

EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Autor: Ángela Torregrosa Galera

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas: especialidad en lenguas extranjeras (inglés)

Tutor: Susana Nicolás Román

22/06/2016

RESUMEN

El uso de la traducción en el aula parece ser uno de los grandes dilemas de los profesores de lenguas extranjeras. Existe un acentuado debate sobre si la traducción podría convertirse en una herramienta de enseñanza apropiada o en una actividad peligrosa que puede perjudicar el proceso de aprendizaje. El planteamiento de esta cuestión surge debido a que la traducción pedagógica está estrechamente ligada al tajantemente censurado método gramática-traducción. Sin embargo, el objetivo principal de esta investigación es probar que, a través de las contribuciones de diversos autores y de la opinión de los estudiantes de una segunda lengua extranjera, la traducción se ha convertido en una materia interdisciplinar la cual podría formar parte de un currículo de aprendizaje de carácter comunicativo o bilingüe con el fin de desarrollar las competencias lingüísticas, culturales y comunicativas necesarias.

Palabras clave: traducción pedagógica, enseñanza de lenguas extranjeras, enfoque comunicativo, traducción natural.

ABSTRACT

The use of translation in the classroom seems to be one of the greatest foreign language teacher's dilemmas. There is an intense discussion on whether translation could be an appropriate teaching tool or a dangerous exercise which can damage learning process. This question arises because the pedagogical translation is strongly associated with the criticised grammar-translation method. However, the primary goal of this research is to prove, through several author contributions and opinions of the foreign language learners, that translation has turned into an interdisciplinary subject that could be inserted in a communicative or bilingual language learning programme in order to develop linguistic, cultural and communicative competences.

Keywords: pedagogical translation, foreign language teaching, communicative approach, natural translation.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1.	Metodología.....	3
2.	BREVE HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DEL INGLÉS.....	4
2.1.	El surgimiento del inglés como materia de aprendizaje desde la Edad Media.....	4
2.2.	El siglo XVII: el resurgimiento de las lenguas clásicas y la revolución provocada por <i>The English Grammar</i>	5
2.3.	El comienzo de la expansión del inglés fuera de Inglaterra.....	6
2.4.	Los inicios metodológicos.....	6
2.4.1.	El método gramática-traducción.....	6
2.4.2.	La <i>lingua franca</i>	7
2.5.	El siglo de Oro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	7
2.5.1.	1920 y 1930: dos décadas de investigación y consolidación.....	8
2.5.2.	El resurgimiento del inglés tras la Segunda Guerra Mundial.....	9
2.5.3.	Las nuevas ramas de aprendizaje y establecimiento del inglés como lengua internacional para el comercio.....	10
2.5.4.	La sistematización de las metodologías a partir de la década de los 80.....	11
3.	LA TRADUCCIÓN COMO MÉTODO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	12
3.1.	El método gramática-traducción.....	13
3.2.	El método directo.....	14
3.3.	El método audio-lingual.....	14
3.4.	El método comunicativo.....	15
3.5.	La propuesta de Süß.....	16
3.6.	La propuesta de Kelly.....	16
3.7.	La propuesta de Thomas.....	17
3.8.	La propuesta de Valero Garcés.....	17
3.9.	La propuesta de Navarrete.....	18
3.10.	La propuesta de Newmark.....	19
4.	EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA.....	20
4.1.	Desventajas.....	21
4.2.	Ventajas.....	25
4.3.	Enfoque comunicativo vs. Enfoque tradicional.....	29
4.3.1.	Traducción de palabras.....	30
4.3.2.	La competencia lectora.....	31
4.4.	La traducción como método de evaluación.....	32

5.	TRABAJO DE CAMPO	35
5.1.	Investigación docente	35
5.1.1.	Participantes.....	35
5.1.2.	Metodología	36
5.1.3.	Justificación	36
5.2.	Investigación estudiantil	37
5.2.1.	Participantes.....	37
5.2.2.	Metodología	37
5.2.3.	Justificación	38
5.3.	Presentación y evaluación de los resultados	38
5.3.1.	Porcentaje de la clase que se imparte en inglés	39
5.3.2.	Destrezas en las que se hace un mayor uso de la lengua materna	40
5.3.3.	Traducción de palabras	43
5.3.4.	El papel de la traducción en la competencia lectora	44
5.3.5.	Fuentes de consulta	45
5.3.6.	Actividades en el aula y el papel de la traducción	46
5.3.7.	La utilidad de la traducción	47
6.	CONCLUSIONES	48
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	50

1. INTRODUCCIÓN

El tema que vamos a abordar en este trabajo es, en última instancia, la utilidad de la traducción y el uso que se hace de ella en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La hipótesis de la que partimos inicialmente es que el uso de la traducción en el aula es inaceptable y como herramienta pedagógica puede generar resultados contraproducentes. Sin embargo, sabemos que es una disciplina que aún hoy en día está muy presente en el aula, aunque los profesores intenten silenciarla y se mantenga oculta. Por lo tanto, para confirmar o desmentir esta hipótesis hemos hecho un análisis de los distintos métodos y estudios que incluyen, o no, la traducción en el currículo de enseñanza, y además hemos realizado un estudio de campo real en un centro de enseñanza para comprobar si la traducción ha quedado realmente obsoleta en el área pedagógica.

Desde el punto de vista teórico, en primer lugar haremos un breve repaso por la historia de la enseñanza de lenguas desde el siglo XV hasta nuestros días para comprobar el papel que la traducción cumplió en este proceso y así encontrar la razón por la que es rechazada en la mayoría de los métodos modernos. Por lo tanto, en segundo lugar analizaremos los métodos más significativos y el papel que cumple la traducción en ellos y abordaremos algunas de las tendencias que abogan por el uso de la traducción.

Por último, hemos decidido realizar un análisis más exhaustivo sobre el papel de la traducción en las distintas etapas del aprendizaje de una lengua y hemos pretendido enmarcar la traducción en un contexto pedagógico tanto positivo como negativo para así poder observar las distintas formas en las que la traducción puede presentarse como una herramienta de enseñanza.

En cuanto al trabajo de campo podemos decir que su principal objetivo es dar cuenta de la realidad de la traducción en el aula, es decir, comprobar si el rechazo sistemático y profundo a esta área se lleva a cabo de forma estricta también en el marco práctico de los centros de enseñanza de lenguas extranjeras. Para resolver esta cuestión, realizaremos una serie de cuestionarios tanto a alumnos como profesores

sobre el papel que cumple la traducción en cada una de las fases del proceso de enseñanza que se sigue en el centro educativo elegido. La percepción de alumnos y profesores sobre la misma cuestión nos será de utilidad para valorar si este odio por parte de los profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras está justificado y es real partiendo de la opinión que esta cuestión suscite en los alumnos, ya que son los aprendices los que en última instancia se sirven de las técnicas que mejor les funcionan para alcanzar el objetivo de convertirse en hablantes de una segunda lengua.

Por lo tanto, el **objetivo** principal de este trabajo es arrojar un poco de luz sobre la aplicación de la traducción como herramienta útil en la enseñanza de idiomas y establecer un punto de encuentro entre su correcto uso en el aula y su inclusión justificada en los métodos de carácter comunicativo utilizados en la actualidad. Así como intentar demostrar que no es una disciplina cuyo uso sea un impedimento para la adquisición de las cuatro destrezas básicas. Para cumplir nuestros objetivos vamos a analizar una serie de puntos que, de acuerdo con nuestra experiencia en el aula, consideramos que son los más importantes a la hora de establecer una relación entre la traducción y la enseñanza de una lengua extranjera, es decir, las áreas del currículo que se aplican dentro del aula en las que la traducción está más presente:

- Porcentaje de la clase que se imparte en inglés.
- Destrezas en las que se hace mayor uso de la lengua materna: *reading, writing, speaking* y *listening*.
- La traducción de palabras.
- El papel de la traducción en la competencia lectora.
- Herramientas de consulta utilizadas por el alumnado: bilingües y monolingües.
- Actividades en el aula y el papel que cumple la traducción en ellas.
- La opinión general de profesores y alumnos sobre la utilidad de la traducción en el proceso de aprendizaje.

La motivación principal de este trabajo como traductora profesional y futura docente es desmentir el mito surgido con la impugnación del método clásico gramática-traducción de que el uso de esta disciplina en la enseñanza de lenguas extranjeras va en detrimento del desarrollo del alumnado. A pesar de que la traducción es una disciplina relativamente nueva, los estudios en esta área y sus distintas aplicaciones han dado un vuelco desde finales del siglo XX convirtiéndola en una herramienta interdisciplinar aplicable a muchas áreas del conocimiento. Consideramos que es el momento de alzar la voz a favor de la traducción y defender que esta disciplina dispone de instrumentos realmente válidos y aplicables a la enseñanza de lenguas extranjera. Con este estudio queremos demostrar que su utilidad y eficacia recae en última instancia en cómo se use y enfoque.

1.1. Metodología

Nuestro trabajo comienza partiendo de la base histórica que provocó la ruptura de la traducción con la pedagogía y que tuvo su inicio con las bases que estableció el método tradicional de enseñanza de lenguas clásicas respecto al uso de la traducción como herramienta de aprendizaje. Para confirmar esta hipótesis y valorar el papel de la traducción en los métodos posteriores, a través de los planteamientos de autores como Süß (1997), Kelly (1997), Thomas (1995), Garcés (1996), Navarrete (1997) y Newmark (1987), observamos que aunque en un principio la traducción no cumplía ninguna función oficial en los métodos modernos, sus aplicaciones a la distintas vertientes pasando por los métodos comunicativos pueden ser de carácter muy variado y útil. Para confirmar estos supuestos y dar una visión general de la situación actual de la traducción pedagógica después de haberse consolidado como un área de carácter interdisciplinar nos centramos en las afirmaciones de Albir (1988), Zaro (1999) y Titford (1985) cuando dicen que la traducción es un hecho natural e intrínseco dentro del alumno, por lo que tendría mucho sentido darle una aplicación y uso útil en el aula de inglés y enseñar a los alumnos a canalizarla de una forma correcta. Así, recorreremos a través de varios autores como Fernández (2005), Malmkjaer (1985), Rodríguez (2010), Newson (1998), Duff (1989) y Grellet (1991) los argumentos, en algunos casos obsoletos, en contra de la traducción y las ventajas que puede suponer

la canalización y organización correcta de esta tendencia a la traducción interna y natural.

Por otra parte, con el fin de reconciliar la traducción pedagógica con el método comunicativo, a partir de las teorías sobre la competencia lingüística de Chomsky (1965) podemos conseguir crear una línea de investigación conjunta basándonos en el concepto de competencia y actuación, otorgándole así a la traducción un papel importante en el modelo de competencia lingüística más completo que desarrollaron Canale & Swain (1980), donde tienen cabida elementos lingüísticos y gramaticales asociados tradicionalmente a la traducción, así como elementos pragmáticos, contextuales y extralingüísticos asociados a los enfoques más comunicativos.

Por último, teniendo en cuenta que la evaluación es uno de los procesos más importantes en el proceso de aprendizaje de todo estudiante, no hemos podido evitar hacer referencia al papel que cumple la traducción en esta fase. Como apunta Merino (2002) parece ser que en este estadio la traducción sigue utilizándose de forma equívoca, ya que como apuntan Klein-Braley & Smith (1985), Bensoussan & Rosenhouse (1990) y Newson (1998) es muy difícil definir unos criterios de evaluación sistemáticos y constantes debido a que la traducción incluye todas y cada una de las tipologías textuales. Por lo tanto, si se discriminasen ciertos tipos de textos, se perdería la riqueza y variedad que aporta la traducción al aula de idiomas. Así, Capel Moreno (2005) propone en líneas generales utilizar la traducción como un elemento de evaluación informal e informativa sobre la evolución de los estudiantes.

2. BREVE HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DEL INGLÉS

2.1. El surgimiento del inglés como materia de aprendizaje desde la Edad Media

Atendiendo a las directrices de Howatt (1984) el interés por el aprendizaje del inglés surgió en la propia Inglaterra cuando en la Edad Media el reinado de la dinastía de los Plantagenet terminó para dar paso a los Tudor, lo que supuso que el francés quedase poco a poco desterrado como segunda lengua y el dialecto anglo-francés evolucionase hasta convertir a esta nación en un estado monolingüe. Por otro lado, desde la otra parte del charco la comunidad mercantil, principalmente Flandes, ya

comenzaba a interesarse por el aprendizaje del inglés desde finales del siglo XV. Esto supuso la aparición del primer manual bilingüe francés-inglés, es decir, el primer atisbo del uso de la traducción en la enseñanza de una lengua extranjera. Uno de estos primeros manuales fue un pequeño libro de diálogos que incluía vocabulario útil sobre el área comercial y mercantil, por lo que en principio estos escritos tenían un fin específico. Sin embargo, el primer libro de texto destinado solamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera no aparece hasta finales del siglo XVI tras la llegada de un gran número de refugiados franceses hugonotes. El método de enseñanza cambió para adaptarse a las necesidades de los recién llegados, ya que su intención era integrarse en la sociedad inglesa y por lo tanto estos nuevos manuales tenían un enfoque más comunicativo y se centraban en el aprendizaje de las conversaciones y las situaciones diarias que se pueden dar en cualquier ciudad europea de esta época.

2.2. El siglo XVII: el resurgimiento de las lenguas clásicas y la revolución provocada por *The English Grammar*

Con la llegada del siglo XVII se produce la marcha de los refugiados debido a la mejora de la situación religiosa en Francia, lo que provocó que la enseñanza del inglés quedase relegada a un segundo plano. Ahora se trataba de una enseñanza más técnica, profunda y metodológica que se impartía por un tutor privado en pequeñas clases. En contraposición empezó a suscitarse un gran interés por el latín y el griego. Sin embargo, a finales del siglo XVII y principios del XVIII debido a una nueva oleada de refugiados el aprendizaje del inglés volvió a ser tendencia, pero esta vez se desecha el enfoque mercantil adoptado durante la época de los Tudor. Por el contrario se adopta un método bastante ineficaz con largos diálogos de tono jocoso e informal y vocabulario poco práctico para los recién llegados, en lugar de continuar con las escenas de la vida cotidiana. Más tarde apareció un lingüista que revolucionó el área de la enseñanza del inglés debido a que se trataba de un profesor no nativo. Su nombre era Guy Miège y la obra con la que consiguió dar este giro en 1688 se llamó *The English Grammar*. La enseñanza del inglés como lengua extranjera maduró con la aparición de esta obra, ya que al tratarse de una persona no nativa era más sensible y consciente de los problemas y errores que cometían los aprendices.

2.3. El comienzo de la expansión del inglés fuera de Inglaterra

Aunque el aprendizaje del inglés se estancó aún más durante el siglo XVIII, esto no significaba que fuera de Inglaterra no hubiese interés en ello, ya que desde mitad de siglo hacia adelante esta tendencia empezó a extenderse por el resto de países de Europa cada vez más rápido; empezando por Francia, Holanda, Dinamarca, Alemania y los países Bálticos, y acabando a finales del siglo XVIII en Rusia. Además, el primer libro de texto no europeo dedicado a la enseñanza del inglés apareció en Serampore, Bengala en 1797. Este manual fue el primer ejemplo de libro escrito para enseñar inglés en los países que hoy denominamos del tercer mundo.

2.4. Los inicios metodológicos

2.4.1. El método gramática-traducción

El siglo XIX se abre con el método gramática-traducción, que fue concebido y desarrollado para su uso en la escuela secundaria. En realidad este método podría haberse llamado el método gramatical, ya que se creó para reflejar las aspiraciones y ambiciones de la escuela gramatical de las diferentes vertientes de los distintos países. La etiqueta «traducción» de este método podía llevar a engaño en muchos aspectos. Este método no tiene como característica principal enseñar lenguas a través de la gramática y la traducción. La razón de ser de esta práctica fue reformista y era utilizada por hombres y mujeres con una educación superior formados en la gramática clásica. Se trataba de adquirir una competencia lectora en otro idioma a partir del estudio de la gramática para así poder interpretar otros textos con el apoyo de un diccionario. Pero pronto se dieron cuenta de que esta propuesta era inadecuada para los alumnos más jóvenes de los colegios y decidieron conservar la esencia debido a que profesores y alumnos estaban familiarizados con el método clásico, pero simplificándolo para hacer el aprendizaje más sencillo. Esto dio lugar al uso de oraciones en lugar de textos completos. Además fue evolucionando hasta separar y organizar de forma secuenciada los puntos gramaticales con sus respectivos ejemplos en forma de oraciones, esta vez más simples. Cada nueva lección incluía una o dos nuevas reglas gramaticales, una pequeña lista de vocabulario y algunos ejemplos prácticos para traducir. Aunque dicho

así parece un método sencillo, también contenía interminables listas de excepciones a la regla, arcaísmos literarios, pinceladas filológicas y una pérdida total del gusto por vivir la lengua.

2.4.2. La *lingua franca*

La lengua es un organismo vivo que cambia y se modifica con el paso del tiempo y con las nuevas necesidades del ser humano. El desarrollo del transporte y la oportunidad de comunicación directa con personas que hablan otra lengua provocaron que se desarrollase una nueva perspectiva en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. La expansión de las relaciones internacionales hizo que se hiciese necesario el establecimiento de una *lingua franca* que todos los ciudadanos manejasen oralmente con el fin de poder comunicarse con otras personas sin problemas. El resultado de esto fue el aumento de la demanda de libros de frases útiles para viajeros, así como de libros de texto adaptados a las necesidades de los aprendices adultos. Y así fue cómo surgió el método directo.

Durante el siglo XIX se asumió durante un largo tiempo que el inglés debía enseñarse en escuelas coloniales de la misma manera que en el país de origen. El propósito principal de este método era la asimilación de la cultura británica a través de la literatura inglesa. Por lo tanto no se creó material para los aprendices no nativos y los materiales que se utilizaron en las colonias fueron obtenidos de los exámenes de Oxford y Cambridge.

2.5. El siglo de Oro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Con la llegada del siglo XX, la idea de que el inglés era una segunda lengua con una función útil para la comunicación del conocimiento había comenzado a aflorar, aunque no fue hasta los años 50 cuando se comenzó a distinguir entre el inglés como lengua extranjera y como segunda lengua. Sin embargo, el enfoque de enseñanza monolingüe se mantuvo en todas las vertientes de la profesión de la enseñanza del inglés a no nativos. Además se llegó al acuerdo general de que la traducción debía de

utilizarse lo menos posible, ya que sólo podía ser de utilidad muy de vez en cuando. No obstante, el uso de la gramática siguió sirviendo como método durante más tiempo debido a que en los niveles más altos de aprendizaje eran necesarios el uso de las descripciones clásicas utilizadas anteriormente en el método gramática-traducción. El contraste entre el éxito de los métodos monolingües en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la persistencia del método gramática-traducción en las escuelas británicas ocasionó que el método directo proyectase la imagen de la modernidad durante mucho tiempo.

2.5.1. 1920 y 1930: dos décadas de investigación y consolidación

En términos generales, los años veinte fueron una década de investigación y los treinta de desarrollo. Harold Palmer, el primer profesor de inglés como lengua extranjera, se dedicó en estos primeros años a intentar establecer las bases de un nuevo método llamado oral o situacional y a idear varios tipos de *drills* y ejercicios como las técnicas de pregunta-respuesta típicas del método directo. Al mismo tiempo, Palmer publicó desde finales de los años veinte en adelante una incesante cantidad de trabajos centrados en su investigación sobre el vocabulario y creó el primer curso de inglés para extranjeros centrado en el método directo. Este curso seguía un patrón que fue ampliamente copiado más tarde. Los materiales consistían en diccionarios, libros de lectura y lecturas complementarias, cada uno de estos dividido en cuatro niveles que se correspondían con sus respectivas listas de vocabulario, más un set de tarjetas de lectura y un diccionario de imágenes del método directo de 200 palabras.

Durante esta etapa, un maestro de escuela llamado Charles Ewart Eckersley se introdujo en el mundo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a tiempo parcial impartiendo clases en su colegio por las tardes. Nadie imaginó que este hombre sería el creador de una nueva rama en la enseñanza de inglés con su trabajo *Essential English for Foreign Students*. Sus clases se organizaban en grupos multilingües de adultos europeos que necesitaban aprender inglés para una gran variedad de propósitos. Esta necesidad fue la que inspiró el trabajo de Eckersley, que combinó ejemplos de diálogos sobre temas de la vida diaria con el lenguaje necesario para

hablar sobre el inglés. Además, un punto importante en su éxito fue la creación de una atmósfera más relajada y alegre que la que ofrecían los textos estrictamente pedagógicos de los cursos rivales. *Essential English* se convirtió en uno de los cursos líderes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera durante alrededor de treinta años.

2.5.2. El resurgimiento del inglés tras la Segunda Guerra Mundial

Durante la Segunda Guerra Mundial no se produjeron cambios dignos de mencionar, pero ya en la posguerra se empezaron a atisbar los frutos del trabajo que había comenzado durante los años treinta y, aunque Palmer murió en 1949, su tradición se mantuvo a través de Nick Hornby con una impresionante cadena de publicaciones. A pesar de que en Gran Bretaña se vivió una época de consolidación y consenso, también empezaron a surgir los primeros antecedentes de los cambios que se producirían durante los años sesenta. Por ejemplo, el hecho de que los adultos que querían aprender inglés para un fin específico se beneficiaran de cursos creados especialmente para ellos.

Con la entrada de los años cincuenta, el desarrollo de la tecnología fue un punto clave también en este campo. Hacia la mitad de la década se comenzaron a utilizar las cintas de forma extensiva para hacer grabaciones en clase y así hacerlas más prácticas y dinámicas. Sin embargo, los laboratorios del lenguaje no se desarrollaron hasta los años sesenta. Además, en el marco de las comunicaciones se realizaron algunos programas de radio dedicados a esta área en los que se realizaban pequeñas lecciones de inglés de unos cinco minutos de duración.

La ausencia de asociaciones profesionales y publicaciones más allá de la enseñanza del inglés, dio lugar a que las nuevas ideas sobre lingüística, lingüística aplicada, psicología del aprendizaje y materias afines fueran desconocidas fuera de los círculos de especialistas. Estas ideas fueron reflejadas en algunas publicaciones americanas, pero su circulación en Gran Bretaña y en los países del Atlántico fue limitada, por lo que el beneficio que obtuvieron de ellas fue nulo. De este modo, cuando durante la década de los sesenta se estableció la instrucción avanzada en

lingüística aplicada en estos países, estas nuevas ideas surgidas en América fueron recogidas y utilizadas en Gran Bretaña. Esto sin duda supuso un gran avance, pero la gran cantidad de ideas y nuevas propuestas que se intentaron asumir fueron poco digeribles.

Otro cambio importante se produjo con la llegada de una ola de inmigrantes, en algunos casos atraídos por las oportunidades que ofrecía esta nación, y en otros obligados por los problemas políticos que sacudían a sus propios países. Este hecho tuvo un fuerte impacto en la escuela primaria y secundaria, ya que se decidió crear un programa de enseñanza del inglés para niños inmigrantes primero y más tarde para los adolescentes. El resultado fue la creación de unos materiales llamados *Scope* que se amoldaron a unos objetivos más internacionales y abiertos y establecieron muchas de las técnicas y actividades asociadas más tarde al método comunicativo.

2.5.3. Las nuevas ramas de aprendizaje y establecimiento del inglés como lengua internacional para el comercio

Proyectos como *Scope* o *Concept 7-9* determinaron la separación entre la enseñanza del inglés como segunda lengua y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estas áreas se diferenciaron mayormente en el plano de los adultos, ya que la primera se daba en contextos más informales o en las escuelas de adultos con materiales y programaciones menos intensivas y más flexibles y la segunda se realizaba en escuelas del creciente sector privado, fuera de la educación pública y oficial. Aunque el inglés ya se había asentado anteriormente como la *lingua franca* de la tecnología y ciencias modernas, fue en la década de los setenta cuando se convirtió en la lengua utilizada en las transacciones comerciales, las finanzas y la comunicación funcional. Por tanto, la necesidad imperiosa del Tercer Mundo de prosperar debía cubrirse en un período de tiempo limitado mediante un programa de aprendizaje de alto nivel en el extranjero. Este programa estaba dirigido a que los estudiantes obtuviesen una alta cualificación particularmente en el área económica y las áreas relacionadas con el bienestar social: la ciencia, la ingeniería, la medicina, la agricultura y la enseñanza del inglés.

Durante la década de los sesenta empezaron a desarrollarse dos nuevas innovaciones en el extranjero. Por un lado comenzaron a impartirse cursos de carácter audiovisual y por otro lado, y más concretamente en América, surgió un nuevo método audiolingüista o estructuralista. Este método seguía los principios del modelo ortodoxo de las cuatro habilidades: *listening, speaking, reading y writing*. Este nuevo método requería de una gran cantidad de *drills* orales y auditivas basadas en las estructuras seleccionadas de una programación. Normalmente el contexto que poseían era mínimo e irrelevante. Este método no tuvo mucho éxito en toda su complejidad, sin embargo la estructura de las *drills* fue añadida a la mayoría de cursos de inglés como un suplemento.

2.5.4. La sistematización de las metodologías a partir de la década de los 80

El interés creciente por un enfoque más comunicativo provocó que ya en los años 80 cada editorial publicase nuevos cursos con algún componente comunicativo del tipo que fuese. Sin embargo, los enfoques tradicionales siguieron ocupando un lugar destacado en el mercado. Ahora los lectores eran más exigentes y las publicaciones habían dejado de ser pequeños libros deprimentes y estandarizados. En general, la variedad de nuevas ideas para libros prácticos, juegos, simulaciones, actividades en grupo... se había ampliado en los últimos años debido al esfuerzo y la inversión que las editoriales pusieron con el fin de hacer sus materiales más atractivos y populares. Por otra parte, el desarrollo de nuevas metodologías en su sentido más sistemático tuvo su punto álgido durante esta década. Ahora los métodos se concebían de una forma más estricta puesto que se trataban de creaciones individuales que necesitaban de unas condiciones muy específicas para ser llevados a cabo. Los profesores debían recibir una formación especial para impartir el método, las técnicas y materiales utilizados variaban de un método a otro y los alumnos que elegían someterse a ese método se ajustaban a él de forma estricta. Algunos de estos nuevos métodos fueron *Silent Way, Community Language Learning, Total Physical Response* y *Suggestology, Suggestopedia* o *Accelerated Learning*.

Sin embargo, la complejidad que implica la enseñanza de una lengua llevó a algunos especialistas en lingüística aplicada a preguntarse sobre la verdadera utilidad y eficacia del uso aislado de cualquiera de estos métodos. Por lo tanto se llegó a la conclusión de que no existe un método perfecto ni definitivo.

The complex circumstances of teaching and learning languages—with different kinds of pupils, teachers, aims and objectives, approaches, methods, and materials, classroom techniques and standards of achievement – make it inconceivable that any single method could achieve optimum success in all circumstances (Stevens, 1977, p.5).

Por esto, hemos de terminar nuestro breve repaso por la historia de la didáctica del inglés en este punto, puesto que se llega a la conclusión de que los métodos, técnicas y materiales que se deben adoptar y utilizar deben estar estrechamente ligados a las características de los alumnos y adaptados a sus necesidades.

3. LA TRADUCCIÓN COMO MÉTODO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

El papel de la traducción en la enseñanza de las lenguas ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Los métodos tradicionales que tomaban como base la metodología utilizada en la enseñanza de las lenguas clásicas otorgaban a la traducción un papel fundamental. El objetivo de estos métodos no era la comunicación, sino el entendimiento de su significado mediante el análisis de los aspectos gramaticales utilizando la traducción como base para llegar a este objetivo. En los años siguientes, el uso de la lengua materna desaparece y se excluye cualquier actividad que implique el uso de la traducción. Por lo tanto podemos decir que «hay dos máximas que resumen la evolución que los métodos empleados en las clases de lengua extranjera han sufrido en las últimas décadas en España: “lee y traduce”, y “no pienses en tu idioma, no traduzcas” (Lázaro, 2004, p.1).

Aunque hace tiempo que esta segunda máxima parece casi indiscutible debido a que el uso de la lengua materna desde un punto de vista teórico casi se criminaliza en las aulas, no debemos de olvidar que la adquisición de la lengua materna es muy diferente al aprendizaje de una segunda lengua. Esto significa que los alumnos tienden a traducir de forma automática los contenidos de la nueva lengua a aprender, puesto que es una característica intrínseca del ser humano esa necesidad imperiosa de comparar para crear similitudes que faciliten el aprendizaje. Si tenemos en cuenta el trabajo de Duff (1989) podemos atrevernos a decir incluso que el uso de la traducción podría ser un elemento indispensable en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este autor afirma que la lengua materna es la que da forma a nuestros pensamientos, nuestra pronunciación, la elección de vocabulario o el orden de las palabras en otra lengua diferente a la nuestra. De este modo podríamos decir que la traducción es un proceso natural que podría considerarse como un *input* que nos proporciona un *output* más variado y rico y que nos dota de precisión, claridad y flexibilidad a la hora de utilizar una segunda lengua.

La relación entre la traducción y la Didáctica de las Lenguas Extranjeras está dando en los últimos años un pequeño giro debido a los grandes avances en los estudios de traducción, el surgimiento de la Traductología y su caracterización como herramienta multidisciplinar. Ya no se traduce sólo para comprender significados, sino que se traduce para comparar y encontrar las interferencias que nos ayuden a resolver los problemas que las nuevas lenguas nos plantean. Además, la traducción contextual puede resultar una herramienta útil para contrastar los medios que emplea cada lengua para crear una misma situación comunicativa.

En todo caso, aunque se esté produciendo un giro positivo en cuanto a la traducción como herramienta didáctica, hemos de repasar su situación y los métodos asociados a ella surgidos a lo largo de la historia, y las corrientes y propuestas surgidas en los últimos años.

3.1. El método gramática-traducción

El núcleo de este método era el aprendizaje de la gramática, y la traducción era el tipo de ejercicio más importante para conseguir los objetivos. El profesor tenía el papel central y utilizaba la lengua materna para comunicarse con los alumnos. Se trataba de un método intensivo basado en la memorización de reglas, vocabulario y estructuras en el que la oración era el eje del aprendizaje y la comprensión de textos literarios el fin último.

Fernández Fraile (1995) y Sánchez Péres (1992) distinguían entre dos subtipos de método:

- Versión: incide en la gramática general y en la corrección.
- Traducción: incide en la habilidad de construir buenas estructuras.

La traducción se basaba en textos especializados que servían para aprender sobre la lengua. No se trataba de aprender a usar la lengua ni tenía ningún fin comunicativo.

3.2. El método directo

La ineficacia en el plano comunicativo del método gramática-traducción y las constantes críticas en contra debido a la gran cantidad de contenidos teóricos provocó que surgiera un nuevo método con un enfoque oral. Se trataba de un método que eliminaba el uso de la lengua materna y se centraba en una estructura de pregunta respuesta como vehículo principal para la progresión oral de los alumnos. Aunque se prohíbe el uso de la lengua materna en clase, en los niveles más avanzados se permitía el uso de la traducción.

3.3. El método audio-lingual

Este método se hizo popular en los Estados Unidos. Brown (1983) nos explica el por qué de este nuevo método:

Then World War II broke out and suddenly the United States was thrust into a worldwide conflict, heightening the need for Americans to become orally proficient in the languages of both their allies and their enemies. The time was ripe for a language teaching revolution (p.70).

Se trataba de otra nueva reacción en contra de los métodos tradicionales, pero en este caso se inspiraba en la lingüística estructural y la psicología conductista. Por lo tanto se trataban de lecciones conformadas por diálogos en los que se utilizaba la mímica y las técnicas de memorización a través del uso de *drills*¹. Así, las estructuras gramaticales se aprendían de forma secuenciada e inductiva y el contexto y los significados carecían de importancia.

Para evitar errores, siguiendo con el modelo estructuralista sólo se analizaban y trabajaban traducciones correctas de textos en la lengua materna en los estadios más avanzados de aprendizaje. Además, se realizaban ejercicios de traducción inversa (L1-L2) de forma exclusiva para los niveles más altos.

3.4. El método comunicativo

Este método comienza durante los años 70, cuando los cimientos del método audio-lingual comienzan a tambalearse debido a las nuevas ideas cognitivistas de Chomsky. Ahora no sólo nos centramos en una competencia gramatical o lingüística, sino que nos centramos en las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica. El objetivo principal del método comunicativo era desarrollar la competencia comunicativa, y como apunta Brown (1994): "(...) to move beyond grammatical and discourse elements in communication and probe the nature of social, cultural, and pragmatic features of language" (p.77).

¹ Según el diccionario de término clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (s.f) un *drills* un ejercicio de repetición mecánica de carácter estructural diseñado para reforzar el aprendizaje de la gramática y de la pronunciación. Está orientado hacia las formas lingüísticas, no hacia la comunicación. El ejercicio consta de dos tiempos: en el primero, de recepción, el profesor presenta un modelo lingüístico —generalmente una frase en la que aparece la estructura que se está practicando en ese momento— y en el segundo, de producción, los alumnos repiten el modelo de un modo mecanicista, es decir, con rapidez y sin pensar en las reglas gramaticales o de pronunciación.

Como consecuencia no se esperaba de los alumnos que produjesen oraciones gramaticalmente correctas ni un *output* muy preciso, sino que fuesen capaces de comunicarse de forma fluida. Por lo tanto con un fundamento pragmalingüístico en lugar de gramatical la postura que mantenía este método era mucho menos estricta. Esto suponía que se hiciese uso de la lengua materna y que la traducción fuese admitida y utilizada con un valor pedagógico tanto para la adquisición de una L2 como para el desarrollo continuado de la L1.

3.5. La propuesta de Süß

Süß (1997) distingue cuatro modalidades de traducción aptas para la enseñanza de una segunda lengua, útiles en mayor o menor medida en todas las etapas del aprendizaje:

1. Traducción gramatical: se trata de traducir breves unidades sintácticas de ciertos tipos de estructuras que suelen presentar problemas durante el proceso de aprendizaje.
2. Traducción dirigida: el alumno debe leer un texto en su lengua materna y responder a las preguntas que le hace el profesor en lengua extranjera.
3. Traducción directa: se lleva a cabo a partir de dos textos en distintas lenguas con características similares para comparar aspectos gramaticales como las fraseologías, las perífrasis verbales y las colocaciones.
4. Comparación y crítica de traducciones ajenas: el objetivo de esta actividad es evidenciar cuales son las funciones comunicativas predominantes de un texto y comprobar que existen varias soluciones adecuadas para una misma unidad lingüística.

3.6. La propuesta de Kelly

Kelly (1997) apuesta por las traducciones de carácter general como herramienta pedagógica. Se centra en textos turísticos y periodísticos debido a su carácter informativo y poco especializado. El método que propone es el siguiente:

1. Se reparte entre los alumnos un texto divulgativo en L1 durante la clase.
2. Se realiza la lectura del texto y posteriormente se conserva.
3. En la siguiente clase se discute su contenido y se pide al alumno que escriba una versión en L2 sobre el texto.
4. Se eligen dos textos producidos por los alumnos y se contrastan analizando la gramática, el léxico, la ortografía y la cohesión textual.
5. Se consulta y discute sobre el texto original frente a las traducciones.

Esta propuesta exige que el texto sea breve y se pueda visualizar en todo momento. Además, la participación estudiantil debe ser alta y la revisión tanto lingüística como traductora a de ser conjunta.

3.7. La propuesta de Thomas

Thomas (1995) toma la traducción pedagógica desde un punto de vista comunicativo. No se trata de buscar correspondencias entre textos, sino de encontrar el sentido. Para conseguir este objetivo se centra en el análisis del discurso. Según este autor los problemas de los alumnos derivan de la mala interpretación del contexto, la desorganización textual y la subordinación excesiva a los diccionarios. Por tanto para sanar estas deficiencias se propone un ejercicio de reescritura en el que se pide al alumno que traduzca un texto inicialmente escrito en L2, pero variando ciertos parámetros comunicativos como son el campo, el tenor y el modo. Además también añade ejercicios de resúmenes de los textos en L2. Con esta práctica el alumnado consigue ampliar las posibilidades de interpretación y le da a la traducción un enfoque más pragmalingüístico, en lugar de ser una actividad meramente gramatical.

3.8. La propuesta de Valero Garcés

Garcés (1996) al igual que Thomas aboga por la función comunicativa que puede cumplir el uso de la L1 en clase de L2. Para lograr este objetivo, propone una serie de ejercicios:

1. Exposición de un tema en L2 con su previa elaboración en L1.

2. Uso de recursos en L1 y L2 para comparar en diferentes actos de habla comunicativos como informarse, pedir consejo, quejarse, dar las gracias por algo, felicitar a alguien, etc.
3. Utilización de textos paralelos no idénticos en L1 y L2 que compartan un mismo tema y sean de carácter informativo, instructivo, descriptivo, etc.

Como podemos observar, esta autora también pone en evidencia la importancia del sentido y el significado de un texto por encima de los aspectos más formales.

3.9. La propuesta de Navarrete

Navarrete (1997) considera que existen dos tipos de traducción pedagógica atendiendo a dos aspectos: el profesor (traducción explicativa) y el alumno (traducción interlingual).

1. Traducción explicativa. Esta vertiente se divide en dos modalidades:
 - La traducción explicativa nocional se refiere a palabras concretas de las cuales se desconoce su significado en L2, como son los falsos amigos y las reglas gramaticales contrastivas.
 - La traducción explicativa pragmática se encarga de las expresiones de L2 que se utilizan en situaciones determinadas siguiendo un código específico, como son las fórmulas de identificación, las de saludo, las de cortesía, las peticiones, etc.

Esta modalidad suele darse en los primeros estadios de aprendizaje de una L2 puesto que se basa en el papel central que adopta el profesor en el aula. Así, dependiendo de las características del alumnado, el docente decidirá el alcance y el empleo de la traducción explicativa.

2. Traducción interlingual

Este tipo de traducción debe dividirse en niveles debido a que las finalidades varían dependiendo del nivel de competencia de los alumnos:

- Nivel inicial: el alumnado traduce todo o casi todo como una característica intrínseca en ellos.
- Nivel medio: el alumnado comienza a pensar en L2 y relega la traducción a un segundo plano utilizándola para ciertas estructuras y palabras o expresiones idiomáticas que ignora, aunque en todo caso la traducción sigue apareciendo de forma natural.
- Nivel superior: la capacidad oral y de respuesta aumenta en L2. Sólo se emplea la traducción cuando se habla de forma precipitada y pueden aparecer estructuras o palabras concretas que se ignoran.
- Nivel de perfeccionamiento: se piensa en L2 de forma automática. Sólo se utiliza la traducción para comprender el sentido y el significado del léxico más específico y para la búsqueda de equivalentes de modismos y fraseologías.

Por lo que hemos podido ver hasta ahora podemos decir que la traducción está considerada por la mayoría de los autores como un instrumento pedagógico que no se encuentra al mismo nivel que otras habilidades lingüísticas como hablar, escribir, leer o comprender, sólo se hace uso de ella en las primeras etapas y como un medio más rápido para solucionar dudas de correspondencia básicas.

Sin embargo, podríamos decir que la traducción es una habilidad lingüística que normalmente se utiliza de forma inconsciente, al igual que el resto de destrezas que se consideran prioritarias. “Es necesario superar el prejuicio según el cual la traducción debe eliminarse de las últimas etapas del aprendizaje porque el alumno ya «piensa en L2», esto es, ya está totalmente «inmerso» en ese otro código lingüístico y cultural” (Medall, 2001, p.120). Por lo tanto, la traducción debería jugar un papel complementario en la enseñanza de una segunda lengua; y este es el papel que le concede Newmark en la última propuesta que vamos a abordar.

3.10. La propuesta de Newmark

La propuesta de Newmark (1987) propone un uso de la traducción subordinado al tipo de alumnado y los distintos niveles que se puedan dar:

- a) Nivel inicial: la traducción directa se utiliza para ahorrar tiempo, consolidar la base léxica y gramatical y facilitar la comprensión y la memorización.
- b) Nivel medio: se lleva a cabo la traducción de palabras y oraciones para solucionar errores y evitar interferencias.
- c) Nivel avanzado: en este estadio la traducción debe ser reconocida como una destreza más añadida a la escritura, la lectura, el habla y la comprensión oral, ya que se centra en el nivel textual y necesita de un conocimiento amplio de ambas lenguas.

La elección de ejercicios y su aplicación dependerá en último término del nivel de progresión de los alumnos en la competencia comunicativa.

4. EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA

A pesar de que la traducción ha sido oficialmente ignorada y relegada desde que surgieron las corrientes en contra del método gramática-traducción, ésta ha estado siempre presente en las aulas de idiomas, aunque los docentes no se atreven a reconocerlo. Según Albir (1988), los profesores siguen utilizando la traducción para explicar algunas estructuras, vocablos o expresiones. Además añade que la “traducción interiorizada”, es decir, la que un alumno realiza para sí mismo, estuvo, está y estará siempre presente en las aulas. Por lo tanto, el profesor puede seguir ignorándola, o hacer uso de ella canalizándola y monitorizándola según sus objetivos, convirtiéndola así en un recurso didáctico potente.

Zaro (1999) confirma las aportaciones de Hurtado Albir:

En mi opinión, la conspicua ausencia de la traducción en los materiales didácticos, recomendaciones oficiales, y en general, en la formación del profesorado de lenguas extranjeras durante tantos años ha sido probablemente uno de los “pactos de silencio” mejor observados de la profesión, que contrasta con la realidad de su uso en la práctica docente, fácilmente observable tanto en actividades de clase como en pruebas de evaluación (Zaro, 1999, p. 537).

Titford (1985) por su parte argumenta que si la “traducción silenciosa” es un hecho irrefutable e inevitable que se produce al descodificar y codificar mensajes en la lengua extranjera sería conveniente incluirla de forma explícita y consciente en el currículo. “There should be, then, not merely acknowledgement of the fact that the L1 can affect the learning process, but an active attempt to incorporate the learner’s L1 in the presentation of the L2” (Titford, 1985, p. 78).

Aunque todavía existen y se utilizan manuales que enfocan la traducción como un instrumento didáctico que sigue las directrices del método clásico de enseñanza de idiomas, los últimos trabajos se centran en la vertiente comunicativa y funcional de la traducción, dando al estudiante el papel protagonista para no sólo reflexionar sobre la lengua, sino emplearla en las distintas actividades planteadas a través de la traducción y la interpretación.

4.1. Desventajas

Fernández (2005) afirma que aunque el uso de la traducción en el aula parece un tema enterrado, en la actualidad están empezando a surgir un grupo de autores que defienden la presencia de la traducción en el aula. Estos autores defienden su postura argumentando en contra de ciertos argumentos negativos que parecen haber quedado obsoletos. Estos argumentos son los siguientes:

- 1) La traducción implica sólo dos destrezas, leer y escribir.
- 2) La traducción no es interactiva (no hay comunicación oral).
- 3) La traducción es inadecuada como ejercicio de clase porque es individual.
- 4) La traducción se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada.
- 5) La traducción es aburrida tanto para el aprendiz como para el profesor que tiene que corregirla.

- 6) La traducción está asociada a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades del aprendiz.
- 7) La traducción requiere el uso de la lengua materna en la clase y esto no es deseable.
- 8) El uso de la traducción hace que el aprendiz se apoye demasiado en la lengua materna.
- 9) la traducción produce errores de interferencia.
- 10) La traducción sólo puede utilizarse en contextos de clase monolingües (Fernández, 2005, p.5).

De la misma forma Malmkjaer (1998) añade, al igual que la autora anterior, otra serie de argumentos en contra de la traducción pedagógica que según su criterio podrían ser rebatidos. Estos son:

- La traducción es independiente y diferente de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.
- La traducción resta tiempo a la práctica de las cuatro destrezas básicas.
- Provoca que los estudiantes asuman que existe una correspondencia palabra por palabra entre dos idiomas.
- No es un instrumento de evaluación válido en el aprendizaje de una segunda lengua.

Por otra parte Rodríguez (2010) aporta una compilación de los argumentos que se han dado con mayor frecuencia en contra del uso didáctico de la traducción:

- Es un don innato que no se puede adquirir ni desarrollar.
- Produce frustración en el estudiante debido a la gran cantidad de problemas irresolubles que puede presentar.
- Su valor práctico es escaso debido a su desvinculación de las destrezas básicas.

- Es una actividad contraproducente debido a que obliga al alumno a ver la L2 a través de los patrones de la L1.
- Su aplicación práctica necesita de un conocimiento casi a nivel nativo de las dos lenguas.

En esta línea Lavault (1985) afirma que a parte del escaso conocimiento lingüístico, los alumnos tampoco dominan los elementos extralingüísticos acerca del autor o del contexto, por lo que sólo se puede esperar que el producto final sea una traducción literal más o menos correcta.

Newson (1998) también añade una serie de factores contrarios al uso de la traducción en el aula y su eficacia en el proceso de evaluación:

1. It encourages thinking in one language and transference into another, with accompanying interference.
2. It deprives teacher and learner of the opportunity to benefit from the accruing advantages of working with one language.
3. It gives false credence to the naïve view that there is a such a thing as simple word-to-word equivalence between languages.
4. It does not allow or make easy the achievement of such generally accepted foreign language teaching aims as:
 - a) Emphasis on initial fluency in spoken language.
 - b) Attention to the controlled introduction of selected and graded structures (60's style) or communicative competence strategies (90's style).
 - c) Attention to controlled introduction of and mastery of selected and graded lexical items.
 - d) The use of situationalized, contextualized language.
 - e) Communicative language use.
 - f) Learner-centred language learning.
 - g) There is no observable learning effect either of new vocabulary or structural items. This is not surprising since each translation task provides normally only one (random) example of new language items; there is no repetition and practice

as in classic forms of language learning and teaching, no grading and no structuring» (Newson, 1998, p. 63-64).

Duff (1989) revela los argumentos en contra que encuentran los profesores de lenguas extranjeras, los cuales opinan que es una actividad que conlleva mucho tiempo y es difícil de organizar en clase. Además la asocian a campos especializados que nada tienen que ver con las necesidades curriculares de los alumnos y la consideran una actividad aburrida tanto de llevar a cabo como de corregir. Sin embargo, como veremos a continuación, este autor por su parte defiende el uso de la traducción en el aula.

Grellet (1991) apoya la hipótesis de Duff, pero añade que unas de las grandes desventajas de la traducción pedagógica es la carencia de investigación en este campo.

En conclusión, si tenemos en cuenta todos los factores negativos nombrados en este apartado podemos hacer una síntesis de los que, a nuestro parecer, son los que los autores nombran con más frecuencia y sobre los que se hace más hincapié. Además de que consideramos que estos argumentos son los que probablemente tengan más sentido a pesar de que a continuación se rebatan algunos de ellos. Por tanto podemos decir que las principales desventajas en el uso de la traducción como elemento pedagógico son las siguientes:

1. No es aplicable a la práctica de las cuatro destrezas básicas, por lo que no tiene ninguna utilidad dentro del currículo de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es una actividad independiente difícil de organizar en clase y que ocupa mucho tiempo que se le resta a la práctica de tales destrezas. Además se considera aburrida de realizar para los alumnos y de corregir para los profesores.
2. La traducción es una disciplina asociada a campos especializados, especialmente a textos científicos y literarios, por lo que su utilidad es nula al aplicarla a las necesidades curriculares de los estudiantes.
3. Implica que los alumnos se apoyen demasiado en la lengua materna debido a que aprenden a ver la L2 a través de la L1, lo que provoca una

interferencia negativa y arraiga la creencia de correspondencia palabra por palabra. Esto tiene como resultado la producción de traducciones muy literales.

4. La traducción aborda todas las tipologías textuales, por lo que se establece como una disciplina no planificada que se va desarrollando de forma aleatoria y presenta gran variedad de problemas que no siguen una línea sistemática de resolución, lo que provoca ansiedad y frustración en el alumnado.
5. Para realizar una traducción correcta y adecuada se necesita un nivel casi nativo en ambas lenguas y el conocimiento de los elementos extralingüísticos y contextuales que la envuelven.
6. Es un ejercicio individual que no implica ningún acto de comunicación ni de interacción, sólo puede aplicarse al plano de la escritura.
7. La literatura disponible sobre la traducción pedagógica y las investigaciones en este campo son escasas aún hoy en día.

4.2. Ventajas

En contraposición a los contrargumentos citados anteriormente por Fernández (2005), la autora ahora siguiendo las líneas de Mallikamas (1997), Stibbard (1998), Baker (1998) y Boyandi (2003) aporta algunos argumentos a favor del uso de la traducción como elemento pedagógico:

1. La traducción puede reducir la ansiedad en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Es una forma rápida y sencilla de explicar el significado de las palabras nuevas.
3. Los estudiantes utilizan de forma natural su propia lengua en el proceso de aprendizaje de una nueva.
4. La traducción desarrolla la competencia lectora.
5. Promueve la interacción entre estudiante y profesor.
6. El material traductológico disponible es de calidad y muy variado.
7. Desarrolla y mejora el desempeño lingüístico de los estudiantes.

8. Al tratarse de una práctica contextualizada, los estudiantes descubren a través de las traducciones la relaciones que se dan entre la forma y el uso lingüístico.
9. La traducción es un fin en sí misma, por lo que podría considerarse la quinta destreza lingüística.
10. Los estudiantes arriesgan más cuando realizan una traducción que cuando deben realizar sus propias producciones.
11. Mejora la precisión al imposibilitar el uso de mecanismos de escape.
12. Elimina la creencia de que hay un equivalente exacto para cada expresión y ayuda a reconocer las sutiles diferencias entre L1 y L2.

Rodríguez (2010) opina que la traducción es una estrategia de aprendizaje utilizada de forma frecuente por el alumno de forma natural. Debido a que la traducción interiorizada es un factor inevitable, considera que habría que realizar una práctica abierta de esta herramienta. Por tanto, establece los siguientes argumentos a favor del uso de la traducción en el aula de forma guiada y consciente:

1. La resolución de problemas que plantea la traducción fomenta la comprensión del significado, la estructura y el uso de la lengua, tanto de la L1 como de la L2.
2. Permite al estudiante concienciarse sobre las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales que existen entre dos lenguas.
3. Las diferencias y similitudes entre las lenguas que la traducción permite establecer ayuda a los alumnos a comprender la interacción entre ambas y así evitar los errores frecuentes.
4. Con la práctica de esta disciplina, los alumnos asumen que la traducción no es la simple substitución de una palabra por otra. Eso tiene como consecuencia desmentir el mito de la existencia de una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre dos lenguas.
5. Promueve el desarrollo de habilidades interculturales y tolerancia hacia las costumbres ajenas.
6. Los estudiantes consideran que los ejercicios de traducción son útiles para el aprendizaje de una lengua.

Duff (1989) y Malmkjaer (1998) aportan también sus reflexiones positivas respecto a la traducción pedagógica:

1. Su uso fuera del aula es inevitable, por lo que sería conveniente introducirla en clase con el fin de aprender a hacerlo de forma correcta, eficaz y eficiente.
2. Las destrezas lingüísticas que potencia la traducción tienen una doble dirección, de L1 a L2 y viceversa.
3. Está presente en todas las tipologías textuales, por lo que permite trabajar en contextos reales en L2.
4. Invita a la discusión y la especulación.
5. Se adapta a las necesidades del alumnado debido a la existencia de una gran cantidad de material muy variado.
6. Desarrolla tres cualidades imprescindibles en el proceso de aprendizaje: flexibilidad, precisión y claridad.
7. Durante el proceso traductor se practican la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita.
8. Los sistemas lingüísticos de LO y LT y las relaciones que se producen entre ellos están presentes durante la traducción, lo que reduce la interferencia negativa y aumenta la interferencia positiva.
9. El uso de actividades de traducción planificadas de forma adecuada puede ser un instrumento tan útil como cualquier otra actividad para practicar las habilidades lingüísticas.
10. Estimula la reflexión lingüística.

Teniendo en cuenta las afirmaciones de estos autores, la frecuencia con la que se repiten algunos de estos argumentos e incluso los argumentos en contra analizados anteriormente, consideramos que los puntos más fuertes y útiles de la traducción son los siguientes:

1. La traducción es un proceso natural que viene ya intrínseco en el ser humano. Todos algunas vez en la vida hemos estado expuestos al proceso traductor, aunque este se haya realizado casi siempre de forma interiorizada. Por lo tanto,

si es inevitable prescindir de ella fuera del aula, se debería intentar sacar partido a un recurso presente en todos los seres humanos utilizándolo de forma canalizada y adaptándolo a las necesidades de los estudiantes.

2. El material traductológico del que se dispone es de calidad y muy variado, está presente en todas la tipologías textuales existentes y abarca contextos reales, lo que hace que esta disciplina sea muy flexible a la hora de adaptarse a las necesidades de los estudiantes.
3. Es una forma clara, rápida y sencilla de explicar conceptos nuevos unívocos, exactos y abstractos que de otra forma serían difíciles de explicar de forma clara y concisa.
4. Reduce la ansiedad en las primeras fases de aprendizaje, ya que la transición de la L1 a la L2 se realiza de forma gradual.
5. El halo creativo de la traducción provoca que los alumnos arriesguen más en sus traducciones que en sus propias producciones, ya que la disponibilidad de material previo obliga a alumno a alimentarse de un abanico de posibilidades más amplio.
6. La traducción permite ver a los alumnos las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo que existen entre dos lenguas y les ayuda a conocer la interacción entre ambas con el fin de evitar errores. En este caso hemos de apuntar que este argumento sería válido en el caso de que se trabaje con pares de lenguas de características similares.
7. Desarrolla en los estudiantes habilidades interculturales y de sensibilidad hacia otras culturas y promueve la tolerancia de costumbres ajenas.

Existe una gran cantidad de literatura acerca de las ventajas e inconvenientes del uso de la traducción en el aula. Esta es sólo una pequeña muestra de las distintas posturas surgidas a lo largo de la evolución de esta disciplina. Como podemos observar en ciertos casos algunas de las afirmaciones que se hacen pueden ser una ventaja y desventaja a la vez. La razón de ser de este hecho recae en las distintas visiones y enfoques que cada autor tiene sobre el proceso traductor. Mientras algunos todavía contextualizan en el método gramática-traducción y la consideran una disciplina estática y cerrada plenamente textual, estructural y lingüística, otros asumen

que la traducción ha dado un giro en los últimos años y ahora podría considerarse un área interdisciplinar que tiene cavidad en el nuevo método comunicativo de enseñanza de lengua extranjeras siempre y cuando esté fundamentada en bases teóricas y se tengan en cuenta las características del proceso traductor. La falta de consenso respecto al tema y la diferencia abismal existente entre los distintos conceptos que se tiene sobre la traducción pedagógica probablemente se deba en última instancia a, como apunta Grellet (1991), esa falta de investigación pedagógica exhaustiva que impide crear un marco teórico y práctico definitivo.

4.3. Enfoque comunicativo vs. Enfoque tradicional

Aunque los métodos tradicionales basados en el aprendizaje de las lenguas clásicas quedaron desterrados hace ya algún tiempo y fueron sustituidos por los métodos de carácter principalmente comunicativo, es innegable que aún siguen quedando algunos atisbos de estas técnicas en los centros de enseñanza actuales. Incluso podríamos decir que en algunos casos estos métodos se entrelazan y se usan de forma conjunta. La cantidad de técnicas y actividades asociadas a la traducción, los tipos de alumnos y de profesores, el contexto social y cultural, la gestión del tiempo y el nivel del alumnado son factores que han determinado la elección en el uso de estos enfoques, ya sea de forma individual o conjunta. Por tanto, es necesario realizar un estudio actual de ambos y ver cuáles son las funciones reales que ejerce la traducción en estos métodos en la actualidad.

Para demostrar que la dimensión comunicativa de los nuevos métodos de enseñanza se entrelaza con los mecanismos de enseñanza tradicionales nos remontamos a la competencia lingüística de Chomsky (1965) y su distinción entre competencia y actuación:

- Se entiende por competencia el conocimiento que un hablante tiene de la lengua, es decir, la gramática que un hablante ideal ha interiorizado.
- Se entiende por actuación el uso real que se hace de esa lengua en situaciones concretas.

Este modelo se puede aplicar a la enseñanza de una segunda lengua y puede también aclarar la situación de la traducción en el aula de idiomas estableciendo el marco de trabajo bajo el que se puede investigar y trabajar.

Debido a que la propuesta de Chomsky quedó obsoleta y parecía carecer de precisión, Canale & Swain (1980) presentaron un modelo de competencia comunicativa que se dividía en cuatro competencias relacionadas entre sí:

- Lingüística o gramatical: se basa en el dominio de la gramática y el léxico.
- Sociolingüística: adaptación del uso de la lengua a la situación social en la que la utilizamos.
- Discursiva: relación que se establece entre el mensaje y sus elementos.
- Estratégica: dominio de diversas estrategias comunicativas que nos permitan suplir las carencia en otras competencias.

Atendiendo a esta clasificación nos damos cuenta de que el enfoque tradicional y comunicativo han convivido en armonía durante un largo tiempo, ya que la competencia lingüística o gramatical sigue una tendencia más tradicional y las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica siguen una tendencia más comunicativa. No obstante debemos ser cautos a la hora de afirmar que esta competencia lingüística sigue un método estrictamente tradicional.

4.3.1. Traducción de palabras

Analizando la presencia en el aula de la competencia gramatical es innegable que aún se utilizan las listas bilingües para aprender el léxico y las equivalencias palabra por palabra. Esta tendencia propia del método gramática-traducción puede ser útil en algunas ocasiones aportando precisión y rapidez.

Por otra parte, Albir (2001) añade el concepto de traducción explicativa, que es la “utilización puntual, deliberada y consciente de la traducción como mecanismo de acceso al significado de un elemento de otra lengua” (Hurtado Albir, 2001, p.55). De este modo, este tipo de traducción se suele utilizar para traducir palabras o unidades léxicas complejas y abstractas, para explicar algún contenido gramatical problemático

y para dar seguridad al alumnado. No obstante, aunque pueda ser un proceso rápido, preciso, eficiente y eficaz sólo es recomendable utilizarlo en vocablos o expresiones que no presenten variaciones de significado.

4.3.2. La competencia lectora

No podemos negar que por comodidad, rapidez y facilidad de acceso la competencia lectora es una de las más practicadas y desarrolladas en el aula, ya que es una actividad que de forma externa interfiere en el desarrollo de las demás competencias (sociolingüística, discursiva y estratégica) si se hace un buen uso de ella.

La existencia de la traducción interiorizada, la cual se produce de forma natural en los estudiantes cuando leen un texto y necesitan descodificar el léxico y las estructuras para comprobar que el sentido que le han dado es el acertado, es la que provoca que el alumno utilice las estrategias comunicativas y situacionales de las que dispone para elaborar una traducción más o menos correcta ya adecuada al contexto.

Schjoldager (2004) apunta que actualmente se realizan en el aula ejercicios de traducción a vista, normalmente de forma contextualizada, y traducciones de texto escrito, lo que supone otro acercamiento a los métodos clásicos, manteniendo a su vez el sentido comunicativo que se requiere. Si nos centramos en la traducción a vista, la cual nos permite ver esta relación de manera más clara, nos damos cuenta de que el alumno tiene que hacer uso de sus habilidades comunicativas para transferir a sus receptores el sentido más correcto, el estilo y la formas más acordes a la situación y el vocabulario más adecuado al registro que se requiere. Por tanto, se trataría de una actividad que requiere el uso tanto de la competencia lingüística más tradicional asociada a la descodificación del significado como de las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica asociadas más recientemente al enfoque comunicativo de enseñanza

De cualquier forma, aunque estos usos tradicionales sean de utilidad, la traducción pedagógica, a rasgos generales, no se considera como un cambio de código mecánico en el que se reconstruye un texto nuevo a partir del original utilizando

reglas gramaticales y listas de vocabulario. En la actualidad, la traducción forma parte de un acto comunicativo en el que influyen factores extralingüísticos como el contexto socio-cultural del receptor y el emisor, la situación en la que se produce el acto de comunicación, la intención y la finalidad.

4.4. La traducción como método de evaluación

Si la literatura respecto al uso de la traducción en el aula es escasa y confusa, la situación de la traducción como herramienta de evaluación no se encuentra en mejores condiciones.

A pesar de que muchos profesionales están en contra de utilizar la traducción en la enseñanza de una lengua extranjera, como afirma Merino (2002):

No hay más que recurrir a la experiencia de alumnos y profesores, digamos en las últimas dos décadas, para darnos cuenta de que incluso en pleno auge del método comunicativo, muchos de nosotros hemos podido ver como se utilizaba la traducción como método de evaluación, incluso en contextos donde no había estado presente en absoluto en el proceso de aprendizaje. En estos casos, el ejercicio de traducción sería para controlar el grado de comprensión que el alumno demostraba tener del texto en lengua extranjera objeto de examen. Por contra, es difícil encontrar aún hoy situaciones en las que la traducción se utilice de forma sistemática, en mayor o menor grado, como estrategia de aprendizaje en el aula (Merino, 2002, p.111).

Por tanto, esta sería una buena razón para oponerse al uso de la traducción como herramienta de evaluación, ya que si la traducción aquí se convierte en un fin pero no en un medio, no sería lógico que ésta apareciera en el currículo de evaluación si no ha estado presente durante el proceso de aprendizaje. Además, hemos de tener en cuenta que la característica principal por la que se rige la evaluación es la de proponer actividades para las que los estudiantes han sido entrenados. Así, Klein-

Braley & Smith (1985) añaden al respecto: “One of the axioms of language testing is that anything that can be taught must be tested since both learner and teacher need to know whether the teaching product has been successful” (p.162). Por consiguiente, sería necesario establecer unos criterios de evaluación acordes a los contenidos cubiertos durante el curso para poder valorar si el alumno ha conseguido los objetivos y si el profesor ha sido capaz de inculcar los conocimientos que pretendía a sus estudiantes.

De la misma forma estas dos autoras se oponen al uso de la traducción como herramienta de evaluación por la siguiente razón:

One of the interesting omissions in the literature about translation is the lack of concrete information about the criteria used for translation assessment by those people involved in the training of professional translators. The models which have been offered for translation quality assessment seem to be of little practical use in the classroom since they ignore the whole area of linguistic incorrectness (...)(Klein-Braley & Smith, 1985, p.167).

Y es que no les falta razón al afirmar que la imposibilidad de crear una jerarquía de errores que se puedan clasificar en graves, menores y irrelevantes confiere a la traducción como herramienta de evaluación un halo de subjetividad inaceptable para realizar un cómputo final. Sin embargo, advierten que si bien no es un instrumento adecuado para una evaluación formal, la traducción podría usarse para comprobar si se han adquirido e interiorizado los conocimientos previamente enseñados, y además, podría decirnos mucho sobre los tipos de errores más comunes y la forma de acabar con ciertas carencias.

Siguiendo esta línea Bensoussan & Rosenhouse (1990) afirman:

Translation is a complex process which occurs as part of the language learning process. It is often used by teachers in the foreign language classroom as a teaching and testing device. Informally, students reading in a foreign language tend to translate automatically into their mother tongue unless they are very advanced (p.65).

Por lo tanto podemos decir que aunque la traducción no resulte un recurso válido para la evaluación final y formal del conocimiento adquirido a lo largo del curso por el alumnado, sí puede servir como instrumento didáctico y de evaluación informal para detectar los problemas y los errores que los alumnos cometen en la comprensión lectora.

Otros argumentos contrarios al uso de la traducción como herramienta de evaluación son los que aportan Newson (1998) y Gatenby (1967):

1. En los exámenes los alumnos realizan traducciones casi literales para no arriesgarse a cometer errores.
2. Los problemas de traducción son muy ricos y variados y surgen de forma aleatoria, lo que es un impedimento para realizar una preparación previa.
3. Los alumnos pueden ser capaces de comprender los significados de los mensajes en la lengua extranjera, pero incapaces a la hora de expresarlos en la lengua materna por carecer de práctica en la expresión escrita.

Si analizamos bien estas afirmaciones, encontramos que son argumentos bastante válidos para eliminar la traducción como un elemento de evaluación formal y final, por eso como entendemos que sería un elemento útil a la hora de llevar a cabo evaluaciones informales y continuas, proponemos crear una serie de directrices al escoger el texto a traducir con el fin de paliar las dudas de los alumnos en cuanto al sistema de evaluación, evitando así los problemas y las frustraciones con las que la variedad de material traductológico nos puede sorprender. Aunque pueda parecer que esta solución implica discriminar los retos que podrían suponer y los conocimientos que podrían aportar a la competencia traductora de los alumnos otras tipologías

textuales, está en la mano del profesor preparar a los alumnos para trabajar los diferentes géneros textuales que se consideren necesarios y oportunos.

5. TRABAJO DE CAMPO

Si bien nos hemos centrado hasta ahora en el marco teórico que envuelve las distintas formas que puede adoptar la traducción dentro del currículo de la enseñanza de una lengua extranjera, hemos de realizar en este punto un trabajo de campo en el que podamos plasmar la situación real por la que pasa esta disciplina actualmente en el aula. Como hemos podido comprobar hasta ahora, el uso o no de la traducción en las aulas ha sido un tema muy controversial que genera opiniones muy diversas y opuestas. Si bien es cierto que los mayores defensores de la traducción pedagógica han sido en mayor medida autores especialistas en traducción, no hemos de declinar sus propuestas a la hora de decantarnos por un método u otro, puesto que la especialización en un campo conlleva el conocimiento más puro del mismo y esto puede suponer el surgimiento de nuevas aplicaciones disciplinarias en otros campos en los que se creía que no tenían cavidad. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la lista de argumentos a favor y en contra del uso de la traducción como instrumento pedagógico es inagotable, no nos queda más remedio que acudir al punto central en el que se producen las aplicaciones reales de todos estos métodos, enfoques, actividades y teorías, que son los centros de enseñanza.

Para llevar a cabo esta labor realizamos un cuestionario a los alumnos y profesores del instituto Bahía de Almería, situado en la provincia de Almería (España). Esta institución acoge alumnos desde 1º de la ESO hasta 2ª de Bachillerato, pasando por distintas modalidades de Formación Profesional.

5.1. Investigación docente

5.1.1. Participantes

Los profesores elegidos para esta tarea fueron los docentes dedicados a la enseñanza de la primera lengua extranjera, el inglés. Para definir los parámetros

estáticos de esta encuesta y con el fin de evitar la exhaustividad en datos de carácter más irrelevante englobaremos a los profesores encuestados en la franja de edad de 30 a 50 años y agruparemos a los alumnos en los niveles desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato.

5.1.2. Metodología

Para La elaboración de este primer cuestionario² los aspectos a tener en cuenta fueron el método de enseñanza utilizado por los profesores, el material elegido para los distintos cursos y niveles, la motivación del alumnado y su nivel en lengua extranjera, los tipos de actividad que se realizan en clase y la postura de los alumnos frente a la asignatura. Además, tuvimos muy en cuenta el medio y la forma de comunicación profesor-alumno y la visión, principalmente negativa, que se tiene de la traducción por parte del profesorado.

La elaboración del cuestionario se ha realizado siguiendo una plantilla sencilla utilizando la herramienta de formularios de *Google* y la compilación de datos y el análisis mediante un software específico para el análisis de estudios cuantitativos.

5.1.3. Justificación

La decisión adoptada de realizar un cuestionario adicional a los docentes no es en ningún caso deliberada, ya que puede resultar muy interesante comparar la posición de los profesores respecto a la traducción con la postura de los alumnos frente al uso de esta materia. Es por ello que nos hemos centrado en las actividades y métodos seguidos en el aula para crear las preguntas, ya que no tiene sentido realizar preguntas acerca de cuestiones que no están presentes en las aulas de este centro educativo. Además, con el fin de llevar a cabo un análisis comparativo, las preguntas que hemos realizado a ambos grupo han sido prácticamente las mismas, ya que la visión de los alumnos y profesores difiere en muchas ocasiones.

² Ver cuestionario docentes en Anexo A.

Debido a que el método elegido en este centro es de carácter tradicional y sigue la línea casi exacta de los libros de texto, esto es, la enseñanza aislada de las cuatro destrezas: *listening*, *writing*, *reading* y *speaking*, decidimos hacer un cuestionario basado en preguntas relacionadas con estas destrezas y la aplicación de la traducción en cada una de ellas, puesto que no tendría sentido realizar preguntas al azar que hagan eco de un tipo de enseñanza interdisciplinar y comunicativa. Además, al tratarse de un centro bilingüe, se hacía necesario realizar alguna cuestión acerca del ratio de horas que se imparten sólo y únicamente en inglés. Otra cuestión íntimamente relacionada con la traducción y la enseñanza de un idioma en los últimos años es la disponibilidad inmediata de recursos online de la que los alumnos gozan. Por eso creo que es de interés analizar qué clase de recursos utilizan los docentes o creen conveniente que deben ser utilizados por los alumnos en el proceso de adquisición de una L2, en el caso de que los hubiera.

5.2. Investigación estudiantil

5.2.1. Participantes

Como hemos apuntado anteriormente para el caso anterior vamos a definir igualmente los parámetros estáticos de esta encuesta con el fin de evitar la exhaustividad en datos de carácter más irrelevante. Los alumnos en este caso se encuentran en edades comprendidas entre los 11 y 18 años y los cursos que engloban son 1º de la ESO y 4º de la ESO, por lo que podemos deducir que todos los profesores encuestados no imparten clase a los alumnos seleccionados como muestra. Sin embargo, durante la estancia en el centro seleccionado pudimos observar que el método de enseñanza que se utiliza para todos los alumnos es el mismo que anteriormente hemos mencionado.

5.2.2. Metodología

Hemos seguido la metodología propuesta en el caso anterior, ya que como podemos observar la mayoría de las preguntas realizadas a los docentes se repiten en

el cuestionario³ realizado al alumnado con el fin de llevar a cabo ese análisis contrastivo y comparativo.

La elaboración del cuestionario se ha realizado siguiendo una plantilla sencilla utilizando la herramienta de formularios de *Google* y la compilación de datos y el análisis mediante un software específico para el análisis de estudios cuantitativos.

5.2.3. Justificación

La coincidencia en las cuestiones realizadas tiene su razón de ser, ya que conocer la perspectiva de los dos implicados en el proceso sobre una misma cuestión podría ayudar a resolver ciertos problemas de entendimiento y eficacia dentro del aula. De este modo, en este caso nos interesamos por saber la opinión de los alumnos en contraposición a la del profesor, y además nos centramos en la concepción que tienen los estudiantes de la traducción y el uso que hacen de ella. Nos interesa saber su opinión respecto a la importancia que toma esta disciplina en su proceso de adquisición de un L2 y por supuesto nos interesamos por las destrezas en las que se incluye en mayor o menor medida la traducción como elemento de apoyo. Además, como en el caso anterior nos hacemos eco de las nuevas tecnologías y recursos de consulta disponibles online con el fin de conocer el uso que hacen los estudiantes de estas herramientas de asistencia durante las clases o su tiempo de estudio en casa. Además en este caso dejamos un pequeño hueco a la traducción como elemento de evaluación, para saber si se incluye en el currículo de objetivos a cumplir en la programación.

5.3. Presentación y evaluación de los resultados

Para afrontar este apartado de manera más precisa y organizada vamos a agrupar las preguntas coincidentes en ambos cuestionarios o las preguntas que están relacionadas estrechamente entre sí, tanto en el caso del primer grupo de estudio como del segundo. Como hemos apuntado anteriormente las preguntas son muy

³ Ver cuestionario alumnos en Anexo B.

parecidas, y en algunos casos iguales, lo que hace que esta investigación se preste a realizar un análisis comparativo y conjunto de los resultados en la mayoría de los casos. El orden que seguiremos puede variar en cuanto al orden establecido en los cuestionarios, no obstante esto no afecta en ningún caso al resultado, se trata simplemente de simplificar, organizar y facilitar la comprensión del contenido.

5.3.1. Porcentaje de la clase que se imparte en inglés

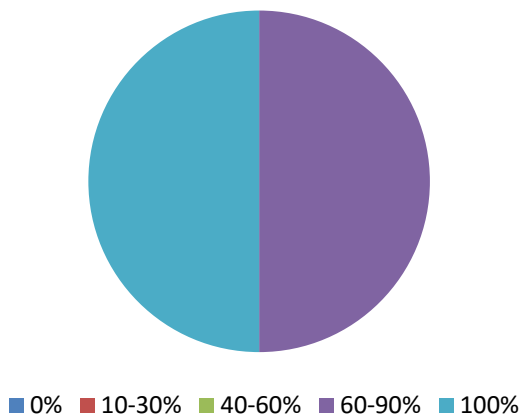


Fig. 1 Nivel de bilingüismo en el aula de los docentes

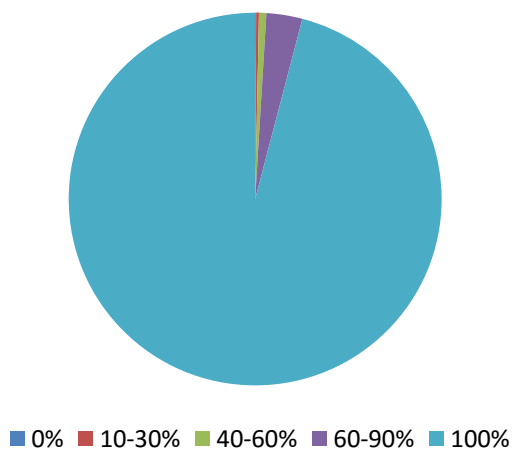


Fig. 2 Nivel de bilingüismo en el aula de los alumnos

Como podemos observar en los gráficos las opiniones respecto al uso del inglés de ambos grupos es similar, puesto que haciendo un cómputo general ambos

coinciden en que la clase se imparte en más de un 60% en inglés. Sin embargo, cuando nos fijamos en los valores superiores al 90% denotamos que existe una falta de consenso, puesto que la mitad de los profesores indican que el 100% de la clase se realiza en inglés en contraposición al 19,05% de los alumnos. Esta pequeña diferencia podría deberse a la concepción de los profesores de lo que sería impartir una clase sin hacer uso de la L1, puesto que en la mayoría de los casos los profesionales no consideran la traducción de algunos términos o estructuras problemáticas y las intervenciones indirectamente relacionadas con el currículo en el aula de inglés como parte del método de enseñanza que utilizan. En cuanto al resto de valores podemos apreciar que están más o menos equilibrados, ya que los profesores apuestan porque no se da un uso de la lengua extranjera por debajo de un 60% y los alumnos que refutan esta idea no superan el 20%.

A pesar de que todos los profesores han respondido que la clase se imparte en inglés en un 60% o más, cuando les preguntamos si los alumnos son capaces de seguir la clase con facilidad el 100% de los encuestados responde que no. Este dato resulta un tanto contradictorio y abre el debate sobre las prioridades que se han de establecer en el aula. Qué es más importante, ¿mantener el nivel más alto posible alcanzable por cierta cantidad de alumnos y limitarse al cumplimiento del currículo de la forma más precisa posible?, o ¿Priorizar a los alumnos y adaptarse a sus capacidades de forma equilibrada? ¿Debe el profesor bajar el nivel para llegar a todos los alumnos?, o ¿Es el alumno el que tiene que solucionar los problemas fuera del aula? Sin duda, la traducción juega en estas cuestiones un papel decisivo, ya que es el uso de la lengua materna el factor que regula el nivel en el aula. La solución podría erradicar en hacer un uso controlado, correcto y útil de nuestra lengua madre si el grupo tiene dificultades para seguir el ritmo de una clase impartida en su totalidad en L2.

5.3.2. Destrezas en las que se hace un mayor uso de la lengua materna

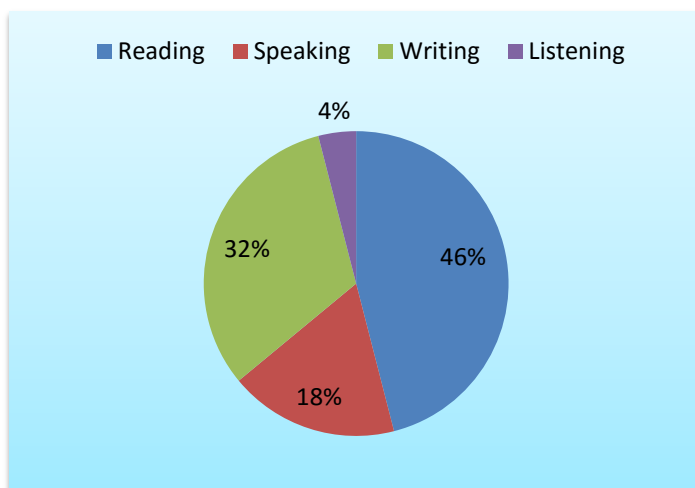


Fig. 3 El uso de la lengua materna según los docentes

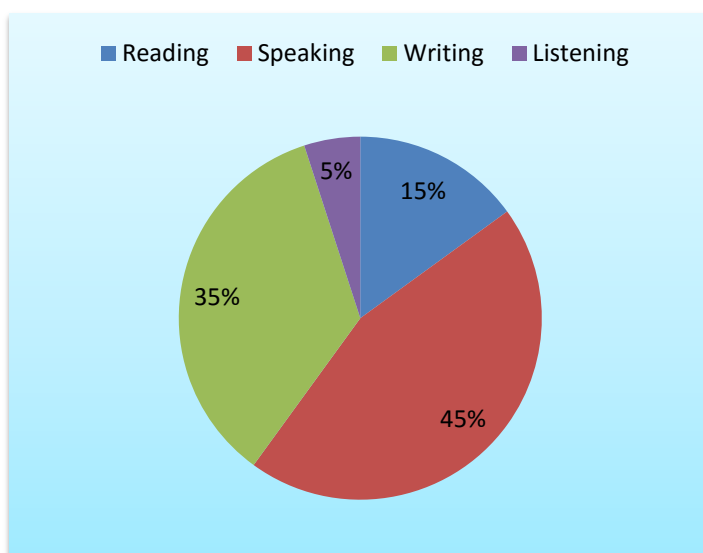


Fig. 4 El uso de la lengua materna según los alumnos

En esta cuestión ambos grupos están de acuerdo en que la destreza en la que menos se utiliza la lengua materna es el *listening*. Podríamos decir que tiene todo el sentido por varias razones. En primer lugar es la destreza menos practicada debido a que los profesores se quejan de que el material del que disponen para reproducir los audios es antiguo y está obsoleto, además de que la antigüedad de los libros y los años de uso tienen como consecuencia la pérdida de los CD y su deterioro. En segundo lugar, algunos docentes afirman no utilizar las TIC disponibles por desconocimiento de las nuevas tecnologías, pereza, malgasto de tiempo o exceso de trabajo, y que en muchos casos estas no se encuentran en las condiciones óptimas debido a la falta de

mantenimiento. Por último hemos de añadir que al tratarse normalmente de audios de corta duración cuyo fin es responder de forma inmediata a preguntas del tipo verdadero o falso, rellenar huecos o marcar la opción correcta no, da cabida a que se realiza ninguna actividad de traducción. Suelen tratarse de actividades secuenciales muy marcadas de una duración que no suele sobrepasar los 10 minutos.

En cuanto a la demás opciones encontramos algunas diferencias. Mientras que los profesores apuntan que la destreza en la que más se utiliza la traducción es en el *reading*, seguida del *writing* y el *speaking*, los alumnos opinan que el *speaking* es la destreza dominante seguida del *writing* y el *reading*. Esta segunda posición ocupada por el *writing* podría deberse a la actividad por excelencia practicada para desarrollar esta habilidad, la redacción. Probablemente sea casi la única práctica que se utiliza para cubrir esta parte dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, lo que supone que el uso de la traducción en este punto vaya ligado a la competencia escritora que se pide desarrollar a los alumnos. Esta unión se produce debido a los problemas de expresión que los alumnos suelen arrastrar a lo largo de su vida académica. Si ya resulta una tarea bastante ardua que los alumnos realicen redacciones en su propia lengua respetando las reglas ortográficas, gramaticales, estilísticas y formales, el hecho de exigirles utilizar otro sistema totalmente nuevo y desconocido con el añadido de la escasa formación en el suyo propio, conlleva que la reacción más coherente por su parte sea intentar adaptar el sistema antiguo al nuevo. De este modo, según el 68% de los alumnos encuestados el proceso que suelen seguir es el de realizar la redacción en español primero con errores propios de su nivel y posteriormente traducirlo al inglés cometiendo nuevos errores y arrastrando los anteriores. Los profesores conocen este hecho y poco hacen para remediarlo, simplemente se decantan por calificarlas como aptas o no aptas y los alumnos continúan cometiendo este error a lo largo de casi toda su vida educativa.

En el caso del *reading* y el *speaking*, los profesores priorizan el uso de la lengua materna en el primer caso y los alumnos en el segundo. En el caso del *speaking* la explicación es sencilla: los profesores utilizan, como hemos visto anteriormente, la mayor parte del tiempo la lengua inglesa independientemente del nivel de

entendimiento de los alumnos, y éstos por su parte o hablan en su propia lengua o prefieren mantenerse callados para evitar tener que usar la segunda lengua. El *speaking* es la destreza que mayores problemas representa debido a la falta de confianza y seguridad que provoca en los alumnos, por esta razón probablemente sea la disciplina en la que consideran que utilizan con mucha más frecuencia la lengua propia.

5.3.3. Traducción de palabras

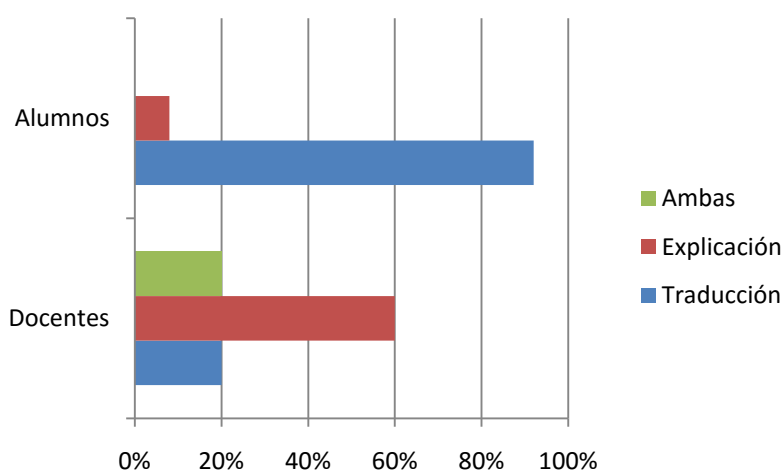


Fig. 5 La traducción de palabras

Las opiniones respecto a esta cuestión, como hemos podido comprobar en algunos de los casos anteriores, también son muy dispares. Mientras que un 60% de los profesores afirma que prefieren explicar los significados en lengua extranjera en lugar de traducir, y que además esto da resultado con una frecuencia del 67,7%, el 92% de los alumnos afirman que utilizan el significado de las palabras en su lengua materna para aprender vocabulario. No podemos negar en ningún caso que los profesores intentan llevar a cabo la práctica que defienden, es decir, utilizar el contexto y la paráfrasis en la segunda lengua para explicar un término. Sin embargo, probablemente lo que no han valorado al responder es el resultado final que se observa en el aula. Cuando los alumnos afirman con un porcentaje tan alto que utilizan los significados en la lengua origen podemos deducir que aunque los profesores intenten realizar una paráfrasis en L2, finalmente debido al desinterés de los alumnos, a la falta de

conocimiento de esta segunda y a los sistemas de enseñanza usados con anterioridad, se tenga que realizar una traducción del término en última instancia con el fin de optimizar el tiempo.

5.3.4. El papel de la traducción en la competencia lectora

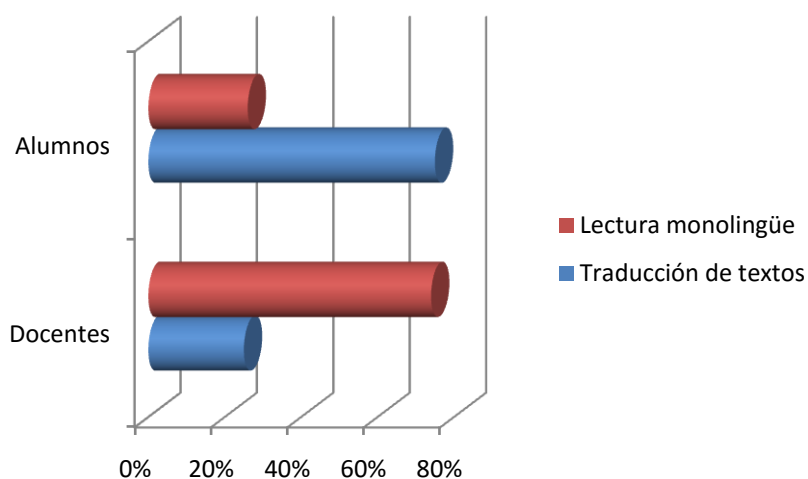


Fig. 6 La traducción de textos

La competencia lectora ha sido la elegida por los maestros como la destreza en la que se utiliza con mayor frecuencia la traducción. Sin embargo, cuando les preguntamos si en los ejercicios de lectura se suele llevar a cabo la traducción del texto, el 75% responde que no, mientras que el 25% que han respondido que sí apuntan a que se realiza por contexto, y no palabra por palabra y de forma literal. No vamos a entrar en la discusión de qué método de traducción es el más eficaz, ya que cada uno puede comprender una serie de factores positivos y negativos dependiendo del objetivo propuesto. El problema aquí es que el 74% de los alumnos afirman que sí se realiza la traducción de fragmentos de los libros de lectura como parte de las actividades propuestas, y además añaden que suelen realizarlo palabra por palabra dentro del aula, cosa que hemos podido comprobar en nuestra breve estancia en el centro educativo. Con esto, a donde queremos llegar, es que probablemente sea cierto que el *reading* es una de las actividades más abundantes en la clase de inglés, y además, como indican los resultados de esta encuesta, es una de las destrezas

dominantes en cuanto al uso de la traducción, ya que se dedica tiempo tanto fuera como dentro del aula a traducir fragmentos de las lecturas.

5.3.5. Fuentes de consulta



Fig 7. Herramientas de consulta utilizadas por los alumnos

Como vemos en el gráfico podemos observar que aunque el recurso más utilizado con un 60% es el diccionario bilingüe en papel, éste va seguido muy de cerca por los traductores automáticos disponibles en la red con un 57%. En este caso, ambos grupos coinciden en opiniones ya que el 100% de los profesores encuestados opinan que los alumnos suelen utilizar este tipo de herramientas. Sin embargo, al contrario de lo que podamos creer, un 50% de los docentes opinan que estas herramientas podrían ser útiles en algunas circunstancias. Esta postura nos sorprende bastante ya que desde que el acceso a internet está al alcance de todos, este tipo de herramientas han sido criticadas y desterradas de cualquier actividad pedagógica y traductora profesional. En cualquier caso, me parece que esta opinión podría abrir una nueva línea de debate sobre los posibles usos positivos que se podrían dar a los traductores automáticos. Por otra parte, si hablamos de diccionarios el 75% de los profesores no recomienda su uso dentro de clase, sin embargo el 25% que sí lo hace prefiere hacer uso de los

diccionarios bilingües. Estas opiniones están bastantes enfrentadas, ya que por una parte tenemos un grupo que prefiere no disponer de ninguna herramienta de consulta en el aula y por otro a los que sí la tienen pero de carácter bilingüe. Es extraño que ninguno de los profesores se haya posicionado en la opción de disponer de diccionarios monolingües, ya que si la mayoría aboga por la explicación de los conceptos y la paráfrasis no tiene mucho sentido que no dispongan de herramientas de consulta monolingües y sí bilingües. Creo que si tenemos un 60% de alumnos que aún utilizan un sistema de consulta en papel bilingüe, sería interesante disponer de estas herramientas en clase dando un paso más y escogiendo las opciones monolingües.

5.3.6. Actividades en el aula y el papel de la traducción

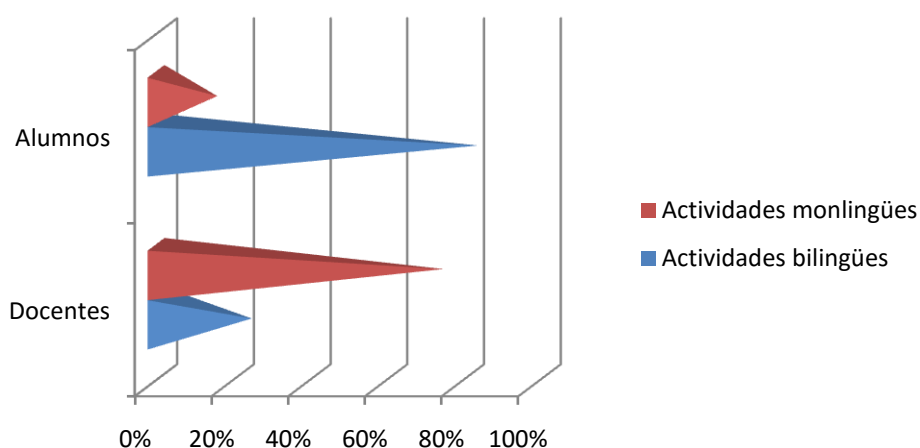


Fig. 8 Actividades que impliquen el uso de la traducción

Quizás esta sea una de las cuestiones que alberga las respuestas más dispares. Si bien el 75% de los profesores afirma que no organiza actividades cuyo fin específico sea la traducción, el 84% de los alumnos afirma que sí se llevan a cabo. De aquí podemos deducir que probablemente se realice una ínfima cantidad de ejercicios que incluyan la palabra traducción en el enunciado, pero sí se realiza en la mayoría de actividades como ejercicio complementario. En cualquier caso es innegable que la traducción está presente de forma activa y principal en el aula por discreta que sea su presencia, ya que los libros de texto que se utilizan contienen en cada tema al menos un ejercicio cuya tarea única y principal es traducir frases de español a inglés. Además,

incluyen glosarios y listas de verbos con las traducciones al español, incluso en algún caso encontramos enunciados en L1.

En cuanto al papel de la traducción en el proceso de evaluación, el 100% de los profesores afirman que no se realizan actividades que impliquen el uso de la competencia traductora durante las pruebas de evaluación. Sin embargo, el 47% de los alumnos afirman que en algunas de las pruebas sí se evalúa esta práctica. Quizás la solución a esta cuestión erradique en que lo que se valora no es la competencia traductora directamente, sino el resultado de esa traducción. Normalmente se trata de traducir el vocabulario y aplicarlo posteriormente a un ejercicio de *filling gaps*, por lo tanto aunque también se valore la traducción, puesto que sería la llave para realizar de forma correcta el ejercicio, no se considera una parte importante y quizás ni se considera dentro de los criterios de evaluación.

5.3.7. La utilidad de la traducción

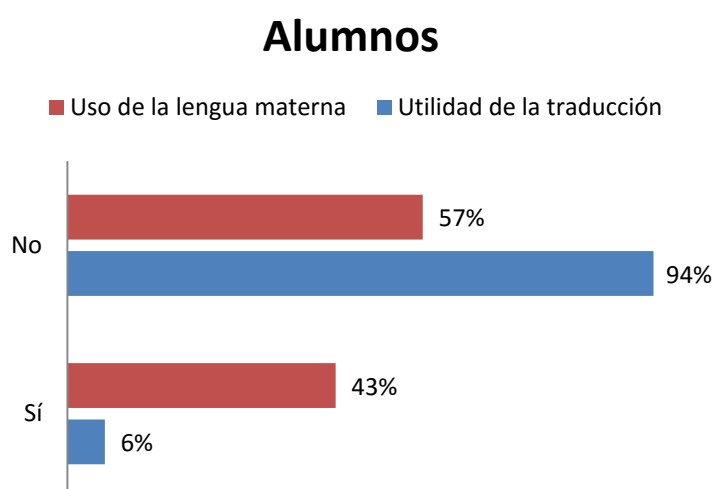


Fig. 9 El uso de L1 en el aula y la utilidad de la traducción

Como hemos podido comprobar la utilidad que los docentes ven a esta disciplina es prácticamente nula. Todos ellos reniegan de su uso y dudan de su efectividad, su eficiencia y su utilidad. Sin embargo, los alumnos aunque opinan en un 94% que no es útil traducir al español las palabras que no entienden, el 43% de ellos sí sugieren que les gustaría que se usase con más frecuencia la lengua materna en clase.

Esta incongruencia en las respuestas puede tener su razón de ser en el factor emocional de los estudiantes. Ellos probablemente tengan asumido y acepten que el uso de lengua materna en el aula es un error, sin embargo los factores personales al final son lo que provocan que nos comportemos de una manera u otra a pesar de las ideas que podamos tener. Es por esto que los alumnos prefieren usar su propia lengua, porque de lo contrario probablemente comenzarían a avivarse los sentimientos de ansiedad y estrés que suele provocar el hecho de pensar en hacer el ridículo delante de las demás personas por tratar de hablar en una lengua que no controlamos. Los problemas de confianza y seguridad del alumnado son los principales causantes de que se haga casi imposible impartir el 100% de la clase en L2.

6. CONCLUSIONES

Para responder a la pregunta inicialmente planteada sobre la utilidad y eficacia de la traducción como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua vamos a establecer las siguientes conclusiones:

1. El rechazo sistemático y absoluto de la traducción como herramienta pedagógica es simplemente el resultado del mal uso que se le profirió cuando fue incluida como elemento principal en los métodos de enseñanza de lenguas clásicos. Con el paso del tiempo esta conducta se ha ido arraigando aún más debido al creciente interés por los métodos comunicativos de carácter monolingüe y de rechazo al uso de la lengua materna.
2. Este rechazo absoluto y la marginalidad de esta disciplina en el ámbito pedagógico, y el hecho de proclamarse como una disciplina de creación reciente, han provocado que las investigaciones sobre la traducción pedagógica sean escasas y poco concretas. Por lo tanto, al carecer de un gran volumen de literatura respecto al tema resulta complicado establecer las bases de un método que enfoque la traducción pedagógica de una forma adecuada. Esto ha provocado que el uso que se hace de la traducción en el aula esté más cerca del enfoque que se utiliza para formar traductores

profesionales que del enfoque utilizado en la didáctica de la traducción como herramienta pedagógica en la adquisición de una segunda lengua. De este modo, parece totalmente lógico que la traducción sea excluida del aula, ya que este uso no puede resultar útil a los estudiantes de una segunda lengua.

3. En todo caso, podemos afirmar que la traducción puede resultar una herramienta útil en el aula de idiomas si sabemos enfocarla, canalizarla y adaptarla a las necesidades de nuestros estudiantes. Además, al tratarse de un área interdisciplinar podemos jugar con sus diferentes vertientes y aplicaciones. Para que esto pueda ser una realidad y funcione, lo que sí tenemos claro es que, debemos tener en cuenta una serie de factores:

- a) El par de lenguas con las que se trabaja.
- b) Si los estudiantes comparten la misma lengua materna.
- c) Los objetivos que los estudiantes se proponen conseguir.
- d) La edad de los alumnos y su nivel de manejo en la L1 y la L2 de las destrezas básicas: comprensión y expresión, tanto oral como escrita.
- e) El grado de conocimiento del profesor de la L1 y L2 y los conocimientos sobre la traducción profesional.
- f) Las bases metodológicas de los estudiantes.
- g) El método utilizado en el aula.
- h) La cantidad de alumnos y sus diferencias culturales y sociales.
- i) Tipo de enseñanza: escuela de idiomas, academias de idiomas, colegios, institutos, etc.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados a alumnos y profesores podemos concluir afirmando que la traducción interna o natural es sin duda un elemento más del que los alumnos hacen uso durante todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, debido a la idea inculcada por parte de los profesores de que se trata de un recurso prohibido, éstos afirman que la utilizan de forma individual y silenciosa en sus actividades diarias, y que además se apoyan en herramientas de consulta bilingüe, pero también vemos que sobre el papel apoyan la teoría de los

profesores y reniegan de su uso. Es por esto que los alumnos asumen que este recurso es más utilizado en los ejercicios de escritura, que son los que realizan fuera del aula y sin la vigilancia del profesor. Por su parte los docentes asumen que la expresión oral es la destreza en la que se realiza un mayor uso de la traducción por parte de los alumnos. Aunque sabemos que esto puede ser fruto de la inseguridad, ansiedad y estrés que puede causar el hecho de expresarse en un idioma desconocido, hemos de tener en cuenta que, como apuntan los resultados de las encuestas, aunque los alumnos prefieren que se hagan intervenciones en lengua materna para seguir de forma ordenada clara el hilo de la clase, los profesores abogan por lecciones impartidas completamente en lengua extranjera. Sin duda, sí podemos afirmar que, en algunas ocasiones, el uso indiscriminado de una segunda lengua puede ir en detrimento del aprendizaje de la misma, es por ello que la lengua materna, en mayor o menor medida, siempre debería de tener un hueco en el aula.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Albir, A. H. (1988). Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. *II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera* (págs. 53-79). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Albir, A. H. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bensoussan, M., & Rosenhouse, J. (1990). Evaluating student translations by discourse analysis. *Babel* , 65-84.
- Bueno, A., McLaren, N., & Madrid, D. (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- Canale, N., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches. *Applied Linguistics* , 1-47.
- Capel Moreno, A. I. (2005). Diseño de tareas de traducción e interpretación: un instrumento en la enseñanza - aprendizaje del inglés como lengua extranjera en bachillerato. Almería: Universidad de Almería.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Cengage Learning.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Elorza Amorós, I. (2005). Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fernández, S. S. (2005). Algunos planteos sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas. *Actas el XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*. Roskilde: KPH.
- Garcés, C. V. (1996). L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. *BABEL* , 187-197.
- Gatenby, E. V. (1967). *Translation in the classroom*. 1967: Oxford University Press.
- Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, D. A. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de textos 'generales': consideraciones metodológicas. *La palabra invertida. Investigaciones en torno a la traducción*. (págs. 175-183). Madrid: Editorial Complutense.
- Klein-Braley, C., & Smith, V. (1985). Incalculable and full of risks: Translation L1 to L2 as a testing procedure. *Translation in Foreign Translation Teaching and Testing* , 155-168.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues: Apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier érudition.
- Lázaro, C. C. (2004). Un Nuevo Enfoque de la Traducción en la Enseñanza Comunicativa de las Lenguas. *Hermeneus* , 1-8.

- Malmkjaer, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. 1998: St. Jerome Publishing.
- McLaren, N., & Madrid, D. (2004). *TEFL in Primary Education*. Universidad de Granada.
- Medall, J. G. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus* , 113-140.
- Merino, R. (2002). La traducción en la clase de lengua extranjera. *La voz del profesor: Sobre la enseñanza de lenguas* , 111-120.
- Navarrete, P. Z. (1997). La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. *Estudios de traducción e interpretación* , 133-139.
- Newmark, P. (1987). *A text book of translation*. Londres: Prentice Hall.
- Newson, D. (1998). Translation and Foreign Language Learning. *Translation & language teaching: Language teaching & translation* , 63-68.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr* .
- Rodríguez, B. C. (2010). *El papel de la traducción en la enseñanza del español*. Nueva Zelanda: Universidad de Canterbury.
- Salguero Corrales, I. (2013). *La traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula de E/LE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Sánchez Iglesias, J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeiras: una aproximación polémica*. RedELE.
- Süss, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. *La palabra invertida. Investigaciones en torno a la traducción* (págs. 57-68). Madrid: Editorial Complutense.
- Thomas, N. (1995). Apprendre à traduire le sens: réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction. *In La traducción: metodología,*

historia, literatura: ámbito hispanofrancés (págs. 61-68). Barcelona:
Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

Docentes

1. Edad

.....

2. Tipo de enseñanza

FP, ESO, bachillerato, academia de idiomas,
escuela oficial de idiomas...

.....

3. ¿Qué porcentaje de la clase imparte en inglés?

Marca solo un óvalo.

- 0%
- 10-30%
- 40-60%
- 60-90%
- 100%

4. En caso de que la respuesta anterior sea más del 60%, ¿consideras que la totalidad de los alumnos sigue la clase con facilidad?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

5. Ordena de menor a mayor teniendo en cuenta la frecuencia de uso de la traducción en el aula de las siguientes destrezas.

listening, speaking, reading, writing

.....

.....

.....

.....

.....

6. ¿Normalmente traduce las palabras que no entienden o prefiere explicarlas en inglés?

Marca solo un óvalo.

- Traducción
- Explicación

7. **En caso de que utilice la explicación en inglés, ¿con qué frecuencia da resultado?**

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Con frecuencia
- En algunas ocasiones
- Rara vez
- Nunca

8. **En los ejercicios de lectura, ¿se suele llevar a cabo la traducción del texto?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

9. **En caso afirmativo, ¿se realiza palabra por palabra o de forma contextual?**

Marca solo un óvalo.

- Palabra por palabra
- Por contexto

10. **En los ejercicios de escritura, ¿nota que los alumnos utilicen alguna herramienta de traducción automática?**

Por ejemplo: traductor de google

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

11. **¿Crees que estas herramientas podrían resultar útiles en algunas circunstancias?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

12. **¿Suele recomendar el uso de un diccionario en clase?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

13. **En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿qué tipo de diccionarios utilizan?**

Marca solo un óvalo.

- Monolingüe (inglés-inglés)
- Bilingüe (inglés-español)/(español-inglés)
- Ambos

14. **¿Organiza actividades cuyo fin específico sea la traducción?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

15. ¿Utilizas ejercicios que impliquen la traducción en tus exámenes?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Con la tecnología de



Alumnos

1. Edad

.....

2. Curso

.....

3. Tipo de formación

FP, ESO, bachillerato, academia de idiomas,
escuela oficial de idiomas...

.....

4. ¿Qué porcentaje de la clase se imparte en inglés?

Marca solo un óvalo.

- 0%
- 10-30%
- 40-60%
- 60-90%
- 100%

5. ¿En cuáles de las siguientes destrezas utiliza el profesor con más frecuencia la lengua materna?

Selecciona más de una si lo cree necesario.
Selecciona todos los que correspondan.

- Listening
- Speaking
- Writing
- Reading

6. ¿Soléis traducir las palabras que no entendéis?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

7. ¿Para aprender el vocabulario utilizáis su significado en español?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

8. ¿Cuándo leéis un texto soléis traducirlo después palabra por palabra?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

9. ¿Cuándo realizáis una redacción soléis escribirla primero en español para traducirla después al inglés?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

10. ¿Realizáis ejercicios que impliquen el uso de la traducción en clase?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

11. En caso de utilizar libro de lectura, ¿forma parte de la actividad traducir fragmentos del libro?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

12. ¿Realizáis en los exámenes algún ejercicio que implique el uso de la traducción?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

13. ¿Crees que es útil traducir al español la palabras que no entiendes?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

14. ¿Te gustaría que se utilizase con más frecuencia la lengua materna en la clase?*Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No

15. ¿Qué herramientas utilizas para tus clases/ejercicios de inglés?*Marca las opciones que consideres oportunas**Selecciona todos los que correspondan.*

- Diccionario monolingüe en papel (inglés-inglés)
 Diccionario bilingüe en papel (inglés-español/español-inglés)
 Linguee
 Traductor de google
 Monolingüe electrónico (merriam webster, oxford, thefreedictionary...)
 Bilingüe electrónico (reverso, pons, wordreference...)

Con la tecnología de
 Google Forms