (2007). «Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10 (2), p. 221-240.
- DUFF, Alan (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- GATENBY, E.V. (1967). «Translation in the classroom». Dins: LEE, William R. (ed.). *E.L.T. Selections 2: articles from the journal English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. 65-70.
- GONZÁLEZ DAVIES, Maria (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam; Filadèlfia: John Benjamins.
- HAKUTA, Kenji (1986). *The mirror of language*. Nova York: Basic Books.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1975). *Learning how to Mean. Explorations in the Development of Language*. Londres: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (2002). «From theory to practice: A teacher' view». Dins: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (ed.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-15.

- HYMES, Dell (1972). *Towards Communicative Competence*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.
- KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994). «The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching». *TESOL Quarterly*, 28 (1), p. 27-48.
- LAVIOSA, Sara; CLEVERTON, Valerie (2006). «Learning by Translating: A Contrastive Methodology for ESP Learning and Translation». *Scripta Manent, Journal of the Slovene Association of LSP Teachers*, 2 (1), p. 3-12.
- LEONARDI, Vanessa (2009). «The role of pedagogical translation in language teaching: The fifth skill». Dins: KHOUTYZ, I., LEONARDI, Vanessa; TKHORIK, V. (ed.). *Essays on Language and Translation: From Textual Analysis to Pedagogical Application*, 2, Krasnodar; Ferrara: Kuban State University Press, p. 63-75.
- (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition*. Berna: Peter Lang Publishing.
- (2011). «Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning». *Annali Online dell'Università di Ferrara. Sezione Lettere*, 1-2, p. 17-28.
- LEONARDI, Vanessa; SALVI, Rita (2016). «Language pedagogy and translation studies. Towards a (re)definition of translation». Dins: GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (ed.). *Border Crossings: Translation Studies and other disciplines*. Amsterdam; Filadèlfia: John Benjamins, p. 331-348.
- LIU, Dilin (1995). «Comments on B. Kumaravadivelu's "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching": "Alternative to" or "addition to" method?». *TESOL Quarterly*, 29 (1), p. 174-177.
- MACARO, Ernesto (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MACHIDA, Sayuki (2011). «Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective». *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), p. 740-746.
- MALAKOFF, Marguerite; HAKUTA, Kenji (1991). «Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals». Dins: BIALYSTOK, Ellen (ed.). *Language processing and language awareness by bilingual children*. Oxford: Oxford University Press, p. 141-166.
- MALMKAER, Kirsten (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome.
- MANYAK, Patrick (2004). «"What did she say?" Translation in a primary-grade English immersion class». *Multicultural Perspectives*, 6, p. 12-18.
- MORGAN, John; RINVOLUCRI, Mario (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- NEWSON, Dennis (1998). «Translation and Foreign Language Teaching». Dins: MALMKAER, Kirsten (ed.). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome, p. 63-68.
- O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uh (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Nova York: Oxford University Press.
- PRINCE, Peter (1996). «Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translation as a Function of Proficiency». *The Modern Language Journal*, 80, p. 478-493.
- SCHWEERS, C. William (1999). «Using L1 in the L2 classroom». *English Teaching Forum*, 37 (2).

- SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STIBBARD, Richard (1998). «The principled use of oral translation in foreign language teaching». Dins: MALMKJAER, Kristen (ed.). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome, p. 69-76.
- STODDART, Jonathan (2000). «Teaching through translation». *The British Council Journal*, 11, p. 6-13.
- SWEET, Henry (1964 [1899]). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- TALAVÁN, Noa; ÁVILA-CABRERA, José Javier (2015). «First insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as L2 didactic tools». Dins: GAMBIER, Yves; CAIMI, Annamaria; MARIOTTI, Cristina (ed.). *Subtitles and Language Learning*. Berna: Peter Lang, p. 149-172.
- THOMAS, Helen; MOLNÁR, Judit (1986). *Hungarian into English and Back*. Budapest: International House.
- WESCHLER, Robert (1997). «Uses of Japanese in the English Classroom». *The Internet TESL Journal*, (3) 11 [en línia]. <<http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>>.
- WIDDOWSON, Henry (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WITTE, Arnd; HARDEN, Theo; RAMOS DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (2009). «Introduction». Dins: WITTE, Arnd; HARDEN, Theo; RAMOS DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (ed.). *Translation in second language learning and teaching*. Berna: Peter Lang AG, p. 1-14.
- ZABALBEASCOA, Patrick (1990). «Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras». *Sintagma*, 2, p. 75-86.
- ZOJER, Heidi (2009). «The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool». Dins: WITTE, Arnd; HARDEN, Theo; RAMOS DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (ed.). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang, p. 31-51.