



TRABAJO FINAL DE MÁSTER  
MÁSTER EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y  
ENSEÑANZA DE LENGUAS

EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN EL  
AULA DE IDIOMAS MEDIANTE LA  
TRADUCCIÓN

**Autor: Lorena Cornago Tarín. 29221098N**

**Tutor: José Ramón Prado Pérez**

**Fecha: noviembre de 2017**

**Universitat Jaume I**

## Índice

1. Introducción .....	4
2. El papel de la lengua materna en el aprendizaje de idiomas .....	5
3. La Interlengua .....	15
4. La traducción y su uso tradicional en los manuales de idiomas....	22
5. Enfoque comunicativo y enfoque por tareas .....	23
6. Didáctica de la traducción y didáctica de lenguas .....	27
7. Propuestas de actividades .....	34
7.1. Evaluación de las actividades .....	51
8. Conclusiones .....	52
9. Bibliografía .....	53

## **RESUMEN**

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo presentar una serie de recursos para la utilización de la traducción en el aula de lenguas. Estos recursos consisten en una serie de actividades que fomentan el uso de la traducción en el aula.

Para comenzar, se presenta una fundamentación teórica que sirve como base para la planificación de las actividades propuestas. Esta fundamentación teórica incluye nociones sobre el papel de la lengua materna, la interlengua, el uso tradicional de la traducción en los manuales de idiomas, el enfoque comunicativo y por tareas y, por último, la didáctica de la traducción y la didáctica de lenguas.

Y para finalizar, se presenta la propuesta de actividades acompañada de la metodología utilizada, descripción de las tareas y utilidad de las mismas. Además, se ofrece una evaluación de las actividades. Y, por último, las conclusiones que se extraen y posibles ampliaciones de la investigación.

**Palabras clave:** traducción, educación, lengua materna, enfoque por tareas y didáctica.

## 1. Introducción

Tradicionalmente, en la enseñanza de lenguas se había utilizado la traducción como método gramatical. Sin embargo, este recurso se utilizaba de forma inadecuada ya que los estudiantes no comprendían lo que traducían. Por ello, la implantación del método comunicativo relega a un segundo plano el uso de la lengua materna y, en consecuencia, también la traducción. De esta forma, no se tienen en cuenta los beneficios que puede aportar la traducción en la enseñanza de lenguas, como es la comparación de modelos gramaticales entre dos lenguas, el aprendizaje sin errores desde el primer contacto con la lengua o la comprensión de las estructuras internas de los diferentes códigos lingüísticos; pero desde hace unos años, encontramos diversas publicaciones sobre los beneficios de utilizar la traducción en el aula. Dándole un enfoque diferente al que se le había dado tradicionalmente y buscando ese enfoque pedagógico puede utilizarse la traducción perfectamente en el aula.

Por otro lado, una de las herramientas que excluyeron a la lengua materna y la traducción fue la “inmersión total” en las aulas que excluye el uso de cualquier lengua que no sea la que se está aprendiendo. Creer que el uso de la lengua materna dificulta el aprendizaje es un error ya que las mentes de los estudiantes no llegan vacías al aula, tienen unas bases y conexiones en su lengua materna que, inconscientemente, utilizan para aprender otras lenguas. Así que, ¿por qué no aprovecharlo para facilitar el aprendizaje? Por tanto, considero que es importante el uso de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas y que no debe excluirse en el aula ya que puede ayudar a establecer conexiones con el idioma que se aprende mucho más rápido y puede ahorrar tiempo de explicaciones y horas de estudio.

Además, en este trabajo nos centraremos en el ámbito de la traducción. La traducción usada de forma pedagógica es una herramienta muy válida para el aprendizaje de lenguas. A lo largo de este trabajo, voy a profundizar sobre lo que se ha escrito sobre este tema, resumiéndolo e incluyéndolo en el marco teórico del trabajo y después haré una propuesta de una serie de actividades que utilizan la traducción como herramienta y que además son aplicables a cualquier unidad didáctica. Las propuestas, eso sí, son para niveles altos de conocimiento de la lengua porque considero que para el uso de la traducción es necesario tener un alto nivel de lengua y un elevado grado de comprensión que en los primeros niveles de estudio no se posee.

Finalmente, el desarrollo de los puntos del trabajo es el siguiente: en primer lugar hablaremos del papel de la lengua materna en el aprendizaje de idiomas, la interlengua, la traducción y su uso tradicional en los manuales de idiomas, enfoque comunicativo y enfoque por tareas, didáctica de la traducción y didáctica de lenguas y, por último las propuestas de actividades.

## 2. El papel de la lengua materna en el aprendizaje de idiomas

A día de hoy, la evolución en la enseñanza de lenguas nos ha dejado como método principal el enfoque comunicativo y la inmersión total. Esto quiere decir que la lengua materna queda totalmente excluida del aula y la lengua vehicular en la clase será siempre la que se está aprendiendo. Pero es importante tener en cuenta que el alumno, al adquirir su lengua materna, ha aprendido a comunicar y eso supone una experiencia lingüística y cognitiva que no se debe desaprovechar.

La enseñanza de idiomas actual ha tendido a copiar, indiscriminadamente, el modelo de didáctica del inglés de Estados Unidos. En dicho contexto, tradicionalmente se ha establecido una distinción entre los programas de educación bilingüe, en los que los alumnos estudiaban en su lengua materna y en su segunda lengua los contenidos académicos; y los programas de inmersión, en los que se aplicaban las políticas de *English-Only* (Galindo Merino, 2012). Sobre esta imposición emerge la idea de que la máxima exposición a la lengua meta, es decir, la lengua que se está aprendiendo, en situaciones comunicativas resultaría en un aprendizaje exitoso de dicha lengua (Fotos, 2001) En consecuencia, se disuadía abiertamente a alumnos y profesores de que emplearan la primera lengua, puesto que entorpecería el proceso de adquisición. Auerbach (1993) relaciona la prohibición de usar la lengua nativa con factores más bien políticos, cuya raíz se remonta al siglo XIX. Se refiere a cuestiones de xenofobia y a la americanización de los Estados Unidos, que incluía una política lingüística agresiva contra cualquier idioma que no fuera el inglés. Se exigió que los docentes de inglés fueran nativos, hasta el punto de valorar esta cualidad por encima de la formación del profesor. Ello encajaba perfectamente con las consignas del método directo, de modo que, entonces y hasta la actualidad, se han dado por válidas unas prácticas docentes (el uso exclusivo de la lengua meta en el aula) como si estuvieran basadas en sólidos principios pedagógicos, cuando en realidad su origen se relaciona con tendencias ideológicas.

Hay muchos aspectos que pueden estudiarse para abordar la relación entre la lengua materna y la segunda lengua en el aula de idiomas, como el grado de interferencia de la lengua materna sobre la interlengua del estudiante, la lengua materna como causa de los errores, la conveniencia o no de la traducción como técnica docente y de aprendizaje o el recurso a la lengua materna como estrategia comunicativa (Martín Martín, 2000). Muruais y Senovilla (1998) proponen que se parta de lo conocido para construir, sobre ello, el conocimiento. Y aunque para aprender un nuevo idioma hay que aprender nuevas formas de concebir la realidad lingüística, las semejanzas en el plano del contenido pueden ser útiles para los alumnos. Al analizar los problemas o errores de los estudiantes se tiene la teoría de que podrían estar relacionados con las “diferencias existentes entre las estructuras de la lengua materna y la lengua objeto de estudio” (Muruais y Senovilla, 1998:1). Por este motivo, para ayudar al alumno en su aprendizaje es importante tener en cuenta su lengua materna, sobre todo cuando es una clase monolingüe cuyo idioma conocemos. Sin embargo, “es habitual resaltar más las diferencias entre las dos lenguas que las similitudes funcionales y/o pragmáticas existentes, olvidando que, aun con diferentes mecanismos lingüísticos, se puede comunicar lo mismo, e incluso transmitir idénticos matices pragmáticos” (Muruais y Senovilla, 1998:2). Y es que, aunque en la lengua materna y en la que se está aprendiendo no existan las mismas categorías gramaticales, sí se pueden establecer similitudes “que ayuden al alumno a comprender el uso y el sentido de ese elemento desconocido” (Muruais y Senovilla, 1998:3). Como ejemplo, en nuestra lengua empleamos el artículo para expresar la determinación. En cambio, en las lenguas eslavas y bálticas no existe dicho artículo pero sí existen las llamadas formas pronominales de los adjetivos que tienen una función respecto al sustantivo al que modifican, muy parecida a la del artículo que utilizamos nosotros. Por eso, “aunque en un principio los dos idiomas implicados puedan parecer muy diferentes siempre se puede encontrar alguna similitud que ayude al alumno a aprender el nuevo idioma aprovechando los conocimientos del suyo propio” (Muruais y Senovilla, 1998:3). La finalidad de esto es “aprovechar el potencial de la lengua materna del estudiante a través de la reflexión consciente, creando así unas condiciones favorecedoras de su proceso de construcción creativa” (Muruais y Senovilla, 1998:5).

Aunque Muruais y Senovilla no son las únicas voces que se han alzado en defensa del papel que juega la primera lengua en la adquisición de una lengua extranjera. Estudios empíricos como los de Auerbach, (1993); Nation, (1997) o Antón y DiCamilla, (1999)

demuestran que cada día son más los profesionales que comparten esta opinión. Es importante recalcar que “en el aprendizaje de segundas lenguas ningún ser humano parte de cero” (Galindo Merino, 2012:23). Tal y como sugiere Rod Ellis (1985) la lengua materna del alumno es una parte determinante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua aunque su influencia parece decrecer conforme aumenta la competencia lingüística en la lengua meta. Pero aunque la lengua materna es uno de los factores fundamentales de influencia universal durante el aprendizaje de idiomas, su uso depende de diversas variables como el dominio de la lengua por parte del profesor, el nivel educativo de los alumnos o las formas de comunicación priorizadas en el aula (Nussbaum, 1991).

Entre los usos de la lengua materna, Sheona Hopkins (1988) cita la posibilidad de comprobar la comprensión con otros estudiantes que comparten la primera lengua o la explicación de las diferencias lingüísticas y culturales y la comparación de estructuras lingüísticas en la lengua materna y la segunda lengua, confundiendo el emplear la lengua materna en el aula con hacer alusiones comparativas a ella. Además, es importante tener en cuenta el cambio de código, que, se trata de un fenómeno común en el habla de los bilingües, un hecho cotidiano en las sociedades multilingües (Galindo Merino, 2012). Ahora bien, para el sociolingüista Francisco Moreno Fernández: “Ante todo, hay que saber que la alternancia se da, no en los hablantes o grupos sociales que tienen problemas para dominar alguna lengua, sino todo lo contrario, en aquellos que han adquirido un dominio suficiente de dos códigos, en los bilingües” (1998: 272-273). Y es que, en el aprendizaje de lenguas, el cambio de código es un fenómeno frecuente. De hecho, en los casos en que el profesor conoce la primera lengua de sus alumnos, la misma clase de idiomas se convierte en una *codeswitching situation* (Cook, 2001b), puesto que se producen saltos de la lengua materna a la segunda lengua y viceversa, en el desempeño de funciones como el manejo de la clase, las explicaciones o las instrucciones. También Muñoz Hernández (2005) reconoce que la clase de idiomas constituye en sí misma una comunidad de habla y que, por ello, no es ajena a la alternancia de códigos. Por esta razón, muchos docentes han empezado a utilizar el término cambio de código o *codeswitching* para designar el uso de la lengua materna en el aula de segundas lenguas, tal como apunta Ernesto Macaro (2003).

Casi todas las referencias al cambio de código en el aula incluyen alusiones a su uso en el mundo exterior, tal como lo entiende la sociolingüística (Galindo Merino, 2012). Si

en estos casos, la alternancia lingüística forma parte del discurso habitual de los hablantes bilingües en sus interacciones diarias, ¿por qué no hacer empleo de ella en el aula? ¿Por qué no preparar a los alumnos para su uso fuera de clase? Ésa es la propuesta de Macaro (2003), que defiende el empleo del cambio de código como estrategia de comunicación en el aula al mismo nivel que la modificación del input realizada por el profesor e, incluso, del mismo valor que las modificaciones interaccionales entre profesores y alumnos.

La enseñanza actual de lenguas ha tomado como válidos todos los presupuestos asumidos por la enseñanza de inglés como segunda lengua, sin tener en cuenta las circunstancias particulares de cada lengua en su contexto y de cada grupo de alumnos, lo cual ha desembocado en la creación de mitos y ficciones monolingües, totalmente alejados de la situación real del aula (Belz, 2002, Çelik, 2008), en la que, muchas veces, el profesor y alumno comparten lengua materna. Un gran número de profesores de idiomas considera que la lengua materna de sus alumnos juega un papel activo en la adquisición de la lengua meta, tal y como han podido comprobar a partir de sus experiencias en el aula como estudiantes y como docentes. En consecuencia, resaltan la necesidad metodológica de incluir en la práctica docente un uso pautado de la lengua materna (Ferrer, 2004).

A continuación, presentamos una enumeración de supuestos en los que la lengua materna puede utilizarse:

**-Ahorrar tiempo:** especialmente con alumnos de nivel inicial, a quienes explicar en la segunda lengua determinadas instrucciones o conceptos es muy costoso. Esta ventaja del uso de la lengua materna, explica muchas otras de las que se citan a continuación. El uso de la lengua materna puede agilizar la clase al facilitar y abreviar, tanto las explicaciones gramaticales, como las cuestiones relacionadas con el vocabulario: “Un uso sensato de la lengua materna en el aula y en el libro de texto libera tiempo, que podrá emplearse en actividades plenamente comunicativas en las que se haga un uso extensivo de la segunda lengua” (Martín Martín, 2001). De forma similar se expresa Robert Weschler (1997), para quien, en la vida real, los límites de tiempo en el aula determinan el aprendizaje, y el empleo ocasional de la lengua materna permite rentabilizar ese valioso tiempo.

**-Dar explicaciones.** Según Cook (2001a), la mayoría de estudios sobre procesamiento cognitivo sugieren que incluso los usuarios avanzados de segunda lengua son menos



eficaces absorbiendo la información en la segunda lengua que en la lengua materna. El argumento para defender la explicación gramatical en la lengua materna es que así los alumnos la comprenderán con seguridad. Se suman aquí, además, las cuestiones de tiempo y comprensión.

**-Realizar comparaciones.** Se realizan comparaciones contrastando aspectos gramaticales, señalando falsos amigos, modismos, etc., que pueden conducir a errores de transferencia. De hecho, algunos libros de texto incluyen ejercicios de este tipo para comparar la gramática. El MCER (Consejo de Europa, 2001) cita específicamente el caso de la semántica contrastiva.

**- Fomentar y comprobar la comprensión** del discurso en la segunda lengua. Para Castellotti (1997), que analizó el uso de la lengua materna en cuatro clases de lengua extranjera de español e inglés en Francia, el empleo de la lengua materna es una forma de resaltar el input al que se exponen los estudiantes. Sirve para ayudar a los alumnos en la comprensión de la segunda lengua, remarcar los puntos importantes o el vocabulario básico, conectar las explicaciones con sus conocimientos previos y realizar la transición del monolingüismo al plurilingüismo. Este refuerzo de la comprensión hace que el alumno se sienta más seguro, de acuerdo con Martín Martín (2001). Ello le permite, además, cierto grado de autonomía en el aprendizaje, al aumentar la confianza en sí mismo (Hopkins, 1988).

**- Gestionar la clase.** Esto puede incluir algunas cuestiones administrativas (Gill, 2005), como son horarios, aulas, exámenes, viajes extraescolares o comunicación con los padres. El MCER contempla esta posibilidad como una forma de controlar la clase (Consejo de Europa, 2001) aunque señala que se debe ir reduciendo la presencia de la lengua materna en clase poco a poco.

**- Establecer ciertas normas.** Especialmente al comienzo del curso, a la hora de explicar la metodología que se empleará o imponer ciertas reglas, como puede ser incluso una política de uso máximo de la lengua materna.

**- Mantener la disciplina en el aula.** Por ejemplo, una profesora participante en el estudio de Macaro (2001) empleaba la lengua materna para amonestar a los alumnos. Esto es especialmente frecuente en enseñanza secundaria. En su ponencia sobre las razones de uso de la lengua materna en el aula de segundas lenguas, la profesora Olga García (2006) menciona un estudio de Lin (1990) en el que se documenta un cambio de código del inglés

al cantonés entre los docentes para abordar las situaciones de indisciplina. Butzkamm (2003:33) subraya que “los profesores tienden a la felicitar a los alumnos en la segunda lengua pero les reprenden en la lengua materna”.

- **Expresar los contenidos** para los que el alumno aún no posee suficiente competencia en la segunda lengua. Lo cual da pie al profesor a reformular lo dicho en lengua meta. Çelik (2008) propone hacerlo, por ejemplo, durante una lluvia de ideas.

- Muy relacionado con el anterior, y muy importante respecto al tema que estamos tratando, una de las funciones más habituales de la primera lengua es la de **traducir**, no solo mediante el uso de diccionarios bilingües, sino cuando el profesor o un compañero traduce algún ejemplo (ya sea una palabra, una frase, un texto...), lo cual ahorra largas explicaciones en la segunda lengua cuya comprensión no siempre está garantizada. Este empleo se suele recomendar especialmente para **enseñar vocabulario**, sobre todo los conceptos abstractos. Según Cook (2001a), los alumnos tienden a traducir los conceptos a su lengua materna porque ambas lenguas se relacionan estrechamente en la mente, y esto hace más natural el uso de segunda lengua en el aula (Swain y Lapkin, 2000). El MCER lo contempla como parte de las actividades de mediación, junto a la interpretación (Consejo de Europa, 2001).

- **Dar instrucciones** a los alumnos, especialmente si una actividad no ha quedado del todo clara. Para llevar a cabo una tarea, los alumnos deben comprenderla, y en muchas ocasiones, ello pasa por la traducción de las directrices a la lengua materna. A menudo los profesores recurren a la lengua materna cuando han intentado comunicarse en la segunda lengua en vano (Macaro, 1997).

- **Funcionar como herramienta de seguridad para el alumno.** Un determinado tipo de estudiantes necesita relacionar constantemente la lengua materna con la segunda lengua como estrategia de aprendizaje (Butzkamm, 2003). En el caso de los alumnos más retrasados, la lengua materna les ayuda a ponerse al día (Hopkins, 1988).

- **Establecer el contacto individual con los estudiantes.** A pesar de que, según Macaro (1997), el 84% de los docentes de inglés intenta hacer comentar a los alumnos en la segunda lengua, parece más real el contacto individual en la lengua materna. Suele emplearse en las correcciones de las tareas escritas o para comentarios personales al estudiante. También el estudio de Lin (1990) señala este cambio a la lengua materna para establecer un contacto amistoso con los estudiantes, o en la comunicación individual entre

alumno y profesor. Para Larrea (2002), la lengua materna puede servir para obtener respuesta de los alumnos sobre sus dudas, el enfoque de la materia, sugerencias para el curso, autoevaluación, etc.

- Aumentar la consciencia de los alumnos respecto a las **similitudes y diferencias entre las distintas culturas** (según manifiesta uno de los profesores participantes en el trabajo de Tang, 2002).

- **Construir una conciencia y una competencia multilingüe**, es decir, favorecer la multicompetencia del estudiante. En ese sentido, Cook estima que la competencia multilingüe se construye estableciendo relaciones interlingüísticas mediante traducciones, comparaciones y explicaciones en lengua materna. Los usuarios de segundas lenguas tienen la lengua materna permanentemente presente; cada actividad que realiza un alumno en lengua extranjera implica también su lengua nativa, aunque resulte invisible (Cook, 1999). Çelik (2008) destaca, además, la necesidad de mantener la identidad propia a través de la lengua materna.

- **Reducir las barreras afectivas** propias del proceso de aprendizaje de idiomas, especialmente en el contexto de segunda lengua, donde suele producirse un choque cultural y combatir la ansiedad de los alumnos. Para Larrea (2002), esta función es especialmente importante cuando se trata de grupos de adultos de nivel inicial. Por ejemplo, utilizar la lengua materna para animarles o motivarles.

- **Asentar los contenidos** relacionando la información nueva con la que ya se posee y permitiendo que sea la lengua materna la que desarrolle las labores de pensamiento y cognición durante el aprendizaje.

- **Interactuar con los compañeros**. Normalmente los alumnos utilizan la lengua materna sin control por parte del profesor. En ocasiones, dan traducciones o cambian de código, y este uso sirve como andamiaje para ellos. Puede facilitar la producción en la segunda lengua y contribuir al desarrollo de las tareas, especialmente en la fase de planificación. Para Hopkins (1988), este uso de la lengua materna contribuye al desarrollo de la dinámica de grupo.

- **Evaluar al estudiante**. A la hora de plantear un examen, algunos profesores prefieren emplear la lengua materna aunque otros plantean que la habilidad para hacer un test incluye la comprensión de las instrucciones en la segunda lengua.

Luci Nussbaum (1991) recoge testimonios un tanto pesimistas de profesores de idiomas que afirman que utilizan la lengua materna en situaciones de crisis como último recurso para aclarar problemas de comprensión o relacionados con el grupo. Otro motivo de uso de la lengua materna es debido a la dificultad para conseguir que los alumnos intervengan. Pero, haga uso o no de ella, lo cierto es que el profesor que conoce la lengua materna de sus alumnos posee una clara ventaja respecto a quien la ignora, pues este conocimiento pone a su disposición una herramienta más a beneficio del aula (Galindo Merino, 2012). En resumen, existen una serie de estrategias en las que la lengua materna puede intervenir de diversas formas como:

-Estrategia de memoria: recordar palabras por similitud a la lengua materna.

-Estrategia cognitiva: la transferencia.

-Estrategia compensatoria: recurso a la lengua materna como estrategia de comunicación.

-Estrategia metacognitiva: organización, planificación y evaluación del aprendizaje mediante la lengua materna.

-Estrategia afectiva: recurso a la lengua materna para combatir la ansiedad.

-Estrategia social: referencias a la lengua materna con vistas a relacionarse con otros estudiantes.

Para Mahmoud (2006), el uso de la lengua materna es un recurso didáctico que ha sido desterrado del aula de segundas lenguas por sus vinculaciones con el método de gramática y traducción. Pero afirma que se trata de un medio eficaz de aprendizaje de vocabulario. Respecto a esto, cabe distinguir la traducción como técnica de comprensión en el aula y como actividad de clase. Al primer uso se refiere Ornella Spano en el foro de discusión editado por Stanley (2002), al hablar de sus clases de inglés en Italia: primero explica el vocabulario y la gramática en la segunda lengua, ayudada de ejemplos, gestos, ilustraciones... y, por último, sólo cuando no es posible de otra manera, hace la traducción a la lengua materna. En el segundo caso tenemos el artículo de Mahmoud (2006), que caracteriza las actividades de traducción. Según él, estas actividades emplean materiales reales; dan pie a la interacción entre los aprendices, que negocian el significado; están centradas en el alumnos y promueven su autonomía, con lo cual, favorecen el desarrollo de los estilos personales de aprendizaje y pueden ser altamente motivadoras. Por estas y otras razones, la traducción se considera hoy en día un recurso más en el enfoque

comunicativo de la enseñanza de lenguas, que puede ser empleado en clases monolingües en post-tareas para comprobar el grado de comprensión del input manejado, siempre con moderación. Por supuesto, en aulas multilingües el uso de la lengua materna es una cuestión más bien problemática. A continuación, presentamos una serie de factores que favorecen el uso de la lengua materna en el aula, por Martín Martín (2000):

-**Factores lingüísticos:** se trata de los más influyentes, y se deben a la incapacidad de los alumnos o del profesor para hacer uso de la segunda lengua como medio de comunicación. Es el origen de los demás factores.

- **Factores afectivos:** el profesor puede considerar necesario el uso de la lengua materna en un momento de la clase en el que interesa un punto de relajación, de humor, de dar confianza a algún alumno, etc., e incluso, para acercarse a los estudiantes. Por su parte, un alumno usa la lengua materna por razones afectivas cuando siente que el uso de la segunda lengua puede aparecer ante sus compañeros como un alarde o, por el contrario, si cree que por sus deficiencias puede ser objeto de burla. Por otro lado, los alumnos pueden expresar en su lengua materna con más precisión sus actitudes o críticas sobre los procedimientos y actividades que se desarrollan en el aula, lo cual puede ser de ayuda al profesor en su autoevaluación. Un enfoque parecido observábamos antes en las situaciones posibles en las que se utiliza la lengua materna en el aula.

Además, probablemente la ventaja principal del uso de la lengua materna en los libros de texto es que el alumno se siente más seguro cuando entiende bien lo que en él se dice, se explica o se pide. Ello, además de proporcionarle seguridad le permite cierto grado de autonomía, puesto que se ve capaz de comprender o realizar por sí mismo determinadas actividades que en otras circunstancias no podría llevar a cabo.

- **Factores sociales:** se relacionan con los factores anteriores, y tienen que ver con las formas de interacción. Una de ellas, que tiene al profesor como iniciador, se produce cuando éste formula una pregunta o interpela a un alumno o a la clase en su conjunto, llevando el control de la situación y sabiendo en cada momento cuál va a ser el paso siguiente. La segunda forma de interacción es la que parte de un alumno al hacer preguntas o comentarios no necesariamente previstos por el profesor, poniendo a éste en una situación de dificultad. En estos casos los profesores que no se sienten seguros en su segunda lengua recurren al uso de la lengua materna como estrategia de protección ante sus alumnos. Otro tipo de factores sociales incluye el estatus político de las lenguas, las

relaciones dentro de la comunidad local, el contexto escolar y cuestiones de poder, dominación e identidad (Auerbach, 1993). Macaro (2003) menciona, además, que los profesores bilingües (con una competencia similar en ambas lenguas) parecen otorgar más importancia al papel de la primera lengua en el aula de idiomas, concediéndole más presencia.

- **Factores pedagógicos:** cabe distinguir aquí, según Martín Martín, entre un uso de la lengua materna facilitador de la comunicación, cuando se usa para dar explicaciones o instrucciones, del uso que se hace de la lengua materna en la relación de análisis contrastivos o en ejercicios de traducción. Asimismo, podemos incluir aquí las políticas de los centros docentes respecto al uso de la lengua materna de los aprendices.

En un aula monolingüe, la lengua materna puede desempeñar un papel facilitador en actividades como la presentación de vocabulario, explicaciones gramaticales o ejercicios contrastivos de traducción. Recientemente se van escuchando voces que reclaman la importancia de tener en cuenta la lengua materna del alumno y que definen cuál debe ser su lugar en el aula de segundas lenguas, lo que permite albergar cierta esperanza en cuanto a la valoración que la lengua materna debe tener en las aulas de segundas lenguas monolingües (Martín Martín, 2001). Por otro lado, un recurso para el uso de la lengua materna puede ser la presentación de ejercicios de traducción inversa en el libro de texto, que hará innecesario, con el consiguiente ahorro de tiempo, que el profesor dicte frases en español para traducirlas al inglés, actividad tan habitual, por la confianza que muchos profesores tienen en ella, como cuasi clandestina. En resumen y por paradójico que parezca, un uso sensato de la lengua materna en el aula y en el libro de texto libera tiempo, que podrá emplearse en actividades plenamente comunicativas en las que se haga uso extensivo de la segunda lengua.

Entre muchos teóricos, se aprecia una tendencia en el campo de la adquisición de segundas lenguas no sólo a ser más tolerantes con el uso razonable de la lengua materna en aulas de segundas lenguas monolingües sino incluso a fomentar y destacar los aspectos positivos de dicho uso. Este importante cambio de orientación coincide en nuestro país con la implantación generalizada del nuevo sistema educativo en el que la enseñanza es obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, lo que fuerza a replantearse principios tenidos por intocables hace unos años, entre los que se incluyen la exclusión de la lengua materna de los libros de texto. Sea por razones pedagógicas, sea por motivos comerciales,

se percibe una creciente proclividad entre editoriales y autores a ofrecer productos en los que la lengua materna juegue un papel de cierta importancia (Martín Martín, 2000).

### 3. La Interlengua

Según el Centro Virtual Cervantes, “se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”. Es decir, que el estudiante “crea” un sistema lingüístico a medio camino entre una lengua y otra mientras va aprendiendo.

Alexopolou afirma que la Hipótesis del Análisis Contrastivo, defiende que los errores de los estudiantes de una segunda lengua son el resultado de la interferencia con su lengua materna, generada por las divergencias entre las estructuras de los dos sistemas en cuestión. Pero por el contrario, cuando las estructuras de los dos sistemas presentan similitudes, el efecto sobre el aprendizaje es positivo (2011). Con la llegada de los años setenta se desarrolla la Teoría de la Interlengua (Selinker, 1972), que supone un giro metodológico al estudiar y analizar tanto las producciones erróneas como las correctas, es decir, la producción total de los estudiantes, considerando que tanto las erróneas como las correctas son relevantes en el proceso de aprendizaje. La relevancia de los estudios de la interlengua para la lingüística aplicada surge de la necesidad de descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, según los cuales el cerebro de los estudiantes procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que determinan estos principios generales nos da la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el fin de optimizar la práctica docente (Alexopolou, 2011).

El estudio de los errores que se pueden observar en un grupo de estudiantes de una segunda lengua o extranjera implica tomar en consideración, por lo menos, tres códigos lingüísticos que se ven implicados en el proceso de aprendizaje (James, 1998: 3):

- a) La lengua materna del estudiante.
- b) La lengua meta que se quiere aprender.
- c) La versión que el estudiante tiene de la segunda lengua, esto es, su interlengua.

A lo largo de la breve historia de la lingüística aplicada encontramos varios paradigmas de investigación que han considerado la combinación de distintos pares de los códigos mencionados con el objetivo de describirlos para poder compararlos a continuación. La primera corriente de investigación es el Análisis Contrastivo (Fries, 1945) (Lado, 1957), que surge a mediados de los años cuarenta y defiende que comparando de manera sistemática dos sistemas lingüísticos, en este caso el de la lengua materna y el de la segunda lengua, para identificar similitudes y diferencias, se pueden detectar las áreas de dificultad que serían generadoras de errores por parte de los estudiantes de una segunda lengua.

La segunda corriente, el Análisis de Errores (Corder, 1967), que nace en la segunda mitad de los años sesenta y pone en duda la validez del análisis contrastivo y propone describir, clasificar y explicar los errores producidos por los estudiantes de una segunda lengua comparando su actuación interlingüística con la lengua meta. Esta visión lleva a un replanteamiento tanto del papel de la lengua materna en el estudiante de una segunda lengua como del concepto que hasta entonces se tenía del error y de su repercusión en el proceso de aprendizaje.

A principios de la década de los setenta, aparece un nuevo modelo metodológico, el modelo de la Interlengua (Selinker, 1972), que concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la lengua materna y la segunda lengua, completa y enriquece al análisis de errores pretendiendo informar de la producción total de los estudiantes, estudiando tanto las producciones propias como las correctas. Aunque la hipótesis de la interlengua se centra sobre todo en la descripción de las actuaciones interlingüísticas descartando la comparación de dos sistemas lingüísticos. Como señala James (1998:7), “el investigador que estudia la interlengua en su desarrollo no hace más que comparar las sucesivas etapas del mismo”.

Se ha intentado numerosas veces elaborar una teoría que explique en su totalidad el complejo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las más representativas mencionamos la hipótesis contrastiva (Lado, 1957), la hipótesis de la identidad (Wode, 1974) o el modelo interaccionista (Long, 1975). Sea cual sea la teoría adoptada, inscrita en cualquiera de las principales corrientes psicolingüísticas, lo cierto es que todas toman en consideración una realidad aparentemente obvia: el estudiante utiliza tanto para la producción como para la comprensión de la segunda lengua, los medios que tiene a su disposición en el momento concreto del estadio en el que se encuentra cada vez. Estos



medios están sujetos a los conocimientos adquiridos hasta ese momento, en otras palabras, su competencia lingüística se encuentra en una permanente evolución, y es esta evolución la que condiciona cada vez su actuación. Es decir, todas estas teorías se vinculan de una manera u otra con la noción de interlengua, un concepto que a partir de los años setenta monopoliza el interés de los investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Alexopolou, 2011).

Según afirman Larsen-Freeman (1991) y Long (1994), el término “interlengua” fue utilizado por primera vez por John Reinecke en 1935 en su tesis “Language and Dialect in Hawaii”. El término interlengua comenzó a popularizarse gracias a Larry Selinker que utilizó el término, en su acepción actual, en 1969 y luego lo retomó y reelaboró en 1972. Pero, quien trató el concepto por primera vez, es decir, la noción del sistema lingüístico no nativo fue Corder en 1967, quien además estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. En su artículo, como apunta Selinker (1972), Corder llama la atención sobre el aspecto provisional del desarrollo de la competencia en una segunda lengua, e, inspirado en la noción de “competencia” de Chomsky, denomina la lengua del estudiante “competencia transitoria” (Corder, 1967), que entiende como un sistema gramatical interiorizado. Del mismo modo, aclara que se trata del conocimiento que el estudiante tiene de la segunda lengua en un momento determinado y vincula esta noción con su problemática acerca del concepto de error. El propio Corder, en 1971, replantea el tema de la lengua del alumno, para considerarla esta vez como un tipo de dialecto idiosincrásico, que comparte con otros dialectos caracterizados como idiosincrásicos (el lenguaje poético, el habla de los afásicos, el lenguaje del niño que aprende su lengua materna) el rasgo común de que todos presentan desviaciones (Alexopolou, 2011). Sin embargo, la idiosincrasia de los que aprenden una segunda lengua es de otra naturaleza, puesto que este dialecto, aunque posee una gramática que puede ser descrita mediante un conjunto de reglas, no es una “lengua” “en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social” (Corder, 1971:67). Dicho de otra manera, la lengua que utiliza el hablante no nativo no pertenece a ninguna comunidad lingüística.

Refiriéndose al mismo concepto, Nemser (1971) lo entiende como una secuencia de sistemas que se van aproximando sucesivamente hacia la lengua meta; de ahí que lo denomine sistema aproximativo. Estos sistemas aproximativos, que tienen sus propias características, son estructurados internamente y difieren tanto de la lengua materna como de la segunda lengua. En palabras del mismo Nemser (1971) se define como:

El sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc. (Nemser, 1971:52)

Se trata de los diferentes pasos que el estudiante debe dar como intento de aproximación a la meta final. Cada uno de estos pasos constituye un sistema organizado estructuralmente, y se rige por reglas que en general comparten los estudiantes, que en una situación de contacto dada, se encuentran en la misma etapa de dominio. La evolución de estos sistemas depende de variables individuales, sociales y/o didácticas.

Selinker (1972) define el concepto de interlengua de la siguiente manera:

Cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos “Interlengua” (IL) a este sistema lingüístico. (Selinker, 1972, 83-84)

Los tres términos que se han trazado abordan el fenómeno del sistema lingüístico no nativo desde tres enfoques distintos, y las distintas denominaciones reflejan las características más representativas que lo identifican:

- El de Nemser da énfasis a la perspectiva lingüística y caracteriza la lengua propia del aprendiente como “desviante”. Su punto de mira es la lengua meta o segunda lengua hacia la cual se van aproximando los sucesivos estadios que atraviesa el alumno.
- El de Corder da énfasis a la perspectiva sociolingüística, acentuando el carácter inestable y transicional del sistema no nativo. De ahí que lo denomine también “dialecto transicional”.
- El de Selinker da énfasis a la perspectiva psicolingüística, subrayando su estatus de sistema intermedio entre los códigos de la lengua materna y de la lengua meta o segunda lengua.

Una de las diferencias entre los tres enfoques se concreta en el hecho de que el concepto de interlengua se puede abordar desde dos puntos de vista aparentemente opuestos: uno, como un continuo interlingüístico (Corder, Nemser) y otro, como una etapa dada del desarrollo del aprendizaje (Selinker).

Por su parte, Selinker (1992) cree que uno de los problemas cruciales en que se deben centrar los estudios de la interlengua es el fenómeno de la fosilización, motivo por el cual no está de acuerdo con la naturaleza transicional que Corder adjudica al sistema no nativo, porque ignora la realidad de la fosilización. Por otro lado, Selinker defiende que es muy difícil demostrar que cada estadio de la interlengua se distingue del posterior de manera clara. Sea cual sea la perspectiva desde la cual se aproxime al tema, la gran aportación de todos estos estudios es “el hecho de que el sistema lingüístico no nativo se haya reconocido como un lenguaje independiente, con sus propias peculiaridades y características” (Alexopolou, 2011). Estos estudios, que contribuyeron al mejor entendimiento del sistema lingüístico del estudiante y del proceso de aprendizaje, abrieron paso a un cambio de orientación metodológica tanto en la teoría como en la práctica. Algunos de los fenómenos que se ponen de manifiesto en el aprendizaje de lenguas se pueden explicar por la existencia de unos procesos psicológicos subyacentes en el comportamiento interlingüístico, que entran en relación con la estructura psicológica latente.

Selinker sugiere que a partir de los datos observables de la interlengua se pueden observar cinco procesos principales, situados en la estructura psicológica latente. Se trata de procesos psicolingüísticos que se ocultan a la producción de la interlengua, son centrales en la adquisición de segundas lenguas y son los que originan los elementos fosilizables (Selinker, 1972). En la Teoría de la Interlengua de Selinker el concepto de fosilización es fundamental; se refiere a la permanencia en la interlengua de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso del vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida. El hecho de que los fenómenos fosilizables en la interlengua no se erradican nunca y otros reaparecen regularmente, conduce a Selinker a la afirmación de que las estructuras psicolingüísticas mencionadas, “están de alguna manera presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización” (Selinker, 1972:90).

Los cinco procesos principales que generan el fenómeno de fosilización son los siguientes:

- La transferencia lingüística: cuando se observa que la fosilización es el resultado de la influencia de la lengua materna.
- La transferencia de instrucción: cuando la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.
- Las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua reflejan los procedimientos que el alumno pone en marcha para asimilar el material lingüístico. Un ejemplo de estrategia de aprendizaje es la memorización de las nuevas estructuras.
- Las estrategias de comunicación en la segunda lengua: si la fosilización es el resultado de las técnicas que utiliza el alumno en su intento por comunicarse en la lengua meta cuando su competencia resulta insuficiente. Un ejemplo de estrategia de comunicación es la reducción de la segunda lengua a un sistema más simplificado.
- La hipergeneralización del material lingüístico de la segunda lengua: cuando la fosilización es el resultado de la falsa generalización de reglas de la segunda lengua.

De lo anteriormente expuesto, se hace evidente que el análisis de errores puede aportar información acerca de los procesos psicológicos subyacentes en el aprendizaje, proporcionando un conocimiento más profundo de dichos procesos mediante la determinación de las causas que originan las oraciones desviadas de la interlengua de los estudiantes (Alexopolou, 2011).

A continuación, se definirán las características de la interlengua, que pueden resumirse en: fosilización, transferencia, sistematicidad, variabilidad y permeabilidad.

La fosilización es el fenómeno por el cual se conservan en la interlengua elementos desviados, como consecuencia de una situación de “estancamiento”. Este fenómeno tiene lugar antes de que el estudiante llegue a un estadio de comportamiento máximo respecto al conocimiento de la lengua objeto. Por otro lado, los errores fosilizables reaparecen alternativamente hasta las últimas etapas de aprendizaje y se deben a la incapacidad de aplicar las reglas que se conocen. En otras palabras, no dependen de variables afectivas (cansancio, descuido) como los fosilizados (Vázquez, 1991).

La transferencia se vincula estrechamente con el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Ha sido durante décadas una de las

nociones centrales en el proceso de adquisición de la segunda lengua y ha preocupado a investigadores y docentes, cuya interpretación varía según el punto de vista adoptado (Alexopolou, 2011). Desde el punto de vista de la Teoría de la Interlengua y bajo la influencia de los estudios de Selinker, la transferencia se entiende como un proceso psicológico subyacente en un comportamiento concreto, y es uno de los procesos que originan los elementos fosilizables.

La sistematicidad se refiere a la coherencia interna de la interlengua en un momento dado de su evolución. En cada una de las etapas que atraviesa a lo largo del proceso de construcción de su interlengua, el estudiante posee un sistema interiorizado de reglas que refleja un conocimiento sistemático de la segunda lengua. Se trata de reglas lingüísticas y sociolingüísticas construidas a partir de procesos y estrategias. En otras palabras, “es un sistema lingüístico con una gramática propia, cuyas oraciones, que se consideran desviadas desde el punto de vista de la gramática de la lengua materna, son correctas desde el punto de vista de la lengua del estudiante” (Alexopolou, 2011). La sistematicidad de la interlengua es relativa, dado su carácter inestable que surge de su transitoriedad. La inestabilidad, que es la característica por excelencia del dialecto transitorio, demuestra la naturaleza dinámica de un proceso que está en constante movimiento. Un sistema lingüístico en proceso de construcción no puede ser estable (Alexopolou, 2011).

Se ha comprobado que la actuación de los individuos que aprenden una segunda lengua no es invariable. Es decir, el hecho de que un estudiante haya adquirido una estructura, sea morfológica, sintáctica, fonológica, léxico-semántica o discursiva en un determinado momento, no significa que sea capaz de utilizarla en cada momento y en todos los contextos. Por otro lado, su constante exposición a nuevas estructuras incrementa la complejidad del proceso. La variabilidad, por lo tanto, se refiere a esos casos en los que el estudiante utiliza dos o más variantes para expresar un fenómeno lingüístico con una sola realización (Alexopolou, 2011).

Son muchas las explicaciones que se han dado sobre la variabilidad. Las variables tanto individuales como contextuales pueden ser factores determinantes. Sobre el primer tipo de variabilidad, por ejemplo, se ha demostrado que las propias actividades didácticas y las distintas exigencias de éstas pueden determinar la variabilidad en la actuación de los estudiantes. Hay actividades que exigen que el estudiante dirija su atención a la forma, otras le piden que esté más atento al mensaje; en algunos casos, el contexto puede

proporcionarle mayor cantidad de información; en otros, la presión del tiempo puede ser un factor negativo (Alexopolou, 2011).

Para Corder (1967) la variabilidad en las características de la interlengua de los estudiantes de una lengua extranjera puede deberse a la inconsistencia de los datos, a la variedad de hipótesis heurísticas acerca de las reglas de la segunda lengua y al tratamiento pedagógico.

Para Adjémian (1982:249), “la permeabilidad es la violación por parte del estudiante de la sistematicidad interna de la gramática de su interlengua”. Este fenómeno de penetración de otros sistemas de reglas, por ejemplo de la lengua materna, en la interlengua explica la hipergeneralización de reglas de la segunda lengua. Adjémian, partiendo de la postura de que un modelo de análisis de la interlengua debe diferenciar competencia de actuación, con el objetivo de determinar el grado de idealización del modelo, considera que la permeabilidad es una propiedad de la gramática de la interlengua, situada en el plano de la competencia, y da cuenta de la variabilidad de ésta en un estado sincrónico.

#### 4. La traducción y su uso tradicional en los manuales de idiomas

La definición de la traducción es un tema complicado ya que a lo largo del tiempo se han dado múltiples definiciones del término y todas ellas diferentes y, en algunos casos, contradictorias. Por ejemplo, para Nida (1959) la traducción es una operación mediante la cual se produce en la lengua del receptor el equivalente natural más próximo del mensaje de la lengua-fuente, atendiendo en primer lugar al significado y, en segundo lugar, al estilo. Por otro lado, Hatim y Mason (1997) definen la traducción como un acto de comunicación que pretende retransmitir, a través de las fronteras lingüísticas y culturales, otro acto de comunicación (que puede haber sido creado con diferentes objetivos o para diferentes lectores/oyentes).

Atendiendo a estas definiciones, traducir es mucho más que transferir las palabras de una lengua a otra. Sin embargo, tradicionalmente, el uso de la traducción en los manuales de idiomas se limitaba a traducir palabras mediante largas listas de vocabulario sin una metodología coherente, el método conocido como gramática-traducción. Este método, según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus

excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la segunda lengua a la materna y a la inversa. En este método el aprendizaje de la gramática es deductivo, esto quiere decir que se presenta una regla, se memoriza y después se practica mediante la traducción de oraciones aisladas y carentes de contexto. Este método ha sido duramente criticado y, en esta línea, Clara de Arriba García (1996) presenta unas consecuencias negativas que son:

-Ausencia total de metodología a la hora de traducir. Al alumno se le ofrecían textos muy difíciles de comprender o frases aisladas y descontextualizadas. De este modo, el alumno no podría comprender su sentido.

-Dándose las instrucciones de las actividades en la lengua del alumno y traduciendo el vocabulario se dificulta el acceso al significado de la lengua extranjera.

-El alumno intentaba traducir sin comprender el sentido. Esto genera una traducción literal incomprensible en su propia lengua.

Todas estas consecuencias negativas provocan la desaparición de la traducción en el aula en favor de los métodos comunicativos. Además, se consideraba difícil la traducción por el uso que se le estaba dando ya que se empezaba a traducir el texto antes de comprenderlo. Además, con la aparición de los métodos comunicativos se da más énfasis a la lengua oral en el aula y se tiende a despreciar la lengua escrita (De Arriba García, 1996)

## 5. Enfoque comunicativo y enfoque por tareas

Cuando el método de gramática-traducción empieza a desaparecer, surgen los métodos comunicativos. Entre los cuales surge con fuerza el enfoque comunicativo que más tarde sería relevado por el enfoque por tareas. Para comenzar, definiremos el concepto de competencia. La competencia es el conocimiento del sistema de la lengua extranjera que el aprendiz debe poseer y que, *grosso modo*, se refiere a las reglas gramaticales (Pintado Gutiérrez, 2012). De acuerdo con Gutiérrez Ordoñez (2004), la competencia comunicativa supone la comprensión y construcción de: mensajes con sentido; mensajes coherentes con las partes de un texto y con el género de discurso que se adopte; mensajes adecuados a los interlocutores, al nivel de lengua, etc. o mensajes efectivos o eficaces.

El término de competencia comunicativa, según Cenoz Iragui tiene implicaciones directas en varios niveles: en los objetos de aprendizaje, en las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje y en la evaluación.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, el enfoque comunicativo es también conocido como enseñanza comunicativa de la lengua, como enfoque nocional-funcional o como enfoque funcional. Con este modelo didáctico se pretende que el estudiante adquiera la capacidad de comunicarse de forma real tanto de forma oral como escrita en la lengua extranjera. Para ello, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades con la intención de imitar de la forma más fiel posible la realidad de fuera del aula.

Para entender el origen del enfoque comunicativo debemos remontarnos unas décadas atrás. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos como C. Candlin o H. Widdowson, creyeron que el objetivo del aprendizaje de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Para esta nueva forma de ver la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera se recogen las aportaciones de varios campos de investigación, como la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística. A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; y así, esta alternativa recibe el nombre de enfoque comunicativo. La comunicación es un proceso que se desarrolla con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por tanto, no basta con aprender un montón de datos como el vocabulario o las diferentes reglas sino que se debe aprender a utilizar esos datos para comprender el significado. Y esto se consigue mediante la participación en tareas reales en las que la lengua se utilice para alcanzar un fin, no que la propia lengua sea el fin. Es decir, un ejemplo de finalidad debería ser la comunicación en un país extranjero y no, aprender lo necesario para poder aprobar el examen. En este nuevo concepto de enseñanza es muy importante y frecuente la interacción entre los alumnos mediante conversaciones en parejas o grupos.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:



**Vacío de información.** Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.

**Libertad de expresión.** Cada uno decide el contenido, la forma, el tono, el momento, etc.

**Retroalimentación.** Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Los juegos teatrales o de rol se acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros, y así pueden medir el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación. En el enfoque comunicativo, la presentación de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno. Y el libro de texto se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. A su vez son muy importantes otro tipo de materiales didácticos como cartulinas para tareas de resolución de problemas en grupo o materiales auténticos como revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.

Aunque el profesor juega un papel muy importante en la enseñanza, su función es facilitar el aprendizaje fomentando la cooperación entre los alumnos, que son los verdaderos protagonistas, por tanto, este es un enfoque centrado en el alumno. Algunas de las funciones que realiza el profesor son: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. El enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, aunque a lo largo de los últimos años ha ido ganándole terreno el enfoque por tareas, el cual puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa.

Por otro lado, las nuevas propuestas metodológicas de los años 80 partirán del enfoque comunicativo, y se denominarán “Enfoque por Tareas”. Es curioso que, después de

apartar la traducción de las aulas, todas las aportaciones de la didáctica de las lenguas influirán considerablemente en la propia didáctica de la traducción (Zanón, 1990).

Canale y Swain (1980) reformulan el concepto de competencia comunicativa, que, a partir de ahora constará de cuatro dimensiones:

- una competencia lingüística, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua;
- una competencia socio-lingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación; y
- una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso;
- y, finalmente, una competencia estratégica, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias

Para Zanón, estas cuatro dimensiones de la competencia comunicativa son difícilmente aislables y reducibles a unidades. Su desarrollo conjunto parece más susceptible de ser organizado en términos de actividades comunicativas que integren en unidades reales los diferentes procesos que permiten utilizar el lenguaje con un objetivo de comunicación (1990). En el enfoque comunicativo se observa que la separación entre contenidos y metodología llevaba a una serie de problemas que ponían en duda el origen del diseño global del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La reivindicación de un currículo integrador entre contenidos y metodología representa uno de los caballos de batalla de los movimientos de renovación pedagógica de los últimos años. El argumento de fondo es el de la imposibilidad de planificar (seleccionar y secuenciar) los contenidos educativos al margen de la manera (procedimientos y procesos) en que los aprendices los trabajarán en el aula (Zanón, 1990).

Numerosos autores como Breen y Candlin, (1980); Stern, (1983); Richards, (1984); Johnson, (1987) o Nunan, (1988); reivindican un currículo de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Las propuestas que se corresponden a estos planteamientos intentan, de una forma más o menos acertada, proporcionar al diseño del curso de lengua un carácter globalizador. Para esto, todas las propuestas reivindican la utilización de la tarea como

unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Zanón, 1990).

La definición de tarea podría englobarse dentro de las siguientes características:

- Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Identificable como unidad de actividad en el aula.
- Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Existe tal cantidad de propuestas de tareas concebidas como soluciones a los problemas, a diferentes niveles, que presente el enfoque comunicativo que es prácticamente obligado agruparlas en familias en función del peso que tengan estas tareas en el diseño del curso de lengua. En este sentido, las diferentes propuestas se encuentran a lo largo de un contínuum en uno de cuyos extremos se utilizarían las tareas como complemento a una programación nocional-funcional/estructural. En el otro, se abogaría por una ruptura con la organización por contenidos y la adopción de las tareas como unidades de organización curricular (Zanón, 1990). Según Zanón (1990), se valora mucho el papel de las estrategias de comunicación en el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de las habilidades discursivas.

## 6. Didáctica de la traducción y didáctica de lenguas

Para introducir este punto estableceremos brevemente la distinción entre la didáctica de la traducción y la didáctica de las lenguas. Por un lado, la didáctica de la traducción ha tomado las técnicas del enfoque comunicativo de la didáctica de lenguas y, por otro, en didáctica de lenguas se intenta recuperar la traducción como un medio más de enseñar lengua. Pero, ¿en qué se relacionan la didáctica y la traducción?

Para Seleskovitch y Lederer (1984) enseñar traducción es: hacer entender el significado de un fragmento de un texto, hacer que los estudiantes reconstruyan en la lengua materna la idea contenida en el párrafo, volver al texto y reconstruir los párrafos, comparar el original y la traducción: afinar, rectificar, corregir y establecer entre ellos una equivalencia tan perfecta como sea posible.

Kiraly (1995) afirma que hay una necesidad de comprender el papel de la lengua materna y la competencia comunicativa de la segunda lengua dentro de la competencia

de traducción; las habilidades generales de la competencia comunicativa difieren de las habilidades específicas en que el estudiante de traducción ha de aplicar el conocimiento de la segunda lengua en las tareas reales de traducción; todavía queda mucho por saber acerca de la descripción empírica de los procesos mentales implicados en la traducción, tanto estratégicos como intuitivos, de forma que se pueda desarrollar una pedagogía completa.

Por un lado, la enseñanza de la traducción como tal no sería aplicable a la enseñanza de lenguas ya que los manuales de traducción están orientados a la teoría de la traducción y no tienen una orientación pedagógica. Por otro lado, siempre se ha rechazado el uso de la traducción en el aula por considerar que “la traducción no es un medio de expresión natural y que bloquea la expresión en la segunda lengua” (Ballard, 2005).

Pero, inevitablemente la traducción siempre está presente en el aula de una forma u otra. De Arriba García, basándose en Hurtado Albir, propone una clasificación muy acertada y precisa de las clases de traducción que podemos encontrar en el aula:

- a) La traducción de textos, donde se trabaja con la comprensión lectora de la segunda lengua y la producción escrita de la lengua materna, es decir, la traducción pedagógica *per se*.
- b) La traducción interiorizada, a través de la que el alumno accede al significado de la segunda lengua (esto ocurre de forma inevitable en muchas ocasiones, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje).
- c) La traducción explicativa, que es aquella utilizada por el profesor y cuyo objetivo es didáctico.

Para observar claramente las diferencias entre la traducción didáctica y profesional, Delisle (1998) presenta un cuadro donde se observan las diferencias entre traducción pedagógica y traducción profesional:

Similitudes	T. didáctica	T. profesional
Se aprende a diferenciar las lenguas, a evitar las interferencias	Finalidad de la enseñanza: adquisición de conocimientos	Finalidad de la enseñanza: adquisición de una cualificación, es decir, formación y

	lingüísticos (dominio de una segunda lengua)	aptitudes de un especialista
Se aprende a corregir las dificultades de traducción	Curso de traducción impartido por profesores de lengua	Curso de traducción impartido por profesores de carrera o por traductores profesionales
Se aprende a implementar las estrategias de traducción	Ninguna exigencia en cuanto a una profesión en particular	Importancia de preparar la integración a la profesión de traductor o intérprete
El aprendizaje de la traducción se completa con la adquisición de conocimientos de la cultura, la historia y las instituciones de las lenguas adquiridas o traducidas	Competencias a adquirir: lingüística y perilingüística civilizacional	Competencias a adquirir: manejo del lenguaje y las competencias metodológicas, disciplinarias y técnicas
Se aprende que la traducción no se ejerce bajo una subjetividad pura sino que obedece a ciertas reglas	La iniciación a la traducción se acompaña de una iniciación a la utilización de los diccionarios comunes: lengua, traducción, anglicismos, argot, etc.	La enseñanza de la traducción profesional requiere un excelente conocimiento de diccionarios generales y especializados, pero además, una formación impulsada en búsqueda documental
Se aplica a los textos a traducir el método de	No exige ninguna competencia técnica de los estudiantes en el	Iniciación a la utilización de ayudas de traducción: bancos terminológicos,

reflexión lógica y analítica	curso de traducción, especialmente en aquellos orientados a la adquisición de los medios de expresión	documentos en discos compactos, etc.
Desarrollo de la flexibilidad en el manejo de la lengua	La enseñanza de la traducción didáctica no tiene que aplicarse principalmente a lenguas especializadas	Gran importancia de las lenguas especializadas en los cursos de traducción técnica, económica, jurídica, informática, médica, etc.
A veces se traducen los textos bien contextualizados y a veces se traducen en ejercicios, con frases reales pero sin contexto	No figura ningún curso de terminología dentro de los programas de lengua	Los programas de formación de traducción implican generalmente un curso de terminología y un curso de búsqueda documental
Se intenta reproducir la articulación de un pensamiento dentro de un discurso cuando se traduce de textos enteros	Selección de textos variados, generalmente literarios, con el fin de ilustrar una gran variedad de dificultades de traducción	Selección de textos variados, generalmente pragmáticos, con el fin de ilustrar una gran variedad de dificultades de traducción y el género de los textos traducidos en situación real de trabajo
Pertencen a un metalenguaje común	Estancia de inmersión en el extranjero para perfeccionar el conocimiento de la lengua extranjera	Estancia en un medio de trabajo con el fin de perfeccionar la formación práctica y de facilitar la integración en

		el campo de trabajo al finalizar los estudios
	Adquisición de un metalenguaje útil para el análisis de fenómenos de traducción	Adquisición de un metalenguaje útil para aprender a traducir de forma profesional en vista de utilizar más tarde ese metalenguaje en el ejercicio de la materia.
	La traducción didáctica es esencialmente un medio para aprender una lengua, verificar la comprensión	La traducción profesional es un fin en sí misma. Es un acto de comunicación que a veces exige la modificación de la traducción didáctica para satisfacer otras restricciones además de las lingüísticas
	Se puede traducir sin comprenderlo todo ya que la finalidad de los ejercicios de traducción es, en parte, verificar la comprensión	No se traduce para comprender si no para hacer comprender. Es esencial tener una comprensión lo más perfecta posible del texto base
	El estudiante traduce para el profesor, a la vez corrector, destinatario y	El estudiante traduce para un público o un destinatario diferente al profesor quien juzga la

	juez de la actividad de los estudiantes	calidad de las traducciones en función de parámetros de la situación de comunicación, de la naturaleza de los textos, su función, etc.
--	---	--

Observando el cuadro se aprecian claramente las diferencias entre una aplicación y otra y podemos comprobar que la traducción tiene más usos, además del profesional. Es importante destacar que la traducción profesional es un fin en sí misma pero la didáctica supone un medio para adquirir la lengua, perfeccionarla, comprenderla o fijar estructuras (Lavault, 1985).

En lo que concierne a la didáctica de lenguas extranjeras, es preciso destacar que la más reciente reconsideración del rol de la traducción y de la lengua materna del alumno en el proceso de adquisición de una lengua extranjera apuntan, por un lado, a la necesidad de reconocer que estamos frente a una “tendencia natural” del individuo, tal y como afirma Saskia Bachmann (1994), basándose en recientes estudios psicolingüísticos, y, por el otro, al imperativo de que no podemos pretender partir desde cero al enseñar una lengua extranjera, como si el alumno fuese un ente vacío, negando que es portador de un sistema lingüístico y cultural, al que van asociados esquemas interpretativos específicos sobre la realidad y una particular visión del mundo, que le sirve de referente necesario en toda experiencia de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de un idioma extranjero (Gamboa, 2004).

Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002), las actividades de mediación, orales o escritas, de entre las que destacan la interpretación oral, la traducción escrita, la paráfrasis, el resumen y la toma de nota, hacen factible la comunicación entre individuos que no pueden establecer un contacto directo, a partir del reprocesamiento o reformulación de un texto original que se pone a disposición de un tercer grupo de usuarios, al que no le es posible acceder de forma directa a dicho texto (Consejo de Europa, 2002). Así, el usuario que ejerce la mediación actúa como un canal de comunicación, por lo general, aunque no necesariamente, en distintas lenguas. En esta línea, el traductor participa de un proceso dinámico de comunicación y asume el rol de



mediador entre interlocutores que no pueden establecer contacto directamente, actuando como un canal de comunicación entre el productor del texto original y sus receptores en la lengua meta (Gamboa, 2004).

Al analizar la mediación que lleva a cabo el traductor, Hatim y Mason distinguen dos clases fundamentales, que modelan respectivamente la figura del traductor según la visión de una perspectiva determinada: el traductor como mediador entre culturas y el traductor como “lector privilegiado” del texto en lengua original; carácter en virtud del cual, el traductor convertiría la información que generalmente representa el producto y, por ende, al final del proceso lector, en materia prima de la actividad traductora, poniendo de manifiesto que el traductor lee para producir, descodifica para volver a codificar (Hatim y Mason, 1995).

Por muy paradójico que pueda resultar a simple vista, toda actividad de mediación realizada por un sujeto traductor sólo será posible en la medida en que éste la aborde desde su propio mundo de significaciones, sin que ello implique necesariamente una traición, por un lado, al propósito retórico y a los valores discursivos implicados y, por el otro, a los interlocutores a los que se pretende poner en comunicación (Gamboa, 2004). Es decir, que el traductor, al realizar su oficio, aporta su punto de vista pero sin que esto suponga cambiar la información que se da. Esta acotación resulta fundamental, bajo el punto de vista de Gamboa, a la hora de reconsiderar el uso de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y guarda del mismo modo relación con uno de los principales objetivos asociados a la construcción de la competencia intercultural, pues nos lleva a un reconocimiento básico: si estamos de acuerdo en concebir al traductor como un mediador y al estudiante como un intermediario cultural, tenemos que asumirlos necesariamente como puente y defensores de fronteras. En lo que se refiere concretamente a la didáctica de lenguas, dicho reconocimiento supone la consideración, apoyo mutuo y diálogo progresivo de los diferentes sistemas lingüísticos y culturales que pueden confluir en el aula, con el objeto de incentivar en el alumno la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, a la luz de la comunicación intercultural.

El término de competencia intercultural fue creado por Michael Byram con la intención de recoger las necesidades del estudiante de lengua extranjera. Byram define al estudiante como “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra

forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...” (Byram, 1995:54). En palabras de Francisca Castro, el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram se caracteriza por varios rasgos:

- La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.
- La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva.
- El factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

Como señala Byram, citado por Oliveras (2000:36-37):

Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados con ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

## 7. Propuestas de actividades

Una vez conocemos la teoría existente al respecto del uso de la lengua materna y la traducción en el aula de idiomas, presentamos una serie de propuestas y actividades que podrían encajar perfectamente en el aula utilizando la traducción de una forma didáctica. La metodología empleada para la creación de estas actividades se basa en el método de enfoque por tareas cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, en las cuales es muy importante y frecuente la interacción entre los alumnos para promover el uso de la lengua. La finalidad es aprender la lengua usándola, provocando situaciones comunicativas. Todas las tareas presentadas se engloban en el grupo de tareas posibilitadoras que permitirían realizar la actividad final de una hipotética unidad didáctica. Además, las actividades pretenden combinar el método de enfoque por tareas

introduciendo el uso de la lengua materna en el aula de lenguas y optimizar el aprendizaje del estudiante dándole una herramienta o instrumento adicional para su aprendizaje.

Además, estas actividades contribuyen a fomentar las competencias en el alumno. Por ejemplo, ayudan a adquirir la competencia cultural concibiendo al estudiante como un intermediario cultural en el sentido de que en el aula confluyen distintos sistemas lingüísticos y culturales. De esta forma, los estudiantes construyen una competencia plurilingüe y pluricultural y comprenden las relaciones entre culturas. Además, el estudiante a través de su cultura investiga y comprende mejor la nueva.

Por otra parte, los estudiantes también pueden mejorar su comprensión escrita a través de la lectura de textos en la segunda lengua y, sobre todo, la expresión oral, mediante el diálogo con otros compañeros. La mejor forma de mejorar la expresión oral es practicando e intentando crear en el aula un ambiente en el que la segunda lengua se utilice de forma natural. También, mediante estas actividades los estudiantes pueden mejorar la expresión escrita a través de la traducción de los textos.

Por otro lado, es recomendable que los estudiantes posean entre un nivel B2 y C1 para asegurarnos, así, de que tienen una cierta competencia en español para poder hacer uso de la traducción. Las actividades están diseñadas para aplicarse en un grupo de estudiantes de español con inglés como lengua materna. Además, es importante tener en cuenta que, estas actividades no deben utilizarse como único recurso sino que deben enmarcarse dentro de una unidad didáctica ya que, como hemos comentado anteriormente, la traducción pedagógica es un buen recurso para la enseñanza de las lenguas pero no un recurso único por lo que las actividades de traducción deben complementarse con otras actividades.

Y finalmente, las actividades propuestas que utilizan textos están enmarcadas en el ámbito del turismo. He elegido esta opción, en primer lugar, porque los textos turísticos no entrañan una especial dificultad y tratan temas culturales que resultan interesantes para los alumnos; y, por otro lado, para que todas las actividades sigan la misma línea temática. El resto de actividades que no incluyen textos turísticos, tratan temas culturales. Estas actividades pretenden potenciar el conocimiento de la cultura de la lengua extranjera al tiempo que se practica gramática, sintaxis o vocabulario.

## **ACTIVIDAD 1**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora y la escrita ya que para realizarla deben leerse unas frases o textos e identificar el error o errores que contienen. Por otro lado, se trabaja el vocabulario y sobre todo, la sintaxis, ya que el resultado final debe ser construir frases correctas y con sentido. En esta actividad se presentan una serie de ejemplos reales de malas traducciones, principalmente con resultados jocosos. El alumno debe identificar el error e intentar encontrar una explicación para la causa del mismo. Esto, además de hacer la actividad divertida para el alumno le permitirá identificar las causas frecuentes del error en la transferencia de una lengua a otra. La actividad implica un conocimiento cultural que pueden consultar con el profesor como, por ejemplo, no conocer qué significa “al punto” en español. Después, deberán realizar una traducción adecuada del texto de cada imagen.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión y expresión escrita en L1 y L2. Es importante que el alumno comprenda que la traducción literal o el uso del traductor de google pueden provocar esta clase de errores que, aunque puedan parecer divertidos, son graves y dificultan la comunicación. Para el uso correcto de la lengua es necesario comprender sus estructuras y la correcta construcción de las oraciones y sobre todo, comprender que la equivalencia entre una lengua y otra no es literal.

Materiales: Para la realización de esta actividad utilizaremos imágenes como ejemplos de las citadas malas traducciones. Las imágenes son las siguientes:



Imágenes extraídas de: [http://www.huffingtonpost.es/2013/02/28/las-mejores-peores-traduc\\_n\\_2780202.html](http://www.huffingtonpost.es/2013/02/28/las-mejores-peores-traduc_n_2780202.html)

## ACTIVIDAD 2

**Descripción:** Esta actividad está diseñada para trabajar la comprensión lectora y, en ella, se trabaja principalmente el vocabulario. En esta actividad los alumnos harán un ejercicio de lectura y comprensión. Antes de comenzar la lectura, buscarán todas las palabras que no entiendan y realizarán un glosario con las mismas.

**Objetivo:** El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de producción escrita en L2 aumentando el vocabulario del estudiante. Esta actividad sirve como introducción al texto de forma que cuando procedan a su lectura lo comprendan mucho más fácilmente habiéndolo trabajado previamente y, además sirve como ejercicio posterior de consolidación de lo aprendido.

**Materiales:** El texto que van a utilizar es el siguiente:

### Descubriendo la Valencia de Sorolla

Joaquín Sorolla es uno de los grandes maestros de la pintura española del siglo XIX. Con sus cuadros de escenas mediterráneas, desbordantes de luz y alegría, alcanzó fama internacional. Esta ruta por su ciudad natal, Valencia, recorre los sitios relacionados con su vida y obra. Desde el barrio donde creció y los lugares que le inspiraron, hasta los museos que muestran su arte.

La **Ruta Sorolla** es una propuesta cultural que profundiza en la historia y en la obra del pintor valenciano **Joaquín Sorolla**. El itinerario completo pasa por una treintena de puntos de la ciudad de Valencia que están vinculados, de uno u otro modo, al artista. La ruta urbana que presentamos recorre algunos de esos lugares más significativos. Se puede realizar a pie y en un día, aunque para mayor comodidad, también se puede utilizar el metro o el tranvía para algunos de los desplazamientos. Iniciamos el paseo en la **casa natal del artista**, situada en el número 8 de la calle de las Mantas, como nos recuerda su placa conmemorativa. Muy cerca encontramos la **Iglesia de Santa Catalina**, donde fue bautizado, y la **Iglesia de San Martín**, donde se casó con Clotilde García.

Luego nos acercamos hasta la **Lonja de la Seda**, ya que sus escalones son el escenario representado en su cuadro “El grito del palleter” (1884). Después, tomamos rumbo al **Círculo de Bellas Artes**, entidad de la que era socio el pintor, que actualmente se localiza en un palacio gótico de la calle Cadirers. La siguiente parada será la **Catedral**, edificio reflejado en algunas de las obras tempranas de Sorolla. Bajando por la calle de San Vicente Mártir, llegaremos al **Ayuntamiento**, cuya colección de arte incluye cuadros suyos como, por ejemplo, “Mi familia” (1901). Seguimos por la calle de las Barcas hacia

el tramo conocido como del Pintor Sorolla: éste era el antiguo lugar donde se ubicaba la **Escuela de Artesanos de Valencia**, a la cual asistió el artista entre 1876 y 1878. En la actualidad, el centro se localiza en la avenida del Reino de Valencia y conserva un óleo de Sorolla y algunos dibujos de su época de estudiante. El itinerario continúa atravesando el cauce del río Turia por el **Puente de la Exposición**, llamado popularmente “La Peineta”. Diseñado por el arquitecto Santiago Calatrava, nos aproximará hasta la calle Galicia, donde hallaremos el **Palacio de la Exposición**, que acogió la Exposición Regional Valenciana de 1909 en la que exhibieron su obra varios artistas, entre ellos Sorolla. Tomamos después el Paseo de la Alameda para llegar al **Museo de Bellas Artes de Valencia**, cuya colección cuenta con medio centenar de cuadros del pintor. Luego volvemos a cruzar el río Turia para buscar el **Centro del Carmen**. Se trata del antiguo convento del siglo XIII en el que se ubicaba la Escuela de Bellas Artes, donde estudió Sorolla de 1878 a 1887. Hoy es un centro de exposiciones, además de sede de la **Institución Joaquín Sorolla de Investigación y Estudios**. Cerca de la zona queda la Casa Museo Benlliure, dedicada a la familia de artistas Benlliure, íntimamente relacionada con el pintor valenciano. La ruta prosigue hasta llevarnos a la **playa de la Malvarrosa**, escenario de tantos cuadros de Sorolla. En la costa también podremos conocer la vivienda de otro amigo suyo, la **Casa Museo Vicente Blasco Ibáñez**. Asimismo, veremos dos lugares cuya actividad sirvió de inspiración para varias obras del pintor: el **Hospital Valencia al mar** (el antiguo asilo de San Juan de Dios) y la **Casa dels bous**. Siguiendo el paseo marítimo llegaremos al **monumento Valencia a Sorolla**, situado en la Plaza de la Armada Española. El recorrido urbano finaliza en el **Cementerio General de Valencia**, ante el panteón familiar donde reposan los restos del artista. No obstante, todavía podremos disfrutar un poco más de su pintura en el **Museo Lladró**, a seis kilómetros de la ciudad, en Tavernes Blanques.

Texto extraído de: [http://www.spain.info/es/que-quieres/rutas/rutas-culturales/ruta\\_sorolla.html](http://www.spain.info/es/que-quieres/rutas/rutas-culturales/ruta_sorolla.html)

### **ACTIVIDAD 3**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora y escrita, ya que deben leer y después, traducir; y además la destreza oral ya que deben comentar sus traducciones después. En esta actividad, aprovechando el texto de la actividad anterior, los alumnos deberán traducirlo en grupo. Puesto que es un texto muy largo, únicamente traducirán los dos primeros párrafos. En definitiva, cada miembro del grupo hará su propia traducción y después pondrán todas las versiones en común y las comentarán.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión escrita en L2 y expresión escrita en L1, ya que los estudiantes deben leer y comprender el texto y después producir uno nuevo, la traducción. El resultado de aprendizaje que se busca es que los alumnos se den cuenta de que no hay una única versión para las cosas y menos cuando se trata de traducir una lengua y que, una palabra o frase se puede expresar de

diferentes formas y todas son igual de válidas. Esta actividad pretende aumentar el vocabulario de los estudiantes y que adquieran mecanismos para redactar la misma información de diferentes formas.

Materiales: El texto utilizado en la actividad anterior.

#### **ACTIVIDAD 4**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza escrita ya que los estudiantes deben elaborar una redacción y, además, en ella se trabajan el vocabulario y la sintaxis. Esta actividad también está relacionada con las anteriores y consiste en la elaboración de una redacción utilizando el nuevo vocabulario aprendido mediante la realización del glosario de la actividad 2.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de la expresión escrita en L2, además de aplicar el nuevo vocabulario aprendido y conocer la manera de utilizarlo. El resultado que esta actividad espera es preparar a los estudiantes para la comunicación real mediante la producción propia en la lengua que están estudiando.

Materiales: El glosario elaborado en la actividad 2.

#### **ACTIVIDAD 5**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora, la oral y la auditiva. Por otro lado, se trabajan sintaxis y vocabulario. En esta actividad los alumnos leerán diferentes textos en su lengua materna y después, por grupos de tres, y en español, cada uno explicará lo que ha leído y debatirán sobre cual les parece el mejor destino.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión escrita en L1 y expresión oral en L2. Por otro lado, se busca que los estudiantes aprendan a sintetizar la información y después sepan expresarla en la lengua que están aprendiendo. Esta actividad supone un ejercicio de traducción interna ya que leen y comprenden el texto en su lengua materna pero deben traducirlo interiormente para después poder comentarlo en la lengua en la que están aprendiendo.



Materiales: Los textos en inglés que aparecen a continuación:

Comillas is a town in northern Spain, in the Region of **Cantabria**, sheltered by the Picos de Europa Mountains. It has an attractive harbour and beaches with crystal clear waters. It was birthplace of the film maker Mario Camus and the traditional holiday destination of the nobility. It also has an amazing array of modernist buildings... What more could you ask for?

The town of **Comillas** is an ideal destination to feel the magic of **Green Spain**. It has stunning natural surroundings. In winter it is sheltered by the snowy peaks of the Picos de Europa Mountains, and in summer its warm temperatures are perfect to enjoy its beaches with crystal clear waters and its harbour, surrounded by small, traditional taverns. What is more, Comillas is now one of the most prestigious destinations in northern Spain on account of its wealth of monuments. Allow us to show you.

#### Modernist architecture

At the end of the 19th century, Comillas was chosen by the royal family as their holiday destination, and the city was decked out accordingly. In the space of a few years, the town was transformed with buildings by the modernist architects of **Catalonia**. Amongst these, special mention should be made of Antonio Gaudí, who designed a palace in neo-Arabic style, characterised by its spectacular contrast of colours. It is known as the "**Capricho de Gaudí**" (Gaudi's whim) in Comillas. When you see it, you will be left in no doubt as to the town's unique charm.

The main royal court building is **Sobrellano Palace**. It is in neo-Gothic style and is stunning from the outside. A visit is highly recommended, because the interior décor is partly the work of Gaudí himself. This is one of the most emblematic buildings in the whole region.

There are many things to see in the town of Comillas. Visit the huge **Pontifical University** building, soon to become the location of the **International Centre for Higher Education in Spanish**, aiming to become the international centre for the study of Spanish and Spanish-language teaching. You can also see the stately houses set around the main square and enjoy the many restaurants to be found throughout the town centre.

Comillas is a great destination at any time of the year. Its pantheons, the old hospital, Tres Caños Fountain and the cemetery's guardian angel, especially beautiful from outside the walls at dusk, join Sobrellano Palace, Gaudi's Capricho and the Pontifical University, to give the town an enviable historic-artistic centre. If you come in winter, then you will find this region greener than ever. If you come in summer, meanwhile, you will love the atmosphere in the streets and enjoy the stunning coastline, with **Comillas Beach** and **Los Colodros Cove**. Whenever you decide to come, you will discover one of the most important examples of modernist architecture anywhere in the Green Spain region.

Extraído de: [http://www.spain.info/en/reportajes/comillas\\_villa\\_modernista.html](http://www.spain.info/en/reportajes/comillas_villa_modernista.html)

Located between the capes of San Antonio and Nao, Jávea is one of the most important tourist destinations on the Costa Blanca. The historic quarter, located two kilometres away from the coastline, preserves a beautiful architecture, with emblematic monuments such as the church of San Bartolomé, the city's neuralgic centre. One of the main attractions of this region is its coastline. No less than twenty kilometres of sands and hidden coves where visitors can enjoy a swim and a wide variety of water sports.

From **Cape Nao** to Granadella Cove, Jávea offers visitors twenty kilometres of beaches and coves, ideal to enjoy the sun, the sea and water sports. This town on the Alicante Costa Blanca shows its more tourist-related side around the area of the harbour. In addition to a wide range of accommodation, restaurants and recreational activities, in the harbour visitors can enjoy all types of water activities, such as sailing and windsurfing or a boat trip to **Denia**. The **beach of El Arenal** is one of the most emblematic on the coast of Jávea. In this place, next to the Fontana Canal, sits the **Parador de Turismo "Costa Blanca"** (Inn), at a privileged location only a few metres away from the beach. Between the islands of **Portixol** and Descubridor is one of the most beautiful sections of the coastline. Crystal waters and a gorgeous seabed make this the ideal setting for scuba diving. This water sport is also popular at **Granadella Cove** which is, with its fine, golden sand, another attractive spot in the coast of Jávea. **The city** Located on a plain, at the foot of the Montgó Massif, the historic quarter of Jávea was erected inland, around the fortified **church of San Bartolomé**, a beautiful Isabelline Gothic building made to defend the city against pirate attacks. On the streets of the historic quarter, visitors will be amazed at the local architecture, the grilles on the windows of houses and the lintels of "coarse" stone. Another must in the journey around the city centre is the **Archaeological and Ethnographic Museum**, where you can learn about the history of the town. While, on the harbour, it is worth visiting the **church Our Lady of Loreto**, which resembles the keel of a ship. **Culture, gastronomy and the outskirts** Jávea bases its gastronomy on typical **Mediterranean foods**. As is common to the rest of the Valencian towns, the most popular dish is rice. **Paella** is perhaps the most widely-known recipe, which is prepared here with beans and turnips or baked. The **fish** from this region is served both stewed or fried, as well as in soup. Garlic and oil are the main ingredients of the emblematic sauce **salsa ali-oli**, served to accompany numerous dishes. Almonds, raisins, figs and oranges are the most typical fruits of this region and are usually included in dessert recipes. Almond cake, turrón and ice cream are among the most tempting. To go with it, Jávea offers wines with the label **Designation of Origin** - Alicante, misteleta (sweet wine) and horchata (a soft drink made with tiger nuts). Jávea celebrates the holiday of the **Virgin of Carmen** on the 16th of July. A few days later, the weekend before last, the **Moors and Christians** festival takes place. The outskirts of Jávea offer endless possibilities. The lighthouses and **Cabo de San Antonio Marine Nature Reserve** are the destinations of excellent excursions for nature lovers. The visit may continue to the **Montgó Nature Reserve**, where the outline of the mountains dives into the Mediterranean, creating spectacular cliffs. It is also possible to visit the attractive town of **Denia**, the capital of the Marina Alta region. **Teulada** rises on the other side of Cape Nao. In addition, next to **Peñón de Ifach Nature Reserve** is the town of **Calpe**, a harmonious place that has managed to combine the preservation of its monumental heritage with touristic infrastructures. Another interesting monumental town in the middle of the Costa Blanca is **Villajoyosa**, the capital of the Marina Baja region. Across Sierra de Aitana, the northern inland region of the province awaits, offering a journey through **Cocentaina**, an important medieval town, with tiled houses and Arab streets. The mountains of Alicante conceal the rough outline of **Carracal de la Font Roja Nature Reserve** on the northern side, as well

as the town of Alcoi, whose medieval historic quarter celebrates the festivity of "Moors and Christians" every year, declared of **International Tourist Interest**.

Extraído de: [http://www.spain.info/en/que-quieres/ciudades-pueblos/otros-destinos/javea\\_xabia.html](http://www.spain.info/en/que-quieres/ciudades-pueblos/otros-destinos/javea_xabia.html)

Madrid, the capital of Spain, is a cosmopolitan city that combines the most modern infrastructures and the status as an economic, financial, administrative and service centre, with a large cultural and artistic heritage, a legacy of centuries of exciting history.

Strategically located in the geographic centre of the Iberian Peninsula at an altitude of 646 m above sea level, Madrid has one of the most important historic centres of all the great European cities. This heritage merges seamlessly with the city's modern and convenient infrastructures, a wide-ranging offer of accommodation and services, and all the latest state-of-the-art technologies in audiovisual and communications media. These conditions, together with all the drive of a dynamic and open society –as well as high-spirited and friendly– have made this metropolis one of the great capitals of the Western world.

It has been populated since the Lower Palaeolithic era, although it was not until 1561 that King Philip II made Madrid the capital city of his vast empire. The historic centre, also known as the "Madrid of Los Austrias" (in reference to the Hapsburg monarchs), and the spectacular Plaza Mayor square –inaugurated in 1620 and one of the most popular and typical sites in Spain– are a living example of the nascent splendour of the city in the 16th and 17th centuries.

Near the Plaza Mayor is the area known as the "aristocratic centre" where the jewel in the crown is the Royal Palace, an imposing building dating from the 17th century featuring a mixture of Baroque and classicist styles. Beside it is the Plaza de Oriente square, the Teatro Real opera house, and the modern cathedral of La Almudena which was consecrated in 1993 by Pope John Paul II. The Puerta del Sol square is surrounded by a varied and select area of shops and businesses, and the "Paseo del Arte" art route –whose name derives from its world-class museums, palaces and gardens– are further elements in an array of monuments which includes particularly the Bank of Spain building, the Palace of Telecommunications, and the fountains of Cibeles and Neptune.

Art and culture play a key role in Madrid's cultural life. The capital has over 60 museums which cover every field of human knowledge. Highlights include the Prado Museum, one of the world's most important art galleries; the Thyssen-Bornemisza Museum, with over 800 paintings ranging from primitive Flemish artists through to the avant-garde movements. And the Reina Sofía National Art Centre, dedicated to contemporary Spanish art and containing works by Picasso, Joan Miró, Salvador Dalí and Juan Gris, among others.

Madrid's extensive and beautifully maintained parks and gardens –like the Retiro park, formerly the recreational estate to the Spanish monarchs, the Casa de Campo and the Juan Carlos I park– offer inhabitants and visitors the chance to enjoy the sunshine, stroll, row on its lakes or feed the squirrels, in one of the greenest capitals in Europe. The importance of its international airport, which every week receives over 1,000 flights from all over the

world, its two Conference Centres, the modern trade fair ground in the Campo de las Naciones, and over 80,000 places in other meeting centres make Madrid one of Europe's most attractive business hubs.

Extraído de: <http://www.spain.info/en/que-quieres/ciudades-pueblos/grandes-ciudades/madrid.html>

## **ACTIVIDAD 6**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora y escrita. En esta actividad se trabajarán el vocabulario y la sintaxis. Para su realización, se dividirá a los alumnos en tres grupos. Por otro lado, entregaremos un texto dividido en cuatro fragmentos. El primer grupo leerá el fragmento número 1; el segundo grupo, el fragmento número 2; el tercer grupo, el fragmento número 3 y, por último, el cuarto grupo, el fragmento número 4. Después de leerlo, traducirán individualmente el fragmento que les ha tocado. En grupo, analizarán y comentarán las traducciones para llegar a un punto en común. Después de esto, se juntarán por grupos de cuatro, un miembro de cada grupo de forma que entre los cuatro formen el texto completo y lleguen a la traducción final del texto completo. Después lo expondrán a los compañeros.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión escrita en L2 y expresión escrita en L1. Como resultado se espera que los alumnos comprendan que hay diferentes formas de llegar a una misma solución y que poniendo en común los diferentes puntos de vista se puede llegar a una solución común. Después, cuando se lean todas las versiones, comprobarán que, a pesar de no ser iguales son todas igual de válidas, ya que, cuando se trata de traducción no hay una solución universal.

Materiales: El siguiente texto dividido en cuatro partes:

## **El Camino de Santiago en Bicicleta**

Recorrer el Camino de Santiago en bicicleta es una aventura apasionante e inolvidable. Durante la ruta el ciclista conocerá costumbres ancestrales y gentes hospitalarias, hará nuevos amigos con los que compartirá solidaridad y sentimientos, y descubrirá una naturaleza inigualable.

Hacer el Camino de Santiago supone adentrarse en paisajes llenos de contrastes entre meseta y montaña, entre prados y costas, conjuntos monumentales, obras de arte en forma de catedrales, puentes, calles y monasterios. Pero esta experiencia va mucho más allá. En este viaje tan especial por España también compartirás vivencias únicas con

peregrinos de todas las edades, llegados de diversas partes del mundo, en los albergues, en los senderos o en la carretera.

#### Elegir la ruta

Lo primero que debes hacer es decidir la ruta que te lleve hasta la capital gallega. Existen diversos itinerarios, aunque el Camino Francés, que transcurre por el interior de la península, es el más transitado por los miles de peregrinos que cada año se acercan hasta **Santiago**. Esta red de caminos jacobeos fue declarada en 1993 Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

#### Preparar el equipaje

Una vez elegido el itinerario, queda hacer las maletas. Jamás debe cargarse en exceso, pero es aconsejable llevar recambios para la bicicleta (cámaras, una cubierta, parches, llaves, bomba de aire, spray desengrasante, trapos); agua; gafas; vaselina para evitar rozaduras; candado; linterna; ropa adecuada de recambio, con chubasquero y guantes incluidos. Y siempre llevar el casco y el chaleco reflectante, sobre todo en carretera. El equipaje se completa con un botiquín elemental, saco de dormir, utensilios de aseo, protección solar, documentación y una guía.

#### Planificar el tiempo

La ruta debe planificarse en función del ritmo, la resistencia y el estado de forma de cada uno, o del grupo. Si no se tiene experiencia en marchas largas con la bicicleta, se debe entrenar antes. Si, por el contrario, se tiene una buena preparación física, puedes realizar etapas de entre 80 y 140 kilómetros diarios, aunque lo ideal es pedalear unos 50 kilómetros cada jornada. A esta media, en unas dos semanas se puedes haber recorrido todo el camino. Si no quieres hacer el trayecto completo siempre puedes elegir un punto de partida más próximo a Santiago. Eso sí, es imprescindible hacer un mínimo de 200 kilómetros en bicicleta para recibir la Compostela, un documento que recibirás al llegar a tu destino final y que demuestra que se has realizado correctamente la ruta jacobea. Durante la marcha, lo idóneo es intercalar días de descanso, para retomar energía y gozar de los lugares más relevantes del camino, que son muchos.

#### Empezar la marcha

Con la bicicleta cargada, la ruta estudiada y buenas dosis de ilusión, espera el asfalto. Todo buen peregrino deberá disponer de una credencial, que irá validando en los distintos albergues y parroquias, y que acredita la realización del Camino. Esta credencial puede conseguirse acudiendo a las Asociaciones de Amigos del Camino de Santiago repartidas por España y el extranjero, en la **Colegiata de Roncesvalles** y en aquellas poblaciones por las que pasa la ruta jacobea. Si cuando inicias la marcha no dispones del documento acreditativo, basta con que preguntes en la oficina de turismo de la localidad en la que te encuentras. Debes tener en cuenta que, a lo largo del camino, la alimentación y la bebida son fundamentales. Es importante llevar algo de comida para casos de emergencia (higos, frutos secos, chocolate o nueces); reponer líquido para evitar la deshidratación, y no forzar nunca: descansar siempre que sea necesario.

## Disfrutar de la aventura

Arranca así una manera distinta de conocer España. La travesía, perfectamente señalizada para evitar despistes y orientar en todo momento al ciclista, depara pueblos, gentes, paisajes, fiestas, gastronomía e infinidad de muestras artísticas. Es una ruta de contrastes, en la que aguardan parques nacionales y tesoros naturales excepcionales, como las cumbres de los **Pirineos**; la ribera del Ebro y sus fértiles huertas; las grandes llanuras castellanas, con trigales cubriendo el horizonte; la ascensión a la Cruz de Ferro, a 1.500 metros de altitud; y los pastos y prados verdes de **Galicia** o **Asturias**. Y, por todo el camino, montañas surcadas por senderos. Casi cada recoveco de la ruta jacobea esconde una sorpresa, ya sea en forma de paisaje, o de monumento.

Recorrer el Camino de Santiago en bicicleta es, pues, una magnífica ocasión para vivir una aventura única a través de un itinerario que, desde hace siglos, fascina a millones de peregrinos. En definitiva, se trata de un viaje diferente en el que descubrirás buena parte de España y aprenderás a conocerte mejor a sí mismo.

Texto extraído de: [http://www.spain.info/es/reportajes/el\\_camino\\_de\\_santiago\\_en\\_bicicleta.html](http://www.spain.info/es/reportajes/el_camino_de_santiago_en_bicicleta.html)

## ACTIVIDAD 7

**Descripción:** Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora y oral. Para la realización de la actividad se requiere que los alumnos se pongan en fila formando una cadena. Se entregará al primer alumno un fragmento de un texto o un texto corto para que lo lea y después le cuente al segundo alumno de la cadena lo que ha entendido, así sucesivamente hasta llegar al último que dirá en voz alta la información que ha llegado hasta él. Es una versión del clásico “teléfono loco”.

**Objetivo:** El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión escrita y expresión oral en L2. Por otro lado, el resultado que se espera es que los estudiantes aprendan a comprender y a sintetizar en la lengua en la que están aprendiendo.

**Materiales:** El texto que aparece a continuación:

### CAMINITO DEL REY

Situado en el centro de Málaga, dentro del Paraje Natural Desfiladero de los Gaitanes, el famoso Caminito del Rey es una pasarela colgada en las paredes de una espectacular garganta formada por el río Guadalhorce al atravesar las calizas que conforman la Sierra Huma. Este paseo a más de 100 metros de altura se ha convertido en una de las atracciones turísticas más visitadas de España en el 2015.

## **ACTIVIDAD 8**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora y escrita. En ella se trabajan vocabulario y sintaxis. Para su realización, los alumnos deben leer un texto en su lengua materna y después contestar a las preguntas propuestas por el profesor en español.

1. Entre otras cosas, ¿qué ha sido declarado Patrimonio Inmaterial Cultural de la Humanidad en España?
2. ¿Cuántas horas de sol tiene España al año?
3. ¿Qué famoso arquitecto te enamorará en Barcelona?
4. ¿Cuándo se celebran las fallas de Valencia? ¿Y San Fermín?
5. ¿Qué recorrido tiene casi 2.000 km?

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión escrita en L1 y expresión escrita en L2. Como resultado se espera que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprensión y expresión. Es decir, el texto, al estar en su lengua materna les resultará muy sencillo de comprender pero la “dificultad” de esta actividad reside en comprender la información y ser capaz de trasladarla a la lengua que están aprendiendo para poder responder a las preguntas.

Materiales: el siguiente texto.

### **Ideas to help you discover Spain**

Spain offers many ways to enjoy nature, leisure and culture. There is something for everyone: beaches, mountains, big cities and inviting villages. It is the country with the third most World Heritage Sites designated by UNESCO, which has also recognised its Mediterranean diet as Intangible Cultural Heritage and declared many of its natural spaces as Biosphere Reserves. Good weather is one of its identifying features, with more than 3,000 hours of sunshine a year. It has some of the world's most important museums and endless options for doing sport. It is also the second most mountainous country in Europe and has areas of great beauty and ecological value like its National Parks. As to transport,

you can travel to and around Spain easily thanks to its extensive network of land, sea and air connections.

A good way to combine nature, tradition and culture is to go on the Way of Saint James, which goes through incredible regions including the Basque Country, Cantabria, Asturias and Galicia. Another good idea is to go hiking or cycling on some of the almost 2,000 km of Green Routes. In the different coastal areas in Spain and its islands, Canary Islands and Balearic Islands, you can enjoy a great variety of scenery including small coves, large expanses of dunes, green forests and volcanic and desert landscapes. If you prefer visiting beautiful cities, you will find many with a rich historical and cultural mix and incredible monuments, like the Great Mosque of Cordoba and the Alhambra in Granada, in Andalusia. Other examples include Seville and its cathedral, Segovia and its aqueduct, Valencia and its City of Arts and Sciences, Bilbao and its Guggenheim Museum. The capital, Madrid, has a wide cultural offering and some of the most important museums in the country. In Madrid you will love the " Art Route ". In Barcelona you will fall in love with Modernism thanks to the works of the famous architect Gaudí, including the Sagrada Familia and Güell Park. And you will always be able to find a festival, exhibition, musical or guided tour to interest you. During the day you can go shopping or have a drink at one of our typical terrace bars. If you like good food, you can choose from one of our prestigious restaurants or try a few typical tapas. You cannot leave without trying some of our traditional dishes, like paella or Spanish omelette, accompanied by a good wine. Spanish nightlife, especially in the big cities, may go on until dawn in its bars, pubs and discos. If you prefer something more cultural, a good idea is to go to a flamenco show. You can also have fun at the major festivals in Spain, like the Carnival celebrations in Santa Cruz de Tenerife and Cadiz (in February), Easter Week (in March-April), the Fallas bonfire festival in Valencia (in March) and the bull-running of San Fermín (in July) in Pamplona. When looking for somewhere to stay the choices range from our Parador hotels to other more original options like sleeping in a cave. These are just a few of the possibilities for discovering this country. For more information, click on the images and links that interest you.

<http://www.spain.info/en/consultas/propuestas-de-viaje-para-conocer-espana.html>



## **ACTIVIDAD 9**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora y escrita y en ella se trabaja principalmente el vocabulario. Para su realización, se presenta una tabla de modismos en español, deben buscar su significado en su lengua materna, que en este caso es el inglés. Lo contrastarán con el profesor para comprobar que es correcto y después elaborarán un pequeño texto utilizándolos.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión escrita en L2 y expresión escrita en L1. Como resultado de aprendizaje se busca que los estudiantes conozcan nuevo vocabulario y sean capaces de emplearlo posteriormente.

Materiales: El cuadro de los modismos

MODISMO	SIGNIFICADO O EQUIVALENTE
Irse por las ramas	
Ahogarse en un vaso de agua	
Ser pan comido	
Ser uña y carne	
Ser la oveja negra	
Hacer castillos en el aire	
Estar en la luna	
Pillar (a alguien) con las manos en la masa	
Sacar los trapos sucios	
Tirar la toalla	
Hacer borrón y cuenta nueva	
Echar una mano	

No estar el horno para bollos	
Costar un ojo de la cara	
Poner la mano en el fuego	

### **ACTIVIDAD 10**

Descripción: Esta actividad está diseñada para trabajar la destreza lectora y escrita y en ella se trabaja principalmente el vocabulario. Para su realización, se presenta una viñeta que deberán leer con atención y entender perfectamente todo su contenido para después, desarrollar una parecida pero en su lengua materna y con contenido propio de su país de origen. Deberán responder a las siguientes preguntas:

1. A continuación, se presenta una viñeta de la ilustradora española Moderna de Pueblo. En ella, aparecen algunos estereotipos de la cultura valenciana. Busca el significado de la palabra estereotipo.
2. En grupos de tres, y con la ayuda de internet o cualquier medio que necesitéis, buscad el significado de todas las expresiones que aparecen. Después, pondremos en común la información que cada grupo haya encontrado.
3. Ahora, una vez conoces el significado de todos los datos que aparecen en la viñeta y sabes lo que es un estereotipo, escribe otra viñeta pero utilizando estereotipos y cosas típicas de tu ciudad o país. Después, las pondremos todas en común.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comprensión escrita en L2 y expresión escrita en L1. El resultado que se busca es que los estudiantes conozcan la cultura de uno de los países en los que se habla la lengua que están estudiando. Por tanto, el objetivo de esta actividad es conocer expresiones y productos típicos del país que se va a visitar, saber lo que es un estereotipo y saber establecer el equivalente en la lengua materna. Para comprobar que lo han entendido a la perfección, qué mejor manera que hacer una réplica en su lengua materna.

Materiales: la siguiente viñeta.



## 7.1. Evaluación de las actividades

Una parte importante de la propuesta de actividades es la evaluación ya que es donde se comprueba si la actividad funciona o no. En este caso, para la evaluación de las actividades se fomenta la autoevaluación, es decir, se busca que la intervención del profesor sea mínima y solo esté como apoyo. Se pretende que los estudiantes sean capaces de darse cuenta de los errores cometidos al conocer las respuestas o versiones de los compañeros. Principalmente, lo que se busca es que ellos mismos evalúen su trabajo al comentar con sus compañeros los resultados obtenidos, es decir, además de la autoevaluación también se utiliza la evaluación por pares. Este es el tipo principal de

evaluación que se plantea ya que la mayoría de actividades están diseñadas para comentar después los resultados entre los compañeros y sean capaces de ayudarse unos a otros para obtener un resultado satisfactorio. Este tipo de evaluación ejerce también como parte del aprendizaje del estudiante, ya que, al evaluarse él mismo está viendo sus errores directamente y aprendiendo de ellos. Además, esta forma de evaluación compromete al alumno en el desarrollo de la actividad ya que tanto la realización como la evaluación forman parte de su cometido. En definitiva, con este tipo de evaluación se busca la autonomía del alumno en el aprendizaje.

## 8. Conclusiones

Al inicio de este trabajo se planteaba el uso de la traducción en el aula de lenguas. Después de realizar la revisión bibliográfica y analizar lo que opinan diversos autores respecto al tema, podemos concluir que muchos autores defienden el uso de la traducción como herramienta para aprender una nueva lengua. Aunque todas estas voces han surgido recientemente y podríamos decir que es un movimiento muy nuevo, va ganando “peso” con el paso del tiempo. Cabe destacar que aunque cada vez son más las voces que se alzan en defensa del uso de la traducción pedagógica, la realidad es que su uso en las aulas actualmente es poco elevado o, prácticamente nulo a pesar de ser una herramienta muy aprovechable. Yo, como graduada en traducción, considero que la traducción tiene más utilidades además de la de la traducción profesional. Decidí realizar este trabajo porque quería investigar más sobre el tema y comprobar de primera mano si de verdad era útil el uso de la traducción para aprender una nueva lengua. Yo he crecido rodeada del método de “inmersión total” por lo que, debido a lo que me habían inculcado, creía que el empleo de la lengua materna en el aula estaba mal y que obstaculizaba el aprendizaje de la nueva lengua. Pero con la realización de este trabajo he comprobado que, mediante un uso controlado, tiene muchos beneficios para el estudiante. Si bien es cierto que las actividades que se pueden utilizar relacionadas con la traducción son escasas, por lo que no podría elaborarse una unidad didáctica dedicada únicamente a ello, además de que no sería recomendable ya que la traducción es una herramienta complementaria y no, principal. En cambio, considero que incluir al menos una actividad de traducción en cada unidad didáctica es beneficioso tanto para el profesor como para el alumno. Por ejemplo, la acción de elaborar un glosario previo a la lectura de un texto hace que se comprenda

mucho mejor el texto al leerlo y, además, el alumno adquiere y asienta nuevo vocabulario que le servirá para el aprendizaje de la nueva lengua.

Además, el uso de la traducción ahorra largas explicaciones en la segunda lengua cuya comprensión no siempre está garantizada. Como ya hemos comentado a lo largo de este trabajo en varias ocasiones, el estudiante es portador de un sistema lingüístico y cultural que no se puede ignorar dentro del aula, por tanto, establece conexiones y similitudes con la lengua que está aprendiendo de forma automática. Considero que en lugar de intentar “ocultar” o “frenar” estas conexiones deberían facilitarse en el aula con el consecuente ahorro de tiempo y esfuerzo.

Este trabajo incluye una pequeña investigación que espera ser útil para los enseñantes de una segunda lengua en lo referente al uso de la traducción. Además, este trabajo puede ampliarse investigando sobre las ventajas y desventajas que tendría la aplicación de las actividades propuestas; o también, podría evaluarse su uso en un aula de idiomas real. Por otro lado, tomando este trabajo como base también podría desarrollarse una unidad didáctica incluyendo las actividades propuestas. En definitiva, este trabajo pretende fomentar el uso de la traducción en el aula de idiomas sin caer en los errores cometidos usando metodologías tradicionales (método gramática-traducción) porque además es una herramienta que ayuda a la inclusión del uso de la lengua materna en el aula de lenguas puesto que tiene grandes beneficios para la adquisición de la nueva lengua.

## 9. Bibliografía

- Adjémian, C. (1982): La spécifité de l'interlangage et l'idéalisation des langues secondes. *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*, Vincennes: Université de Paris VIII.
- Alexopolou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 9. Extraído de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-funcion-de-la-interlengua-en-el-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras>
- Arriba (De), C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 8 (17), 269-283. Extraído de:

[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7979/LYT\\_8\\_1996\\_art\\_17.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7979/LYT_8_1996_art_17.pdf?sequence=1)

- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom, *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32.
- Ballard, M. (2005). Téléologie de la traduction universitaire. *Meta*, 50 (1), 48-59.
- Belz, J. A. (2002): Identity, Deficiency, and First Language Use in Foreign Language Education, *The Sociolinguistics of the Foreign Language Classroom: Contributions of the Native, Non-Native, and Near-Native Speaker*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 209-248. Extraído de: <https://eric.ed.gov/?id=ED481795>
- Butzkamm, W. (2003): We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. *Intercultural Competence*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Canale, M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Castro, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. XIII Congreso Internacional de la ASELE, Murcia. Extraído de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0217.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf)
- Castellotti, V. (1997): Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?, *ELA*, 108, 401 – 410.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Cook, V. (2001a): Using the First Language in the Classroom, *Canadian Modern Language Review*, 57 (3). 402 – 423.

- Cook, V. (2001b): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. P. (1967): The significance of learners' errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), 161-170.
- Çelik, S. (2008): Opening the door: an examination of mother tongue use in foreign language classrooms, *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 34. 75 – 85.
- Delisle, Jean (1998). Définition, redaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ferrer, V. (2004): The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge, *Teaching English Worldwide*. Extraído de: [http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer\\_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf](http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf)
- Fotos, S. (2001): "Codeswitching by Japan's Unrecognized Bilinguals: Japanese University Students' Use of Their Native Language as a Learning Strategy, *Studies in Japanese Bilingualism*. Multilingual Matters. 329-352.
- Fries, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Galindo Merino, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Extraído de: [www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/](http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/)

- Gamboa Belisario, L. (2004) *Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE*. Biblioteca Virtual redELE, 2004, número 7. Extraído de: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/tercera.html>
- García, O. (2006): Different Reasons for using the L1 in the L2 classroom among teachers and students, *Congreso FEMEX Asociación Cultural Mexicano-Canadiense Ottawa-Gatineau*.
- Gill, S. (2005): The L1 in the L2 Classroom, *Humanising Language Teaching*, 7, 5. Extraído de: <http://www.hltmag.co.uk/sep05/mart03.htm>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004). La subcompetencia pragmática. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 533-551.
- Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hatim, B. y Mason, I. (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Londres: Routledge.
- Hopkins, S. M. (1988): Use of mother tongue in the teaching of English as a second language to adults, *Multi-Mag*. 18-24.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation*. Kent: Kent State University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Larrea, E. (2002): Should we (or should we not) use L1 in the communicative English classroom? *APPROACH. A Journal for English Language Teaching in Cuba*, December.
- Larsen-Freeman, D. (1991): Second language Acquisition Research: Staking Out the Territory. *Tesol Quarterly*, 25, 2.



- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Erudition.
- Lin, A. M. Y. (1990): *Teaching in Two Tongues: Language Alternation in Foreign Language Classrooms*. Hong Kong: Hong Kong City Politechnic. Extraído de: <https://eric.ed.gov/?id=ED399799>
- Martín Martín, J. M. (2000): El español en el aula de inglés. Un estudio empírico, *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 1. Universidad de Sevilla. 81-91. Extraído de: <http://institucional.us.es/revistas/elia/1/6-Jose%20Miguel.pdf>
- Macaro, E. (1997): *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2003): *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. Londres, Continuum.
- Macaro E. (2005) Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Educational Linguistics, 5. Springer, Boston, MA
- Mahmoud, A. (2006): Translation and Foreign Language Reading Comprehension: a Neglected Didactic Procedure, *English Teaching Forum*, 44 (4). Extraído de: <http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol44/no4/p28.htm>
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Muñoz Hernández, C. A. (2005): *Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real*. Memoria de master, Department of World Language and Cultures, Indiana University. Extraído de: <https://idea.iupui.edu/dspace/bitstream/1805/792/1/CMUNOZ%20MAT%20THESIS.pdf>
- Muruais, M. T., & Senovilla, A. (1998). El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar. *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. IX Congreso Internacional de la

ASELE, Santiago de Compostela. Extraído de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0304.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0304.pdf)

- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9.
- Nida, E. (1959). Bible translating. *On translation*, Harvard: Harvard University Press, 11-31.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo, *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 4, Julio-Diciembre. 36-47. Extraído de:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_34/a\\_560/560.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html)
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendeban*. 23, 321-353. Extraído de:  
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/issue/view/8/showToc>
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage, *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2000): Task-based second language learning: The uses of the first language, *Language Teaching Research*, 4 (3). 253-274.
- Tang, J. (2002): Using L1 in the English Classroom, *English Teaching Forum Online. Bureau of Educational and Cultural Affairs*, 40 (1).
- Vázquez, Graciela E. (1991). *Análisis de Errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Weschler, R. (1997): Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method, *The Internet TESL Journal*, III, 11. Extraído de: <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27. Extraído de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/zanon01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm)