

Máster en español como lengua extranjera

XII Edición



Universidad de Oviedo

Curso 2020-2021

**Análisis de propuestas de aplicación de la
traducción en el aula de ELE**

Autora: Beatriz Tejerina Machado

Tutora: Dra. Carmen Muñiz Cachón

Junio de 2021

Máster en español como lengua extranjera

XII edición



Universidad de Oviedo

Curso 2020-2021

**Análisis de propuestas de aplicación de la
traducción en el aula de ELE**

Autora: Beatriz Tejerina Machado

Tutora: Dra. Carmen Muñiz Cachón

Junio de 2021

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	6
- Contexto histórico de la traducción en el aula de ELE: presentación del método gramática-traducción	6
- Actualidad: Traducción pedagógica.....	7
- Lazos entre traducción y ELE	8
3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	10
- Objetivos	10
- Metodología	10
4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS	12
4.1. PRETRADUCCIÓN	16
4.2. TRADUCCIÓN	23
4.3. POSTRADUCCIÓN	41
5. CONCLUSIÓN	45
- Sobre los objetivos establecidos.....	45
- Reflexión personal	48
6. BIBLIOGRAFÍA	50

1. INTRODUCCIÓN

Cuando a un profesor le preguntan cuál es el mejor método para que los estudiantes aprendan ciertas cuestiones, puede tener dos puntos de vista distintos entre sí: puede defender el uso de un determinado método y argumentar que en su caso es el que mejor se adapta a las necesidades del aula, y puede responder explicando que no hay un único método que funcione en todas las situaciones y que es necesario estudiar cada clase con sus necesidades para desarrollar el método que mejor encaje.

Esta segunda respuesta justifica en cierta manera la elección de este trabajo, entre otras razones. La traducción en el aula de idiomas, como ya veremos en los apartados teóricos, ha tenido una relación de amor y odio con los docentes. Es triste, en parte, que su mala fama en el pasado la siga acompañando hoy en día y que muchos profesores se nieguen a pensar en ella como una herramienta útil en el aula, y la consideren un método anticuado que sólo funcionaba con la metodología de gramática-traducción.

La elección de este tema es aún más evidente al tener en cuenta el Grado con el que he entrado al Máster: Graduada en Traducción e Interpretación. Poder conciliar estos dos ámbitos académicos tan importantes me parecía algo fundamental, así que tampoco hubo dudas a la hora de realizar la matrícula y escoger la asignatura de “La Traducción aplicada al E/LE”. La enseñanza de español tuvo su presencia durante el Grado, así que tenía sentido que la traducción también hiciera aparición en el Máster.

Lo que sí es relevante es mencionar que mis expectativas de la clase eran muy distintas a lo que finalmente me encontré. No tenía muy claro en qué se basaba la traducción en ELE, así que tras la primera clase me di cuenta de que las ideas que tenía de la traducción en el ámbito de la enseñanza de lenguas carecían de coherencia, algo que en parte podía ser lógico debido a mi inexperiencia en el mundo de la docencia. Esto provocó algún que otro cambio en el cuerpo de este trabajo, que si bien estaba segura que sería de traducción, aún tuve que pulir un poco la idea base y en qué me centraría.

Después de un par de clases comencé a entender cómo la traducción era una buena herramienta, pero seguía sintiendo que, a pesar de estar viendo un método muy productivo de cómo llevarla al aula de ELE, no se le sacaba todo el partido que era posible. Por esta razón, y tras investigar bastante llegué a la conclusión de que necesitaba recoger las propuestas más interesantes que encontré, analizarlas, y tener lo que podemos llamar

manual al que poder recurrir cuando, en un futuro, esté dando clase y quiera servirme del apoyo de la traducción.

Tuve la suerte de haber encontrado bibliografía que se adaptaba a lo que estaba buscando, y seleccioné aquellos artículos cuyas propuestas me llamaban más la atención, tanto para bien como para mal. Esto me ha permitido llevar a cabo un amplio análisis de actividades muy distintas entre sí, con enfoques muy variados, y obtener conclusiones que, desde mi punto de vista, son muy interesantes.

En cuanto al análisis de las propuestas, si bien nunca he querido pretender que sé más que los autores presentes en este trabajo (y de los cuales he aprendido muchísimo, y he estado encantada de poder estudiarlos), he intentado ser lo más crítica y objetiva posible, poniéndome siempre desde el punto de vista de la docencia e intentando sacar el máximo partido a todas las actividades.

Comprensiblemente, y supongo que en parte debido a que muchas son del siglo pasado, algunas carecían de enfoques comunicativos o su base era más débil que otras. Pero considero que ver las propuestas menos productivas también es muy enriquecedor, en parte para tener un abanico de posibilidades, en parte porque nunca se sabe cuándo puede aflorar la creatividad y desarrollar una actividad a raíz de dicha propuesta que sea realmente interesante.

He comentado brevemente la justificación del contenido, por lo que a continuación hablaré sobre la forma. Al estar ante tal cantidad de propuestas, distintas entre sí, de diferentes autores, fue complicado entender cómo ordenarlas y qué tipo de orden era mejor seguir. Se hizo evidente enseguida que empezar por un autor y completarlo no era una idea que fuera a funcionar. Tampoco lo era la idea de mezclar todas las propuestas sin ningún tipo de sentido.

Finalmente, consideré que el primer paso era realizar una tabla donde podría apreciar, de un golpe de vista, todas las actividades clasificadas bajo criterios de nivel, tipo... Fue a partir de ahí cuando surgió la idea de dividir las actividades en pretraducción, traducción y postraducción. Y, efectivamente, de este criterio surgió un hilo argumental, un eje conductor que permitía unir todas las propuestas y crear una línea temporal en el aula. Además, de esta forma, la guía tenía más sentido: sabiendo cuándo queríamos desarrollar la actividad, podríamos buscar dentro del apartado determinado.

El trabajo fue teniendo más y más sentido lentamente. Ha requerido de revisiones, de repasos, ha sido necesario reformular y replantear, pero finalmente lo que me gusta considerar como una guía de consulta ha cobrado forma. Llevar a cabo este trabajo me ha permitido introducirme de lleno en el ámbito de la traducción en la enseñanza de lenguas, por lo que en apenas unos meses considero que he aprendido información muy valiosa. Ha sido, sin duda, un trabajo muy productivo y satisfactorio, el cual espero poder usar en un futuro.

2. MARCO TEÓRICO

- Contexto histórico de la traducción en el aula de ELE: presentación del método gramática-traducción

En el mundo existen tantas lenguas como culturas, y algunas tan antiguas como el sumerio, cuyos hallazgos se remontan hasta unos tres mil años antes de Cristo. La diversidad de idiomas ha sido tan importante en el desarrollo de la historia que encontramos hasta historias bíblicas que tratan el tema: la torre de Babel. Según esta historia, la humanidad, que en aquel momento hablaba una única lengua, quiso construir una torre que llegara hasta el cielo. Dios no quiso que esto sucediera, y para evitarlo hizo que todas las personas comenzaran a hablar en idiomas distintos, y al no ser posible la comunicación, se dispersaron.

El hecho de que existieran tantas lenguas derivó en una cuestión fundamental: cómo comunicarse con aquellos a los que no entendíamos. Y así, nace la traducción. Existen evidencias de que este ámbito ya existía en la época egipcia, siendo la piedra de Rosetta la prueba más evidente. Posteriormente, la necesidad de llevar a distintas partes del mundo el contenido bíblico provocó una corriente de traducciones, siendo San Jerónimo (patrón de los traductores) en el siglo V el primero que llevó a cabo una traducción de la Biblia a un latín disponible para el pueblo.

A partir de ese momento, la traducción cobró más y más importancia en la historia. En España tenemos un ejemplo muy cercano, la Escuela de Traductores de Toledo, creada por el rey Alfonso X el Sabio. La traducción facilitaba la comunicación, permitía que textos del otro lado del planeta fueran accesibles para todo el mundo, permitía una comunicación global y sin duda imprescindible para el desarrollo histórico y social de las civilizaciones.

De esta internacionalización surge la necesidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. Comunicarse a través de un intérprete ya no era suficiente, las personas querían aprender idiomas, formarse, ser capaces de entender los textos antiguos y comercializar con extranjeros. Comenzando por el latín y el griego, lenguas clásicas con gran cantidad de contenido a sus espaldas, la idea de desarrollar un método para perfeccionar este ámbito de la enseñanza acabó derivando en el método tradicional o el método de gramática y traducción.

Tal y como su propio nombre indica, este método consistía en estudiar la gramática de la lengua meta y aplicar la traducción. Si bien este método se centraba al completo en perfeccionar la comprensión lectora y escrita, dejaba grandes deficiencias en cuanto a la comprensión auditiva y la expresión oral. Además, su poca flexibilidad y falta de contextualización de los casos trabajados contribuyeron a que poco a poco este método fuera quedando obsoleto y se desarrollaran otros más centrados en la capacidad comunicativa.

Esto nos lleva al siguiente punto en la historia de la traducción relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica.

- Actualidad: Traducción pedagógica

Es importante mencionar antes de continuar que la lectura de los artículos *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas* (Cuéllar Lázaro, 2004) y *Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE* (García Benito, 2019) ha sido de gran ayuda para la elaboración de este apartado, ya que sin duda desarrollan con claridad el concepto de traducción pedagógica y cómo usarla en la clase de lenguas extranjeras.

Actualmente la traducción juega un papel muy distinto en la enseñanza de lenguas al que tenía en un comienzo. También cambia la forma de ver el aprendizaje de idiomas, y se centra en otros objetivos, siendo uno de los más importantes la comunicación.

Las clases de lenguas empiezan a entenderse con fines comunicativos, y lo más importante es que los alumnos consigan comunicarse en esa lengua. Para ello, es fundamental el uso de la lengua meta en clase, en lugar de la lengua materna, como sucedía en un principio. Es fácil entender el por qué la traducción quedó relegada a un papel mucho más secundario.

A partir de este momento la traducción enfocada a la enseñanza de lenguas empieza a conocerse como traducción pedagógica.

- Lazos entre traducción y ELE

A nivel general, como ya hemos visto en los anteriores apartados, la traducción y la enseñanza de lenguas han tenido una relación, podría decirse, complicada a lo largo del tiempo. Ambas actividades tienen base lingüística, ambas trabajan con varios idiomas y ambas requieren de diversas competencias para poder ponerlas en práctica de forma satisfactoria.

A nivel más personal, resulta interesante vincularlas: el arte de la traducción y el arte de la enseñanza de idiomas. Aunque la segunda, en mi propio caso, llegó después, la primera nunca habría sido posible sin una previa educación en lenguas extranjeras por parte de terceros; y la segunda nunca habría sucedido sin haber pasado antes por unos estudios de Traducción. Podemos ver, entonces, que en este caso la relación entre ambas es muy estrecha y cercana.

La traducción es una actividad que podemos considerar compleja y más profunda de lo que puede parecer. Requiere un gran conocimiento de las lenguas de trabajo (lo que incluye la lengua materna), una gran variedad de recursos para los procesos de documentación e investigación, facilidad para la expresión y, esto ya es creencia personal, amor por la escritura. No es tan fácil como simplemente saber idiomas.

Cualquier traductor o estudiante de Traducción sabe que el proceso es complicado, y, generalmente, la parte de documentación es laboriosa y, en ocasiones, desesperante. El proceso posterior de corrección y revisión tampoco es sencillo. Al final, estás traduciendo lo mismo tres o cuatro veces: primero para investigar y conocer el tema, luego, traduciendo, y al final, corrigiendo. Aprender a traducir no es fácil. Saber traducir y hacerlo bien (entendiendo “bien” como que la traducción suene natural, transmita el sentido y la intención y produzca el mismo efecto en los lectores del texto traducido que produjo en los lectores del texto original, entre otras muchas condiciones) es, como hemos dicho antes, un arte.

Y algo parecido sucede en la enseñanza de lenguas extranjeras. No es tan fácil como saber dicho idioma. ¿Dónde quedarían, si no, la pedagogía, las metodologías de enseñanza, la parte teórica de la educación? Enseñar, como tal, es un proceso igual de complejo que traducir, no importa qué se esté enseñando. En este caso, requiere tener conocimientos explícitos de una lengua, ya sea la materna u otra. Y no podemos dejarnos engañar por el

hecho de ser nativos; no es requisito para ser experto en el tema. Principalmente, porque en un uso normal y común del lenguaje encontramos situaciones incorrectas y hasta agramaticales desde el punto de vista normativo, que bajo ningún concepto pueden aparecer en un aula de idiomas.

Sabemos por tanto que para enseñar lenguas, además de saber mucho de dicha lengua, necesitamos tener conocimientos de educación. Y dentro de esos conocimientos encontramos las estrategias necesarias para transmitir la información y conseguir que los estudiantes aprendan los contenidos. Es aquí donde la traducción y la enseñanza de lenguas unen sus caminos, y es aquí donde formulamos la pregunta que fundamentará el análisis: ¿podemos hacer de la traducción una herramienta útil y productiva en la clase de idiomas? Presentamos a continuación los objetivos que buscamos conseguir con este trabajo, así como la metodología que se seguirá para alcanzarlos.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

- Objetivos

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras todavía no está perfectamente delineado, siendo esta usada de diferentes formas y con diferentes objetivos. En este estudio nos proponemos analizar y estudiar diversas propuestas de traducción pedagógica, con el fin de categorizar los métodos y actividades que estos autores recogen; entender su funcionamiento y comprobar si pueden ser útiles en una clase de lenguas extranjeras.

Surgen las siguientes cuestiones que invitan a la reflexión: ¿en qué casos podemos usar la traducción y en qué casos es mejor apartarla? ¿Qué podemos explicar usando la traducción? ¿Es posible desarrollar una metodología basada en la traducción? ¿Qué fallos y puntos débiles tiene la traducción pedagógica? Todas estas preguntas ayudarán a responder al objetivo del estudio, que es establecer si la traducción puede tener un papel importante en el aula de lenguas extranjeras.

Podemos considerar, a mayores, un objetivo final y más práctico: la creación de una guía de consulta que pueda servir de referencia cuando un profesor quiera recurrir a la traducción para enseñar español como lengua extranjera. Gracias al análisis y a la clasificación, tendremos un catálogo de propuestas adaptables a diversas situaciones que sin duda podrán ser de utilidad práctica llegado el momento.

- Metodología

La lectura de cuatro artículos relacionados con la traducción pedagógica ha sido la base de este análisis, ya que en ellos se proponen actividades y formas de trabajar la traducción que resultan muy interesante desde el punto de vista práctico y académico. Para responder a los objetivos anteriormente mencionados se han clasificado todas las propuestas en una tabla siguiendo unos criterios determinados, y tomando como eje principal si las consideramos actividades de pretraducción (es decir, si se llevan a cabo antes del proceso como tal, si preparan al alumno para la actividad, etc.), de traducción (si se trabaja principalmente traduciendo) o de postraducción (si se basa en la comparación de textos ya traducidos o su edición).

Los textos que hemos utilizado como base para el análisis son, pues: “El papel de la traducción en la enseñanza de español”, de Beatriz Caballero Rodríguez, “La traducción en la enseñanza de lenguas”, de Joaquín García-Medall, “Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua”, de Laura Gasca Jiménez, y “La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE”, de Carmen Gierden Vega.

Siguiendo la línea argumental que hemos explicado anteriormente, iremos actividad por actividad seleccionando las ideas principales, analizándolas y desglosándolas, basándonos en cuándo, cómo, para qué y en qué nivel según el Marco Común Europeo de Referencia (de ahora en adelante, MCER) podría ser productivo aplicarlas. El objetivo será realizar un análisis lo más crítico y objetivo posible, intentando conseguir una guía de referencia y consulta que sea de utilidad en un futuro.

El análisis finalizará con unas conclusiones que sintetizarán lo estudiado y completarán el trabajo, respondiendo a las preguntas que se han planteado anteriormente en el apartado de objetivos.

4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS

En este apartado llevaremos a cabo el análisis siguiendo la tabla que hemos mencionado anteriormente. Con el fin de contextualizar brevemente cada artículo que ha servido de base para la selección de propuestas, antes de introducir dicha tabla los presentaremos, a modo de introducción.

La primera autora que vemos en la tabla es Beatriz Caballero Rodríguez, en “El papel de la traducción en la enseñanza de español”, que propone una serie de actividades que pueden llevarse al aula. Es necesario, sin embargo, que el estudiante tenga un nivel mínimo de conocimientos lingüísticos, por lo que ella parte de un nivel intermedio, y siempre y cuando se haya hecho una introducción previa a la traducción (Caballero Rodríguez, 2009: 342, 344).

Las propuestas de Caballero Rodríguez son diversas y cubren diversos aspectos lingüísticos, además de trabajar con un campo que no es tan habitual y que, sin embargo, puede aportar perspectivas muy interesantes en el aula (como ya veremos en más adelante, estamos hablando de su propuesta para trabajar con el humor). Además, incluye una serie de documentos que ella misma usa para completar las actividades, consideramos que su presencia en este análisis será muy enriquecedora.

A continuación tenemos “La traducción en la enseñanza de lenguas”, de Joaquín García-Medall. Este autor realiza un estudio de la traducción en la clase de lenguas extranjeras, aportando argumentos a favor y en contra. Recoge en su artículo multitud de autores, ideas y propuestas, como ya veremos en la tabla. Habla además de los métodos de enseñanza de lenguas y su relación con la traducción a lo largo de los años, además de las modalidades de la traducción.

García-Medall hace un gran trabajo recogiendo una serie de propuestas, aunque los análisis de estas no son, en general, demasiado profundos. Su artículo es, aún así, perfecto para este trabajo, ya que agrupa una variedad de propuestas de forma muy productiva, además de aportar información adicional sobre la traducción y la relación de ésta con la docencia.

Gasca Jiménez, en “Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua” nos presenta cuatro actividades que provienen de un curso de español avanzado que se ofrece en Texas, especialización que puede cursarse tras

cuatro cursos de español como segunda lengua. Su objetivo es desarrollar la competencia comunicativa mediante la traducción, priorizando el proceso sobre el resultado (Gasca Jiménez, 2017: 211).

Por esta razón, las cuatro propuestas que veremos de esta autora serán muy interesantes, ya que nos encontramos ante un curso volcado en la enseñanza de español a través de la traducción, punto central de este análisis. Dichas actividades, al formar parte de un curso, parten de una base práctica y ya se han probado, algo que no podemos decir de todas las propuestas de actividades que existen. Cualquier propuesta es válida, pero contar con la experiencia de saber que funciona en la clase es muy valioso.

Finaliza la tabla las propuestas del artículo “La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE”, de Carmen Gierden Vega. Este trabajo se orienta hacia la enseñanza de alemán como lengua extranjera, por lo que los ejemplos que se proponen están enfocados a esta lengua. Sin embargo, son actividades que pueden generalizarse y aplicarse a otros idiomas, en nuestro caso, el español.

Sus propuestas son completas y bien ejemplificadas, y, si bien los ejemplos no son de utilidad en este caso en particular, ayudan a mostrar las ideas de la autora y permite que los lectores del artículo vean con más claridad a qué se está refiriendo y qué podemos esperar de dicha propuesta. Presentar aquí sus actividades, que se desarrollan de forma sucesiva, aportará una visión distinta y nos permitirá comprobar si podemos aplicar métodos específicos para otros idiomas a nivel general.

		CARACTERÍSTICAS						
		Nivel		Tipo		Cuándo		
		Intermedio	Alto	Estructural	Comunicativo	Pre traducción	Traducción	Pos traducción
Beatriz Caballero Rodríguez: “ El papel de la traducción en la enseñanza de español”	El valor del humor		X		X	X		
	Contraste de varias traducciones	X	X		X			X
	Glosarios		X	X		X		
	Campos semánticos	X		X		X		
	Traducción de textos largos: el portafolio	X	X	X	X		X	

Joaquín García-Medall: “ La traducción en la enseñanza de lenguas”		Stüss	Traducción gramatical	X	X	X			X			
			Traducción dirigida	X			X	X				
			Traducción directa	X	X	X		X				
			Comparación y crítica de traducciones ajenas	X			X				X	
		Kelly	Traducción de textos generales	X	X		X			X		
		Thomas	Ejercicio de reescritura	X	X		X			X		
		Valero Garcés	Exposición de un tema en L2 elaborado en L1	X	X		X			X		
			Comparación y contraste de recursos en L1 y L2	X	X	X				X		
			Empleo de textos paralelos en L1 y L2, que compartan tema	X	X		X			X		
		Zurita	Traducción explicativa		X		X				X	
			Traducción interlingual	Nivel inicial	X			X			X	
				Nivel medio	X			X			X	
				Nivel superior		X		X			X	
Nivel de perfeccionamiento				X		X			X			

	Moreno García	Interferencias	X	X	X			X	
	Newmark	Primeros estadios de aprendizaje	X			X		X	
		Nivel medio		X		X		X	
		Nivel avanzado		X		X		X	
Laura Gasca: “ Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza de español como segunda lengua”	Actividad 1: Paráfrasis	X			X	X			
	Actividad 2: Comparar traducciones	X	X		X			X	
	Actividad 3: Traducir en equipo	X	X		X			X	
	Actividad 4: Edición en equipo	X	X		X			X	
Carmen Gierden Vega: “ La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE”	Primera etapa	X		X				X	
	Segunda etapa	X		X				X	
	Tercera etapa	X	X		X			X	

4.1. PRETRADUCCIÓN

Estas actividades, que se han considerado previas a la traducción por sus características y por cómo las trabajan los alumnos, introducen en la clase el concepto de traducción y la preparan para llevar a cabo el proceso traductor, incluyendo la idea de las equivalencias. Con estas propuestas, los estudiantes pueden hacerse una idea de qué puede aportar la traducción al aula de ELE y podrán aprovechar al máximo las actividades siguientes de traducción y postraducción.

La primera actividad que seleccionamos que trabaja de forma previa a la traducción se encuentra en la obra de Caballero Rodríguez “El papel de la traducción en la enseñanza de español”. Su primera actividad, llamada *El valor del humor*, propone trabajar con el humor para introducir a los alumnos al concepto de traducción.

El análisis de traducciones reales pero defectuosas al inglés –tanto mejor si tienen resultados jocosos– le ofrece al estudiante la oportunidad de identificar de forma espontánea cuáles son las causas frecuentes de una mala traducción, dado que como hablantes nativos del inglés tienen la capacidad de comprender qué se pretendía decir en contraste con lo que realmente se ha dicho. Una vez hecho esto, el profesor/a puede guiarles para que ellos mismo concluyan cuáles son los objetivos y características deseables en una buena traducción. (Caballero Rodríguez, 2009: 344)

Como podemos ver, se trata de estudiar traducciones incorrectas para que los estudiantes comprendan los objetivos de la traducción e identifiquen aquello que se debe y no se debe hacer. Es una actividad muy interesante puesto que trabaja con el humor, algo tan universal y a la vez tan particular de cada cultura. Es una propuesta sencilla que puede aplicarse en cualquier tipo de clase con lengua homogénea (en esta situación en concreto, inglés), aunque quizá tenga más impacto en niveles B2 en adelante, puesto que la comprensión del humor es un apartado muy complejo del aprendizaje de un idioma, que implica tener una base cultural suficientemente amplia para poder entender referencias y guiños. Por tanto, un B1 podría tener problemas a la hora de identificar y comprender los problemas propuestos.

El enfoque comunicativo de esta propuesta, además del hecho de trabajar con material auténtico, hacen de esta actividad una muy productiva que, además de introducir a los estudiantes al mundo de la traducción de manera original, les permitirá comprender parte de la cultura humorística del español.

Seleccionamos también otras dos propuestas que consideramos más apropiadas para niveles más avanzados. En este sentido, García-Medall, en “La traducción en la enseñanza de lenguas”, habla de parte de la propuesta de Süss en la que diferencia una primera tarea que denomina “traducción dirigida”. Con un texto escrito en la lengua materna, el estudiante debe trabajar con las preguntas planteadas por el profesor sobre dicho texto, las cuales se responderán en la L2. Indica que pueden ser preguntas sobre partes del texto más complicadas, o preguntas más directas. (Süss, 1997, citado por García-Medall, 2001: 7)

La segunda tarea, “traducción directa”, opone textos en la lengua materna y en la segunda lengua, en los que se buscarán equivalentes de expresiones. El autor añade que esta actividad puede ser interesante para tratar determinados problemas gramaticales, como fraseologías o perífrasis verbales. (Süss, 1997, citado por García-Medall, 2001: 7)

Como se puede comprobar, son propuestas muy distintas a la que hemos visto previamente de Caballero Rodríguez. Podemos considerarlas como pretraducción puesto que no se trata de actividades de traducción, y tampoco se desarrollan tras el ejercicio como tal. La primera, que en comparación con la siguiente parece menos productiva, consiste en responder en la lengua extranjera cuestiones sobre un texto en la lengua materna.

La consideramos de pretraducción puesto que no podemos hablar de un proceso traductor como tal. Ciertamente, el alumno puede prepararse para una posterior traducción tras haber comprendido el texto al responder a las preguntas en su segunda lengua. A pesar de ello, y aunque todavía quedan por ver más propuestas de este apartado, tras haber llevado a cabo un análisis en conjunto de estas actividades de pretraducción, creemos que esta propuesta es la más débil e incompleta.

Será más productiva en niveles avanzados, cuando los estudiantes tengan más interiorizada la lengua extranjera y sean capaces de pensar en ambos idiomas a la vez. En niveles intermedios, algunos alumnos todavía realizarán traducciones literales del texto y de las preguntas, como es normal en personas con poco nivel en una lengua. Bien planteada (obligando a los estudiantes a hacer respuestas inmediatas, sin tener tiempo a pensar cómo lo dirían en su lengua para luego pasarlo a la extranjera, por ejemplo) puede ser muy productiva. De no enfocarla correctamente, esta actividad podría perjudicar más que beneficiar, al estar incentivando dicha traducción automática.

La segunda propuesta trabaja enfrentando textos en ambas lenguas, mostrando las equivalencias de estructuras. Aquí los alumnos comparan traducciones ya hechas y observan las diferencias que existen en cuestiones gramaticales o fraseológicas. Es una propuesta interesante aunque para que los estudiantes comprendan algunos aspectos como colocaciones o cuestiones similares, debería haber un trabajo a mayores donde les presentemos dichas formas contextualizadas de más maneras.

Si estamos trabajando con refranes o frases hechas, por ejemplo, esta actividad puede servirnos para que los estudiantes identifiquen las distintas versiones en las dos lenguas, contextualizándolas y entendiendo su uso dentro de una narración. Sin embargo, observar estos casos en un único texto muchas veces llevará a confusiones y no asimilarán el uso real de dichas expresiones, por lo que haría de esta propuesta una actividad muy productiva sería presentar varios textos con las mismas expresiones, ya que todos sabemos que no se usan siempre con el mismo sentido y en la misma situación, y compararlas entre sí. Al tratarse de un tema tan flexible, podemos presentar esta actividad desde niveles intermedios a más avanzados, variando la dificultad y complejidad de los textos y de las expresiones.

Gasca Jiménez, en “Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua” también nos presenta una actividad previa a la traducción: la paráfrasis. La autora hace una presentación esquemática pero muy completa de cada actividad, mostrando los objetivos, materiales y metodología de cada una. En este caso, se pretende preparar a la clase para el proceso de traducción, lo que también implica aprender a parafrasear y cambiar de registro. Para ello, usaremos textos periodísticos en la lengua extranjera, y se trabajará primero en parejas y luego de forma grupal. Los estudiantes se dictan los textos entre ellos y deben reformularlos con sus propias palabras, lo que posteriormente comentarán con toda la clase. (Gasca Jiménez, 2017: 212)

Es muy interesante lo que comenta la autora a continuación de dicha propuesta, indicando que esta actividad es de calentamiento y preparación, para trabajar en las primeras sesiones, y no demasiado compleja al no introducir la lengua extranjera (Gasca Jiménez, 2017: 212). Es una nota muy acertada que denota la coherencia con la que se han pensado estas actividades y el método del curso de aprender español a través de la traducción.

En el caso del curso del que habla la autora, los estudiantes ya han tenido mucho contacto con el español, y se considera nivel avanzado. Si la base de la actividad es preparar a los estudiantes para la traducción, es correcto considerar que debe trabajarse en niveles de B2 en adelante. Sin embargo, si consideramos trabajarla en una clase de ELE cuya metodología no se centre en la traducción, si no que esta sea una herramienta más del aula, es apropiada para trabajarse en niveles como el B1, pero nunca menos, ya que la dificultad reside en la complejidad del texto. En este nivel podemos proponer textos menos formales y de un registro más bajo, centrándonos únicamente en que aprendan a parafrasear en la lengua extranjera.

Es una propuesta que enfoca la traducción no desde la perspectiva de decir lo mismo en otra lengua, sino desde decir lo mismo de otra manera en ese mismo idioma. Es una gran forma de preparar a los alumnos para el proceso de traducción y para enseñarles a pensar en la segunda lengua.

Caballero Rodríguez propone dos actividades que también pueden considerarse pretraducción. Por su perspectiva más estructural, y ya que la autora las agrupa bajo el apartado “la traducción de vocabulario”, hemos decidido comentarlas juntas al final de este apartado. Comenzaremos con la actividad que trabaja los glosarios, ya que la segunda se centra en los campos semánticos y, pensando en la evolución de una clase, consideramos más apropiado comenzar por cuestiones terminológicas más sencillas para continuar ampliando el ámbito léxico al trabajar los campos semánticos.

Conviene darse cuenta de que el uso de la traducción no tiene por qué limitarse a textos de considerable extensión, como era el caso del método de gramática y traducción, sino que la traducción dirigida de vocabulario y expresiones idiomáticas tiene un gran valor didáctico. El uso de un glosario monolingüe –recuérdese la presencia de la traducción interiorizada–, bilingüe y/o fotográfico, según indican los resultados de la investigación de Íñigo Yanguas, contribuye significativamente al aprendizaje y retención del vocabulario escogido, particularmente cuando el glosario está conectado a un ejercicio posterior de lectura y comprensión (2009 pp. 1, 3, 8). Así pues, el uso de dichos glosarios está particularmente indicado a modo de introducción a una lectura, y/o como ejercicio posterior de consolidación. (Caballero Rodríguez, 2009: 345-346)

A continuación, Caballero Rodríguez procede a presentar una serie de recursos tecnológicos que pueden ser útiles en el aula para trabajar los glosarios. El primero, *Interlex*, es un programa que hace de cuaderno de vocabulario digital y sirve como repaso, ya que ofrece test personalizados al ir incorporando vocabulario. El introducir el

vocabulario en dicho programa es, según la autora, útil para el propio alumno, y le sirve como forma de estudio. (Caballero Rodríguez, 2009: 345)

Los siguientes recursos son *Blackboard* y *Moodle*, plataformas vinculadas a instituciones educativas, que facilitan trabajar con glosarios y crear actividades digitales. La autora nos presenta finalmente, como alternativa, *igoogle*, para crear páginas webs y por tanto abrir un amplio abanico de posibilidades en cuanto a recursos en internet (Caballero Rodríguez, 2009: 346). Caballero finaliza su propuesta justificando el uso de herramientas digitales como complemento al tradicional método de cuadernos de vocabulario.

Vemos, pues, en esta propuesta, el concepto de los glosarios y su utilidad. Algo tan usado por los traductores que facilita el proceso, ya que localiza los términos deseados en un mismo lugar con sus equivalencias. Es un recurso que también puede resultar útil para los estudiantes de español como lengua extranjera, teniendo en cuenta siempre que dichas equivalencias están descontextualizadas y siendo conscientes de que siempre existe “la excepción que confirma la regla”.

Nos encontramos pues ante una actividad que se ha de llevar a cabo en situaciones determinadas y de forma controlada. Ya que en un glosario, si bien puede ser general y agrupar términos aleatorios que vayan surgiendo, suele estar formado por varios grupos temáticos que facilitan la comprensión general, es muy indicado para trabajar en una clase de Español con Fines Específicos.

Por ejemplo, para un estudiante que quiere aprender español en general, el uso del glosario no será tan útil como para un médico que aprende español para ejercer en España y que, por tanto, verá muy provechoso trabajar con un glosario que englobe términos médicos y que le permita, de un solo golpe de vista, saber de qué está hablando. Esta propuesta es adecuada para niveles avanzados, a partir del C1, y para clases específicas de idioma, ya que en niveles más bajos los estudiantes deberán centrarse en aprender léxico menos específico y de forma contextualizada, algo que con los glosarios es más complicado.

Continuando con las propuestas de Caballero Rodríguez, y siguiendo el razonamiento de ir de menos a más que hemos expuesto previamente, finalizaremos este apartado de pretraducción trabajando con los campos semánticos. Como bien explica, conocer los

campos semánticos es algo imprescindible tanto para traductores como para estudiantes de lenguas extranjeras. Es aquí cuando nos presenta la propuesta, que en este caso es de Mona Baker, que consiste en pedir al alumno que desarrolle el campo semántico de una palabra en su lengua materna, para que luego lo realicen en la lengua extranjera, pudiendo usar un diccionario. Los resultados luego se comentarán en clase para señalar las diferencias entre ambos idiomas. (Baker, 1992, citado en Caballero Rodríguez, 2009: 346-347)

Caballero Rodríguez deja claro que, aunque este apartado está diseñado para estudiantes de traducción, también puede aplicarse a estudiantes de ELE. Indica también que puede ser productivo para niveles intermedios y avanzados, con el fin de desarrollar el léxico que los alumnos conocen y facilitar las tareas de redacción, además de conseguir que el vocabulario pasivo pase a activo. Para ello se les pide una redacción, usando así el vocabulario aprendido y contextualizarlo, algo extremadamente necesario a la hora de aprender cuestiones lingüísticas de otras lenguas. (Caballero Rodríguez, 2009: 347)

Incluimos a continuación el ejemplo que la autora propone, ya que muestra con claridad el desarrollo del ejercicio y consideramos que es interesante observarlo:

1. Desarrolla en inglés el campo semántico de la palabra man. Después, haz lo mismo en español. (Recuerda que usar el diccionario puede ser útil). man -> hombre

2. ¿Cuáles son las diferencias entre los distintos términos? Presta especial atención al registro.

Algunas respuestas posibles:

• man: *person, individual, subject, human being, husband, father, author, thief, plumber, child, boy...*

• hombre: *persona, individuo, sujeto ser humano (genérico), marido, padre (función), autor, ladrón, fontanero (profesión), chico, muchacho (edad)...*

3. Fíjate cómo tu vocabulario se enriquece cuanto más específico sea el término que usas. Piensa en cuál es su función, profesión, edad, etc.

4. Teniendo presente los campos semánticos que acabas de desarrollar, escribe una redacción de 350 palabras sobre cuál crees que es el papel del fútbol en la sociedad española actual. (Caballero Rodríguez, 2009: 347-348)

Coincidimos con la opinión de la autora cuando dice que esta propuesta puede ser muy productiva para estudiantes de lenguas extranjeras de niveles intermedios y avanzados. Al igual que con los glosarios, este tipo de actividades desarrollan la competencia léxica, algo muy importante en todos los niveles de aprendizaje, y no solo en los iniciales.

Con estas dos últimas propuestas, la autora nos presenta formas de trabajar la traducción de vocabulario. Esta cuestión puede ser problemática, ya que existen muchas opiniones que mantienen que es contraproducente usar la traducción en ELE para enseñar términos aislados. Si bien es verdad que en este aspecto solo puedo hablar desde mi experiencia como estudiante de idiomas y no como profesora, creo que esta propuesta puede ser útil en determinadas situaciones y determinados grupos. Su propuesta para trabajar los campos semánticos puede ser útil para que los alumnos comprendan las diferencias de uso en las equivalencias que existen. Por ejemplo, enfrentando los términos en inglés *child* y *boy* con *chico* o *niño*. Este método puede ser muy útil en épocas tempranas, como podría ser un B1, y gracias a él aprenderían a usar el término correcto en la situación en la que se encuentren.

Vemos, pues, tras haber analizado esta serie de propuestas que nos introducen al concepto de traducción, que la mayor parte son realmente útiles usándolas en los grupos y momentos adecuados para ello. Sirven para preparar a los estudiantes a la idea de traducción, y con dicha preparación podrán trabajar de forma más productiva las actividades de traducción, que veremos a continuación.

4.2. TRADUCCIÓN

Continuamos la presentación y análisis de las propuestas, tras haber trabajado las de pretraducción, con el apartado de traducción. Es aquí donde encontramos el mayor número de propuestas, muy distintas y variadas entre sí, que se centran principalmente en el proceso traductor. Resultará muy interesante observar las diferencias entre sí y analizar qué actividades serán las más productivas para llevar al aula.

La primera actividad que veremos es la propuesta de Caballero Rodríguez para trabajar la traducción de textos largos: el portafolio. La autora propone la traducción de un texto al español, que se llevará a cabo acompañada de una hoja de seguimiento donde los estudiantes registrarán fechas de comienzo y fin, además de muestras de lo han hecho. El objetivo que marca Caballero Rodríguez es el de asimilar el proceso de traducción, que está diseñado para trabajar los contenidos ya tratados anteriormente, ya sean gramaticales, culturales, léxicos... Nos indica, pues, que es una actividad específica para el final del curso. (Caballero Rodríguez, 2010: 348)

Vemos a continuación la explicación de la autora de dicha actividad. Ya que ella incluye en su artículo el portafolio y ficha de control que usa, consideramos muy útil que forme parte de este análisis, porque seguramente será beneficioso poder analizarlo y observar, en el caso de la lista de control, las cuestiones más problemáticas que los estudiantes se encuentran al estudiar español, como el uso de la pasiva o del subjuntivo.

Así pues, al estudiante se le pide que haga una lectura previa, señale las dificultades de traducción que considera previsibles, haga varios borradores y someta su traducción a un periodo de enfriamiento antes escribir [*sic*] su última versión de la traducción. Además, también se les puede adjuntar una hoja con errores o retos frecuentes, para que los repasen -y rectifiquen si es necesario-. Luego, se le pide que use el conocimiento adquirido, para que produzca un texto de similares características, por ejemplo, otra carta de reclamación, aunque con diferente contenido. También es conveniente pedirle al estudiante que adjunte la bibliografía, e incluso una selección de sus reflexiones y razonamientos durante este proceso. Véase a continuación, a modo de ejemplo, la ficha que yo normalmente uso:

PORTAFOLIO DE TRADUCCIÓN Y REDACCIÓN

Nombre:

Curso:

Lista de guía y evaluación:

Tarea	Fecha	Adjuntado
Lectura y relectura del texto.		
Análisis estratégico: identificación y anotación de los retos de traducción.		
Documentación: lectura de textos similares, uso del diccionario/s y otros recursos.		
Primer borrador. Traducción centrada en el texto de origen.		
Segundo borrador. Traducción centrada en el texto de destino.		
Periodo de distanciamiento.		
Traducción final (equilibrio entre el texto de origen y el de destino).		
Repaso, usando la lista de control.		
Redacción (para que el estudiante produzca un texto del mismo género aplicando lo aprendido).		
Repaso, usando la lista de control.		

APÉNDICES

Tarea	Fecha	Adjuntado
Diario: página para que el estudiante haga las anotaciones y comentarios que crea convenientes.		
Bibliografía.		

REDACCIÓN. LISTA DE CONTROL.

Nombre:

	Comprobado	Evaluación
Estructura: introducción, desarrollo y conclusión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elipsis del sujeto (no abusar de los pronombres).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El <i>a</i> personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El uso del artículo definido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ser</i> y <i>Estar</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pretérito e Imperfecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de subjuntivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de conjunciones, ej. <i>en primer lugar, más adelante, sin embargo, por otro lado...</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de pronombres relativos, ej. <i>que, cual, quien...</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Se</i> impersonal vs. la voz pasiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El uso de las preposiciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tono y registro (formal o informal, <i>tú</i> o <i>usted</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitar la repetición de vocabulario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar vocabulario específico al tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repasa la concordancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repasa la ortografía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repasa la puntuación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Caballero Rodríguez, 2010: 349-350)

Como podemos ver, nos encontramos ante una propuesta muy completa que permite que el alumno se haga consciente de su progreso y sus errores, lo cual puede ser muy útil para que aprendan sobre la marcha teniendo en cuenta siempre sus puntos débiles, que no serán iguales a los de sus compañeros.

El portafolio permite llevar un diario de progresos, marcando qué se trabaja y cada cuánto tiempo. Si bien esto es generalmente meramente orientativo, los alumnos pueden usar dicha información para controlar sus tiempos. Si esta actividad se lleva a cabo varias veces a lo largo del curso, al finalizar determinados apartados, como bien especifica la autora, al final cada uno será testigo de cómo ha evolucionado su trabajo, algo que siempre es satisfactorio tanto para estudiantes como para profesor. Es una buena forma, una prueba tangible de que los alumnos están aprendiendo y mejorando.

La ficha de control, además de ser muy completa, permite que tanto estudiante como profesor sean conscientes de los elementos que se han entendido y de los elementos que es necesario trabajar. Esta actividad es factible para cualquier nivel, partiendo del B1, puesto que la dificultad reside en el texto. Dependiendo de los objetivos y de la dificultad

deseada, podremos elegir un texto que se adapte a tales necesidades. Es una actividad que pone sobre la mesa la traducción, y que la adapta para que sea el camino que permita a los alumnos identificar y corregir errores. Además, es una propuesta que se sitúa al final del curso, a modo de evaluación.

Pasamos a la siguiente propuesta, de Gasca Jiménez, antes de introducir los dos grandes grupos de propuestas que agrupan Gierden Vega y García-Medall. La autora la presenta como una actividad para traducir en grupo, cuyos objetivos son, principalmente, aprender a tomar decisiones en grupo y a justificarlas, además de la identificación de errores en la traducción. El proceso es sencillo: tomando un texto en inglés, se traducirá en parejas, que luego se juntarán en grupos para comparar las traducciones y elegir una versión final. Cuando todos los grupos tengan su versión, se compararán todas entre todos los estudiantes. (Gasca Jiménez, 2017: 213-214)

Vemos entonces que esta actividad se centra en el trabajo grupal para la identificación de errores y la toma de decisiones respecto a la traducción. Debido a su complejidad podríamos considerar que esta propuesta se adapta tanto al grupo de traducción como al de postraducción, pero hemos considerado que es más apropiado tratarla dentro del primer grupo, ya que el grueso de la actividad es la discusión sobre el proceso de traducción.

La actividad está bien pensada ya que trabajar en equipo permite obtener diferentes puntos de vista, algo muy útil cuando los alumnos no tienen un alto nivel del idioma y no conocen todas las opciones posibles. Aunque generalmente en las clases los estudiantes tienen, aparentemente, el mismo nivel, existen muchas diferencias y desigualdades. En este caso, esta actividad puede ser muy útil ya que se producirá un aprendizaje colectivo pero no igual para todos, ya que cada alumno aprenderá aquello que desconozca, que no tiene por qué ser lo mismo que su compañero. Aportar diferentes puntos de vista hará que todos aprendan algo, además de fomentar el compañerismo y la expresión oral. Es una actividad sencilla que permite la discusión y el estudio del trabajo.

Las siguientes propuestas se han extraído, en conjunto, de la obra de Gierden Vega “La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE”. Se van a analizar seguidas ya que la autora las considera parte de una metodología única

y las tres pueden considerarse parte de propuestas de traducción, por tanto es más lógico tomarlas como un grupo y no como individuales. Si bien las propuestas de este artículo están enfocadas al alemán, las analizaremos de forma generalizada de forma que puedan aplicarse también a la enseñanza de español como lengua extranjera.

Gierden Vega puntualiza que, cuando los estudiantes tienen suficiente vocabulario y conocen las estructuras básicas, es cuando puede comenzar el proceso de traducción. La primera propuesta coincide con lo que la autora denomina primera etapa, en la que se traducen frases sencillas (descontextualizadas al principio) y después relatos donde no haya cuestiones no tratadas en el aula. En esta traducción directa de frases los estudiantes analizarán morfológicamente palabras que estarán subrayadas. El objetivo es que los alumnos repasen estas cuestiones de morfología y sean conscientes del orden en el que aparecen. Gierden Vega apuesta por usar tanto la traducción directa como inversa en esta etapa, y mantiene que lo ideal sería que los estudiantes no usasen el diccionario para poder repasar lo aprendido. (Gierden Vega, 2002-2003: 94-95)

En la primera propuesta la traducción se usa en cuestiones sencillas pero que constituyan problemas en el aula. Si bien esto se parece a otras propuestas de este apartado, el análisis morfológico que propone no acaba de tener un papel demasiado claro. Tampoco está a favor de usar el diccionario en esta primera etapa, algo que puede ser controvertido debido a las diversas opiniones de los docentes sobre este tema. Trabajar con la traducción en niveles tan tempranos puede ser complicado, por lo que entendemos que a lo que Gierden Vega se refiere es a trabajar con ese proceso de traducción literal que los estudiantes de lenguas extranjeras llevan a cabo casi inconscientemente al aprender un idioma nuevo, y desarrollarlo en el aula para que tal proceso sea algo productivo que les pueda preparar para trabajar con la traducción de forma más efectiva en un futuro.

Durante la segunda etapa se incluyen cuestiones sintácticas y gramaticales problemáticas, como puede ser la pasiva, por ejemplo. En esta etapa ya podemos permitir que los estudiantes usen los diccionarios e incluso se pueden diseñar glosarios específicos para ese momento. Los diccionarios pueden ser útiles para solucionar problemas léxicos, pero pueden ser de menos ayuda en ocasiones en las que el estudiante no comprende el significado colateral del término. (Gierden Vega, 2002-2003: 95-96)

En esta segunda propuesta el siguiente paso es tratar problemas de sintaxis y especiales categorías gramaticales. Vemos que es parecida a la primera, aunque los contenidos son más complejos y difíciles. Es muy interesante su comentario sobre los diccionarios, que en ocasiones ayudan y en ocasiones crean más dudas, algo que en lo que generalmente no pensamos pero que, tras reflexionar sobre ello, nos damos cuenta de que es lógico en ciertos aspectos. Lo que es necesario tener claro es que, si queremos que los estudiantes usen el diccionario y sepan usarlo correctamente, tendremos que enseñarles a hacerlo.

A continuación, la última propuesta y tercera etapa comienza con la traducción de textos. Aquellas cuestiones gramaticales, léxicas, pragmáticas... que se quieran trabajar servirán como base para elegir el texto, que podrá ir desde artículos a recetas de cocina. En esta etapa se busca asimilar estos elementos, que han podido explicarse anteriormente o no. La autora especifica que no se admiten traducciones totalmente literales, y que en este caso es más importante que el alumno sea capaz de entender e interpretar el sentido del texto, traduciendo de forma coherente y cohesionada. (Gierden Vega, 2002-2003: 96)

Veremos a continuación los pasos específicos que propone seguir la autora. Hemos decidido incluirlos a modo de cita ya que supone un buen ejemplo sobre cómo aplicar esta metodología y puede servir de guía en un futuro.

- Primer paso: presentación y lectura del texto [...] Lo que permite en un
- Segundo paso la tipificación y evaluación del texto;
- Tercer paso: subrayado y atención a las dificultades que se pretenden analizar mediante la traslación. Este punto se puede aprovechar también para señalar las palabras que presumiblemente le son desconocidas al alumno o hacer referencia a unidades léxicas provistas de un significado figurativo, etc. Cuarto paso [*sic*]: realización de una primera traducción provisional. Normalmente consultamos primero a un alumno; si su versión no es considerada muy correcta o si pensamos que puede mejorarse preguntamos al resto para que sugieran otras interpretaciones a la vez que interrogamos sobre los tipos de estructuras que se van traduciendo y realizamos explicaciones gramaticales si lo consideramos necesario. De este modo hacemos partícipes a cada uno de los alumnos y pasamos del cuarto al quinto paso seguidamente.
- Quinto paso: revisión y comentario crítico, búsqueda de soluciones apropiadas. Una vez que hemos corregido la parte del texto que han preparado los alumnos, realizamos un comentario general y nos volcamos nuevamente en la traducción; es el momento en que los estudiantes rectifican errores y pulen la traducción. Esta fase da inmediatamente lugar al sexto paso.

- Sexto paso: traducción de frases aisladas acaecidas en el texto que hayan supuesto una problemática especial; de lo que se trata aquí es de prevenir antes de curar [...]. (Gierden Vega, 2002-2003: 97)

La autora indica, al finalizar el ejemplo, la importancia de llevar a cabo estas propuestas de forma gradual, comenzando con actividades más sencillas basadas en oraciones simples, e ir complicándolas hasta llegar a los textos. (Gierden Vega, 2002-2003: 97-98)

Esta actividad finaliza la propuesta metodológica de la autora. Es una actividad que recoge las dos anteriores y presenta elementos más complicados y complejos que las otras. De esta forma, los alumnos van poco a poco familiarizándose con el proceso de traducción y con su papel. Al traducir un texto entero entran en juego más competencias que al traducir frases aisladas, y se trabaja con léxico, pragmática, gramática...

En general, la propuesta metodológica que propone Gierden Vega es productiva y va de menos a más. Aborda cuestiones específicas en cada paso, lo que le permite, al final, presentar a los alumnos un texto más complejo y contextualizado y enfrentarlos a los problemas que supone traducirlo. Esta propuesta puede adaptarse a cualquier nivel (aunque en los iniciales podamos fomentar un uso correcto de la traducción literal “automática” que los estudiantes realizan por su cuenta, consideramos que lo más apropiado es partir de un intermedio, a pesar de lo comentado en la primera etapa, ya que creemos que de esta manera se sacará más provecho a lo trabajado y podremos usar la traducción de forma contextualizada, lo cual es la situación ideal), y a cualquier tipo de clase de español para extranjeros, ya sea más específica o más general.

Para finalizar con el apartado de traducción, analizaremos las propuestas que recoge García-Medall, que si bien se encuentran en un mismo artículo, son de diversos autores y se tratarán de forma separada e individual. Las analizaremos en el orden en el que aparecen en el artículo, puesto que así será más sencillo consultar la fuente original de necesitarlo. Comenzaremos con la propuesta de Süß, denominada “traducción gramatical”. Como bien indica su nombre, se basa en la traducción de estructuras problemáticas, como pueden ser los pronombres átonos en español. (Süß, 1997, citado por García-Medall, 2001: 7)

Como podemos ver, esta actividad carece de contexto y base comunicativa. Se basa en la traducción de estructuras, algo que como ya sabemos, no suele ser demasiado productivo

ya que su falta de contextualización dificulta la tarea más que facilitarla. Si bien el concepto de trabajar con aquellas cuestiones más problemáticas es acertado, el planteamiento requiere modificaciones. Esta propuesta, por ejemplo, sería más productiva si dichas estructuras estuvieran encuadradas dentro de un texto, ofreciendo así el contexto necesario para saber qué hacer con ellas.

Planteando la actividad como parte de un texto, esta actividad nos será útil para comprobar que los estudiantes han comprendido el uso de tales estructuras, y podremos ver en qué cuestiones es necesario incidir más. En cuanto al nivel, podemos adaptarla a cualquiera, partiendo del intermedio, ya que la dificultad está en los enunciados problemáticos y en el texto.

La siguiente propuesta que recoge García-Medall es la de Kelly, que propone la traducción de textos no específicos (turísticos y periodísticos, por ejemplo). Dichos textos, en la lengua materna, se entregan a los estudiantes, que tendrán que leerlo para hablar de su contenido en la siguiente sesión. Tras esta discusión, el estudiante tendrá que reescribir su versión del texto, esta vez en la segunda lengua. Estas versiones se comparan entre sí y se observan las diferencias gramaticales, léxicas... para luego compararlo con el texto original. Es necesario que el texto esté presente y que la revisión sea grupal. (Kelly, 1997, citado por García-Medall, 2001: 7-8)

Aquí encontramos una actividad de traducción más compleja y desarrollada que la que nos presentaba Süß anteriormente. Kelly propone trabajar con textos de temática general, pero esto puede depender del tipo de clase de ELE en la que nos encontremos, ya que este mismo ejercicio podemos tratarlo en una clase de español con fines específicos con el mismo objetivo y para ello propondremos un texto especializado. En una clase general de español con un nivel intermedio, consideramos más acertado dejar a un lado los textos especializados y centrarnos en los divulgativos, más sencillos en todos los niveles. En una clase de nivel avanzado, aunque no sea de fines específicos, sí que podríamos trabajar con textos especializados, algo que sería más apropiado para una clase de C1 y C2 cuyos conocimientos y ámbitos son más académicos.

En cuanto a la propuesta en sí, vemos que lleva a cabo el proceso de traducción al completo, ya que dedica tiempo a la discusión y al análisis. En este caso, podríamos

considerar que esta propuesta también podría ser parte del grupo de postraducción, ya que la mitad de la actividad se centra en la revisión y el análisis de la traducción.

Es interesante cómo Kelly propone que el texto original esté presente en todo momento, algo que puede ser muy útil para contrastar estructuras y vocabulario, siempre de forma contextualizada. Esta propuesta puede ser muy productiva para llevar a cabo en una clase de ELE, siempre y cuando la elección del texto por parte del profesor sea adecuada y se adapte correctamente a los objetivos y cualidades de la clase.

A continuación veremos la propuesta de Thomas, que se coloca bajo el título “ejercicio de reescritura”. Incluimos, antes de presentar la actividad, una pequeña reflexión del autor.

Thomas (1995) considera que la traducción obedece a los imperativos de la comunicación (método nocional-funcional o comunicativo), que no se trata de la búsqueda de correspondencias, sino del sentido. Para conseguirlo, el análisis del discurso ha de ser un método para la traducción. Los problemas de los aprendices se relacionan con (a) la mala interpretación del contexto, (b) la falta de sensibilidad ante la organización textual, y con (c) la excesiva subordinación a los diccionarios. (Thomas, 1995, citado por García-Medall, 2001: 8)

La propuesta pretende evitar estos problemas, y se desarrolla de la siguiente forma: se presenta un texto en la segunda lengua y se pide a los estudiantes que lo traduzcan. Tras la traducción, pedimos a los estudiantes que modifiquen determinadas cuestiones comunicativas (registro, receptor...), con el objetivo de conseguir versiones distintas a la traducción original. Thomas mantiene que de esta manera los alumnos mejoran su interpretación de los textos y usen menos el diccionario. Vemos que su perspectiva es más pragmática que gramatical. (Thomas, 1995, citado por García-Medall, 2001: 8)

Esta actividad es muy interesante ya que propone realizar una primera traducción, y a continuación, producir otras versiones modificando determinados parámetros. Lo que se consigue con este proceso es enfocar el texto origen desde distintos puntos de vista y fijándose en determinados aspectos que, en condiciones normales, se pasarían por alto. De esta forma, los estudiantes necesitan observar minuciosamente el contenido y comprenderlo para poder reescribirlo. Esto también les permitirá entender aquello que en un primer momento no entendieron.

Thomas deja muy claro que esta actividad se centra en el sentido, algo que no todas las actividades que hemos visto han establecido, lo que establece con claridad los principios de la traducción y su posible utilidad en el aula de idiomas. Esta propuesta basa su complejidad en el texto presentado, por lo que puede adaptarse a cualquier nivel y tipo de clase. Sí que habrá que preparar con más cuidado el texto, ya que deberá poder adaptarse a diferentes registros y características para que la actividad tenga sentido. Es, en general, una propuesta muy interesante que sería muy productiva en un aula de lenguas extranjeras.

Veremos ahora la propuesta de Valero Garcés, que propone una serie de actividades donde la lengua materna cobra importancia en la clase de lenguas extranjeras. La primera consiste en una exposición en la segunda lengua que se haya preparado en la materna. La segunda se basa en la comparación de recursos en ambas lenguas para actos de habla comunicativos (felicitar, preguntar, quejarse...). La tercera y última se basa en enfrentar textos en la lengua materna y en la de aprendizaje, que si bien tengan similitudes y compartan tema, no sean idénticos. (Valero Garcés, 1996, citado por García-Medall, 2001: 9)

Como podemos ver, para Valero Garcés la presencia de la lengua materna en el aula es muy importante, y propone incluirla en sus actividades. Podemos ver cierta similitud con las dos primeras propuestas de Süß del apartado pretraducción (traducción dirigida y traducción directa). Mientras que las propuestas no trabajan con la traducción como tal, vemos que se basa fundamentalmente en la comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera.

La primera actividad no es especialmente destacable, ya que podemos pensar que dicho proceso es el que siguen todos los estudiantes de lenguas extranjeras cuando tienen que exponer en su segunda lengua: un proceso de traducción literal centrándose más en la forma y el contenido que en el sentido general.

La segunda actividad aparentemente tampoco implica el proceso de traducción y se centra en enfrentar expresiones y recursos, lo cual en cierta manera puede ser útil para enseñar ciertos temas, como podrían ser los saludos. Hay que tener en cuenta de que en esta propuesta falta contexto y que casi todas las expresiones y frases hechas tienen varias

formas de expresarse, por tanto mostrar solo una o dos opciones limita mucho el aprendizaje. Contextualizar todos los casos cuando trabajamos con la traducción es uno de los puntos más importantes, ya que sin dicha contextualización encontraremos excepciones que, en el caso de un estudiante de lenguas extranjeras, llevarán a confusiones y errores fácilmente evitables.

Este recurso puede ser útil en un nivel B1, cuando los estudiantes empiezan a familiarizarse con expresiones ya establecidas, pero poco recomendable en un nivel avanzado en el que los alumnos conocerán las diversas maneras de expresar esa misma idea. También puede ser útil en una clase de español con fines específicos, o para alumnos cuyo objetivo sea aprender lo básico para poder moverse por el país de la lengua de aprendizaje (de esta forma, saber cómo se dice “¿cuánto cuesta?” “me encuentro mal”, etc. puede ser útil hasta cierto punto, pero poco práctico para aprender español en niveles más avanzados). Insistimos, de nuevo, en que la productividad de esta propuesta reside en parte en la correcta contextualización de dichas expresiones.

La tercera y última actividad se desarrolla de forma más compleja y contextualizada que la que vimos en la anterior. Esta actividad es más productiva ya que presenta esas estructuras que queremos que aprendan en un contexto y con un sentido que completa el aprendizaje. Sigue sin ser traducción propiamente dicho, pero la oposición de textos en las dos lenguas del estudiante puede ofrecer información sobre diferencias y semejanzas de estilo, disposición, registro, formato... Por tanto, este recurso es interesante para tratar material real en la segunda lengua y, eligiendo adecuadamente los textos, puede ser útil para cuestiones ortotipográficas, de estilo... más que para cuestiones de sentido o léxicas.

La siguiente es la propuesta de Zurita, que distingue entre traducción explicativa (el sujeto es el profesor) y traducción interlingual (el sujeto es el alumno). La primera se divide en nocional y pragmática. Vemos a continuación la explicación del autor de estos conceptos:

La traducción explicativa nocional es más contrastiva y microlingüística que la traducción explicativa pragmática: se refiere a palabras concretas cuyo significado se desconozca en L2, a los falsos amigos (port. "*embaraçada*", esp. "*confusa*") y a las reglas gramaticales contrastivas, por ejemplo, que los verbos reflejos del español eliden el posesivo ("*Me lavo las manos/I wash my hands*" o "*Me visto/I get dressed*"). La modalidad pragmática se encarga de las expresiones de la L2 en las situaciones habituales de uso de los códigos (relaciones entre los signos y sus situaciones de uso), como las fórmulas de identificación, nacionalidad, profesión, las fórmulas de

saludo y reconocimiento, las de cortesía, las peticiones, etc (p. ej.: "*¿Me dejas tu boli, por favor?/Can you give me your pencil, please?*") Se trata de modalidades de la traducción explicativa relativas a los primeros estadios del aprendizaje de una L2. Por esta razón la selección de los ejercicios está tan dirigida por el profesor. Puede darse el caso de que se necesite una lengua común de negociación, pactada con los alumnos, o de que se empleen más, de acuerdo con las habilidades lingüísticas del enseñante. En definitiva, el empleo y alcance de la traducción explicativa debe ser sopesado en todo momento por el profesor como instrumento pedagógico. (Zurita, 1997, citado por García-Medall, 2001: 9)

La segunda, la traducción interlingual, depende del nivel en el que se encuentren los estudiantes, y se fundamenta en la idea de que no existe la ruptura total con la lengua materna, por tanto necesitamos hacer de la traducción un instrumento pedagógico más. Encontramos cuatro niveles: en el inicial, los estudiantes lo traducen todo, produciendo errores evidentes al llevar a cabo una traducción literal, que Zurita indica que son naturales en esta primera etapa. En el nivel medio se empieza a pensar en la segunda lengua y la traducción se reserva para estructuras o cuestiones que los estudiantes desconocen. En el superior el procesamiento de la información es más rápido, y la lengua escrita mejora en relación con la oral. Entendemos aquí que Zurita mantiene que el proceso de traducción se lleva a cabo cuando se está hablando y no hay un tiempo de preparación. Finalmente, en el nivel de perfeccionamiento se piensa directamente en la segunda lengua. (Zurita, 1997, citado por García-Medall, 2001: 9-10)

Analicemos ahora estos dos tipos de traducción que Zurita ha propuesto. La primera se divide en nocional y pragmática, encargándose la primera de elementos particulares y la segunda, como bien dice su nombre, de situaciones pragmáticas. Zurita especifica que este tipo de traducción debe aplicarse en niveles tempranos y debe estar muy guiada por el profesor. Teniendo en cuenta de que los estudiantes muchas veces recurren a la traducción para trabajar con expresiones muy específicas y, en ocasiones, sin contexto, efectivamente puede ser útil para trabajar en niveles intermedios, sobre todo en cuanto a falsos amigos y a cuestiones pragmáticas se refiere. Aunque hay que recordar que para trabajar la traducción de forma productiva en la clase de ELE es muy necesario aportar un contexto que pueda justificar y dar sentido a las elecciones del alumno.

El siguiente tipo de traducción es la interlingual, y Zurita la divide en los cuatro niveles de aprendizaje. Este tipo de traducción, según su modelo, es el proceso natural que un alumno de lengua extranjera sigue al alejarse de la lengua materna e introducirse en la que aprende. Aquí no encontramos una actividad como tal de traducción, ya que lo que vemos es qué papel tiene en cada nivel. Esto nos puede resultar muy útil, sin embargo,

para saber cómo enfocar la traducción dependiendo de qué nivel, sabiendo ya que el alumno está haciendo ese proceso de forma inconsciente e interna.

Por ejemplo, en un nivel medio todavía se da la traducción literal de la lengua materna a la extranjera, si bien ya existe una base lingüística que le permite reconocer estructuras de la segunda lengua sin tener que traducirlas. Sabiendo esto, podemos crear actividades de traducción que le permitan desarrollar sus competencias sin tener que recurrir a la traducción literal. Esta guía nos puede valer para aplicar otras propuestas dependiendo del nivel que encontremos, además de que nos permite entender parte del proceso de adquisición de lenguas que los estudiantes están llevando a cabo.

La autora que veremos a continuación, Moreno García, propone interferencias que se resuelven gracias a la traducción, más que actividades para desarrollar en el aula. Dichas estructuras problemáticas, argumenta, han podido ser resueltas por la traducción antes que por la explicación. En este caso, encontramos ejemplos de estudiantes de español como L2 ingleses, alemanes, suecos, franceses, portugueses y japoneses (Moreno García, 1997, citado por García-Medall, 2001: 11)

A continuación incluimos las interferencias en cuestión. Como en este caso encontramos varios puntos, y los ejemplos ilustran de forma muy adecuada cada interferencia, hemos considerado más apropiado añadir la cita, modificándola cuando sea necesario, pero manteniendo su base, con el fin de que la comprensión de estas cuestiones sea más clara y sencilla. La variedad de ejemplos, además, facilitará la comprensión y aplicación en un futuro a la hora de consultar este análisis.

–**Estructuras hendidas.** "*Fue Juan quien lo hizo/Lo hizo Juan*". Podemos explicar que la forma hendida sirve como réplica a una aseveración anterior en contrario. Según Moreno García esta explicación no suele entenderse. Es mejor y más rápido traducir a sus lenguas, porque el mecanismo de focalización es paralelo: "fr. *C'était Jean qui l'a fait*/port de Br..[sic] *Foi João quem fiz*/ing. *It was John who did it*/al. *Es var Johan der das gemacht hat*/sueco *Det var Jan som gjorde det*".

–**Sintagmas locales de dirección.** "**Me gusta conducir los fines de semana a mi abuela/*Tienen mucha prisa a su trabajo/*Pudo escaparse a su vecino*". Son interferencias del sueco, que elide el núcleo nominal o infinitivo que el español exige con sus preposiciones: esp. "*hasta casa de mi abuela/para ir al trabajo/ a casa de su vecino*".

–**Pronombres:** **Miró a mí/*Dijo a ella que.../*A nosotros preocupa esto*. Suelen evitar la redundancia pronominal allí donde el español la exige (con anteposición).

Debe explicarse la existencia de átonos y tónicos y las condiciones de la redundancia (con ciertos cambios de orden de los argumentos). [...]

–**Preposiciones y relativos:** **Mi abuela es una persona que me gusta hablar con*/**Que me gusta más es tomar el sol*/**Es un amigo se llama Juan*. El primer caso es típico de las lenguas germánicas con traslado prepositivo a posición final (verbos *trennbar* del alemán, verbos preposicionales del inglés y del sueco). Hay que explicar que el español y las lenguas románicas sólo permiten algo parecido con pocos adverbios, como *arriba*, *abajo* y *adentro* y que no es comparable a la flexibilidad posicional de estas partículas en las germánicas. El segundo caso se puede indicar a los alumnos ingleses que, en general, cuando "what" no es una interrogativa suele poder traducirse por "lo que" (salvo el "que" completivo y el relativo, claro). El último caso de transferencia negativa es típico de algunas lenguas aglutinantes de Extremo Oriente, como el japonés, que no exigen aquí ninguna marca de relativo.

–**Tiempos verbales:** A pesar de que el italiano y el español tienen un sistema tempo-aspectual casi paralelo, los italianos suelen emplear condicionales compuestos allí donde nosotros empleamos el simple. De modo similar, los franceses suelen emplear el pretérito perfecto donde nosotros usamos el indefinido. Los lusohablantes suelen utilizar el indefinido donde nosotros podemos emplear el pretérito perfecto, que se opone aspectualmente a la forma compuesta (es una neutralización formal del gallego y del asturleonés también). No son inútiles aquí traducciones a dichas lenguas para asimilar el contraste del sistema tempo-aspectual.

–**Semántica léxica verbal divergente.** Verbos polisémicos en español como "esperar" o "entrar" se traducen mediante diferentes verbos en francés (*espérer en l'avenir*/confiar en lo que ha de venir), (*attendre dans la rue*/esperar en la calle) y en inglés (*to enter the house*/entrar en la casa) (*to enter into the Society*/formar parte de la Sociedad). Y, a la inversa, verbos polisémicos del inglés, como *to meet*, valen en español por *encontrar* (*to find*) y por *conocer a alguien por vez primera* (*to meet*).

–**Perífrasis verbales.** Ciertas perífrasis terminativas del español, como *acabar de + INF* no se comprenden funcionalmente mediante paráfrasis de su significado por parte de alumnos de francés e inglés como L1. Es mucho más rápido observar su paralelismo con fr. *venir de + INF*/ ing. *to have just + PART*. Algo similar ocurre con ciertas perífrasis coordinadas del español, como *Va y dice*, *coge y se marcha*, *agarra y suelta*, etc. Resulta mucho más funcional, empleando la traducción, relacionarlas con adverbios tempo-modales como *suddenly* (ing.), *plötzlich* (al.), *subito* (it.), *de sobte* (cat.), *de repente* (port.) que intentar una explicación parafrástica.

–**Conjunciones.** La conjunción *aunque* del español permite tanto verbos en indicativo como en subjuntivo. Ni siquiera aquí la traducción nos puede ayudar, porque en muchas lenguas no se da tal oposición. [...] Respecto a la conjunción temporal *cuando* hay que especificar a los alumnos alemanes que alterna con la conjunción condicional si cuando se manifiesten acontecimientos frecuentes en el pasado: *Cuando ella venía, íbamos al cine*/*Si ella venía, íbamos al cine*, pero no en el presente: *Cuando ella venga, vamos al cine* (temporal)/*Si ella viene, vamos al cine* (condicional). Esto se debe a que la oposición entre *wenn/als* del alemán es sustancialmente distinta [...].

–**Subjuntivo.** Suele constituir una tortura para los alumnos extranjeros que aprenden el español. Por lo general, se admite entre los gramáticos que el indicativo es el modo de la realidad y el subjuntivo de la irrealidad. Lo malo es poner en práctica una categorización tan general pertinente en la gramática, pero difusa en el aprendizaje

del español como L2. Incluso aquellas lenguas tipológicamente emparentadas con el español, como el italiano o el francés que muestran un comportamiento parecido en torno a esta oposición, también manifiestan zonas de divergencia considerable. En italiano los verbos de creencia (*credo, penso che, mi pare, ho l'opinione, etc.*) rigen una completiva en subjuntivo, pero los verbos españoles correlativos exigen una completiva en indicativo: **Creo que sea mejor volver a casa/*Pienso que no tengas problemas allí.* En francés aparece el subjuntivo con frases relativas superlativas, del tipo **Es la novela más interesante que haya leído jamás.* Tal elección modal, si bien no es agramatical, resulta muy marcada en cuanto al registro culto en una lengua como el español. (Moreno García, 1997, citado por García-Medall, 2001: 11-12)

Esta propuesta es muy valiosa, en el sentido de que nos indica una serie de casos que ella considera que se resuelven mejor a través de la traducción y no de la explicación lingüística, además de la variedad de lenguas con las que se ha trabajado. Si bien algunos pueden considerar esto una opinión y pensar que hay formas más adecuadas de explicarlo, no podemos negar que Moreno García ha realizado un estudio completo sobre ciertas cuestiones generalmente problemáticas y las ha comparado con una gran cantidad de idiomas. Volvemos a encontrar aquí las diferentes opiniones sobre si la lengua materna debe estar presente en el aula de lenguas extranjeras.

Lo que está claro es que esta comparación y traducción, será poco útil en una clase de español como lengua extranjera multicultural, pero tendrá gran peso en una clase monocultural inglesa, alemana, sueca... pudiendo tomar de referencia estos ejemplos y observando si realmente es más útil recurrir a la traducción para que los estudiantes lo comprendan mejor.

Esto es algo que, siendo realistas, ya se pone en práctica en el aula de ELE. Hay ocasiones en las que es mucho más sencillo, en una clase de estudiantes ingleses, por ejemplo, establecer una sencilla comparación entre nuestros tiempos verbales y los suyos. Estudiar la conjugación verbal en español muchas veces puede ser abrumador, por lo que recurrir de forma momentánea a su lengua puede ser un alivio para los alumnos y les permitirá comprender mejor la teoría. Para nada tiene que ser esto un método habitual en la clase, y no debemos acostumbrar a los estudiantes a comparar todas las cuestiones con su propia lengua. Pero esta es una solución temporal que puede facilitar el trabajo de los alumnos y, lo que es más importante, conseguir que no se desmotiven ante cuestiones más complicadas de entender.

Entendemos que, para que este tipo de propuesta funcione, el profesor debe tener amplios conocimientos de la lengua de los estudiantes, o haberse documentado muy bien antes de poner en práctica la explicación por medio de la traducción. Pero hoy en día, con la

globalización, internet, y contando con el hecho de que los profesores de español están cada vez mejor preparados en términos de idiomas, nuevas tecnologías y recursos, podemos considerar que no será un problema.

El trabajo de Moreno García recoge una lista que, sin ser propuestas de actividades como tal, nos parece imprescindible, ya que su lectura sin duda puede ser muy productiva para cualquier profesor de español. Puede ser muy útil una vez sepamos la clase y la procedencia de los alumnos que tenemos recurrir al trabajo de esta autora y decidir si sería apropiado aplicar alguna de sus ideas en el aula. Aunque podemos entender que este tipo de aprendizaje es más productivo y tiene más lógica en niveles intermedios, ya que en los avanzados se da por hecho que este tipo de cuestiones problemáticas ya se han resuelto.

Nos parece muy interesante añadir, a modo de conclusión de esta propuesta y de unión con la última, esta reflexión del autor:

Por lo dicho, cabría plantearse de nuevo un diseño curricular de enseñanza de una L2 en donde la traducción no tuviera meramente un valor instrumental, sino complementario. Esta es, precisamente, la postura del autor cuya obra reseñamos a continuación, un autor que, todo hay que decirlo, es un reconocido profesor de traducción, y no sólo un profesor de lenguas extranjeras, Peter Newmark (1992). (García-Medall, 2001: 13)

Como ya hemos visto, la siguiente y última propuesta es de Peter Newmark. Newmark es un autor bastante mencionado y estudiado en las clases de Traductología de Traducción e Interpretación al tratarse de un reputado profesor de la materia. No solo esto, también tiene presencia en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que su aportación debe considerarse como la de alguien que tiene experiencia en ambos campos, algo que en ocasiones no sucede y que deriva en ideas que no encajan con la lógica de uno de los dos ámbitos.

Este autor relaciona tipos de traducción con tipos de alumnado: para el nivel inicial recurrir a la traducción directa es práctico y puede ayudar a consolidar la base léxica y gramatical, además de facilitar la comprensión. En el nivel intermedio la traducción directa sirve para trabajar interferencias (algo que ya hemos visto con Moreno García en la propuesta anterior), y en ocasiones también es útil para trabajar campos semánticos. Por último, en el nivel avanzado, Newmark sostiene que la traducción se ha de reconocer

como la quinta destreza, debido al alto conocimiento que requiere en dos lenguas. (Newmark, 1992, citado por García-Medall, 2001: 13)

En esta ocasión Newmark hace una distinción sobre cómo aplicar la traducción dependiendo del nivel de los estudiantes. Es muy interesante ver cómo considera, en niveles avanzados, que la traducción es “la quinta destreza”. Su propuesta se adecúa apropiadamente a cada nivel y nos sirve de guía para seleccionar las actividades de traducción según la clase que tengamos. El autor incluye la traducción en un nivel básico, y si bien hemos dejado claro en este trabajo que la traducción a modo de actividad se aprovecha mejor en niveles más avanzados que tienen los conocimientos suficientes para llevar a cabo una traducción completa de un texto, la propuesta de Newmark no difiere tanto de lo que los propios alumnos hacen por su cuenta cuando aprenden una lengua extranjera, traducciones literales y automáticas, al menos hasta que asimilan y aprenden a pensar en dicha lengua.

Es inevitable enfrentar la lengua materna y la lengua de aprendizaje cuando el nivel es bajo, y cualquier estudiante de lenguas podrá afirmar que en las primeras etapas recurrían y necesitaban la traducción mental de lo requerido. Sabiendo pues que es casi imposible evitar que los alumnos de niveles iniciales usen la traducción literal, lo mejor que podemos hacer es plantear estrategias y actividades que hagan que su uso sea el más productivo posible y los prepare para niveles más avanzados donde su aplicación será distinta y se centre principalmente en el sentido y no en las estructuras simples. En estos niveles, la traducción es un apoyo más que una herramienta, pero su introducción será útil en un futuro.

Es destacable también el comentario de García-Medall sobre el papel de los traductores a la hora de aportar ideas en las enseñanzas de lenguas:

No obstante, no deja de ser llamativo que el único autor de los reseñados hasta aquí que considera la necesidad de integrar la traducción en un curso de L2 sea, precisamente, un experto maestro traductor. Se diría que la enseñanza de las LL2 muestran [*sic*] un panorama dominado por gramáticos de su lengua materna y por pedagogos, y que incluso muchos traductores y profesores de traducción no se atreven a hacer propuestas de este calibre en las propias Facultades de Traducción en los primeros cursos de sus licenciaturas respectivas. (García-Medall, 2001: 13)

Esto coincide con lo que hemos mencionado anteriormente sobre tener conocimientos de los dos ámbitos para poder desarrollar metodologías. Si bien es cierto que para enseñar lenguas extranjeras se necesitan unas nociones de docencia imprescindibles, para incluir

otros ámbitos en dicha enseñanza, como puede ser la traducción, quizá sea muy necesario contar con la opinión y voz de los propios traductores.

Tras haber analizado todas las propuestas que hemos considerado de traducción, encontramos actividades y guías. En cuanto a las primeras, hemos visto que hay de todo tipo: estructurales o comunicativas, para niveles avanzados o para niveles intermedios, más o menos productivas en el aula... En cuanto a las segundas, son interesantes ya que aportan un eje conductor para desarrollar las actividades. Esto es importante, ya que podemos tener un conjunto de propuestas muy bien diseñadas, pero si no sabemos cómo, cuándo y con quién aplicarlas, no servirán para su propósito.

4.3. POSTRADUCCIÓN

Para finalizar el análisis de propuestas, veremos a continuación las actividades que hemos denominado de postraducción. Hemos considerado que las siguientes propuestas se consideran como tal ya que principalmente trabajan con textos ya traducidos y se centran en la comparación y análisis de traducciones. Aunque, como veremos, hay bastantes similitudes entre ellas, los diferentes matices que analizaremos nos permitirán tener un amplio repertorio de actividades que, con las anteriormente vistas, serán útiles a la hora de ver cómo llevar la traducción al aula.

Comenzaremos con las tres centradas en la comparación de traducciones, ya que son las más parecidas entre sí y resultará interesante tratarlas seguidas para observar las diferencias entre ellas.

La primera es una actividad de Caballero Rodríguez, y se basa en traducir un pequeño texto para luego poner las distintas versiones en común y argumentar qué opciones son las más acertadas. Como bien indica la autora, esta actividad es beneficiosa para comprender la idea de equivalencia. (Caballero Rodríguez, 2009: 344-345)

Su propuesta es simple y clara: analizar varias traducciones para ver, en grupo, qué versión es la mejor. Si bien en esta propuesta también aparece el proceso de traducción, se ha considerado más apropiada para el apartado de postraducción ya que su base se centra en comparar textos ya traducidos. Este proceso de comparación es, como ya veremos con las siguientes propuestas, una gran forma de analizar un texto en profundidad, viendo distintas opciones y entendiendo por qué otra persona ha elegido otra opción.

Esta actividad, además, es aplicable a cualquier nivel, siendo el texto original y su complejidad el que dicte si se enfoca a niveles intermedios o avanzados. Con esta tarea, los estudiantes aprenden a diferenciar los diferentes sentidos que podemos encontrar en un texto, y a elegir aquellas versiones que más se adaptan a lo que el original quería decir. Además, si nos aseguramos de que la discusión se realiza en la lengua de aprendizaje, se practica la competencia oral y la argumentación, lo que convierte a esta propuesta en una actividad completa que trabaja diferentes ámbitos.

La siguiente que encontramos es de Süß, recogida por García-Medall. Esta propuesta, prácticamente igual a la de Caballero Rodríguez (aunque no tan desarrollada), continúa con la idea de comparar traducciones para llegar a un acuerdo común. Süß habla de “traducciones ajenas”, así que podemos entender que no tienen por qué ser necesariamente las propias traducciones de los alumnos (Süß, 1997, citado por García-Medall, 2001: 7).

Esto puede ser beneficioso, ya que al mezclar las traducciones de los estudiantes cada grupo recibirá trabajos que no pertenecen a ningún miembro. Al no tener como opción su propia traducción y ser todas ajenas, serán más objetivos y podrán estudiar con más detenimiento cada versión y sus diferencias. Por lo demás, y al igual que con el de Caballero Rodríguez, todo depende del texto y de sus dificultades en cuanto al nivel y la clase a la que podamos aplicar esta actividad.

Las dos últimas propuestas son de Gasca Jiménez. Con el fin de seguir con el hilo argumental, comenzaremos con la primera, que al igual que las anteriores se basa en la comparación de traducciones, y cuyos objetivos son identificar las diferencias de la traducción y practicar la revisión en pareja, usando dos traducciones diferentes de un mismo texto origen (Gasca Jiménez, 2017: 213). Procede de la siguiente manera:

1. Los alumnos se organizan en parejas y reciben dos traducciones de un mismo texto de origen. Se les pide que identifiquen las diferencias entre los dos textos.
2. Ante toda la clase, presentan las diferencias que han encontrado y tratan de justificar las diferencias haciendo referencia a los factores extralingüísticos de los textos (objetivo, audiencia, tiempo, etc.).

Para poder aprovechar al máximo esta actividad se recomienda que se fomente la reflexión sobre la motivación de los cambios con preguntas como: ¿a qué se deben los cambios observados?, ¿se deben a un cambio de audiencia, por ejemplo? (Gasca Jiménez, 2017: 213)

En esta propuesta, a diferencia de las dos anteriores, los estudiantes trabajan con traducciones ya hechas, no necesariamente por ellos mismos o sus compañeros. Lo siguiente es similar a las propuestas de Caballero Rodríguez y de Süß. La justificación de sus decisiones es fundamental para que esta actividad sea completa: no sólo trabajarán lingüística, también trabajarán las habilidades comunicativas y de discusión.

Vemos pues los matices distintos entre estas tres propuestas de comparación de traducciones. Mientras que en un caso se trabaja con los textos traducidos propios, en otro se usan los textos de los compañeros, y en el último entendemos que pueden ser traducciones ajenas a la clase. Las tres versiones son muy interesantes, y dependiendo de lo que queramos conseguir podremos llevar una u otra al aula. Al trabajar con su propia traducción, los estudiantes quizá sean menos críticos pero podrán darse cuenta de sus propios errores. Al ver las traducciones de sus compañeros, serán más objetivos y tendrán que esforzarse en razonar por qué creen que se tomaron esas decisiones. En el último caso, si usamos traducciones ajenas de profesionales, les permitirá observar el trabajo de expertos en la materia y sus justificaciones serán más elaboradas.

La última propuesta de Gasca Jiménez se basa en la edición de textos ya traducidos, cuyo objetivo es identificar errores de traducción y edición de textos. La autora propone trabajar con textos que hayan sido traducidos por Google Translate. (Gasca Jiménez, 2017: 214)

Similar a las anteriores, los estudiantes trabajan con textos ya traducidos, pero en esta ocasión, en vez de elegir la versión más adecuada, deben corregir los errores. Esta actividad está muy bien planteada ya que exige un esfuerzo extra: los estudiantes no traducen los textos así que no cuentan con el factor previo de haberlo analizado anteriormente y poder comprenderlo. Corregir en su lengua de aprendizaje requiere un nivel apropiado, por lo que consideramos que esta actividad sería muy productiva en niveles intermedios y avanzados, adecuando los tipos de error a cada nivel.

Hay un ligero inconveniente con esta propuesta, y lo encontramos en el uso de Google Translate. En situaciones normales, cualquier traductor desaconsejará su uso debido a su inadecuación y errores básicos. Sí que es cierto que hoy en día los traductores automáticos han mejorado bastante y pueden realizar traducciones básicas de textos sencillos y breves, así que su uso puede limitarse a situaciones concretas y de necesidad puntual.

Por esta razón, quizá debamos replantear su uso si nuestro objetivo es producir errores que los estudiantes puedan corregir más tarde. Hace unos años, Google Translate producía textos muy incorrectos, ya que era incapaz de reconocer colocaciones, expresiones o incluso oraciones demasiado largas con muchas subordinadas. Hoy en día, gracias a las

nuevas tecnologías y a que su necesidad ha hecho que se inviertan recursos en él, quizá no proponga tantos errores.

Para solventar esto, bien podemos recurrir a traductores automáticos que sepamos que funcionan peor (bien por ser nuevos, bien por no contar con suficiente presupuesto, bien por no tener bases de datos actualizadas que le permitan realizar traducciones aceptables) o traducir nosotros mismos el texto creando los errores a nuestra voluntad y siendo conscientes de las estructuras agramaticales que decidamos usar.

Esta última opción, si se lleva a cabo de la manera correcta, puede sernos muy útil para adaptar dichos errores al nivel y objetivos de la clase, pudiendo así trabajar en cada momento cosas distintas. Si por ejemplo se está trabajando con la pasiva en el aula, el profesor traducirá erróneamente este tipo de estructuras con el objetivo de que el alumnado las identifique y las corrija, demostrando así que han comprendido la teoría.

Esto también nos permite adaptar los errores y su complejidad, pudiendo presentar esta propuesta a un nivel avanzado C1 o C2. La base de esta actividad, corrección de errores, es sencilla y muchas veces se usa en metodologías más estructurales en forma de oraciones, pero en este caso se contextualiza cada estructura y permite trabajar de forma más compleja y en profundidad.

Finalizan aquí las propuestas de actividades de postraducción, y si bien vemos que casi todas se basan en la comparación de traducciones, encontramos alguna versión que puede ser interesante llevar al aula, como esta última propuesta por Gasca Jiménez. El uso de traducciones de otras personas permite trabajar de forma más objetiva y consigue que los alumnos vean errores que, si se trataran de sus propias traducciones, podrían pasar por alto. Estas actividades de corrección y edición pueden completar un proceso que se habrá iniciado previamente con las de pretraducción y traducción, y que será muy productivo para que los estudiantes mejoren sus competencias lingüísticas en la lengua de aprendizaje.

5. CONCLUSIÓN

- Sobre los objetivos establecidos

¿Cómo podemos usar la traducción en el aula de lenguas extranjeras de forma efectiva, práctica y coherente? Esa era la pregunta que nos hacíamos al comienzo de este análisis, buscando, entre las propuestas, respuestas a esta y a otras cuestiones: cuándo es mejor usar la traducción y cuándo es mejor dejarla de lado; qué se puede explicar usando la traducción; cómo se puede llevar al aula...

La respuesta a estas preguntas es simple, si bien no tan concreta como quizá muchos profesores querrían: depende. Depende del nivel de la clase (no es lo mismo trabajar con una clase que esté en un nivel inicial a trabajar con una clase en avanzado, ni en la forma de enfocar las actividades ni en la forma de proceder); del tipo de clase (¿es una clase homogénea o heterogénea? ¿Multicultural o monocultural? ¿Están en el mismo rango de edad? Cada clase es muy distinta entre sí, lo cual afecta a nuestra metodología); depende de qué queramos conseguir incluyendo la traducción como herramienta (¿la usamos como método de evaluación? ¿O para presentar otro aspecto más amplio, como la pasiva, por ejemplo? ¿O nuestro objetivo es que aprendan trabajando en equipo?); y, por supuesto, también depende de cómo vayamos a enfocar la traducción en la clase (porque como ya hemos visto a través de los múltiples ejemplos del análisis, cada actividad se desarrolla de una manera específica y tiene sus propios objetivos, algo que hemos de tener en cuenta al incluirlas en nuestra metodología).

Lo visto hasta ahora puede llegar a sonar abrumador, e incluso, esta conclusión puede parecernos igual de abstracta que cuando comenzamos este trabajo. Pero, si algo hemos podido comprobar a lo largo del análisis es que, teniendo en cuenta la multitud de propuestas y todos los factores que influyen en ellas, es muy difícil concretar específicamente todos estos aspectos que nos planteábamos en los objetivos.

Lo que hay que tener en cuenta es que este *depende* no es un depende abierto, sin ningún otro apoyo que nos pueda servir para centrar cada actividad. Nos encontramos ante un extenso abanico de opciones, cada una de ellas distinta, que nos permite escoger, e incluso adaptar, aquellas propuestas que nos parezcan más interesantes y productivas de llevar al aula.

Pongamos el caso de que tengamos un curso de ELE formado por estudiantes de habla inglesa, con un nivel intermedio casi avanzado. La propuesta de Caballero Rodríguez para trabajar con el humor puede ser una actividad muy acertada que consiga buenos resultados en el aula y que exponga a los estudiantes a una parte cultural del español tan importante como es el humor. Esta misma propuesta no funcionará tan bien en una clase multicultural de distintos idiomas, ya que será muy complicado unificar a los estudiantes. Por otra parte, en esta misma clase monocultural de habla inglesa, intentar trabajar con glosarios (propuesta de la misma autora) sin centrar el objetivo, puede resultar pesado, e incluso pueden llegar a desmotivarse al no ser capaces de entender qué se busca con dicha actividad.

Vemos pues a qué nos referimos al dar la respuesta *depende*. También hay que tener claro que la habilidad y creatividad del profesor influye a la hora de trabajar con estas actividades. En este análisis las hemos enfocado, generalmente, de una única manera, pero desde luego comprendemos que es posible cambiar el punto de vista, realizar un par de modificaciones y conseguir una actividad totalmente nueva que sí funcione con la clase. Y todo profesor sabe que la misma propuesta no tiene por qué tener el mismo resultado en grupos parecidos en diferentes años. Cada clase es un mundo y es necesario entender esto para asumir que una metodología que dio buenos resultados el curso anterior quizá no sea tan productiva en el curso actual.

Por estas razones, consideramos que, a la vez que es muy complicado concretar todas estas cuestiones sobre la traducción en el aula de ELE, su flexibilidad y adaptabilidad la convierten en una herramienta muy interesante para tener a mano. Es decisión del docente usarla o no, y cómo hacerlo. Pero si algo queda claro, es que todavía queda un largo camino para poder ver la traducción como tal.

Es por esto por lo que el principal objetivo de este análisis era demostrar que sí es posible usar la traducción para enseñar lenguas extranjeras, analizándolo a través de una gran variedad de propuestas diferentes, y estableciendo una serie de actividades que pueden adaptarse de forma muy flexible a las necesidades de la clase.

Consideramos, pues, que hemos conseguido dicho objetivo: hemos argumentado cada propuesta, contextualizándola y dándole un papel dentro de cada clase, de cada nivel y de cada situación. Hemos llevado a cabo un análisis exhaustivo que sin duda será de gran

ayuda en un futuro, a nivel personal y a nivel general, a la hora de consultar actividades que nos permitan trabajar determinadas cuestiones a través de la traducción.

En el proceso hemos comprobado, además, cómo diferentes profesionales tienen diferentes perspectivas y cómo esto influye en las propuestas que aportan. Por ejemplo, hablábamos durante el análisis de Peter Newmark, traductor y profesor de español, y podíamos ver cómo su experiencia en ambos campos nos proporcionaba una propuesta muy interesante y más coherente que las de otros autores: propone usar la traducción como herramienta dependiendo del nivel de los estudiantes, permitiendo así trabajar todos los ámbitos de forma personalizada y adaptada. También las propuestas de Gasca Jiménez demuestran una base profesional, al tratarse de actividades que ya se ponen en funcionamiento en un curso actual de ELE.

Hemos visto, también, que progresivamente a lo largo de los años parece entreverse un esfuerzo por incorporar la traducción al aula de idiomas, justificando su papel y estableciendo su utilidad para los estudiantes y, en ocasiones, para los docentes. Las propuestas recogidas en García-Medall (como las de Süß, Kelly, Thomas...) son del siglo pasado, y es posible ver las diferencias de enfoque con, por ejemplo, las actividades de Caballero Rodríguez, más comunicativas y actuales.

En resumen, podemos afirmar que el resultado de este análisis ha sido satisfactorio: se han conseguido los objetivos propuestos, ya que podemos considerar que, a pesar de que la respuesta a las preguntas anteriores no sea tan concreta como podríamos desear, hemos demostrado que la traducción puede y es recomendable usarse en el aula de ELE; aunque cómo y cuándo hacerlo ha de ser decisión del docente.

Y esto lo sabemos tras haber visto que determinadas actividades son productivas y funcionales (como es el caso de las propuestas de postraducción, y en especial la de corrección de traducciones erróneas producidas por traductores automáticos, de Gasca Jiménez), y otras, ya sea por su perspectiva más estructural, ya sea porque se centran más en la traducción que en la enseñanza de español, (como muchas recogidas en la obra de García-Medall, como Süß, por ejemplo) son menos interesantes para llevar al aula, aunque no por ello dejan de ser válidas y posibles. No solo este análisis ha servido para confirmar que la traducción es una gran herramienta en el aula, también se han propuesto una serie de actividades que supondrán una guía de referencia que esperamos sea de gran

utilidad para aquel que lo necesite, lo que responde a nuestro último y final objetivo, el de conseguir un manual de traducción pedagógica aplicada al ELE que sirva de consulta.

Concluyendo: la traducción funciona como herramienta como cualquier otro método o apoyo que se pueda llevar a la clase, siempre y cuando se trabaje de forma adecuada, en el momento oportuno y con el grupo meta ideal. Esto significa que la traducción en ELE no siempre dará buenos resultados, puesto que depende de una gran variedad de factores. El profesor tendrá que analizar dichas circunstancias y valorar si cree que podrá ser o no de utilidad. Bien usada, la traducción será una gran herramienta. Mal usada, la traducción seguirá siendo objeto de crítica y mala fama. En nuestra mano está que eso cambie.

- Reflexión personal

En la introducción se mencionaba la importancia que este trabajo tenía personalmente, cómo el poder unificar ambos ámbitos suponía un logro, si podemos llamarlo así, a nivel individual. Si bien ha supuesto un reto ya desde el principio, el análisis progresivo de las actividades, así como cursar la asignatura “La Traducción aplicada al E/LE”, fue, poco a poco, revelador.

Muchas veces oímos hablar de la traducción en la clase de español como lengua extranjera y automáticamente pensamos en que los estudiantes tienen que aprender a traducir, que nosotros necesitamos saber traducir, y que principalmente en eso se basa: en traducir. En realidad, eso es una parte muy pequeña de todo el proceso, y no es la más importante. Para traducir ya están los traductores y el proceso de traducción. El objetivo de los profesores de lenguas extranjeras es enseñar esa lengua mediante las herramientas que tengan a su alcance, y la traducción puede ser una de ellas.

Por tanto, cuando hablamos de la traducción en el aula de ELE, en realidad no estamos hablando como tal de la traducción. Es cierto que su desarrollo es similar, pero no siempre persigue el mismo objetivo. La traducción busca transmitir el sentido de un texto manteniendo las expectativas de los receptores, mientras que la traducción en ELE funciona como apoyo y método. Pero también es cierto que dependiendo de cada propuesta, el objetivo que se intenta conseguir es ligeramente distinto. Unos buscan enseñar, otros afianzar, otros trabajar determinadas cuestiones. Algo hay que tener claro: el objetivo no es enseñar a traducir.

La profesora Muñiz Cachón tuvo un papel muy importante a la hora de enseñarnos cómo combinar ambas cuestiones: y me sorprende comprobar que, aunque podemos ver similitudes con alguna propuesta, ninguna de las aquí analizadas es exactamente igual. Con ella trabajamos la traducción como forma de evaluación, llamémoslo así, como forma de comprobar que los estudiantes habían comprendido y entendido aquellas cuestiones explicadas durante el tema. Ya fueran léxicas, gramaticales o pragmáticas, con la traducción (directa e inversa), podemos ver si realmente han sido interiorizadas. Un método sencillo y claro, pero tremendamente efectivo. A través de un texto nos es posible comprobar tantas cuestiones como queramos, lo cual es, sin duda, de lo más útil que podamos encontrar.

Era importante, pues, incluir esta última propuesta vista en clase, puesto que a nivel práctico ha sido una de las más productivas que hemos trabajado, y su mecánica la convierte en una actividad adaptable a cualquier nivel y necesidad de la clase, además de permitirnos trabajar muchos ámbitos de esta manera.

Para finalizar el trabajo, me gustaría destacar lo necesario que creo que es tener una mente abierta en cuestiones de docencia y nuevas metodologías. La educación ha sufrido (y sigue sufriendo) numerosos cambios, algunos no tan buenos como los docentes querrían, otros que sí suponen una gran diferencia y aportan mucho a la clase. Los docentes debemos preocuparnos por el bienestar de la clase, y muchas veces eso supone cambiar cosas, adoptar nuevos métodos, modificar nuestra perspectiva de la enseñanza. No hay nada de malo en ello, al contrario, crecemos siempre que aprendemos algo. Ayer fueron las películas, hoy es la traducción, y mañana serán las experiencias en tres dimensiones. A nuestro alrededor hay miles y miles de opciones que podemos usar para enseñar: solo hay que saber buscarlas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, M. (1992). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. Londres, Nueva York: Routledge.
- CABALLERO RODRÍGUEZ, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza de español. En *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I CELEAP del Instituto Cervantes de Manila*, 339-352. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf (Última consulta 26/05/2021)
- CUÉLLAR LÁZARO, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6, 41-57. <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6152> (Última consulta 17/04/2021)
- GARCÍA BENITO, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21, 197-234. <https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/article/view/4045> (Última consulta 17/04/2021)
- GARCÍA-MEDALL, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 113-140. <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083> (Última consulta 26/05/2021)
- GASCA JIMÉNEZ, L. (2017). Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66, 205-232. https://www.researchgate.net/publication/325571107_Las_posibilidades_de_la_traducion_pedagogica_en_la_ensenanza_del_espanol_como_segunda_lengua (Última consulta 20/05/2021)
- GIERDEN VEGA, C. (2002-2003). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 90-100. https://www.researchgate.net/publication/43977313_La_traducion_pedagogica_c

- KELLY, D. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de textos 'generales': consideraciones metodológicas. En VEGA, M. A. Y MARTÍN-GAITERO, R. (eds.). *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, 175-181.
- MORENO GARCÍA, C. (1997). ¿Es útil la traducción en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)? En GARCÍA-MEDALL, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 113-140.
- NEWMARK, P. (1987/1992). *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall. Trad. esp.: *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- SÜSS, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. En VEGA, M. A. Y MARTÍN-GAITERO, R. (eds.). *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, 57-67.
- THOMAS, N. (1995). Apprendre à traduire le sens: réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction. En LAFARGA, F., RIBAS, A. Y TRICÁS PRECKLER, M. (eds.). *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, 61-67.
- VALERO GARCÉS, C. (1996). L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. *Babel. Aspectos de filología inglesa y alemana*, 3-5, 187-198.
- YANGUAS, Í. (2009). Multimedia glosses and their effect on L2 text comprehension and vocabulary learning. *Language, Learning & Technology*, 13(2), 48-68.
- ZURITA SÁEZ DE NAVARRETE, P. (1997). La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En GARCÍA-MEDALL, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 113-140.