



Revista de Lenguas para Fines Específicos

<https://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/index>



El orden de la frase en español e inglés: su adquisición mediante la traducción pedagógica en Lenguas para Fines Específicos (LFE)



Carmen Pérez Sabater¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-8475-6790>

Universitat Politècnica de València

Inmaculada Barbasán Ortuño ·  <https://orcid.org/0000-0002-9038-1905>

Universitat Politècnica de València

Begoña Montero Fleta ·  <https://orcid.org/0000-0001-9804-4965>

Universitat Politècnica de València

Departamento de Lingüística Aplicada · Camino de Vera, 14. 46022. Valencia · Spain

ABSTRACT

Article history

Paper received: 31 January 2019
Paper received in revised form
and accepted for publication:
21 June 2019

Keywords

pedagogical translation; Language for Specific Purposes; contrastive analysis English-Spanish/Spanish-English

This article studies the role of L1 L2 pedagogical translation in the Language for Specific Purposes (LSP) classroom, mainly focusing on the command of the word order of the sentence. To this end, we analyse the competence in this area of two groups of students: Spanish students of English for Computer Science, and English-speaking students of Spanish in an Information Technology Degree. The study focused on the following parameters: explicit/implicit or tacit subject, preceding/postponed subject, noun phrase structure, VO pattern and passive sentences. Translation activities were designed to consolidate knowledge and a final test assessed students' competence in sentence construction. Results show that the highest frequency of errors in L2 word order in both groups occurs in the formation of passive constructions, a particularly frequent voice in technical texts, thus indicating an interference of L1 on L2. The article concludes that pedagogical translation has a significant influence on the consolidation of those grammar aspects closely related to specialised languages in both groups of students. For this reason, we propose the integration of translation activities in the syllabus of LSP courses.

¹ Corresponding author · Email: cperezs@idm.upv.es



Palabras clave

traducción pedagógica; Lenguas para Fines Específicos; análisis contrastivo español-inglés/inglés-español

RESUMEN

Este trabajo estudia el papel de la traducción pedagógica L1 L2 en el aula de Lenguas para Fines Específicos, dedicando atención especial al dominio del orden de las palabras en la oración. Para este fin, analizamos dos grupos: alumnado español que estudia inglés para la informática y alumnado anglófono que aprende español dentro de su titulación en tecnologías de la información. El estudio se centró en los siguientes parámetros: sujeto explícito/implícito o tácito, sujeto antepuesto/pospuesto, estructura del sintagma nominal, patrón verbo-objeto (VO) y oraciones pasivas y pasivas reflejas. Se diseñaron actividades de traducción para consolidar conocimientos y se evaluó su competencia en una prueba final. Los resultados comprueban que es el uso de las pasivas y las pasivas reflejas, tan frecuente en los textos técnicos, el más proclive a interferencias en la estructura de la frase, para los dos grupos de alumnado. Concluimos que la traducción pedagógica, como elemento innovador en el aula, influye muy positivamente en la consolidación de los aspectos gramaticales de las lenguas de especialidad, por lo que proponemos su inclusión en los programas de cursos de Lenguas para Fines Específicos.

1. Introducción

El lenguaje común y los lenguajes de especialidad² difieren en aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales (Cabré, 1993). En lo que respecta a los aspectos lingüísticos, las lenguas de las ciencias, técnicas y profesiones tienen sus preferencias en el uso de terminología especializada para expresar unas necesidades propias (véase Linell, 1998); emplean, por ejemplo, términos con cambios de significado con respecto al lenguaje común. En muchos casos, en español estos términos tienen gran influencia de las lenguas donde nacieron y se desarrollaron estas disciplinas, principalmente del inglés como señalan De Santiago Guervós y Fernández González (2017). Además, en el lenguaje especializado se puede rastrear el uso de determinadas estructuras gramaticales, especialmente en fuentes escritas (Sevilla Muñoz y Sevilla Muñoz, 2003; Gómez de Enterría, 2009). Así se observa que en inglés y en español la distribución de los elementos oracionales en estos lenguajes puede presentar ciertas peculiaridades (véase, por ejemplo, Tarone et al., 1998). El orden de las palabras en la oración, como señala Alonso Belmonte (2000), es un tema que merece una dedicación especial en el aula de Lenguas para Fines Específicos (LFE) pero pasa desapercibido en la mayoría de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte, poco se ha escrito sobre los problemas que los estudiantes tienen al respecto, de ahí la necesidad de la investigación que mostramos en este artículo.

En este trabajo, siguiendo a Pegenaute Rodríguez (1996), ponemos en práctica la traducción como herramienta valiosa para abordar un análisis contrastivo del orden de las palabras en inglés y en español en un contexto académico de lenguas de especialidad. La traducción como

² Somos conscientes del debate existente sobre qué entendemos por lenguajes de especialidad, lenguas para fines específicos y demás términos del campo. Sin embargo, a pesar del interés que suscita este debate en el mundo académico (Cabré, 2004), este es ajeno a lo tratado en este artículo.

herramienta didáctica merece una reflexión previa, puesto que conlleva el uso de la lengua materna (L1) en el aula de lengua extranjera (L2), un tema controvertido durante muchos años por los problemas que la interferencia léxica y sintáctica entre ambas lenguas puede ocasionar. Se ha cuestionado, además, la pérdida de la competencia comunicativa que conllevaría la inclusión de la traducción en el aula. En el caso que mostramos, a diferencia de la traducción profesional, normalmente basada en textos extensos para expresar su concepto equivalente en la segunda lengua, la traducción pedagógica se centra en oraciones o fragmentos breves con el fin de resaltar las diferencias lingüísticas implícitas en ambas lenguas. Recientemente, esta traducción pedagógica está facilitando una reconciliación con la traducción, dando paso a su creciente utilización en el aula (Pintado Gutiérrez, 2012). El papel de la traducción en el aprendizaje del orden de las palabras, tanto en inglés como en español, es un campo poco explorado, aún más si cabe en las lenguas de especialidad, de ahí la relevancia del trabajo que exponemos en este artículo.

2. Hipótesis y objetivos de investigación

Nuestra hipótesis de partida es que la traducción pedagógica puede brindar la oportunidad de explorar aspectos lingüísticos y comunicativos de las lenguas de especialidad. Este trabajo tiene dos objetivos principales:

1. Detectar mediante la traducción los problemas básicos en cuanto al orden de las palabras en la oración en el proceso de aprendizaje de la L2, inglés-español, español-inglés; problemas provocados normalmente por interferencia lingüística de la L1.
2. Comprobar el valor de la traducción pedagógica en la mejora de la competencia lingüística y comunicativa de estudiantes de dos lenguas con estructuras diferentes.

Esta traducción pedagógica enfoca el aprendizaje hacia la reflexión metalingüística en términos de corrección frente a incorrección. Como novedad, nuestro estudio contrasta las interferencias sintácticas entre dos lenguas en un contexto de especialidad: lenguas para las tecnologías de la información y la comunicación. Como punto de partida, en este trabajo detectamos los problemas que el dominio del orden de las palabras plantea al alumnado de LFE español y anglófono. Esta identificación permitirá el diseño de actividades de traducción orientadas a conseguir un mejor dominio del orden de los constituyentes en la lengua meta.

Este artículo está estructurado como sigue: tras una introducción al tema de estudio, detallaremos las características de la investigación realizada, los resultados de la prueba inicial y las estrategias diseñadas para resolver los problemas detectados, evaluados luego en una prueba final. En último lugar, expondremos las conclusiones y sugeriremos estudios futuros relacionados con lo aquí tratado.

3. Marco Teórico

3.1. Transferencia lingüística

Cada lengua posee una determinada idiosincrasia que, entre otros rasgos, se manifiesta en la composición de sus elementos morfológicos, léxicos, sintácticos y pragmáticos. De manera que cuando dos lenguas están en contacto se producen con frecuencia interferencias en sus normas tanto a nivel oral como a nivel escrito, idea que ya postulaba Weinrich (1953) en su obra clásica *Languages in Contact*. Algunos trabajos de índole contrastiva entre el inglés y español que tratan la interferencia lingüística son, entre otros, los de Cohen (1978), Wulff (1979), Losada (1981), Boas (2010), o Barbasán Ortuño et al. (2018).

El concepto de transferencia lingüística o la influencia de la L1 en la L2 se desarrolló principalmente en el marco de las teorías del análisis contrastivo y del análisis de errores aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Si nos remontamos a los orígenes, Lado (1957) hablaba de la existencia de dos tipos de transferencia: la positiva, que se produce cuando las estructuras que se comparan en la L1 y la L2 coinciden y, por consiguiente, es favorable; y la negativa, también llamada interferencia, producida cuando las estructuras que se comparan son diferentes en ambas lenguas y la trasposición de la primera a la segunda conduce al error. De hecho, en la introducción a la colección pionera sobre la interferencia lingüística en varias lenguas y su papel en la enseñanza de lenguas, el eminente lingüista Charles Ferguson (1965) ya defendía que esa interferencia era uno de los problemas más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua. Por esta razón, un análisis contrastivo pormenorizado de las dos lenguas era una base excelente para la preparación de materiales, la planificación de los cursos y el desarrollo de técnicas didácticas reales.

La valoración del concepto de transferencia y su repercusión en el aprendizaje ha evolucionado con el tiempo. En un primer momento, para el análisis contrastivo, la transferencia era el mecanismo principal al que se recurría en el proceso de aprendizaje de una L2 y fuente principal de los errores cometidos (véase, por ejemplo, Santos Gargallo, 1993). Desde esta perspectiva, como recoge Sánchez-Iglesias (2009), la lingüística contrastiva facilitaba que las interferencias que el aprendiente tenía en el uso de la L2 se anticiparan mediante un análisis contrastivo de la morfología y sintaxis de las dos lenguas.

Posteriormente, el análisis de errores consideró la transferencia lingüística como una estrategia interna más del individuo para la creación de su interlengua, pero teniendo en cuenta que no era el único mecanismo puesto en juego. El análisis de errores relativizaba la importancia de la transferencia, que perdía así la connotación fuertemente negativa que antes poseía. Como novedad importante, se centraba en el estudio de las producciones de los estudiantes, no en la mera comparación de los sistemas lingüísticos (Corder, 1981).

Finalmente, este concepto se ha redimensionado en la actualidad bajo un nuevo prisma en el que el aprendiente es “[...] un participante activo en el proceso de aprendizaje y el fenómeno de la transferencia se concibe como una de las estrategias centrales que este pone en marcha”

(Alexopoulou, 2010, p. 30). Es decir, el alumnado, de forma activa, no pasiva, plantea hipótesis en la L2 empleando como fuente la L1. En esta línea también se posiciona el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que considera la transferencia positivamente como un mecanismo que supone “[...] movilizar conocimientos de otras lenguas para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua” (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006, p. 488); es decir, no la plantea como un obstáculo sino como una herramienta de aprendizaje. También nosotras en este trabajo consideramos la transferencia como una estrategia de aprendizaje activa de la que los aprendientes serán conscientes a través de las traducciones pedagógicas propuestas, encaminadas a mejorar su conocimiento y dominio de la L2.

En las últimas décadas, se ha incrementado el interés por la comunicación especializada, tanto en lo concerniente a su descripción como en lo relativo a su proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez Piñeiro y García Antuña, 2009). La investigación teórica y aplicada de las lenguas de especialidad se ha plasmado en revistas de prestigio como *English for Specific Purposes*, *Ibérica* o *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. No obstante, el uso de la traducción para corregir problemas o errores de interferencia entre la lengua fuente y la lengua meta no ha sido, a nuestro entender, objeto de investigación preferente.

En lo que atañe a los distintos tipos de transferencias de L1 a L2 en el aprendizaje de una lengua, este artículo se centra únicamente en algunas de las interferencias sintácticas que tienen que ver con el orden de las palabras y que expondremos a continuación.

3.2. El orden de las palabras

Como indica Fernández Soriano (1993), el estudio del orden de las palabras en la oración se ha venido realizando bajo dos ejes desarrollados en el siglo XX: el que se refiere a las relaciones estructurales en la oración y el que se preocupa de la distribución de la información en la oración. En este estudio nos centramos básicamente en la disposición de los elementos de la oración según la primera aproximación, teniendo en cuenta que el español es una lengua que presenta las siguientes características (Fernández Soriano, 1993):

1. Es una lengua configuracional, es decir, una lengua que se ajusta a un orden. Esto permite que se pueda hablar de la existencia de un patrón sujeto-verbo (SV).
2. Los sintagmas se organizan de forma que el núcleo se sitúa a la izquierda de los complementos, lo que hace que los objetos sigan generalmente al verbo. La estructura oracional no marcada es sujeto, verbo, objeto (SVO).
3. Posee marcas flexivas verbales visibles en pronombres átonos y preposiciones. Esto permite una relativa libertad a la hora de colocar los argumentos verbales en la oración.

En lo que respecta al orden de las palabras en inglés, como señala Alonso Belmonte (2000), este es mucho más rígido que el español. La lengua inglesa, según Quirk y Greenbaum (1973), sigue una estructura de cinco unidades o elementos de la oración que se corresponden con la estructura sujeto, verbo, complemento, objeto y adverbios (SVCOA), aunque, como estos autores

destacan, esta estructura puede variar considerablemente. El orden fijo en inglés tiene básicamente una función gramatical.

Así, podemos decir que tanto el inglés como el español siguen el patrón que Chomsky (1995) considera “universal” para las lenguas: SVO. Sin embargo, en general, la estructura sintáctica del español es mucho más flexible que la de otras lenguas como el inglés. Fernández Soriano (1993), de hecho, sostenía que el español es de “orden libre”; si bien podemos cuestionar el propio concepto de “orden libre”, ya que como apuntaba Vendryes (1958) en Ariza (1978, p. 11) “[...] no existe una sola lengua en la que el orden de las palabras sea absolutamente libre y, al revés, no hay ninguna en la que el orden de las palabras esté inmutablemente fijado”. De hecho, Liceras (1994) denuncia que, durante mucho tiempo, en la tradición gramatical se ha atribuido la variación del orden de las palabras en español, especialmente cuando no se encontraba una explicación, a elecciones estilísticas, en lugar de a restricciones fonéticas, léxicas y pragmáticas susceptibles de sistematización.

Además de la mayor movilidad en el orden de las palabras del español con respecto al inglés, otras diferencias entre estas lenguas que se han estudiado en profundidad son, por ejemplo, el hecho de que el inglés es una lengua *non-null-subject* o lengua con sujeto explícito, mientras que el español se considera una lengua *null-subject* (Kato, 1999), que podemos traducir como lengua con sujeto tácito.

En la disyuntiva de adquisición/aprendizaje de lenguas, hay estudios que cuestionan el aprendizaje explícito del orden de las palabras mientras que otros valoran positivamente el papel del conocimiento explícito de las reglas, como señala DeKeyser (2003). Siguiendo a este autor, en este estudio abogamos por el aprendizaje explícito de las reglas. En casos en los que tenemos sistemas lingüísticos similares, a primera vista, el proceso de aprendizaje del orden de las palabras no debería plantear problemas (Romaine, 2003) y tampoco debería ser obstáculo difícil de superar para españoles y angloparlantes, aunque en la práctica sí lo es. Las interferencias sintácticas responden generalmente a diferencias entre la L1 y L2 en el orden de las palabras como acabamos de ver.

Tradicionalmente, la creación de materiales didácticos se ha basado en el análisis contrastivo español-inglés de Stockwell, Bowen y Martin (1965). Partiendo de estos autores, Belda (2015) hace constar que, en concreto, los puntos conflictivos en los estudiantes de español, que también se podrían aplicar a los aprendientes de inglés, serían los siguientes:

- a. Orden de los elementos oracionales: adverbios y complementos circunstanciales, adjetivos, colocación del sujeto y el verbo, calco.
- b. Omisión de elementos: omisión del sujeto, omisión del verbo, omisiones en el sintagma nominal, adverbios y otros circunstanciales.
- c. Elementos sobrantes: repetición del sintagma nominal (SN) o uso innecesario de pronombres, repetición o uso innecesario de verbos, repetición o uso innecesario de adjetivos y adverbios.

Por lo tanto, muchos textos comerciales de enseñanza de inglés y español como L2 plantean la didáctica del orden de los constituyentes en la oración a partir de la colocación de los adverbios de frecuencia, estructuras adverbiales, orden de los distintos tipos de adjetivos, posición del complemento directo e indirecto y, en fases más avanzadas, adverbios que originan la inversión de sujeto y verbo (Alonso Belmonte, 2000).

Tomando como referencia el estudio de Fernández Soriano (1993), para abordar el tema del orden de las palabras en la frase nos centramos en aspectos estrictamente gramaticales y dejamos de lado aspectos relacionados con la creatividad artística o estética. Nos basamos solo en el punto de vista gramatical por tres razones: el nivel de los estudiantes, intermedio avanzado; la complejidad que supone tratar el orden de las palabras teniendo en cuenta la creatividad y la estética en este nivel de aprendizaje; y el entorno de lengua de especialidad de este trabajo.

En resumen, la presente investigación transfiere al aula de LFE la práctica del orden de los constituyentes de la oración mediante la traducción pedagógica con el fin de evitar las frecuentes interferencias lingüísticas. En otras palabras, incorporamos la traducción pedagógica como elemento innovador para practicar las diferencias de estructura oracional entre la L1 y la L2.

3.3. La traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas en contextos de especialidad

Si nos circunscribimos al ámbito de la traducción y los problemas de interferencia que puede generar, Gavrich (2002) afirmaba que la traducción es un indicio de contaminación lingüística, puesto que, al incorporar en la traducción formas que llevan el sello de la L1 en la L2, se transfieren a la L2 los hábitos lingüísticos aprendidos en la lengua materna. En concreto, como señala Aguado de Cea (1990), con frecuencia esto da lugar en el lenguaje científico a meros calcos. En este contexto enmarcamos el trabajo que presentamos aquí.

El uso de la traducción como herramienta para la enseñanza de L2 y, en especial, en una Lengua para Fines Específicos, ha sido objeto de críticas por los mismos docentes. En general, esto se debe a la imagen negativa heredada de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, como el método específico de gramática y traducción, que se usó con frecuencia y casi de forma exclusiva en el aula en el pasado (Caballero Rodríguez, 2009). El papel de la lengua materna y la traducción siempre ha sido polémico al cuestionarse el recurso de utilizar los patrones de la lengua materna para aprender una nueva lengua. Sin embargo, es bien sabido que en todos los métodos la lengua materna actúa como filtro de la L2, como instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de esta L2 (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1993). De ahí que exista una corriente en la actualidad que aboga por la rehabilitación de la traducción en la enseñanza de lenguas de especialidad dentro del marco de la enseñanza comunicativa (Enríquez Aranda, 2003; Cuéllar, 2004).

De acuerdo con Pintado Gutiérrez (2012), la incorporación de la traducción pedagógica al aula de lengua extranjera obedece a dos razones principales. Por una parte, la práctica de la traducción deja atrás concepciones estructuralistas más antiguas y, por otra, las nuevas pedagogías comunicativas son más abiertas a incorporar recursos, como la traducción pedagógica, que potencien la adquisición de la competencia comunicativa de la lengua meta.

Autores como Alcarazo López y López Fernández (2014) defienden la oportunidad que supone la traducción pedagógica para explorar, más allá del significado literal de las palabras, aspectos contextuales, socioculturales y comunicativos de la lengua.

En esta línea, durante los últimos años del siglo pasado se ha reevaluado el valor positivo pedagógico de la traducción, lo que Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017) llaman “giro traductológico” en la enseñanza de lenguas. No obstante, el empleo de la traducción como recurso pedagógico todavía no está plenamente incorporado a la enseñanza, porque cada vez se da más importancia a la comunicación oral frente a la escrita como destreza principal que se quiere perfeccionar en el aula de idiomas.

Hay pocos estudios en relación a la incorporación de la traducción a la enseñanza de lenguas de especialidad, como señala Elorza (2005). Esta autora resalta la carencia de investigaciones en relación a las funciones didácticas de las actividades de traducción y explica que, mientras la traducción es un medio en la didáctica de las lenguas extranjeras, en las lenguas de especialidad se convierte más bien en el fin del aprendizaje. En cuanto a los resultados satisfactorios obtenidos mediante la traducción, Elorza (2005) defiende la mejora de las destrezas de la competencia comunicativa especializada, la competencia gramatical que ayuda a los estudiantes a conocer los aspectos contrastivos entre la L1 y L2, la competencia sociolingüística y la discursiva, de necesaria utilidad para la comprensión o producción de textos específicos.

En el contexto europeo debemos tener en cuenta las consideraciones que puedan hacer al respecto los documentos de referencia en la enseñanza de L2 en los marcos europeo y estatal: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. El MCER pasa del esquema de destrezas al de “actividades comunicativas de lengua”, entre las que se incluye la traducción como parte del conjunto de las actividades denominadas de mediación, situadas al mismo nivel que las de comprensión, expresión e interacción. El MCER menciona la traducción principalmente en dos de sus vertientes. Por un lado, en el capítulo 4, “El uso de la lengua y el usuario o alumno” se señala la traducción como herramienta de mediación entre hablantes, al mismo nivel que la interpretación; de hecho, se propone la traducción exacta o la literaria como actividad de mediación escrita. Por otro lado, en el capítulo 6, “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua” se recogen, someramente y sin decantarse por ninguna, algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de L2. En este punto se especifica el papel que juegan los textos en este proceso y se lanza una pregunta, “¿cómo se espera o se exige que los alumnos aprendan de textos hablados o escritos?” (Consejo de Europa, 2002, p. 144). Y una de las posibles respuestas que se ofrecen es la traducción sistemática del texto a L1 realizada por el alumnado.

En cuanto al Plan Curricular, en la edición de 2006, el último capítulo está dedicado a los procedimientos de aprendizaje y es dentro de estos donde se menciona brevemente la traducción, en el subapartado “Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua”, como herramienta útil para elaborar e integrar la información. En primer lugar, se define como la conversión de ideas formuladas en una lengua a otra que se conozca y, en segundo lugar, se añaden algunos ejemplos de su aplicación:

- Traducir literalmente expresiones o locuciones a la lengua materna u otras lenguas para intentar comprender su significado.
- Traducir enunciados de la lengua materna u otras lenguas al español con el fin de producir significados.
- Traducir oraciones a la lengua materna u otras lenguas con el fin de comprender y recordar las reglas gramaticales (Instituto Cervantes, B1-B2, 2006, p. 639).

Si bien no hay ninguna referencia explícita a la traducción pedagógica, observamos que la traducción se valora positivamente como recurso para producir significados y para recordar y comprender la gramática.

En este trabajo seguimos a Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017, p. 104) para quienes la traducción inversa, es decir, de la lengua materna a la L2, es “[...] un componente particularmente fructífero en la adquisición de una lengua”. De hecho, consideramos que la traducción como herramienta de aprendizaje fomenta la conciencia interlingüística del aprendiente.

4. Metodología del estudio

El estudio se llevó a cabo en el curso 2017-2018 con alumnado de español L2 e inglés L2 para la informática y las tecnologías de la información, asignaturas que tienen como objetivo conseguir un nivel intermedio avanzado (nivel B2 de cada lengua según el MCER) dentro de un contexto especializado. El material tratado en el curso se compone de diez unidades didácticas centradas en temas dentro de un contexto técnico general y cinco unidades didácticas basadas en temas de especialidad. Intervinieron en el estudio dos grupos de alumnado con perfiles diferentes:

Grupo 1: 45 españolas y españoles que estudian inglés como L2 en un curso de lengua extranjera para Fines Específicos dentro de una titulación de grado en ingeniería.

Grupo 2: 20 hablantes nativos de inglés que estudian español como L2 también en un contexto científico técnico; son estudiantes de intercambio académico que estudian en una universidad española durante un curso.

A continuación, detallamos las herramientas metodológicas empleadas para este estudio:

- Una prueba inicial evaluó el dominio del orden de las palabras en las dos lenguas mediante traducciones de frases cortas a L2.
- La traducción pedagógica se puso en práctica en el aula como herramienta para la consolidación del orden de la frase. En esta fase del estudio se abordó el diseño y aplicación de ejercicios específicos de traducción para la adquisición de estrategias que resolvieran la interferencia entre el español y el inglés en lo que al orden de las palabras se refiere en la construcción de las oraciones.
- Una prueba final consistió en la traducción de frases cortas semejantes a las diseñadas para la prueba inicial.
- Finalmente, se compararon los resultados obtenidos por los dos grupos de aprendientes de LFE: los que estudian español como L2 y los que estudian inglés como L2.

Al respecto, es necesario decir que las traducciones se realizaron siempre en papel y sin ayuda de soporte electrónico como diccionarios. Se trató de fomentar, además, que las traducciones no resultaran forzadas en la lengua meta de acuerdo con Gavrich (2002): la equivalencia debe ser lo más cercana posible a la L2 para que el producto no suene a “extranjero”. Como veremos en los ejemplos que siguen, hay formas utilizadas por el alumnado que, si bien correctas en la lengua meta, resultan poco naturales.

5. Análisis y resultados

5.1. Resultados primera fase del estudio: interferencias sintácticas en el orden de las palabras en español e inglés

Al principio del curso se hizo una prueba inicial de traducción de frases cortas con el fin de detectar los errores más comunes en el orden de las palabras que se producen en el contexto educativo de nuestro alumnado. En el Apéndice se especifica el nivel de competencia y puntuación media alcanzada por el Grupo 1 y el 2 con respecto a los ítems más significativos detectados. Detallamos seguidamente los parámetros que ilustran los errores frecuentes en su traducción, así como la versión correcta.

5.1.1. Orden SV/VS

5.1.1.1 Sujeto explícito/sujeto tácito

Como se observa en la Tabla 1 las frases traducidas por el alumnado con ausencia de sujeto en inglés son incorrectas, ya que todo verbo requiere un sujeto explícito en esta lengua a diferencia del español, que puede tener un sujeto implícito o tácito.

Frase en L1	Traducción a L2
GRUPO 1. Cuando se introduce un virus en un fichero, puede infectar todo el ordenador.	*When a virus enters a file, may infect the whole computer. Correcto: When a virus enters a file, it may infect the whole computer.
GRUPO 2. When a virus enters a file, it may infect the whole computer.	*Cuando un virus se introduce en un fichero, él puede infectar todo el ordenador. Correcto: Cuando un virus se introduce en un fichero, puede infectar todo el ordenador.

Tabla 1. Sujeto explícito/sujeto tácito.

El inglés, como se ha señalado anteriormente, es una lengua en la que el sujeto debe estar presente, es un elemento obligatorio como indican Quirk y Greenbaum (1973); su ausencia es un error frecuente incluso en niveles intermedios de aprendizaje y necesita de estrategias

dirigidas en exclusividad a estudiantes españoles de inglés (Alonso Belmonte, 2000). En esta línea, el alumnado del Grupo 1 ha eliminado el sujeto de la oración principal olvidando que, aunque sea el mismo sujeto que el de la oración temporal, la segunda frase también debe incluirlo; en este caso, haciendo uso de un pronombre de tercera persona "it".

Por otra parte, observamos en el Grupo 2 el empleo del pronombre personal "él" para referirse al sustantivo "virus" anterior. Si bien no es incorrecto gramaticalmente hablando, puesto que concuerda en género y número con su antecedente, su uso resulta artificial. El español, como la mayoría de las lenguas románicas, admite sujetos tácitos, es decir, sujetos que carecen de expresión fónica (Real Academia Española, 2011) y cuyo antecedente se recupera a partir del texto precedente. De hecho, su explicitación responde a diferentes causas relacionadas principalmente con la expresión del significado textual: como recurso cohesivo porque cambia de referencia, para evitar ambigüedad o para ampliar el desarrollo temático de la oración (Martín García y Gil, 2011). Aquí vemos que ninguno de estos casos se da en el ejemplo, por lo que la opción más correcta sería elidirlo.

5.1.1.2 Sujeto antepuesto/sujeto pospuesto

En las traducciones se apreciaron errores en la colocación del sujeto, puesto que, por una parte, en inglés todo verbo debe ir generalmente precedido de su sujeto, mientras que en español depende de varios factores:

Frase en L1	Traducción a L2
GRUPO 1. Ocurrió un fallo informático.	*Occurred a computer failure. Correcto: A computer failure occurred.
GRUPO 2. A computer failure occurred.	*Un error informático ocurrió. Correcto: Ocurrió un error informático.

Tabla 2. Sujeto antepuesto/sujeto pospuesto.

El Grupo 1 ha cometido un error de interferencia común en los aprendientes españoles de inglés al usar un recurso básico del español como es la inversión VS (Alonso Belmonte, 2000). Esto, además, ha dejado la frase en inglés sin su sujeto, lo que es un claro y frecuente error gramatical incluso en estadios avanzados del aprendizaje (Lozano, 2006).

En el Grupo 2, si bien el orden de la oración en español suele ser SV, hay muchos casos en los que se prefiere (o es obligatorio) el orden VS, el orden SV suele considerarse pragmáticamente anómalo (Lozano, 2006); como señala este autor, la elección del orden correcto es muy difícil de dominar por angloparlantes que aprenden español. Entre toda la casuística existente, en nuestra investigación nos hemos centrado en la posposición del sujeto explícito en las oraciones activas

con verbos inacusativos, ya que en la prueba inicial detectamos errores frecuentes de este tipo. Siguiendo a la Real Academia Española (2011, p. 222) entendemos por inacusativos a los “[...] verbos intransitivos que expresan presencia, aparición o acaecimiento de algo, como *caer, entrar, llegar, morir o nacer*”.

Trabajamos estos verbos inacusativos con nuestro alumnado de tecnologías de la información y la comunicación, por ejemplo, en la traducción de frases como “se ha caído todo el sistema operativo”, “han llegado dos mensajes nuevos a mi correo”, “ha ocurrido un incidente en el departamento”, “han desaparecido los iconos emergentes/las cifras de la base de datos”, o “tienen que pasar unos/varios minutos para que se actualice la página web”.

5.1.2. Estructura sintagma nominal

Se detectaron errores en la posición del adjetivo, ya que existe una falta de equivalencia en ambas lenguas: en inglés los adjetivos ocupan normalmente posición prenominal a diferencia de la posición postnominal usual en español.

Frase en L1	Traducción a L2
GRUPO 1. Actualmente existen programas gratuitos para producir videojuegos.	*Currently there are programs free to produce videogames Correcto: Currently there are free programs to produce videogames.
GRUPO 2. Currently there are free programs to produce videogames.	*Actualmente existen gratuitos programas para crear videojuegos. Correcto: Actualmente existen programas gratuitos para crear videojuegos.

Tabla 3. Estructura sintagma nominal.

La estructura del grupo nominal es distinta en inglés y español. En ambas lenguas la tendencia prioritaria es colocar más cerca del nombre el adjetivo que está más estrechamente unido a él; pero en inglés este adjetivo irá, en general, delante del nombre, mientras que se colocará detrás en español. En la lengua inglesa el adjetivo se utiliza, pues, en función atributiva y modifica directamente el núcleo del grupo nominal, a menos que dicho núcleo sea un compuesto de dos nombres, en cuyo caso podrá modificar indistintamente al primero o al segundo de los componentes. En español se distingue tradicionalmente entre adjetivos relacionales y calificativos. Los relacionales se emplean para clasificar (por ejemplo, correo electrónico = 'un tipo de correo') y su comportamiento sintáctico es muy preciso, dado que no se anteponen al sustantivo, no pueden ser separados de él por un adjetivo calificativo y no admiten modificadores de grado, entre otras características (véase Real Academia Española, 2011). Sin embargo, los calificativos pueden aparecer antepuestos al sustantivo al que acompañan, pueden ser separados de él por otros adjetivos y admiten modificadores de grado. Estas dos clases de

adjetivos no se pueden coordinar entre sí (*correo electrónico y urgente). Por tanto, solo el adjetivo calificativo puede anteponerse o posponerse y su valor es variable según su posición, que normalmente es la pospuesta; solo los epítetos admiten más fácilmente la anteposición. En LFE, los adjetivos empleados son relacionales y calificativos, pero los epítetos no son habituales, de manera que la posición usual es la pospuesta.

5.1.3. Patrón verbo-objeto (VO)

El patrón VO fue objeto de traducciones con fallos cuando se trataba de modificarlo con adverbios, como muestran los siguientes ejemplos:

Frase en L1	Traducción a L2
GRUPO 1. La empresa AlgoNova ha diseñado recientemente un nuevo algoritmo de programación.	<p>*The company AlgoNova has designed recently a new programming algorithm.</p> <p>Correcto: The company AlgoNova has recently designed a new programming algorithm/ Recently, the company AlgoNova has designed a new programming algorithm/ The company AlgoNova has designed a new programming algorithm recently.</p>
GRUPO 2. Have you already finished the programme?	<p>*¿Has ya terminado el programa?</p> <p>Correcto: ¿Has terminado ya el programa?/ ¿Has terminado el programa ya? ¿Ya has terminado el programa?</p>

Tabla 4. Interposición del adverbio entre verbo complemento y directo.

En este ejemplo, el alumnado español ha colocado el adverbio temporal entre el verbo y su objeto directo, interrumpiendo la estructura VO, lo que suele ser un error habitual no solo de estudiantes españoles sino también de estudiantes de otras lenguas románicas como el francés (White, 1991).

En lo que respecta a los estudiantes anglófonos, estos no cometen muchos errores en la colocación de los adverbios, porque el español goza de más movilidad que el inglés; no obstante, detectamos errores en la inclusión de adverbios entre el verbo auxiliar y el participio en los tiempos compuestos.

5.1.4. Oraciones pasivas y pasivas reflejas

Las traducciones del alumnado tanto español-inglés como inglés-español muestran frecuentes interferencias estructurales en oraciones pasivas como reflejan los siguientes ejemplos:

Frase en L1	Traducción a L2
-------------	-----------------

GRUPO 1. Se instaló un nuevo sistema.	*It was installed a new system.
	Correcto: A new system was installed.
GRUPO 2. A new system was installed.	*Un nuevo sistema fue instalado.
	Correcto: Se instaló un nuevo sistema.

Tabla 5. Traducciones de oraciones en pasiva.

Como se observa en la traducción ofrecida por el Grupo 1, el error consiste en atribuir un sujeto impersonal a la oración pasiva en lugar del sujeto real, sujeto que incorporan al final junto con un verbo pasivo. Como en inglés la pasiva es frecuente y muy productiva, especialmente en entornos formales y en la escritura (Stockwell, Bowen y Martin, 1965; Tarone et al., 1998), consideramos pertinente que estas estructuras tengan un papel relevante en la práctica de la traducción pedagógica. Aunque a este respecto, conviene tener en cuenta que recientemente el uso de la pasiva se está restringiendo en inglés. Es significativo el hecho de que el procesador de textos Word, en su versión de 2010, subraye las formas pasivas como incorrectas y sugiera que se cambien por activas. Es más, revistas científicas de prestigio incluyen actualmente en sus normas de publicación la recomendación de usar la voz activa en tanto sea posible en sustitución de la pasiva, argumentando que la pasiva presenta mayor dificultad de comprensión al lector. Pero, aun así, cuestionando el uso de la pasiva, la investigación llevada a cabo por Millar, Budgell y Fuller (2012) admite que son razones estilísticas las que siguen haciéndola más usual que la activa en el lenguaje científico. No obstante, estos autores también afirman que la presencia frecuente de ciertos verbos en textos científicos favorece el uso de la pasiva. Estos verbos son, entre otros, *assess, assign, associate, base, calculate, conduct, consider, define, design, enrol, exclude, make, measure, need, observe, obtain, perform, randomize, record* y *see*.

En lo que respecta al español, las oraciones pasivas se construyen con verbos transitivos siguiendo el esquema “sujeto + verbo pasivo + complemento agente”, como, por ejemplo, “este algoritmo fue creado por Ada Byron”. En estas construcciones la acción afecta al sujeto y procede del complemento agente. Sin embargo, la pasiva es una estructura poco utilizada y su empleo abundante resulta artificial; citando a Navarro, Hernández y Rodríguez-Villanueva (1994) en su estudio de este recurso en el lenguaje médico escrito “[...] el abuso de la voz pasiva en castellano llega a resultar asfixiante” (1994, p. 462). De hecho, en la mayoría de ocasiones en que el alumnado anglófono traduce literalmente este tipo de oraciones, en español son preferibles otras soluciones: en general, se tiende a usar la voz activa y entre las construcciones pasiva y pasiva refleja, se prefiere la segunda (Garosi, 2010). De esta manera, consideramos la necesidad de practicar la traducción de las frases pasivas en inglés a pasivas reflejas en español.

El esquema de la pasiva refleja es “se + verbo en 3ª persona + sustantivo / sustantivo + se + verbo en 3ª persona” + sustantivo / sustantivo + se + verbo en 3ª persona”; por ejemplo: “se recibieron los informes y se archivaron” o “Hangout se utiliza cada vez más para hacer entrevistas de trabajo”. Siguiendo a la Real Academia Española (2011), podemos señalar como características que se construyen con verbos transitivos, que el sustantivo funciona a modo de “sujeto paciente” explícito y suele ser inanimado y que el participio en los tiempos compuestos es invariable, al

contrario que en las pasivas. Asimismo, a diferencia de las pasivas, la pasiva refleja es una construcción con un marcado cariz impersonal, ya que no se especifica quién realiza la acción (Garosi, 2010).

5.2. Diseño y práctica de la traducción pedagógica

Una vez detectados los problemas, el paso siguiente fue la práctica de oraciones cortas de traducción que se basaran en resolver las dudas y revisar las diferencias básicas de los dos sistemas lingüísticos en los parámetros propuestos. Estas frases se diseñaron siguiendo a Alcarazo López y López Fernández (2014). Su objetivo principal es, como señalan Cook (2010) y García Castañón (2014), la puesta en práctica de los contenidos tratados en cada unidad para reforzar los conocimientos del estudiante. Por ejemplo, si en clase revisamos las construcciones pasivas, al final se realiza un pequeño ejercicio de traducción de oraciones pasivas en L1 donde el estudiante tiene que construir oraciones equivalentes en la L2.

5.3. Resultados del aprendizaje

La prueba final que tuvo lugar en la última clase del curso consistió en la traducción de 10 frases cortas debidamente diseñadas para poner en práctica la estructura de la frase. Se diseñó una rúbrica para la evaluación de los ítems en estudio y la competencia de los estudiantes. Exponemos a continuación los resultados de la prueba final de ambos grupos en los parámetros evaluados (véase Apéndice).

1. Sujeto explícito/ sujeto tácito. El 92% del alumnado tanto del Grupo 1 como del Grupo 2 fue consciente del uso explícito y tácito del sujeto, lo que supuso una mejora con respecto a la prueba inicial de casi 4 puntos de los estudiantes del Grupo 1. En el Grupo 1 se detectó algún fallo relacionado con la ausencia de sujeto como en: **When finishes the printing, switch the printer off*; en lugar de la forma correcta: *When the printing finishes, switch the printer off*. El alumnado del Grupo 2 mejoró 3 puntos en esta prueba final.

2. Sujeto antepuesto/sujeto pospuesto. En cuanto a la posición del sujeto, el 95% del alumnado del Grupo 1 utilizó el sujeto en posición correcta frente a un 90% del Grupo 2, pasando así de un nivel de competencia aceptable a muy competente, al igual que en el ítem anterior. Algún error que todavía persistió en el alumnado anglófono (Grupo 2) está relacionado con la posposición obligatoria del sujeto en determinadas estructuras, estructuras que, como se ha dicho anteriormente, no son naturales en español. Algún error que afecta a los sujetos redundantes continuó, como, por ejemplo: *la tecnología ha cambiado el mundo porque *ella es esencial para ...*.

3. Estructura del grupo nominal. Con respecto a la premodificación/postmodificación del nombre, el Grupo 1 solo tuvo un 9% de fallos en la prueba final; el Grupo 2 consiguió dominar el orden de las palabras en las frases propuestas, obteniendo, por tanto, la puntuación máxima, 10; ello supuso un ascenso considerable de su nivel de competencia con respecto a la prueba inicial.

4. Patrón VO. Una mayor competencia de este parámetro en la prueba final con respecto a la prueba inicial quedó patente en los dos grupos, aunque fue el Grupo 2 el que recibió la puntuación máxima. Por su parte, el alumnado del Grupo 1, partiendo de un nivel aceptable en la prueba inicial, alcanzó un nivel de competente en la prueba final.

5. Oraciones pasivas y pasivas reflejas. Finalmente, las puntuaciones de traducciones de estas oraciones pusieron de manifiesto la mayor dificultad que presenta este parámetro para estudiantes de ambos grupos, al no identificarlas en algunos casos como pasivas, como en: **“it was detected a failure”* en lugar de: *“a failure was detected”*. El alumnado angloparlante del Grupo 2 incurrió en alguna ocasión en un abuso de las oraciones pasivas como en: **“muchos problemas logísticos han sido tratados y han sido solucionados”*, en lugar de la forma usual utilizando la pasiva refleja: *“se han tratado y solucionado muchos problemas”*.

6. Conclusiones

En primer lugar, cabe resaltar que este trabajo ha confirmado que el dominio del orden de las palabras es una necesidad en el aula de lenguas extranjeras. Proponemos como novedad la práctica del orden de las palabras en español e inglés mediante la traducción pedagógica, herramienta decisiva que nos permite subrayar las diferencias entre las dos lenguas y mejorar así su aprendizaje.

De esta forma, el análisis contrastivo de los parámetros abordados en este trabajo mediante la traducción pedagógica ha confirmado nuestra hipótesis inicial puesto que ha contribuido a conocer los problemas derivados del orden diferente de las palabras entre las L1 y L2 de aprendientes anglófonos y españoles de lenguas de especialidad. La tipología de estructuras utilizadas como parámetros de estudio ha resultado ser fuente de error en la transferencia inglés-español y español-inglés de nuestros estudiantes, debido a la no equivalencia entre las dos lenguas. Los resultados del estudio han comprobado el papel positivo de la traducción en solventar los problemas en la búsqueda de las estructuras equivalentes en ambas lenguas evitando las interferencias propias de la lengua materna. Asimismo, se ha conseguido ofrecer traducciones idiomáticas, es decir, que tengan el mismo significado de la L1 pero expresadas en la forma natural de la L2. De este modo se ha conservado el significado original de la frase, pero no así su forma. A lo largo del curso, las estrategias de traducción sugeridas en los parámetros estudiados han redundado en una mayor calidad y precisión de las traducciones mejorando, en gran medida, el dominio del orden correcto de las palabras en la frase. Es interesante observar en los resultados obtenidos que es el uso de las pasivas y las pasivas reflejas, tan frecuente en los textos técnicos, el más dado a interferencias, tanto para alumnado español como angloparlantes.

Si bien es importante el desarrollo de una conciencia interlingüística para la trayectoria curricular del futuro traductor (Garosi, 2010), también cualquier aprendiente de lenguas de especialidad debe dominar –o saber reconocer– las disimetrías y/o asimetrías existentes entre los idiomas con los que trabaja, para afrontarlas de manera consciente. Nuestro estudio, además de resolver los problemas de equivalencia, ha contribuido a concienciar al alumnado de las diferencias entre

las dos lenguas, de acuerdo con Aguado-Giménez y Pérez-Paredes (2005) y Barbasán Ortuño et al. (2018). Es importante resaltar que la práctica de la traducción ha creado oportunidades para discutir y reflexionar sobre la lengua en el aula, hecho que ha redundado en una mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes.

De lo anteriormente expuesto podemos concluir que las actividades de traducción pedagógica han mostrado un potencial de funciones didácticas para el aprendizaje de lenguas de especialidad por lo que proponemos la inclusión de esta herramienta en los programas docentes de cursos de Lenguas para Fines Específicos. Investigaciones posteriores deberán corroborar experimentalmente la funcionalidad didáctica de la traducción pedagógica para la consecución de otros objetivos como, por ejemplo, con alumnado de otros niveles de competencia lingüística.

About the authors

La Dra. Carmen Pérez Sabater es Titular de Universidad en la Universitat Politècnica de València, Valencia (España), departamento de Lingüística Aplicada. Sus investigaciones sobre el análisis del discurso electrónico desde la sociolingüística y el papel de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas para fines específicos se han publicado en foros de impacto tanto nacionales como internacionales. Para el detalle de publicaciones, véase: <http://scholar.google.es/citations?user=M2Smsq8AAAAJ&hl=es&authuser=1>

La Dra. Inmaculada Barbasán Ortuño es profesora en la Universitat Politècnica de València, Valencia (España), departamento de Lingüística Aplicada. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la interlengua, el análisis de errores y el papel de las TIC en el aprendizaje de lenguas. Para el detalle de publicaciones véase https://scholar.google.com/citations?user=nC_lvOwAAAAJ&hl=en

Begoña Montero-Fleta, doctora en Filología Inglesa por la Universitat de València, tiene una dilatada experiencia docente de inglés para fines específicos a alumnos de grado y de terminología científica a alumnos de master. Sus líneas de investigación giran en torno al discurso científico técnico, su terminología, así como las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la docencia. Su investigación se ha difundido en congresos internacionales, así como en revistas científicas de alto impacto. Ha participado en diversos proyectos de investigación europeos.

Referencias

- Alexopoulou, A. (2010). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9, 27-36.
- Aguado de Cea, G. A. (1990). Interferencias lingüísticas en los textos técnicos. En *II Encuentros Complutenses en torno a la traducción*: 12-16 de diciembre 1988, 163-169. Editorial Complutense
- Aguado-Giménez, P. & Pérez-Paredes P.F. (2005). Translation-Strategies Use: A Classroom-Based Examination of Baker's Taxonomy. *Meta*, 50(1), 294-311. doi:10.7202/010675ar
- Alcarazo López, N. & López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 26, 36-66.
- Alonso Belmonte, I. (2000). Teaching English word order to ESL Spanish students. A functional perspective. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 11, 12-17. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/952/Teaching%20English%20Word%20Order%20to%20ESL%20Spanish%20Students.%20A%20Functional%20Perspective.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [11/12/2018].
- Ariza, M. (1978). Contribución al estudio del orden de las palabras en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, 1, 9-42.
- Ballester Casado, A. & Chamorro Guerrero, M. D. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. El español como lengua extranjera, de la teoría al aula. *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 393-402). Málaga: Universidad de Málaga.
- Barbasán Ortuño, I, Pérez-Sabater, C. & B. Montero-Fleta (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 18, 51-79.
- Belda Torrijos, M. (2015). Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: Creación de una taxonomía y su etiquetado. Tesis doctoral. https://scholar.google.es/scholar?hl=enyas_sdt=0%2C5yq=belda+errores+del+uso+del+espa%C3%B1ol&btnG= [11/12/2018].
- Boas, H. C. (Ed.) (2010). *Contrastive studies in construction grammar 10*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Caballero Rodríguez, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español. El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. *Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera*, 339-352. Manila, Filipinas: LSA Printing Press, Inc.
- Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empuries.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. & Noriega-Sánchez, M. (2017). La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cohen, P. I. (1978). *The grammar and constituent structure of the noun phrase in Spanish and English*. Michigan/Londres: Ann Arbor.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [11/12/2018].
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermeneus. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 6, 41-57.

- De Santiago Guervós, J. & Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. En C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Elorza Amorós, I. (2005). *Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos: la traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Enríquez Aranda, M. M. (2003). La traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua inglesa: materiales de estudio. *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 4,117-137.
- Ferguson, C. A. (1965). General introduction to Contrastive Structure Series. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Fernández Soriano, O. (1993). Sobre el orden de palabras en español. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 11,114-152.
- García Castañón, J.M. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera* (tesis de máster). Universidad de Oviedo.
- Garosi, L (2010). Oraciones pasivas en italiano y español: dificultades traductivas y análisis lingüístico contrastivo. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 9,122-133.
- Gavrich, O. (2002). Traducción e interferencia lingüística. Congreso regional de ciencia y tecnología. NOA 2002 (pp. 1-15). Universidad Nacional de Catamarca. <<https://docplayer.es/74784014-Traduccion-e-interferencia-linguistica.htm>> [11/12/2018].
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Kato, M. A. (1999). Strong and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus*, 11, 1-37.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Liceras, J. M. (1994). La teoría sintáctica y los juicios de gramaticalidad: la posposición del sujeto en español. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 18(2), 219-255.
- Linell, P. (1998). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text*, 18(2), 143-157.
- Losada, J. R. (1981). Los compuestos nominales ingleses en relación con los españoles. *Senara. Revista de Filología*, II, 53-111.
- Lozano, C. (2006). Focus and split-intransitivity: the acquisition of word order alternations in non-native Spanish. *Second Language Research*, 22(2), 147-187.
- Martín García, A. & Gil, J. M. (2011). Una perspectiva sistémico-funcional del español: acerca de la multifuncionalidad en la cláusula castellana simple. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 191-214.
- Millar, N., Budgell, B. & Fuller, K. (2012). Use the active voice whenever possible: The Impact of style guidelines in medical journals. *Applied Linguistics*, 4, 393-414.

- Navarro, F. A., Hernández, F. & Rodríguez-Villanueva, L. (1994). Uso y abuso de la voz pasiva en el lenguaje médico escrito. *Medicina Clínica*, 103(12), 461-464.
- Pegenaute Rodríguez, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, XIV/27-28, 107-125.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321-353.
- Quirk, R. & Greenbaum, S. (1973). *A university grammar of English*. Londres: Longman.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- Rodríguez Piñero, A. I. & García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 907-932). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Romaine, S. (2003). Variation. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 410-435). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Sánchez-Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica. *RedELE*, 10,1-71.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sevilla Muñoz, M. & Sevilla Muñoz, J. (2003). Una clasificación del texto científico-técnico desde un enfoque multidireccional. *Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 5, 19-38.
- Stockwell, R. P., Bowen, D. & Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S. & Icke, V. (1998). On the use of the passive and active voice in astrophysics journal papers: With extensions to other languages and other fields. *English for Specific Purposes*, 17(1), 113-132.
- Vendryes, J. (1958). *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia*. Méjico: Unión Tipográfica Hispanoamericana.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Nueva York: Linguistic Cycle of New York.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7(2), 133-161.
- Wulff, E. (1979). *La modificación prenominal en inglés*. Madrid: SGEL.

Apéndice

Rúbrica para la evaluación de la prueba inicial y final:

Puntuación otorgada	Nivel de competencia	Errores
9-10	Muy competente	No tiene errores
7-8	Competente	Tiene pocos errores
5-6	Aceptable	Tiene errores
0-4	No competente	Tiene muchos errores

Tabla 6. Rúbrica para la evaluación de la prueba inicial y final.

Media de la puntuación obtenida por los estudiantes según los errores cometidos en el orden de las palabras:

	Prueba inicial		Prueba final	
	G1	G2	G1	G2
Orden SV/VS. Sujeto explícito/sujeto tácito	5'3	6'4	9'2	9'2
Orden SV/VS. Sujeto antepuesto/sujeto pospuesto	6'4	5'1	9,5	9
Estructura sintagma nominal	6'3	7'1	9'1	10
Patrón VO	5'2	8'1	8'4	10
Oraciones pasivas y pasivas reflejas	4'6	4'2	7'3	8'3

Tabla 7. Puntuaciones obtenidas en la prueba inicial y la final.