

Treball de Fi de Grau

**El uso de la traducción con fines
didácticos: representaciones
sociales de los docentes**

**El uso de la traducción con fines
didácticos: propuesta de
traducción de artículos de
investigación de referencia**

Alicia Díaz Puertas

Tutor/a: Encarnación Atienza Cerezo
Seminario 101: Trabajo de Fin de
Grado

Curso 2021-2022



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

Facultat
de Traducció i Ciències
del Llenguatge

ÍNDICE

1	Introducción.....	5
1.1	Justificación e interés del tema.....	5
1.2	Estructura del trabajo.....	6
2	Marco teórico.....	7
2.1	Trayectoria histórica de la traducción como herramienta de enseñanza de lenguas.....	7
2.1.1	Método gramática-traducción.....	8
2.1.2	Desventajas del uso de la traducción con fines didácticos.....	11
2.1.3	Ventajas del uso de la traducción con fines didácticos.....	13
2.1.4	Translation in Other Learning Contexts.....	18
2.1.5	La traducción y la mediación según los documentos oficiales.....	20
2.2	Características de los textos especializados.....	25
2.3	Traducción de textos especializados.....	25
3	Metodología 1.....	26
3.1	Metodología de análisis.....	26
3.2	Instrumentos de análisis.....	26
3.2.1	Entrevista semiestructurada.....	27
3.3	Corpus.....	28
3.4	Procedimiento de análisis.....	30
4	Metodología 2.....	31
4.1	Planificación de las traducciones de artículos de referencia.....	31
4.2	Criterios de selección de artículos para posterior traducción.....	31
4.3	Procedimiento de selección de artículos para su posterior traducción.....	32
5	Análisis de los datos 1.....	33
5.1	Análisis temático de las entrevistas.....	33
5.1.1	Análisis de la entrevista de Anabel.....	33
5.1.2	Análisis de la entrevista de Marina.....	38
5.1.3	Análisis de la entrevista de Leire.....	44
5.1.4	Análisis de la entrevista de Carolina.....	53
5.2	Análisis relacional de las entrevistas.....	59
6	Análisis de los datos 2.....	60
6.1	Aspectos para comentar sobre las traducciones llevadas a cabo de los artículos.....	60
6.1.1	Acrónimos.....	61
6.1.2	Títulos de diversos tipos de documentos.....	65
6.1.3	Nombres propios o comunes.....	66

6.1.4 Falsos amigos.....	66
6.1.5 Expresividad.....	67
6.1.6 Casos aislados.....	68
7 Conclusiones.....	68
8 Bibliografía.....	71
9 Anexos.....	76
9.1 Guion para las entrevistas.....	76
9.2 Cuestionario de datos generales sobre el perfil de las personas entrevistadas.....	76
9.3 Anotaciones tomadas durante las entrevistas.....	76
9.3.1 Anotaciones de la entrevista con Anabel.....	76
9.3.2 Anotaciones de la entrevista con Marina.....	77
9.3.3 Anotaciones de la entrevista con Leire.....	77
9.3.4 Anotaciones de la entrevista con Carolina.....	78
9.4 Transcripciones de las entrevistas.....	79
9.4.1 Transcripción de la entrevista con Anabel.....	79
9.4.2 Transcripción de la entrevista con Marina.....	91
9.4.3 Transcripción de la entrevista con Leire.....	107
9.4.4 Transcripción de la entrevista con Carolina.....	123
9.5 Propuesta de traducción de artículos de investigación de referencia.....	136
9.5.1 Traducción del primer artículo seleccionado.....	136
9.5.2 Traducción del primer artículo seleccionado.....	141
9.6 Textos originales de los artículos de referencia traducidos.....	155
9.6.1 Texto original de la primera traducción.....	155
9.6.2 Texto original de la segunda traducción.....	159

RESUMEN

Al tratarse de un trabajo integrado, el objetivo que se plantea es doble o, dicho de otro modo, son dos objetivos entrelazados: por un lado, analizar las representaciones docentes en torno al uso de la traducción en el aula y, por otro lado, analizar las variables implementaciones de la traducción en la enseñanza de L2. Si bien se sabe que la traducción como proceso cognitivo es una herramienta a la que los estudiantes de idiomas extranjeros recurren frecuentemente en sus primeras etapas de aprendizaje, actualmente su uso en el aula está desaprobado por la mayoría de los profesionales debido a la mala imagen que ocasionó anteriormente el uso de esta en el método gramática-traducción, conocido por ser el primer método de enseñanza de L2 en aparecer y en emplearse durante siglos. No obstante, en este trabajo se recoge también información sobre otra metodología reformista en la que la traducción también cumple un gran papel y en la que se aplica de manera diferente, denominada Traducción en Otros Contextos de Aprendizaje (TOLC en inglés). Asimismo, se presentan los argumentos a favor y en contra que aportan los profesionales de la traducción en clases de L2 para su uso en el aula. Para la consecución de este primer objetivo se lleva a cabo la realización de 4 entrevistas a docentes sobre su percepción de esta práctica. Los resultados de las entrevistas apuntan a que no hay materiales didácticos para el uso de la traducción en el aula al modo en que lo plantea el TOLC, lo que lleva, por otro lado, al segundo objetivo de este trabajo: la realización de una propuesta de traducción de artículos de investigación de referencia para trabajar con la traducción como una destreza lingüística más. A la hora de abordar tales traducciones, se han analizado los siguientes problemas de traducción: acrónimos, títulos de diversos tipos de documentos, nombres propios o comunes, falsos amigos, expresividad y casos aislados.

Palabras clave: gramática-traducción, TOLC, L1, L2, herramienta didáctica, destreza lingüística

ABSTRACT

Since this is an integrated project, it contains two purposes – on one hand, to analyse teachers' representations about the use of translation in class and, on the other hand, to analyse the different ways translation can be used in the L2 teaching. Although it is known that translation as a cognitive process is a tool foreign language students often resort to in their first learning stages, its use in the classroom is currently disapproved by most professionals because of the bad image its practice brought in the grammar-translation method, known for being the first L2 teaching method to appear and to be employed for centuries. Nonetheless, in this project it is also shown some information about another reformist methodology in which translation also plays a big role and is applied differently, which is called Translation in Other Learning Contexts (TOLC). Additionally, the

arguments against and in favor that professionals provide about translation in L2 classes are introduced. For the achievement of this first purpose the making of 4 interviews to teachers about their perception of this practice is carried out. The results of the interviews indicate that there are no didactic materials for the use of translation in class in the way TOLC suggests, which leads, on the other hand, to the second purpose of this project: the making of a translation proposal of some articles of investigation of reference about translation in L2 teaching as one more linguistic skill. When addressing said translations, the following translation problems were analysed: acronyms, titles of diverse types of documents, proper or common nouns, false friends, expressivity and isolated cases.

Keywords: grammar-translation, TOLC, L1, L2, didactic tool, linguistic skill

RESUM

En tractar-se d'un treball integrat, l'objectiu que es planteja es doble o, dit d'una altra forma, son dos objectius entrelaçats: per una banda, analitzar les representacions dels docents sobre l'ús de la traducció en classe i, per una altra banda, analitzar les variables implementacions de la traducció en l'ensenyament de L2. Si bé se sap que la traducció com a procés cognitiu es una eina la qual els estudiants d'idiomes estrangers recorren freqüentment a les seves primeres etapes de l'aprenentatge, actualment el seu ús a l'aula està desaprovat per la majoria dels professionals a causa de la dolenta imatge que va ocasionar anteriorment l'ús d'aquesta al mètode gramàtica-traducció, conegut per ser el primer mètode d'ensenyament de L2 en aparèixer i en emprar-se durant segles. No obstant això, en aquest treball es recull també informació sobre una altra metodologia reformista en la qual la traducció també compleix un gran paper i on s'aplica de manera diferent, denominada com a Traducció en Altres Contextos d'Aprenentatge (TOLC en anglès). Així mateix, es presenten els arguments en contra i a favor que aporten els professionals de la traducció en classes de L2 per l'ús en classe. Per la consecució d'aquest primer objectiu es duu a terme la realització de 4 entrevistes a docents sobre les seves percepcions d'aquesta pràctica. Els resultats de les entrevistes apunten que no hi ha materials didàctics per l'ús de la traducció en classe a la manera en la qual ho planteja el TOLC, el que porta, d'altra banda, al segon objectiu d'aquest treball: la realització de una proposta de traducció d'articles de referència d'investigació sobre la traducció a l'ensenyament de L2 com a una destresa lingüística més. A l'hora d'abordar tals traduccions, s'han analitzat els següents els següents problemes de traducció: acrònims, títols de diversos tipus de documents, noms propis o comuns, falsos amics, expressivitat i cases aïllats.

Paraules clau: gramàtica-traducció, TOLC, L1, L2, eina didàctica, destresa lingüística

1. Introducción

A continuación, en este apartado se procederá a explicar en mayor detalle la justificación e interés del tema (apartado 1.1) y la estructura del trabajo (apartado 1.2).

1.1. Justificación e interés del tema

La razón por la que me he sentido interesada en realizar este trabajo se debe tanto a mi gusto por los idiomas como por su aprendizaje. Al iniciar mis estudios universitarios, me decanté por hacer algo relacionado con los idiomas, dado que los asimilo con facilidad y considero que tengo buenas aptitudes lingüísticas. Finalmente, acabé decidiéndome por el Doble Grado de Traducción e Interpretación y Lenguas Aplicadas porque las asignaturas están más enfocadas al aprendizaje de los idiomas y la puesta en práctica de todas las destrezas lingüísticas.

Opino que, con mi experiencia como estudiante de idiomas y con lo que he aprendido durante estos años estudiando estos dos Grados, dispongo de suficientes referencias y solvencia como para poder realizar un trabajo de investigación de calidad en el que reflexiono sobre los métodos de enseñanza de idiomas que existen y que se emplean en su mayoría actualmente, así como para analizar la eficacia de cada uno y las posibles mejoras para un mayor rendimiento académico. Considero que la traducción es un elemento importante en el aprendizaje de idiomas que se puede incorporar en el aula si se hace adecuadamente. Este trabajo busca integrar, pues, estos dos intereses: la enseñanza de la lengua y la traducción. Dicha integración se materializa en analizar cómo se usa la traducción en el aula de L2 y plantear una traducción de dos artículos de referencia sobre el tema al español. Así pues, este trabajo persigue un doble objetivo general y enlazado:

1. Analizar las representaciones docentes sobre el uso de la traducción en el aula de L2 mediante 4 entrevistas realizadas a profesionales de enseñanza de L2 (TFG 1).
2. Analizar las variables implementaciones de la traducción en la enseñanza de L2 mediante la selección de artículos de referencia para su posterior traducción (TFG 2).

A continuación, procederé a enumerar las preguntas de investigación que me planteé para poder elaborar este trabajo, si bien cabe destacar que las siguientes preguntas abarcan tanto cuestiones teóricas como prácticas y que son aplicables a los dos objetivos planteados.

- Preguntas de investigación teóricas

1. ¿De qué manera se ha usado la traducción a lo largo de la historia de la metodología de enseñanza de lenguas?

- Preguntas de investigación empíricas

2. ¿Cómo se puede usar la traducción con fines didácticos para la enseñanza de lenguas?

3. ¿Qué aporta el uso de la traducción con fines didácticos para la enseñanza de lenguas al resto de métodos de enseñanza?
4. ¿Qué conceptos o representaciones tiene el profesorado acerca de esta práctica dentro de la enseñanza de lenguas?
5. ¿Qué posibles planteamientos didácticos con traducción se pueden encontrar en otros estudios sobre la traducción como herramienta didáctica?
6. ¿Se pusieron en práctica dichos planteamientos? De ser así ¿el resultado ha sido positivo?
7. ¿Qué factores resultan complejos en la traducción de textos especializados?

1.2. Estructura del trabajo

Este trabajo se ha realizado empleando dos enfoques disciplinares, con la siguiente estructura:

En primer lugar, se expone el marco teórico (apartado 2), en donde se presenta la trayectoria histórica de la traducción como herramienta de enseñanza de lenguas (apartado 2.1) y se da una breve explicación sobre el método gramática-traducción (apartado 2.1.1), seguida de una exposición de argumentos en contra y a favor de profesionales sobre el uso de la traducción en el aula que, además, se recogen en una tabla (apartados 2.1.2 y 2.1.3 respectivamente) para, finalmente, pasar a presentar otro método de enseñanza de lenguas en el que también se utiliza la traducción, y su origen (apartados 2.1.4 y 2.1.5, respectivamente). Por último, se presentarán las características de los textos especializados e información sobre la traducción de textos especializados (apartados 2.2 y 2.3, respectivamente).

Posteriormente se comentará la metodología de investigación que se ha utilizado para ambas partes prácticas del estudio, divididas en dos apartados (apartado 3 y apartado 4) correspondiente a cada objetivo general. En el apartado 3 se encontrará, primero, la metodología de análisis seguida para la primera parte práctica del trabajo (apartado 3.1) así como los instrumentos de análisis empleados, entre los cuales se encuentran las entrevistas semiestructuradas (apartados 3.2 y 3.2.1). Asimismo, se encontrará el corpus de análisis (apartado 3.3) y el procedimiento de análisis (apartado 3.4). En el apartado 4, se integra la metodología seguida para la realización de la segunda parte práctica del trabajo, que se compone de los siguientes apartados: planificación de las traducciones de artículos de referencia (apartado 4.1), criterios de selección de artículos para posterior traducción (apartado 4.2) y procedimiento de selección de artículos para su posterior traducción (apartado 4.3).

Tras exponer todo lo que concierne a la metodología de los dos trabajos, se procederá, a continuación, a presentar los primeros análisis de los datos llevados a cabo de las entrevistas para la primera parte práctica del trabajo (apartado 5) donde primero se presentará el de índole temática

(apartado 5.1) con descripciones individualizadas (apartados 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 y 5.1.4) y una tabla conjunta esquemática sobre las convergencias y divergencias temáticas y, por último, se presentará el de índole relacional en conjunto (apartado 5.2).

Finalmente, se pasará a exponer el segundo análisis de los datos para la segunda parte práctica del trabajo (apartado 6), en donde se encontrarán los aspectos para comentar sobre las traducciones llevadas a cabo (apartado 6.1) y se detallarán tanto las técnicas de traducción empleadas como el razonamiento tras estas decisiones en los siguientes apartados: acrónimos (apartado 6.1.1), títulos de diversos tipos de documentos (apartado 6.1.2), nombres propios o comunes (apartado 6.1.3), falsos amigos (apartado 6.1.4), expresividad (apartado 6.1.5) y, por último, casos aislados (apartado 6.1.6). Finalmente, se presentarán las conclusiones a las que se ha llegado (apartado 7) y las referencias bibliográficas empleadas (apartado 8). Cabe señalar que las propuestas de traducción finales para los artículos de investigación de referencia seleccionados se colocaron en el anexo (apartado 9.5), para no rebasar los límites establecidos en la normativa.

2. Marco teórico

Para poder elaborar la parte teórica de este trabajo de investigación apropiadamente, es necesario llevar a cabo una introducción sobre la trayectoria histórica de la traducción como herramienta de enseñanza de lenguas (apartado 2.1). Así, se podrá entrar en contexto y entender mejor el curso que ha seguido en su evolución, para dar paso a la exposición de argumentos en contra (apartado 2.1.2.) y a favor (apartado 2.1.3.) del uso de la traducción en clases de L2 que muchos profesionales han ido formando y aportando hasta ahora como consecuencia, así como alternativas didácticas.

2.1. Trayectoria histórica de la traducción como herramienta de enseñanza de lenguas

Debido a la lenta pero progresiva globalización que ha tenido lugar por una multitud de causas con diversos orígenes, algunas voluntarias (trabajo, viajes, estudio...) y otras forzadas (desarraigo por guerras, destrucción del hábitat rural...), el mundo se ha visto en la necesidad de buscar formas de aprender segundas o incluso terceras lenguas: de este modo, han ido surgiendo métodos de enseñanza de lenguas que han ido implementándose, descartándose y mejorándose según el perfil de los estudiantes y el uso que le darían a la lengua en su contexto.

Podemos encontrarnos con métodos tales como el de gramática-traducción, el método directo, el audio-lingual y el comunicativo. No obstante, en este trabajo solo nos vamos a enfocar en el primero mencionado dada su relación con el tema principal del trabajo (es decir, la traducción) para así poder dar paso posteriormente a otro método objeto de este trabajo: *Translation in Other Learning Contexts* (es decir, el TOLC). A pesar de que el método gramática-traducción y el TOLC

tienen en común el uso de la traducción con fines didácticos, pueden apreciarse notorias diferencias en la dinámica (es decir, la forma de aplicar la traducción como instrumento de aprendizaje).

2.1.1. Método gramática-traducción

Serra (2012) define el método gramática-traducción (también conocido como método tradicional) como el más antiguo y el más ortodoxo actualmente, al tratarse de una metodología en la que la traducción es una herramienta esencial, pero en la que se parte siempre del idioma materno de los alumnos y sin atender a las principales cuatro destrezas lingüísticas dentro del aprendizaje de lenguas. Según esta autora, su origen se remonta a finales del siglo XVIII y se empleaba como modelo de enseñanza en las escuelas de latín para descifrar textos en lenguas muertas, como el latín y el griego antiguo, en aquel entonces consideradas prestigiosas al ser vehículo transmisor de conocimiento tanto en universidades como en las publicaciones que se redactaban en dichas lenguas para toda clase de sectores del saber; posteriormente, añade que debido a cambios políticos en Europa, este método dio un paso más al frente en la enseñanza de lenguas y empezó a utilizarse para enseñar lenguas modernas como el inglés, el francés, el alemán y el italiano hasta la mitad del siglo XX; así pues, el método de gramática-traducción se extendió como método de enseñanza de lenguas extranjeras desde 1840 a 1940, aproximadamente.

De esta forma, todas estas lenguas acabaron siendo clasificadas como una materia más del currículo escolar impartidas bajo este mismo procedimiento, aunque, hoy en día, a pesar de la mala reputación que tiene esta práctica, todavía hay muchos docentes que aplican parcialmente o por completo este método, especialmente en algunas partes del mundo, como en Japón o China debido, principalmente, a la creencia de que los aspectos teóricos son importantes para llegar a la práctica (Ho Wah Kam, 2002 y Williams, 2017). No hay una teoría lingüística como tal dentro del método gramática-traducción, por lo que se tiene una idea genérica de él y es debido a esto que es difícil de definir con precisión (Sánchez, 1997) No obstante, según este autor, se apoya en la gramática descriptiva y normativa para establecer lo que considerarían su ideal de lengua, aproximándose especialmente a textos de estilo culto, como textos literarios.

Así pues, Torregrosa (2016) señala que, originalmente, se creó para dotar de un mismo tronco común, a nivel de sistema, a la enseñanza de la gramática como disciplina en todos los países y, por ende, para que se impartiesen las clases con una misma metodología, con el fin de alcanzar los objetivos deseados y que, debido a esto, hubiera sido más apropiado catalogarlo como “método gramatical” en aquel entonces. No obstante, siguiendo a Serra (2012) y como bien da a entender su nombre, el uso de la traducción acabó siendo una herramienta esencial que partía de un análisis y una enseñanza detallada de las reglas gramaticales de la lengua meta para, así, aplicar esos

conocimientos que adquirirían en la traducción de textos hacia la L1 de los alumnos relacionando reglas y significados entre la L1 y la L2, es decir, se visualizaba la lengua como un sistema de reglas que se debe enseñar mediante textos, relacionándolos con las reglas y significados de la L1.

Asimismo, Torregrosa (2016) también destaca que, en un principio, este método lo utilizaban adultos con estudios superiores en gramática clásica y su objetivo principal era el de adquirir una competencia lectora en otro idioma a partir del estudio de la gramática, para lograr comprender otros textos con la ayuda de un diccionario. Por ende, como se puede comprender, no había una intención inicial de desarrollar las denominadas cuatro destrezas lingüísticas en la adquisición de lenguas a través de la gramática y la traducción para una finalidad comunicativa.

Así pues, el método gramática-traducción es, más que nada, útil si lo que se busca es alcanzar una gran competencia en cuestiones gramaticales para dedicarse a estudios filológicos y así poder realizar análisis y estudiar aspectos morfosintácticos y fonéticos sin inconvenientes. Sin embargo, Torregrosa (2016) también añade que, tras tratar de utilizar este mismo método en la práctica para enseñar en los niveles de secundaria, se entendió que esta propuesta era demasiado compleja para los alumnos, aunque se decidió mantener la esencia de este método por el uso reiterado y continuado que los docentes habían hecho de él, pero adaptándolo de manera que el aprendizaje del alumno fuera más simple y fructífero.

De esta forma, dicha autora señala que esto acabó desembocando en el uso de oraciones en lugar de textos completos, al igual que fueron separándose y organizándose progresivamente los aspectos gramaticales que se iban a impartir con sus pertinentes ejemplos expuestos en oraciones más simples. Aun así, Torregrosa (2016) destaca que existía una gran propensión a que el alumno desvinculase la lengua de la gramática y que, dada la complejidad que puede presentar este método, el aprendizaje del léxico resultase muy costoso y escaso, o dicho de otro modo, aplicar este método en las etapas de aprendizaje iniciales tiende a obtener malos resultados académicos, lo que causa frustración y fracaso en este aspecto de los estudios.

Según Brown (1987), las principales características que pueden observarse en este método es que las clases se realizan en la L1 de los estudiantes y rara vez se usa la lengua que se está aprendiendo, además de que las explicaciones relacionadas con aspectos muy concretos de la gramática son muy extensas. Por otro lado, destaca que los maestros son la máxima autoridad, ya que proporcionan los conocimientos lingüísticos y corrigen los errores que cometen los alumnos y que, estos, por el contrario, son poco participativos en el proceso y se limitan a seguir las instrucciones y a acatar sus correcciones. Asimismo, este autor resalta que se centran especialmente en los verbos y en sus

diferentes formas y los textos se utilizan solamente para ejercitar la gramática, sin atender al contenido de estos, y que tampoco se trabaja la pronunciación ni ningún otro aspecto oral de la lengua; en cada lección hay una o dos nuevas reglas gramaticales junto con una lista de vocabulario a memorizar y algunos ejemplos prácticos para traducir, además de listas de excepciones a la regla y arcaísmos literarios, entre otras (Brown, 1987).

Otras características que muchos autores como Lois Lugilde (2012) destacan sobre esta metodología es que los textos que se seleccionan para trabajar son complejos y de registro alto y que, además, la forma en la que se trabaja el vocabulario se limita a la memorización de listas de palabras que deben traducirse sin ningún tipo de contexto y a la hora de trabajar la gramática se presenta y explica una regla, se memoriza y se pone en práctica mediante ejercicios de traducción y, por lo tanto, el enfoque de este método se fija únicamente en la semántica y obvia la dimensión pragmática.

Por lo tanto, tal y como señala Serra (2012) el principal objetivo de este método es el aprendizaje de la gramática, y la traducción es el tipo de ejercicio que facilita la asimilación de los conceptos que se estudian, de manera que se logra, así, avanzar en el temario, o dicho de otro modo, es un tipo de aprendizaje deductivo, puesto que primero se imparte la gramática como teoría y posteriormente se usa la traducción como ejercicio práctico y, por consiguiente, la lógica que sigue la gramática-traducción es la de que aprender consiste en comprender: es decir, conocer y comprender la estructura y la sintaxis de la lengua mediante la gramática, así como conocer y memorizar el significado y el uso de una serie de palabras junto con una serie de reglas ortográficas, morfológicas o estructurales, ya que una vez se comprende y memoriza cómo funciona la lengua que se estudia, junto con el vocabulario, se puede adquirir un manejo eficiente de esta a través de ejercicios de traducción continuos (Sánchez, 1997).

Debido a las cuestiones tratadas hasta ahora acerca de este método de enseñanza, desde 1950 hasta el día de hoy gran parte de los profesionales lo han catalogado como poco apropiado para el aprendizaje de idiomas, teniendo en cuenta que el propósito general de aprenderlos es el de poder comunicarse con el mayor rango de personas posible. A raíz de la oposición que generó la gramática-traducción en gran parte del público, se creó otro método reformista, en el cual se trabaja

el contenido de una forma totalmente distinta a la gramática-traducción, llamado método directo¹, en el que no nos vamos a detener.

2.1.2. Desventajas del uso de la traducción con fines didácticos

Tras conocer mejor la funcionalidad del método gramática-traducción, podemos comprender en mayor profundidad el rol que cumplía la traducción en la enseñanza de lenguas antaño y su previsible involución a medida que pasaba el tiempo, ya que llegó a ser percibido negativamente como recurso didáctico por muchos profesionales y creó una nociva imagen genérica de su uso con fines didácticos. Aun así, podemos encontrar también profesionales que apoyan su implementación en las clases, aunque con otro planteamiento, como se detallará posteriormente.

En primer lugar, algunos profesionales como Fernández (2005), Malmkjaer (1998) y Carreres (2006) han argumentado que muchos profesionales catalogan esta práctica como una actividad artificial y forzada, sin cabida en la comunicación oral, que se centra solo en las competencias lingüísticas de la escritura y la lectura, para lo que Carreres (2006) añade que se cree que fuerza a observar la lengua extranjera bajo la misma perspectiva de su L1, y Fernández (2005) junto con Malmkjaer (1998) expone que se opina que la traducción solo puede utilizarse en clases monolingües, por lo que la traducción pasaría a ser una destreza cognitiva que, de ponerla en práctica, restaría tiempo a ejercitar las otras destrezas de la lengua. Asimismo, Carreres (2006) señala que muchos otros profesionales también han afirmado que la introducción de la traducción es contraproducente debido a que puede causar interferencias y dependencia de la L1, ya que para aprender mediante este sistema, la clase requiere el uso de la L1 para así ver la L2 a través de esta y, de esta forma, se desemboca una relación negativa que fomenta la idea de la literalidad (es decir, la errónea concepción de que existe una correspondencia para cada palabra en ambas lenguas) y el excesivo apoyo de la L1.

A su vez, dicha autora afirma que la traducción se considera una actividad que no tiene ninguna utilidad en la sociedad actual, ya que normalmente se trabaja desde la L2 y no hacia la L2 y, además, también añade que la traducción hasta hoy se ha practicado de manera puntual y sin ningún tipo de planificación, y que su uso como tal está asociado a textos literarios y científicos, por lo que se cree que no se ajustaría a las necesidades o intereses del aprendiz. Asimismo, destaca también

¹ En este método creado por los lingüistas H. Sweet, W. Viëtor y P. Passy se concede una mayor importancia a la oralidad y, por ende, a la fonética y a la comunicación. Es decir, primero se enseña la pronunciación de una palabra y luego su forma escrita, además de la prevalencia del aprendizaje de una lengua usándola en diferentes situaciones e incluso haciendo uso de la mímica, sin memorizar listas de palabras ni hacer tanto hincapié en los errores gramaticales, además de que las clases se imparten completamente en esa L2 y la traducción pasa a estar proscrita.

que puede resultar una actividad frustrante o desmotivadora tanto para los alumnos como para los profesores dada la gran cantidad de problemas irresolubles que puede presentar y, por ende, puede hacer que el alumno sienta que nunca llegará a alcanzar la precisión y el estilo de la versión que puede presentar el profesor y, de este modo, opina que puede considerarse un ejercicio que subraya más los errores que el uso preciso de la lengua.

Además, tal y como lo menciona Zabalbeascoa (1990) en alusión a Bachmann, la traducción no funciona como un acto comunicativo y, por ende, resultaría ser un recurso inadecuado apartado de la realidad de los estudiantes al obligarles a trabajar solos sin ningún acto de comunicación ni de interacción y que, por ende, solo puede aplicarse al campo de la escritura y por lo tanto, no se cumpliría con el objetivo principal de la enseñanza de lenguas ni tampoco serviría como un instrumento de evaluación válido en el aprendizaje de una L2.

Por otra parte Rodríguez (2010) expone una serie de argumentos que, a su parecer, son los que se dan con mayor frecuencia entre los profesionales para oponerse al uso de la traducción con fines didácticos, como por ejemplo, que la traducción es una habilidad innata del individuo que no puede adquirirse ni desarrollarse y que carece de valor práctico puesto que, como se ha mencionado anteriormente, está muy desvinculada de las destrezas básicas, además de que para poner este ejercicio en práctica se necesita conocer ambas lenguas casi a nivel nativo. A esto último Lavault (1985) añade que, además de que los alumnos deben tener un conocimiento lingüístico alto, también deben dominar los elementos extralingüísticos acerca del autor o del contexto, por lo que solo se puede esperar que el producto final sea una traducción literal más o menos correcta.

Newson (1998) por su parte, también contribuye a estas argumentaciones, exponiendo que el uso de la traducción en el aula priva al profesor y al alumno de la oportunidad de beneficiarse de las ventajas acumuladas al trabajar con una sola lengua. Asimismo, añade que, como se ha comentado anteriormente, el uso de la traducción produce una falsa ilusión o credibilidad a la idea de que existen equivalencias para todas las palabras entre ambas lenguas y, además, la traducción con fines didácticos no permitiría ni facilitaría la adquisición de objetivos generalmente perseguidos en la enseñanza de lenguas extranjeras, como el énfasis en la fluidez inicial de la lengua hablada o la atención a la introducción controlada de estructuras seleccionadas y catalogadas o a estrategias de competencia comunicativa, así como la del dominio de elementos léxicos seleccionados y catalogados. Finalmente, Newson (1998) añade que ejercitar la traducción no parece comportar ningún efecto en el aprendizaje ni en la adquisición de nuevo vocabulario o de elementos estructurales, ya que cada tarea de traducción proporciona normalmente sólo un ejemplo aleatorio de nuevos elementos.

Por otro lado, Duff (1989) también contribuye a dar las argumentaciones en contra más frecuentes entre los profesores de lenguas extranjeras, quienes opinan que la traducción como método de enseñanza es una actividad que conlleva mucho tiempo de preparación y que es difícil de organizar en clase. Además, como se ha mencionado previamente, también destaca que tienden a asociar esta práctica a campos especializados que no tienen nada que ver con las necesidades académicas de los alumnos (aparte de la complejidad que conllevan estos textos) y la consideran una actividad aburrida tanto de llevar a cabo como de corregir, como se ha expuesto anteriormente. De hecho, y partiendo de lo expuesto previamente, Zabalbeascoa (1990) hace referencia a Hurtado Albir alegando que, si la traducción en clase solo se puede llevar a cabo mediante textos literarios, esto supondría retomar el método gramática-traducción dentro de la dinámica de la clase, lo que repercutiría, en su opinión, en la idea de que la traducción con fines didácticos es un ejercicio perjudicial que impide a los alumnos pensar en la L2 y que, por lo tanto, la traducción como método de aprendizaje se aleja por completo de la forma en la que aprendemos la L1 y su uso resulta antinatural.

En relación con los aspectos comentados anteriormente, Grellet (1991) añade que una de las grandes desventajas de la traducción pedagógica es que apenas hay investigación al respecto; por lo tanto, en conclusión, y basándonos en las argumentaciones más frecuentes ya anteriormente expuestas, podemos decir que una de las principales desventajas en el uso de la traducción con fines didácticos es que esta no supe el desarrollo y la práctica de las destrezas lingüísticas básicas, por lo que no tiene ninguna utilidad como método de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es una actividad independiente difícil de organizar en clase y que ocupa mucho tiempo que podría aprovecharse mejor en la práctica de dichas destrezas. También, se considera aburrida de realizar para los alumnos y de corregir para los profesores, además de que la traducción es una disciplina asociada al tratamiento de textos provenientes de campos especializados, sobre todo científicos y literarios, por lo que carece de utilidad al aplicarla a las necesidades curriculares de los estudiantes. Por esta misma razón, su puesta en práctica no se lleva a cabo de manera planificada y, por ende, se va desarrollando de forma aleatoria, por lo cual presenta gran variedad de problemas que no siguen una línea sistemática ni de planteamiento ni de resolución y llega a frustrar así al alumnado.

2.1.3. Ventajas del uso de la traducción con fines didácticos

Según Vermes (2010), para usar la traducción como un mecanismo didáctico adecuadamente es necesario distinguir esta de la traducción profesional y tener en consideración su función en la clase, así como el contenido que se va a tratar y el destinatario.

Asimismo, Fernández (2005) aporta una serie de argumentos apoyándose en otros autores, como por ejemplo, que la traducción es otro tipo de habilidad lingüística y que, por lo tanto, podría considerarse como una quinta destreza lingüística a trabajar, ya que la actividad cerebral de los estudiantes se puede estimular más cuando realizan una traducción que cuando deben realizar sus propios escritos. A su vez, argumenta que trabajar con la traducción en clase también ayudará al alumnado a buscar una mayor precisión a la hora de traducir que cuando tienen que realizar sus propias redacciones y que, por ende, ayudará también a eliminar la creencia de que hay un equivalente exacto para cada expresión y a reconocer las sutiles diferencias entre L1 y L2. Además, también señala que los estudiantes utilizan de forma natural su L1 en el proceso de aprendizaje de una nueva, sobre todo al principio y que la traducción puede ayudar a desarrollar una eficiente competencia lectora. También, pese a que se trate de una actividad que se lleva a cabo de manera individual, también ha manifestado junto con muchos otros profesionales que puede promover la interacción entre estudiante y profesor y que el material que se emplea para trabajar la traducción es de calidad y variado, por lo que su uso como actividad escolar ayuda también a desarrollar y mejorar el desempeño lingüístico de los estudiantes, ya que al tratarse de una actividad contextualizada, estos descubren a través de las traducciones las relaciones que existen entre las normas gramaticales y la normativa estilística.

A esta última idea Popovic (2001) aporta unos argumentos más matizados resaltando, en primer lugar, que en las primeras etapas del aprendizaje de idiomas se tiende a recurrir tanto a la estrategia de repetición como a la de traducción para asimilar las lecciones impartidas, y que incluso los alumnos con unos niveles de conocimiento más elevados siguen recurriendo a dichas estrategias, si bien son capaces también de emplear otras más complejas, como la de inferencia. Como muchos otros profesionales, también opina que para poder traducir correctamente es necesario disponer de un nivel elevado en la L2 pero que, sin embargo, la traducción puede aplicarse como herramienta didáctica en la enseñanza de L2 a cualquier edad si se adapta bien a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, lo más destacable sobre las ideas de Popovic (2001) es que, en su opinión, no solamente resulta eficaz y rápido traducir para explicar dudas de la clase en lo referido al significado de palabras o de diferencias entre L1 y L2, sino que, además, considera oportuno implementar la traducción en el aula como una actividad más de clase en la que la lengua se use con una finalidad y se incite a la comunicación, así como a la creatividad y a la contribución de ideas y que, como consecuencia, los alumnos se centren más en aquello que dicen en lugar de la forma en la que lo dicen y, a su vez, que sean capaces de trabajar de manera independiente para determinar qué es lo que quieren decir o escribir.

Por otro lado, Rodríguez (2010) opina que la traducción es una estrategia de aprendizaje utilizada de forma frecuente por el alumno de manera natural y que, debido a que se trata de un factor inevitable, considera que habría que trabajar con esta de una forma abierta, guiada y consciente. Asimismo, manifiesta que 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 y que, además, permite al estudiante asegurarse acerca de las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales que existen entre dos lenguas. También explica que las diferencias y similitudes que la traducción permite establecer entre estas ayudan a los alumnos a comprender la interacción entre ambas y así evitar que cometan errores frecuentes, puesto que al ejercitar esta disciplina, los alumnos entienden que la traducción no trata simplemente de sustituir una palabra por otra, de manera que se desmentiría así el mito de que existe una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre dos lenguas como consecuencia de lo anterior. A su vez, opina que el uso de la traducción como actividad académica ayuda a los alumnos a interesarse por cuestiones interculturales y, de esta forma, promueve la tolerancia hacia las costumbres ajenas y, por último, argumenta que varios estudiantes han constatado que consideran que los ejercicios de traducción son útiles para el aprendizaje de una lengua.

Muchos autores como Duff (1989) y Malmkjaer (1998) exponen que ejercitar la traducción en clase puede resultar una actividad natural y necesaria que permite contribuir a desarrollar destrezas orales y que, además, hace posible entender la influencia que tiene la L1 en el aprendizaje de la L2. También afirman que el uso de la traducción en clase, asimismo, puede ayudar al alumnado a contrastar dos lenguas y explorar sus puntos más fuertes y débiles, así como a contribuir al aprendizaje consciente de la L2, permitiendo de esta manera que los estudiantes trabajen con materiales auténticos abarcando diferentes estilos, formatos y campos. A su vez, opinan que el uso de la traducción como una actividad académica puede facilitar que los profesores seleccionen unos materiales u otros en función de las necesidades del alumno y ayude a desarrollar la comunicación hacia la L2 partiendo de esta, y a su vez tiene en cuenta el contexto y favorece, así, la participación activa de los alumnos, la discusión y el debate.

Por otro lado, también comentan que puede ser una buena herramienta para ayudar al alumnado a ser más eficiente en la detección y corrección de errores e incluso algunos de los profesionales que argumentan a favor opinan que la traducción puede reducir la ansiedad en las primeras etapas de aprendizaje de una L2 y que es una forma rápida y sencilla de explicar el significado de las nuevas palabras. Así pues, dichos autores destacan especialmente que el uso de la traducción fuera del aula es inevitable y, por lo tanto, lo más adecuado sería implementarlo en clase con la finalidad de aprender a hacerlo apropiadamente, ya que puede potenciar las destrezas lingüísticas de lectura y

escritura tanto en la L1 como en la L2 y está presente en todas las tipologías textuales, de manera que permite trabajar en contextos reales en L2 y que, además, puede despertar un interés entre los estudiantes e incitarles a debatir y, dado que existe una gran cantidad de material variado, se puede adaptar la actividad a las necesidades de los alumnos, tal y como se señaló previamente.

Carreres (2006) también expone una serie de argumentos a favor, los cuales se caracterizan especialmente por la insistencia en que el problema no es la traducción como tal, sino la manera en la que se aplicó en el aula a lo largo de la historia, al privar al lenguaje de su función principal, es decir, la comunicación. Como tantos otros profesionales, también hizo mucho hincapié en la idea de que los alumnos que aprenden lenguas extranjeras no pueden evitar recurrir a su L1 para adquirirlas, y que la traducción sirve de herramienta para sistematizar y racionalizar los mecanismos de aprendizaje de la L2. Asimismo, refuta la concepción de que la traducción resulta desmotivadora y frustrante mediante un estudio que dicha autora realizó con sus alumnos de la universidad, el cual revela que estos perciben los ejercicios de traducción de L2 como útiles y que, por ende, favorecen su aprendizaje. Esta idea apoya, a su vez, que la traducción en la enseñanza no se reduce exclusivamente a contextos literarios y que existen muchos otros tipos de traducción que pueden emplearse de diversas maneras en la educación.

Pegenaute (1996) también contribuye con argumentaciones similares a las de la anterior autora, afirmando que la traducción como proceso y resultado final facilita la comprensión del funcionamiento tanto de la L1 como de la L2 cuando se utiliza en cantidades apropiadas, o dicho de otra forma, ayuda al proceso de un aprendizaje consciente de la L2 y a su control, de manera que se reducen las interferencias y se desmonta el argumento de que la traducción puede causar interferencias al depender de su L1 para utilizar la L2. De igual modo, en su opinión es completamente lógico e inevitable que el alumno recurra a su L1 al encontrar problemas durante el proceso de aprendizaje de la L2 para buscar soluciones y también añade, como muchos otros profesionales, que el uso de la traducción en clase puede resultar beneficioso al estimular a los alumnos a participar activamente en las lecciones y a debatir. Por último, Stibbard (1994) aporta que si se trabajase con la traducción vía oral, los estudiantes estarían ejercitando las destrezas lingüísticas del habla al traducir a la L2 y de la comprensión oral al traducir a la L1 a la vez.

Así pues, a modo de síntesis y teniendo en cuenta los argumentos proporcionados anteriormente, se podría decir que los puntos más fuertes que se pueden destacar a favor de la traducción en el aula son que la traducción como actividad académica ayuda a desarrollar tres aptitudes imprescindibles durante el aprendizaje: flexibilidad, precisión y claridad, puesto que durante el ejercicio pueden ponerse en práctica la comprensión oral y escrita, además de la expresión oral y escrita. Además, las

actividades de traducción, planificadas adecuadamente, pueden ser una herramienta igual de válida que cualquier otra actividad para trabajar las habilidades lingüísticas a la vez que pueden ayudar a los alumnos a estimular la reflexión lingüística. Asimismo, la traducción es un proceso natural propio del ser humano: al estudiar una lengua extranjera, todos alguna vez hemos empleado este mecanismo inconscientemente y, por lo tanto, si es inevitable usarlo fuera del aula, debería intentar aprovecharse este mecanismo como un recurso presente en todos los seres humanos, de forma controlada y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes.

A su vez, hay una gran variedad de material de calidad con el que se puede trabajar la traducción, además de que se dispone de todo tipo de textos existentes que abarcan contextos reales, siendo así una actividad muy flexible para la adaptación de las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, mediante la traducción se puede explicar de una forma clara, rápida y sencilla conceptos nuevos complejos que de otra forma serían difíciles de explicar apropiadamente y a nivel psicológico, reduce la ansiedad en las primeras etapas del aprendizaje, ya que se realiza una transición gradual de la L1 a la L2. Además, el abanico temático de la traducción invita a los estudiantes a buscar una mayor precisión, ya que el texto que usan como material les sirve como apoyo, de manera que el alumno tiene un mayor número de posibilidades. Por último, la traducción les ayuda a ver las diferencias semánticas, sintácticas y de estilo que existen entre dos lenguas, y así conocer la interrelación entre ambas y en consecuencia se evitarían más errores, siendo este argumento sobre todo válido si se trabaja con lenguas de características similares ya que así el alumnado puede aprender acerca de cuestiones interculturales y promover la tolerancia hacia costumbres ajenas.

En la siguiente tabla (1) se recoge una síntesis de las ventajas y desventajas del uso de la traducción en el aula.

DESVENTAJAS Y VENTAJAS DEL USO DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA	
Desventajas	Ventajas
1. Actividad artificial, independiente y forzada sin cabida en la comunicación oral.	1. Es un proceso natural propio del ser humano.
2. Centrada solo en las competencias lingüísticas de la escritura y la lectura.	2. Puede contribuir al aprendizaje consciente de la lengua extranjera mediante materiales auténticos de diferentes estilos, formatos y campos.
3. Fuerza a observar la L2 desde la misma perspectiva a la de la L1.	3. Durante la actividad se puede poner en práctica la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita. Se podría considerar

	como una quinta destreza lingüística.
4. Solo se puede utilizar en clases monolingües.	4. Es flexible a la adaptación de las necesidades de los estudiantes.
5. Resta tiempo a ejercitar las otras destrezas.	5. Se puede explicar de una forma clara, rápida y sencilla conceptos nuevos complejos que de otra forma serían difíciles de explicar apropiadamente.
6. Puede causar problemas de literalidad dadas las interferencias y la dependencia de la L1.	6. Reduce la ansiedad en las primeras etapas del aprendizaje; transición gradual de la L1 a la L2.
7. Ninguna utilidad en la sociedad actual.	7. Ayuda a los alumnos a ver las diferencias semánticas, sintácticas y de estilo que existen entre dos lenguas, sobre todo válido con lenguas de características similares.
8. No se ajusta a las necesidades e intereses del docente y del aprendiz.	8. El alumnado puede aprender acerca de cuestiones interculturales y promover la tolerancia de costumbres ajenas.
9. Subraya más los errores que el uso preciso de la lengua.	9. Uso exclusivamente instrumental y práctico.
10. Es una habilidad innata del individuo que no se puede adquirir ni desarrollar.	10. Actividad natural y necesaria.
11. Se necesita conocer ambas lenguas casi a nivel nativo.	11. Permite entender la influencia que tiene la L1 en el aprendizaje de la L2.
12. No hay un lenguaje situacional y contextualizado.	12. Se puede emplear dentro de contextos simulados y variables.
13. Mucho tiempo de preparación; difícil de organizar en clase.	13. Puede permitir que los profesores seleccionen unos materiales u otros en función de las necesidades del alumno.
14. Se aleja por completo de la forma en la que aprendemos la lengua materna.	14. Ayuda a desarrollar la comunicación hacia la L2 partiendo de ésta.
15. Apenas hay investigación.	15. Según la opinión de varios estudiantes los ejercicios de traducción son útiles para el aprendizaje de una lengua.

Tabla 1. Síntesis de las desventajas y ventajas del uso de la traducción en el aula.

2.1.4. Translation in Other Learning Contexts

A continuación, dentro de este apartado se explicará, en primer lugar, la dinámica que sigue otra metodología de enseñanza de idiomas más innovadora conocida como *Translation in Other*

Learning Contexts (TOLC) que también usa la traducción como instrumento de aprendizaje, a modo de comparación con lo expuesto previamente y de manera breve, en segundo lugar, se comentará el origen y trasfondo de la mencionada metodología de enseñanza (apartado 2.1.6) la cual está relacionada con la mediación y, para ello, se acudirá a los documentos oficiales del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2001) y Companion (2018).

Tras abordar los argumentos que hay a favor y en contra acerca de poner la traducción en práctica en el aula, podemos comprender mejor las diversas metodologías que han ido surgiendo a lo largo de los años en cuanto a la enseñanza de idiomas y, en especial, la denominada *Translation in Other Learning Contexts* (traducción en otros contextos de aprendizaje, en español; de ahora en adelante, TOLC). Este método está concebido como un tipo de traducción en el que se adquieren habilidades de mediación lingüística, así como una competencia intercultural en distintos campos de la traducción como disciplina (González-Davies, 2014). El TOLC tiene la intención de explorar cómo la traducción puede mejorar tanto las competencias lingüísticas generales como las habilidades de mediación en contextos de aprendizaje colaborativos.

Incide mayormente en la idea de emplear otras formas de implementar la traducción dentro del ámbito educativo, alejada del uso que se le ha dado a la traducción en el método gramática-traducción: trabajar con la traducción en clase, pero adaptando los contenidos y las temáticas al nivel de esta y sin el objetivo de tratar la traducción ni sus tipologías textuales desde una perspectiva profesional. Por lo tanto, todo el contenido que se trata en clase se imparte bajo un contexto y los textos con los que se trabaja son de carácter más coloquial; por otro lado, también apoya la idea de buscar conexiones importantes entre la formación de traductores y el aprendizaje de idiomas mediante la alternancia entre la L1 y L2 (González-Davies, 2017). Asimismo, en el TOLC no solamente se tiene en cuenta la traducción como vía de comprensión de los aspectos morfosintácticos, lexicales o semántico-pragmáticos de una lengua y sus aspectos culturales, sino que también se visualiza la traducción como una competencia que engloba una serie específica de habilidades lingüísticas, enciclopédicas y transferenciales, junto con específicas habilidades intrapersonales e interpersonales (González-Davies, 2017). Dicho de otro modo, se trabajan otras competencias lingüísticas más allá de la lectura y escritura, a la vez que se va adquiriendo competencias comunicativas con una naturalidad expresiva.

El TOLC integra, por lo tanto, una amplia perspectiva de la traducción como un “proceso dinámico de comunicación” (Hatim y Mason, 1990) para que las clases giren en torno a la interacción comunicativa, ya que se valora especialmente que el alumno sea capaz de reflexionar y decidir cómo funciona una lengua en base a sus reflexiones y que sepa justificarse, porque trabajar con la

traducción implica no solamente llegar al objetivo, sino saber cómo se ha podido llegar a este (González-Davies, 2017) es decir, sirve de estimulación para que el alumnado llegue a comprender de forma básica la parte gramatical de las lenguas.

Dicho de otra forma, el alumno debe ser capaz de prestar especial atención a los conceptos que se estén impartiendo y poder llevar a cabo reflexiones metalingüísticas que le ayuden a aumentar la visualización de similitudes, diferencias y conexiones de las lenguas, para así, poder darle un significado a lo que se está estudiando y poder elegir la estrategia de traducción adecuada al contexto, además de que debe saber explicar la razón por la que ha elegido esa solución para ese problema específico (González-Davies y Scott-Tennent 2005, Corcoll y González-Davies 2016) de esta forma, el alumno se muestra motivado durante el proceso de aprendizaje, dado que se asegura de estar progresando adecuadamente en el curso.

A continuación, a modo de facilitar la comprensión acerca de ambos conceptos tratados (es decir, del método gramática-traducción y del TOLC) y para evitar confusiones, se presentará una tabla (2) en la cual se tratarán las diferencias más notorias a grandes rasgos entre ambos métodos didácticos:

DIFERENCIAS ENTRE GRAMÁTICA – TRADUCCIÓN Y TOLC	
Gramática - traducción	Translation in Other Learning Contexts (TOLC)
1. Sin contexto.	1. Con contexto.
2. Textos complejos.	2. Textos coloquiales.
3. Sin intencionalidad comunicativa.	3. Con intencionalidad comunicativa.
4. Solo se trabaja la escritura y lectura.	4. Se trabajan las demás competencias lingüísticas.
5. Memorización.	5. Naturalidad expresiva.
6. Uso L1 exclusivo.	6. Alternancia L1 y L2.
7. Comprensión gramatical de una lengua.	7. Comprensión gramatical general.
8. Enfoque corrección.	8. Enfoque progresión.
9. Adquisición de interpretación.	9. Adquisición de competencias comunicativas.
10. Desmotivación de aprendizaje.	10. Motivación de aprendizaje.

Tabla 2. Síntesis de las diferencias entre gramática-traducción y TOLC.

2.1.5. La traducción y la mediación según los documentos oficiales

Según se concibe la traducción y la mediación en el MCER (2001) la estrategia que se sigue es la de actuar como intermediario para interlocutores que no puedan comunicarse de forma directa, por no conocer la lengua de su interlocutor (aunque no exclusivamente) y, debido a esto, tampoco se esmeran en aclarar los mensajes. Para ello se emplean métodos como la interpretación oral y la

traducción escrita, así como la elaboración de resúmenes y la paráfrasis de textos escritos en la misma lengua, en situaciones en las que el receptor no comprende el texto original.

Para la interpretación oral, se consideran la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva y la interpretación informal. La primera de ellas se daría en contextos tales como congresos, reuniones y discursos formales, la segunda tendría lugar en charlas de bienvenida y visitas con guías y la última de ellas aparece en contextos en los que hay visitantes extranjeros en el país propio, así como hablantes nativos en el extranjero y también en situaciones sociales e intercambios comunicativos con allegados y clientes, y en señales, cartas de menú y anuncios.

Dentro de las actividades existentes de mediación escrita se encuentran la traducción exacta, la traducción literaria, el resumen de lo esencial y la paráfrasis y, se dan ejemplos. La traducción exacta se puede dar en contexto laboral, con contratos, textos legales y científicos, mientras que la traducción literaria será en novelas, obras de teatro y poesía, y los resúmenes de lo esencial en artículos de periódicos y revistas, bien sea en L2 o entre L1 y L2. Las paráfrasis se dan, por ejemplo, cuando se trabaja con textos especializados para profanos.

En relación con las estrategias de mediación, se muestran las diversas maneras de abordar los pasos necesarios para procesar la información dentro de un uso limitado, de modo que no varíe mucho su sentido, si bien es verdad que dicho uso se produce frecuentemente, a causa de los contextos y las diferencias lingüísticas. En el MCER (2001) aconsejan que, previamente al inicio del proceso, se realice una planificación para organizar los recursos y aprovecharlos lo mejor posible. Algunos ejemplos de planificación que presenta son el desarrollo de conocimientos previos, la búsqueda de apoyos y la preparación de un glosario, además también se tiene muy en cuenta la forma de abordar la tarea en cuestión mediante tácticas, como la consideración de las necesidades del interlocutor y la selección del tamaño de la unidad de interpretación.

En la versión del 2001 del MCER se explica cómo transcurren los procesos de interpretación, explicación o traducción, y se detalla que es necesario para el mediador poder ver previamente lo que el mensajero va a continuar diciendo a la vez que reformula lo que acaba de decir y que, para ello, generalmente se va alternando entre dos distintos “fragmentos” o unidades de interpretación simultáneamente. Se señala que parte de su obligación es apuntar las diversas formas en las que el emisor se expresa para poder aumentar su glosario, lo cual se denominaría como “anotación de posibilidades y equivalencias” para, posteriormente, construir fragmentos “prefabricados” que le faciliten el proceso y le liberen de una carga considerable. También se destaca otra labor del mediador como utilizar técnicas que le ayuden a evitar los obstáculos que pudieran surgir durante el

proceso y, por último, también se destaca que debe llevar a cabo una evaluación sobre la eficacia de la comunicación y la gramaticalidad de su interpretación una vez haya finalizado su trabajo. Cuando el mediador realiza un trabajo de traducción escrita, tiene que evaluar el resultado final consultando una variedad de recursos bibliográficos de su elección, así como consultar a personas que tengan conocimientos en el campo en cuestión. Se considera que aquellos que quieran dedicarse a esta profesión deberán recibir clases magistrales de otros mediadores, en las cuales deberán aprender a realizar dichas actividades de mediación y, en lo que concierne al docente, deberá determinar cómo capacitará a los futuros profesionales para ello y las exigencias de aptitudes mínimas que los alumnos deberán ir adquiriendo a lo largo del curso.

En el documento de Companion (2018) podemos encontrar categorías para las escalas descriptivas ilustrativas de la mediación, que estaban basadas en las últimas fases del proyecto de investigación suizo y complementaban las de recepción, interacción y producción. Además, se desarrollan dichas escalas descriptivas para la mediación en mayor profundidad, debido al importante papel que progresivamente ha ido cobrando esta en la educación, y también se añadieron descriptores para la construcción de repertorios tanto plurilingües como pluriculturales.

En el Companion (2018) se puede encontrar una relación entre las nuevas escalas de mediación que aporta y las ya provistas por la versión del 2001 del MCER, especialmente en los niveles inferiores. Estas escalas actualizadas están, en parte, elaboradas a partir de conceptos previamente introducidos en escalas ya existentes, pero más matizados. Consideran que se pueden encontrar otras escalas desarrolladas posteriormente, de los conceptos abordados en otras escalas existentes, y que aquello denota la dificultad inherente a cualquier esquema de categorización, puesto que para ellos sirven como herramientas que facilitan la interpretación del mundo y, por lo tanto, señalan que los límites son difusos y el solapamiento es inevitable.

Debido a esto, les resultó totalmente imposible trazar unos descriptores más precisos y delimitados, por lo que en este documento se considera que actualmente los conceptos de lengua materna, de primera lengua y de lengua de escolarización no tienen por qué ser sinónimos, e incluso afirman que otros conceptos como lengua de origen y lengua de destino pueden resultar confusos, dado que se puede estar mediando desde otra lengua hacia la lengua materna y, de este modo, la otra lengua sería la lengua de origen y la materna sería la de destino. Afirman que llevar a cabo estos mencionados intentos desembocó también en triplicar los nuevos descriptores innecesariamente a modo de abordar todas las variaciones, con cambios muy pequeños en la formulación. Se decidió que lo esencial sobre dichos descriptores era equilibrar la dificultad percibida y la capacidad lingüística funcional, indistintamente de las lenguas de que se trate. No obstante, en dicho

documento se recomienda que el usuario especifique esas lenguas para poder llevar a cabo la pertinente adaptación de los descriptores para su uso práctico.

Cuando se trata de la mediación de un texto, en el Companion (2018), se emplea una referencia para diferenciar las lenguas que se van a usar de origen con las de destino mediante términos generales tanto para las fuentes de comunicación mediada como para los resultados de la comunicación, respectivamente. Asimismo, en las notas se indica que la mediación se puede dar dentro de una sola lengua o entre varias, al igual que sus posibles variedades, registros o cualquier combinación de ellos. En dichas notas puede dejarse constancia de los deseos del usuario por indicar las lenguas involucradas específicamente y, a su vez, este puede aportar ejemplos relevantes para ese contexto en concreto, que pueden estar inspirados en los cuatro ámbitos de uso de la lengua que se presentan en el documento: público, personal, laboral y educativo. A modo de ejemplo se destaca que un descriptor puede explicar en la lengua de destino la relevancia de una información específica dada en una sección particular de un texto largo y complejo escrito en la lengua de origen de la que provenga ya sea de un documento escrito o de una exposición oral, y este mismo evento puede darse también en la comunicación dentro de una lengua meta.

En todos los descriptores actualizados de la mediación de un texto se ven implicadas íntegramente las habilidades de recepción y producción, es decir, no se centra exclusivamente en la recepción, para la que ya existen escalas en la versión del 2001 del MCER. La forma en la que en el Companion (2018) se equilibran los descriptores demuestra el nivel de procesamiento y de la producción requerida, ya que afirman que cuando se dan la recepción y la producción en lenguas distintas, el descriptor representa el nivel necesario tanto para procesar como para articular el mensaje de origen en las posibles lenguas de destino.

Siguiendo las afirmaciones de dicho documento, dentro de la mediación el usuario actúa como un agente social cuya función es crear una conexión y ayudar a construir o transmitir el significado de un mensaje, ya sea dentro de la misma lengua o entre varias. Durante su ejecución, la atención recae sobre el papel del lenguaje en una serie de procesos, tales como la creación del espacio, las condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para revelar nuevos significados, el fomento de la construcción o la comprensión de nuevos significados por los involucrados y la transmisión adecuada de nueva información; dicho evento puede tener lugar en el ámbito social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional.

A pesar de que en la mediación pueden encontrarse muchos aspectos diferentes, todos ellos tienen en común una serie de características, como, por ejemplo: que el mediador tiene que preocuparse

menos de sus propias necesidades, ideas o expresiones a la hora de ejercer y, en su lugar, centrarse en los intereses de la parte o partes para las que está mediando. Por lo tanto, consideran que a la hora de dedicarse a esta actividad es necesario tener una inteligencia emocional bien desarrollada o estar abierto a desarrollarla para, así, tener suficiente empatía con las perspectivas y estados emocionales que puedan estar presentes en otros participantes en la situación comunicativa. Debido a esto, opinan que gran parte de la labor de la mediación es la de poder describir un proceso social y cultural de creación de condiciones para la comunicación y cooperación, de modo que se pueda afrontar y, a ser posible, solventar las situaciones delicadas y las tensiones que puedan surgir, lo cual puede especialmente aparecer en la mediación interlingüística, puesto que se debe tener tanto competencia social como cultural y plurilingüe. Por consiguiente, exponen que a la hora de ejecutar esta labor, en la práctica no se pueden separar completamente los tipos de mediación entre sí, lo que significa que los usuarios deben sentirse libres de mezclar y combinar las categorías de los descriptores según su criterio a la hora de adaptarlos a ese contexto específico.

A diferencia del documento del MCER (2001), en el Companion (2018) clasificaron las escalas de mediación en tres grupos grandes junto con sus respectivos descriptores o categorías, pensados de forma que muestren la manera en la que la mediación tiende a producirse: mediación de un texto, conceptos de mediación y mediación en la comunicación. Señalan que dentro de la escala “mediación de un texto” se pueden encontrar descriptores tales como “transmisión de información específica de forma oral y escrita”, “explicación de los datos al hablar y al escribir”, “procesamiento de textos en el habla y en la escritura”, “traducción de textos escritos vía oral y escrita”, “toma de notas”, “expresión de una respuesta personal a textos creativos” y “análisis y crítica de textos creativos”, “la interacción colaborativa con los compañeros”, “colaboración en la construcción de significados”, “dirección de trabajos en grupo”, “gestión de la interacción”, y “fomento de la charla conceptual”. Asimismo, el Companion (2018) insertó las siguientes categorías dentro de la escala “conceptos de mediación”: “colaboración en un grupo”, “facilitación de la interacción colaborativa con los compañeros”, “colaboración en la construcción de significados”, “dirección de trabajos en grupo”, “gestión de la interacción”, y “fomento de la charla conceptual”. Por último, en la escala de “mediación en la comunicación” los descriptores que se pueden hallar son los de “facilitación del espacio pluricultural”, “actuación como intermediario en espacios informales” y “facilitación de la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos”.

Se han llegado a desarrollar aún más estas escalas para incluir la mediación de un texto para uno mismo (es decir, durante el proceso de mediación) o al expresar las reacciones a los textos, en especial los creativos y literarios.

2.2. Características de los textos especializados

Los textos especializados son documentos que se caracterizan, principalmente, por el uso de un registro formal y de tecnicismos. Por lo tanto, dichos textos están redactados para un público reducido con conocimientos avanzados sobre los temas tratados, lo que implica que, a su vez, el emisor del texto deba tener unos conocimientos sólidos acerca del tema que esté abordando. Al igual que dichos textos están restringidos a un público más cerrado y concreto, la localización de estas también. Es decir, los textos especializados no se publican en fuentes tan abiertas al público y se encuentran, en su lugar, en revistas científicas o en los repositorios de las universidades, por ejemplo (Cabré, 2002).

Como se puede deducir, a diferencia de los textos divulgativos, los especializados proporcionan una información más matizada, técnica y relevante. Asimismo, el objetivo general perseguido por estos documentos es el de proporcionar nueva información descubierta sobre algún tema concreto que solo aquellos que comparten las mismas nociones pueden comprender junto con su propio vocabulario, estructura y estilo de redacción. La delimitación entre vocabulario especializado y genérico puede ser, a veces, un poco difusa; sin embargo, hay que tener siempre en cuenta que en un contexto especializado el vocabulario adquiere un significado “diferente” en tanto que los matices varían (Ayala, 2020).

Otra característica a resaltar muy llamativa sobre los textos especializados es que, a modo de facilitar la comprensión de ciertas cuestiones técnicas, tienden a proporcionar muchos recursos gráficos y, salvo en ciertas situaciones excepcionales, la opinión personal del autor no tiene cabida o, dicho de otro modo, el contenido abordado en estos textos tiende a ser de carácter neutral. Así pues, dentro de las características de los textos especializados, podemos encontrar diferentes grados de especialización, que van desde lo más elevado hasta el menor nivel de especialización. La variabilidad en los campos de estudio de dichos textos especializados es realmente muy amplia: desde matemáticas o biología hasta literatura o arte contemporáneo, entre otros (Corbacho, 2006).

2.3. Traducción de textos especializados

En lo que concierne a la traducción de textos especializados, se caracteriza por plasmar el mismo mensaje que comparte un texto de carácter especializado a otra lengua y puede tratarse desde documentos de índole jurídica hasta la literaria o científica, entre otros. Para llevar a cabo la labor traductora eficientemente, es necesario que un profesional en traducción lleve a cabo el trabajo; de lo contrario, el producto final sería confuso y deficiente (Traductores Oficiales, 2017). Asimismo, aunque no es obligatorio que el traductor comparta las mismas nociones de conocimiento sobre los temas tratados en los textos, es recomendable que sí tenga, en mayor o menor medida, unos

conocimientos sólidos para ahorrarse tiempo y evitarse posibles equivocaciones. Aun así, los traductores que trabajan con textos especializados deben tener a disposición fuentes fiables de información sobre el ámbito en el que trabajen, como por ejemplo: enciclopedias, diccionarios, textos paralelos, entre otros. Sobre todo, es importante tener contacto con terceras personas especializadas en dichos temas que puedan solventar las posibles dudas de los traductores durante el proceso de traducción. De este modo, el traductor puede asegurar por doble que está comprendiendo el texto y que toma las medidas adecuadas para abordar la traducción (Traducciones Aída, s. f.).

En la traducción de textos especializados, es muy importante comprender bien el mensaje que busca transmitir el texto original, pues el estilo de redacción debe quedar lo más fielmente posible al del texto original por respeto al formato y estilo. Cabe señalar, además, que se debe tener mucha cautela con la traducción de la terminología empleada, dado que en ocasiones puede ser engañosa o puede haber problemas de equivalencias a la lengua meta (Mc Traducciones, s. f.).

3. Metodología 1

A continuación, en esta sección del trabajo se presentarán los distintos apartados que se emplean para la realización de la primera parte práctica, es decir, todo lo referido a las entrevistas llevadas a cabo. Así pues, se describirá la metodología de análisis que se ha seguido para las entrevistas a lo largo del trabajo (apartado 3.1.) y los instrumentos de análisis empleados para las entrevistas (apartado 3.2.). Además, también aparecerán el corpus en el apartado 3.3 y el procedimiento de análisis en el apartado 3.4.

3.1. Metodología de análisis

La investigación que se realizó para este trabajo es de carácter cualitativo, que tiene como prioridad la descripción y comprensión de la temática tratada (Bartolomé, 1992) En este caso específico, el trabajo está más enfocado a la comprensión, aunque posteriormente puede servir de herramienta para dar paso también a cambios didácticos en un futuro, si se desea, que es a lo que se encaminan los análisis llevados a cabo de las entrevistas (apartados 5.1 y 5.2).

3.2. Instrumentos de análisis

Por lo que respecta a la recogida de datos, se ha recurrido a las entrevistas en profundidad, para lo que debe procurarse siempre buscar la forma de profundizar más en las respuestas que el entrevistado proporcione en aquellos momentos que se consideren oportunos y, por lo tanto, las preguntas que realiza el entrevistador se plantean al hilo del discurso que se genera durante la propia entrevista. Dichas preguntas están basadas en la búsqueda de otras perspectivas o de matices que se quiera resaltar o aclarar y no hay detrás ninguna planificación o previsión anterior sobre

posibles respuestas que se espera recibir. Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (1999), dentro de los objetivos con el uso de este instrumento de análisis, pueden destacarse la pretensión de comprender más que de explicar, ampliar el significado, esperar respuestas subjetivamente sinceras, en vez de objetivamente verdaderas y, por ende, obtener con mayor frecuencia respuestas más emocionales que racionales. Luis Enrique Alonso Benito (1995) destaca la importancia que tiene la entrevista en profundidad en ciertos ámbitos específicos, como en los estudios sobre representaciones sociales (en este caso sobre un sistema de normas, además de creencias y estereotipos prejuiciales).

3.2.1. Entrevista semiestructurada

Para poder realizar este estudio de investigación, se optó por llevar a cabo una entrevista semiestructurada: para ello, quien esté realizando la investigación debe procurar suspender su propio juicio para poder ponerse en el lugar de las personas entrevistadas y entender el razonamiento tras sus declaraciones o dicho de otro modo, se debe tratar de no invalidar sus planteamientos evaluándolos y confrontándolos con sus opiniones y limitarse a realizar, por lo tanto, una interpretación de los datos neutra y analítica tras haberlos registrado.

Siguiendo las pautas de las entrevistas semiestructuradas, debe trabajarse de acuerdo con un guion planificado de carácter abierto para, así, poder reunir una mayor variedad de información con el fin de establecer conexiones y lograr comprender las diversas variables y aspectos, por lo que obviamente no se debe tener ninguna idea previa ni preconcebida de las posibles respuestas que las personas entrevistadas pudiesen dar, ya que el fin de este tipo de entrevistas es el de permitir a las personas entrevistadas la libertad de responder como consideren oportuno a su criterio.

Es importante asegurarse de crear un ambiente cálido y natural mediante la realización de las entrevistas en lugares conocidos por los entrevistados. Antes de realizarlas, a estos tiene que constarles claramente su objetivo, así como la motivación del estudio. También es importante acordar las condiciones de confidencialidad previamente y darles una estimación de la duración que tendrán las entrevistas.

Tras la realización de dichas entrevistas se llevaron a cabo sus correspondientes transcripciones, que se encuentran en el anexo de este trabajo, y se recurrió a la técnica de ir señalando al inicio de cada intervención el nombre de las participantes (en este caso, yo como entrevistadora y la profesora entrevistada en ese momento con un nombre ficticio) de manera que se supiera con certeza qué es lo que dijo cada una. Asimismo, por fidelidad al formato original de las intervenciones, se decidió llevar a cabo la transcripción literal, aun si en ocasiones se formaban oraciones mal estructuradas o expresiones poco adecuadas en la lengua española, acontecimiento totalmente natural en los

intercambios orales de ideas. No obstante, en algunas ocasiones se tuvo que alterar ligeramente el diálogo de algunas entrevistas a fin de preservar el anonimato de algunas profesoras y del centro educativo en el que trabajan.

3.3. Corpus

El corpus está formado por las entrevistas efectuadas a dos profesoras de inglés como L2 y a dos profesoras de francés como L2. Todas ellas pertenecen al mismo centro educativo de secundaria, situado en el Principado de Asturias (más concretamente en una ciudad con una población de 271.843 habitantes). Todas estas profesoras a las que acudí en primera instancia en busca de su participación accedieron a colaborar y por lo tanto, no ocurrió ningún contratiempo y no hizo falta realizar ninguna modificación o sustitución.

La razón por la cual elegí a estas profesionales para llevar a cabo esta tarea se debe a que fueron mis profesoras de inglés y francés en mis años de secundaria y bachillerato y por esa razón, las conozco muy bien como profesionales y consideré que se adecuaban a los requerimientos de las entrevistas para la labor investigadora. Más adelante procederé a explicar con mayor detalle sus perfiles profesionales, que obtuve mediante una encuesta que rellenaron previamente a la realización de las entrevistas para recabar más datos y poder llevar a cabo un análisis más profundo; las presento a continuación con nombres ficticios para preservar su anonimato.

Anabel tiene actualmente 59 años y tiene 35 años de experiencia impartiendo clases de inglés como L2 a estudiantes cuya L1 es, en su gran mayoría, el español; sus L1 son el francés y el español, y su L2 es el inglés. Se licenció en Filología anglo-germánica y en Filología francesa, los cursos a los que ha impartido clase a lo largo de su práctica son de la enseñanza secundaria, el bachillerato y los ciclos formativos de formación profesional, además de ocasionales clases extraescolares (edades que rondan entre los 12 y 20 años); ha trabajado con casi todos los niveles de aprendizaje: A1 (principiante bajo), A2 (principiante alto), B1 (intermedio bajo), B2 (intermedio alto) y C1 (avanzado bajo).

Marina tiene actualmente 64 años y tiene 36 años de experiencia impartiendo clases de francés como L2 para alumnado cuya L1 es, en su gran mayoría, el español. Se licenció en Geografía e Historia y sus L1 y L2 son el español y el francés, respectivamente; los cursos a los que ha impartido clases de francés como L2 pertenecen a la enseñanza secundaria, el bachillerato y los ciclos formativos de formación profesional (edades que rondan entre los 12 y 20 años); los niveles que ha impartido son el A1 (principiante bajo), el A2 (principiante alto), B1 (intermedio bajo) y B2 (intermedio alto).

Leire tiene 58 años y tiene 32 años de experiencia impartiendo inglés como L2 para alumnado cuya L1 es, sobre todo, el español. Una gran parte de esos 32 años de experiencia como profesora la pasó dando clases en programas bilingües; tiene estudios universitarios en Filología Anglo-germánica y su L1 es el español, mientras que de L2 tiene el inglés y como L3 y L4 tiene el francés y el italiano, respectivamente. Los cursos a los que ha impartido clase a lo largo de su experiencia son de enseñanza secundaria, bachillerato y ciclos formativos de formación profesional; ha dado clases también en universidades, academias extraescolares y clases particulares. Por ende, las edades de los alumnos a los que ha impartido clases rondan entre los 12 años y los 23 años y los niveles de lengua que ha impartido a lo largo de su experiencia son el A1 (principiante bajo), A2 (principiante alto), B1 (intermedio bajo), B2 (intermedio alto) y C1 (avanzado bajo).

Carolina tiene 59 años y tiene 32 años de experiencia impartiendo clases de francés como L2 para alumnado cuya L1 es, en una gran medida, el español. Se licenció en Filología francesa y sus L1 y L2 son el francés y el español, respectivamente; los cursos con los que ha trabajado pertenecen a la enseñanza secundaria y al bachillerato, por lo tanto, las edades de los alumnos a los que les ha dado clase rondan entre los 12 años y los 18 años; también ha impartido sus clases en academias y en clases particulares. Los niveles con los que ha trabajado son el A1 (principiante bajo), A2 (principiante alto), B1 (intermedio bajo) y B2 (intermedio alto).

A continuación, se presenta una tabla esquemática (3) de la información aportada anteriormente sobre el corpus para facilitar su comprensión:

Perfil profesional de las docentes				
	Profesoras de inglés como L2		Profesoras de francés como L2	
	Anabel	Leire	Marina	Carolina
Edad	59	58	64	59
Experiencia	35	32**	36	32
L1 alumnos	Mayormente español	Sobre todo español	Mayormente español	Sobre todo español
Estudios	Filología anglo-germánica y francesa	Filología anglo-germánica	Geografía e Historia	Filología francesa
L1 docentes	Francés y español	Español	Español	Francés
L2 docentes	Inglés	Inglés***	Francés	Español
Cursos impartición	Secundaria, bachillerato, FP*	Secundaria, bachillerato,	Secundaria, bachillerato, FP	Secundaria, bachillerato

		FP, universidad, academia, clases particulares		
Edades alumnos	Entre 12 y 20	Entre 12 y 23	Entre 12 y 20	Entre 12 y 18 años
Niveles impartición	Desde A1 hasta C1	Desde A1 hasta C1	Desde A1 hasta B2	Desde A1 hasta B2

Tabla 3. Corpus sobre el perfil profesional de las docentes entrevistadas

* Ocasionalmente clases particulares de inglés como L2.

** Gran parte de ese tiempo lo dedicó a programas bilingües.

*** Francés como L3 e italiano como L4.

3.4. Procedimiento de análisis

A la hora de planificar cómo se iba a realizar mi labor investigadora, se reflexionó, en primer lugar, sobre cómo podría obtener respuestas precisas, sólidas y profundas para la cuestión que se plantea en este trabajo, enfocándose en temas concretos y particulares que podían suscitar una reflexión y una transformación sobre una opinión generalizada, sin incidir en aspectos globales. Para ello se tuvo que buscar documentación acerca de las cuestiones que se plantean dentro del tema objeto de estudio en este trabajo. Finalmente, se decidió plantear una entrevista semiestructurada en profundidad y, dada mi falta de experiencia en este tipo de labor, procedí a plantear una serie de posibles preguntas, a modo de apoyo en caso de que sufriese algún contratiempo durante las entrevistas, como, por ejemplo, un bloqueo y/o pérdida de fluidez.

A la hora de llevar a cabo las entrevistas, se procuró escoger un ambiente que pudiera ser silencioso para poder registrarlas correctamente y, a su vez, acogedor tanto para las profesoras como para mí, la investigadora. Por lo tanto, tras acordar los días y las horas convenientes para las citas de ambas partes, se realizaron todas las entrevistas dentro del centro educativo referido previamente, mayormente en horario de 4 a 8 considerado como nocturno y en un aula vacía, con buen mobiliario, iluminación y ventilación, asegurándose de que la duración de todas oscilase entre los 45 y 60 minutos. Antes de realizar las entrevistas, me encargué de explicarles el objetivo perseguido, así como la motivación del estudio y también acordamos las condiciones de confidencialidad y les proporcioné una estimación de la duración que debían tener las entrevistas.

Para poder llevar a cabo el posterior análisis de las entrevistas se optó por recurrir a la grabadora y a la toma de anotaciones, ambas herramientas empleadas durante estas para registrarlas y para

destacar las palabras clave o conceptos más relevantes, si bien durante el proceso de recogida de datos no se ha considerado pertinente ni necesario el registro de gesticulaciones, expresiones faciales, etc. Asimismo, para procesar los datos se ha empleado el programa de atlas.ti.

4. Metodología 2

A continuación, en esta sección del trabajo se presentarán los distintos apartados que se emplean para la realización de la segunda parte práctica, es decir, todo lo referido a las propuestas de traducción de artículos de referencia, que servirán de complementación al contenido abordado en dichas entrevistas al carecer de acceso a algún tipo de manual didáctico con ejercicios de traducción. Así pues, se presentará, a continuación, la planificación de las traducciones de artículos de referencia de investigación (apartado 4.1), los criterios de selección de artículos para su posterior traducción (apartado 4.2) y, finalmente, el procedimiento de selección de artículos para su posterior traducción (apartado 4.3).

4.1. Planificación de las traducciones de artículos de referencia

Dado que a nivel global existe una mala percepción acerca del uso de la traducción con fines didácticos entre los profesionales, debido en parte al lastre del método gramática-traducción (apartado 2.1.1), no se ha podido encontrar ninguna clase de manual en el que trabajase con ejercicios de traducción para llevar a cabo un análisis y una propuesta de mejora sobre él, tal y como se había planteado hacer en una primera instancia. Por lo tanto, en su lugar, se llevará a cabo una propuesta de traducción de artículos de investigación de referencia en anexos (apartado 9.5). Para ello, primeramente expondré el criterio de selección de los mismos llevado a cabo en concordancia con los requerimientos establecidos (apartado 4.2) y, por último, describiré el procedimiento que se siguió para la consolidación de criterios de selección de artículos (apartado 4.3). Tal y como se describió en la metodología de análisis de la metodología 1 (apartado 3.1), esta parte del trabajo también busca la comprensión de una realidad y puede servir de base para un cambio didáctico de cara al futuro.

4.2. Criterios de selección de artículos para posterior traducción

A la hora de consolidar los criterios que me interesaba tener en cuenta para la selección de artículos me enfoqué especialmente en los siguientes aspectos:

- 1) Revisé las fuentes que se usaban con mayor frecuencia en la bibliografía que había manejado en la parte teórica del trabajo, para ver a qué referencias recurren más los profesionales para realizar sus trabajos.

- 2) En la relevancia del tema y el contenido de los propios artículos, es decir, que sus autores llevaran a cabo una descripción de una serie de propuestas didácticas para la enseñanza de la L2 o una aportación explicando sus experiencias personales al poner en práctica ejercicios de traducción en la enseñanza de la L2.
- 3) Por otro lado, durante la búsqueda de artículos tuve también en cuenta la repercusión de los artículos en el mundo académico. Para eso tuve en cuenta el número de citas que mostraba Google Académico.
- 4) Descarté la extensión como criterio, pues no me pareció especialmente relevante, si bien habría que señalar que juntos componen un total estimado de 16 páginas. Tampoco tuve en consideración el registro de los textos ni el uso de tecnicismos.
- 5) Tuve también en gran consideración que los artículos fueran tanto antiguos como modernos, pero sin que excedieran más de 15 años de antigüedad.

4.3. Procedimiento de selección de artículos para su posterior traducción

En un principio, me había interesado especialmente el siguiente capítulo: Kerr, P., & Thornbury, S. (consultant and editor) (2014) *Translation and own language Activities*. Cambridge Handbooks for Language Teachers (1st reprint) Cambridge University Press y con posterioridad tomé contacto con: Ferreira Gaspar, N, (2009). Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary School Level. En Witte, A., Harden, T., & Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 3, pp. 173-179). Peter Lang AG. En este último capítulo se habla sobre la traducción como una quinta habilidad lingüística y explica detalladamente su experiencia a la hora de implementar ejercicios de traducción con alumnos de secundaria, a la vez que expone una serie de ejemplos a modo ilustrativo. He considerado que este capítulo podría ser muy útil para el trabajo, pero el mencionado libro de Philip Kerr no me pareció finalmente una opción viable, puesto que es un manual en el que explica ejercicios que se pueden realizar en clase y el planteamiento de los pasos a seguir para su puesta en práctica; tuve un mayor problema a la hora de buscar artículos de referencia recientemente publicados debido a que me parecía que el planteamiento abordado en estos no se ajustaba del todo bien al tipo de estructura que buscaba en un artículo para realizar este trabajo.

No obstante, finalmente acabé decantándome por: González-Davies, M. (2017). The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135, que trata sobre el rol que puede ejercer el TOLC dentro de otra metodología de enseñanza de idiomas llamada IPA (Integrated

Plurilingual Approach) que también es conocida como EPI en español (Enfoque Plurilingüe Integrado), en el cual muestra una serie de actividades innovadoras como ejemplo de una posible propuesta didáctica y las pone en práctica para poder comentar los resultados obtenidos tras la experimentación.

5. Análisis de los datos 1

A continuación, se procederá a mostrar los análisis temáticos realizados a raíz del contenido extraído de cada una de las entrevistas que se llevaron a cabo (apartado 4.1) y, posteriormente, el correspondiente análisis relacional (apartado 4.2).

5.1. Análisis temático de las entrevistas

A continuación, se mostrará el análisis temático de cada entrevista por separado a partir de los contenidos que emergen en cada una.

5.1.1. Análisis de la entrevista de Anabel

a) El uso de la traducción en clase

Anabel ha manifestado posicionarse a favor del uso de la traducción como herramienta didáctica en clases de aprendizaje de idiomas, pero ha incidido mucho en que, si se quiere poner en práctica, debe hacerse de una forma muy específica y llevar a cabo previamente una planificación (tiempo que se va a invertir en esta actividad de media, uso de material auténtico y variado en el que se puedan contrastar diferencias lingüísticas y los contextos situacionales, encuentro de un equilibrio entre los intereses temáticos del profesor y el alumnado, dotación de un sentido útil y práctico para facilitar la interiorización del contenido para el alumnado, entre otras cuestiones).

“A favor porque sobre todo si estás en el país puedes no traducir porque vas a estar continuamente poniéndote en contexto, entonces es mucho más fácil. Pero si estás enseñando una lengua extranjera en el país de origen de aquellos que la estudian, a veces ese contexto no existe y entonces es inevitable que se traduzcan cosas” (A 7-10).

No obstante, apoya este recurso solo en entornos que sean monolingües o en los que no se hable la lengua que se está aprendiendo, ya que considera que la traducción dentro de una inmersión lingüística real entorpece el aprendizaje y causa problemas de interferencias y literalidad, por lo que considera que la inmersión lingüística en este caso sería el mejor apoyo y la mejor motivación de aprendizaje que podría tener el estudiante al poder poner en práctica sus conocimientos.

“— ¿Entonces lo que entiendo yo es que crees que la traducción viene bien cuando existe algún tipo de inmersión lingüística? ¿O es al revés lo que querías decir? (...) (A 25-26): Justo al revés. Cuando

hay una inmersión lingüística es mucho más fácil todo porque en la inmersión lingüística tú tienes contextos”.

b) Nivel de aprendizaje de L2

Considera muy importante también tener en cuenta con qué nivel de aprendizaje se está trabajando en clase a la hora de incorporar la traducción como una herramienta didáctica, ya que desaconseja encarecidamente trabajar con la traducción en niveles bajos, puesto que opina que los estudiantes que se encuentran en ese nivel tienen por tendencia demasiada dependencia sobre su L1 y que, por ende, creará muchas confusiones y percepciones erróneas sobre la funcionalidad y la dinámica de lenguas, como que existe un equivalente literal para todas las palabras y expresiones informales, o que todas las lenguas tienen formas muy similares de formar frases y de expresar ideas. De esta forma, se crea a su vez muchas inseguridades, por las cuales el alumno siente que no está capacitado para aprender la lengua, perdiendo así motivación, o que aprender idiomas es muy difícil y requiere de mucha paciencia y dedicación. Por esta razón, cree que es importante procurar que se independicen poco a poco de su L1 para que sean capaces de adoptar mejor la naturalidad expresiva de la L2.

“Yo lo usaría primero en nivel avanzado quizás. De intermedio para abajo igual no se necesita tanto porque serían traducciones de palabras (...) es contraproducente porque ellos nunca lo van a pensar al revés. Tú se lo puedes traducir, pero al revés ellos no lo van a pensar. O sea, tú no dices “él fue dado una rosa”, sino “a él se le dio una rosa”, eso sí lo dices” (A 41-85).

Para Anabel, la función más práctica que se le puede dar a la traducción como herramienta didáctica es servir de apoyo a los estudiantes con un nivel intermedio o más avanzado para contrastar similitudes y diferencias que existen entre dos lenguas, en cuestiones tanto gramaticales como expresivas y conseguir, de este modo, entender mejor la forma en la que funcionan ambas lenguas y alcanzar una interiorización de la L2 más natural y fluida.

“— Entiendo que entonces tú crees que es más necesario, sobre todo, por cuestiones culturales y diferencias que existen entre las frases a nivel sintáctico, la gramática... (A 41-44): Sí, o sea, yo lo usaría primero en nivel avanzado quizás (...) De intermedio para arriba. De intermedio para abajo igual no se necesita tanto porque serían traducciones de palabras.”

Considera que dentro de estos niveles, los alumnos ya son menos propensos a la literalidad y tienen una mayor capacidad que los estudiantes de nivel bajo, de comprender la naturalidad detrás de las diferencias gramaticales y expresivas que se pueden encontrar detrás de las lenguas, especialmente si ya tienen experiencia aprendiendo otras, puesto que cuantos más idiomas se conozcan, más fácil

es comprender e interiorizar la diversidad gramatical y expresiva que existen entre ellos. Además, en estos casos no le parece preocupante trabajar con la traducción, ya que solo serviría para resolver dudas esporádicas que puedan tener los alumnos y no considera que pueda causar interferencias, puesto que ya de por sí en estos niveles los alumnos están más independizados de su L1.

“— Entonces, yo por lo que entiendo también crees que la traducción puede ayudar más si tú ya tienes como práctica con otras lenguas que hayas estudiado. (A 106): Claro, cuantas más lenguas más fáciles es traducir de una a otra.”

c) Clasificación de los métodos de enseñanza

Asimismo, ha querido enfatizar durante la entrevista que considera erróneo clasificar unos métodos u otros como “mejores” o “peores”, ya que piensa que una metodología didáctica puede funcionar mejor que otra según como el propio profesor la implemente en la clase, principalmente, pero también es importante tener en cuenta más factores, como el perfil de los estudiantes, sus niveles, sus motivaciones, entre otros. Debido a esto, ella entiende el por qué existe actualmente una percepción global tan negativa de la traducción como herramienta didáctica, pero opina que tampoco es correcto catalogar su uso como “inapropiado” por su aparición histórica en la enseñanza de lenguas, ya que en la época en la que se empleaba para la enseñanza de estas no se tenía los conocimientos y recursos lingüísticos de los que actualmente disponemos, que ahora podemos tener en cuenta y utilizar a la hora de planificar su puesta en práctica.

“Es un error (...) yo pasé por muchísimas fases de aprendizaje y enseñanza de lenguas y yo no creo que haya un método único correcto. Primero, cada profesor tiene que usar las fórmulas con las que esté a gusto. Y luego, incluso así, cada año el alumnado que tú tienes te hace cambiar” (A 294-298).

Así pues, considera que los profesores de idiomas deberían tener una mayor libertad a la hora de impartir sus clases acorde a sus opiniones y experiencias y adaptarlas según les parezca más conveniente para el proceso de aprendizaje de los alumnos y, a su vez, ser flexibles ante las críticas constructivas que puedan recibir tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos para mejorar la dinámica y poder todos disfrutar de la experiencia que puede aportar un entorno saludable de enseñanza.

“(A 331-338): Si yo quería poner en práctica mis conocimientos de inglés solo podía oír canciones en la radio o comprarme música en inglés para el cassette y la disco cuando llegaron a inventarse (...) Tú imagínate cómo era la enseñanza de aquí. No había nada, no teníamos nada. — Claro, entiendo que lo que dices es que la fama que puede tener actualmente la traducción que hasta donde yo sé es

un poco mala, tiene que ver en parte a que eran otras épocas y no había los recursos que hay hoy en día ni se sabía lo que se sabe hoy en día sobre la educación. (A 343): Claro.”

d) Enfoque de la traducción en clase

En lo personal, opina que, si se quiere trabajar con la traducción en clase, es mejor enfocarse en la traducción hacia la L2, porque hacerlo hacia la L1 es más fácil y, aunque te ayuda a asegurarte de que se está entendiendo la clase, que sea capaz de traducir una frase o una palabra de la L2 a la L1 no significa implícitamente que el alumno esté interiorizando la L2. Como se mencionó previamente, aprender una lengua no debería ser algo puramente memorístico, sino que hay que darle un sentido práctico y situacional (es decir, hay que aplicar la teoría que previamente aprendemos en las clases de idiomas en diferentes contextos y niveles), y la traducción hacia la L2 ayuda más a lograr esta meta, dado que requiere un mayor esfuerzo por parte del alumno para poner en práctica aquello que ha aprendido en clase y se afianza de una forma más segura y progresiva la interiorización de esta.

“En realidad lo difícil es traducir de tu L1 a la L2, porque (...) a eso se le suma que ya te enseñaron qué significa “are you able to” y que ya sabes que “do you like” significa “te gusta” y lo tienes todo como interiorizado. Pero ponlo al revés y dile a un alumno “traduce lo siguiente al inglés - ¿te gustan las pizzas? Te puedes encontrar lo habido y por haber. La gente no sabe traducir esa frase al inglés” (A 369-374).

La finalidad del aprendizaje de un idioma debe de ser comunicativa al final y, por lo tanto, es importante tratar de crear un entorno que simule una realidad distinta en la que deben de intentar poner en práctica sus conocimientos lingüísticos dentro de los cuatro niveles de competencia que existen: *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*. Por esta misma razón también, la entrevistada considera que está fuera de lugar trabajar con la traducción cuando se practica el *speaking* y el *listening* en la clase, ya que entorpecería el proceso de aprendizaje, desconcentrando al alumno y creando interferencias.

“Tú no puedes hacer un *listening* y estar traduciendo ni puedes estar haciendo *speaking* y estar traduciendo porque cortas. La traducción lo único que aportaría sería cortar (...) porque ya es suficientemente difícil estar hablando en inglés en un contexto irreal como para que alguien te interrumpa en otro idioma (...) yo sé que en el momento en el que alguien dice una palabra en otro idioma yo cambio de idioma y me molesta mucho. Por eso yo no usaría la traducción para trabajar con el *listening* o el *speaking*, las destrezas orales” (A 405-413).

Así pues, y a modo de resumen, la entrevistada cree que es importante tener en consideración que si se trabaja con traducción en clase hay que usarla exclusivamente como un complemento que le

aporte al estudiante una seguridad y apoyo para comprender conceptos lingüísticos y resolver posibles dudas que le surjan, pero nunca debe aplicarse en clase como una mera finalidad dentro del aprendizaje. Es decir, no debería exigirse a los alumnos que aprendan a traducir como lo hacen los profesionales, dado que no tiene ninguna relevancia dentro del aprendizaje de idiomas y solo entorpecería la experiencia y el entorno didáctico se volvería más artificial y abrumador tanto para el profesor como para los alumnos.

“— Entonces por lo que me has comentado entiendo como que de ser por ti sí ves apropiado usar la traducción como herramienta didáctica y sobre todo si consideras que el alumno lo necesita para entender algún aspecto del temario. (A 392): Sí.”

La traducción como finalidad es otra cuestión distinta que no tiene nada que ver con el aprendizaje de idiomas, puesto que en este caso la traducción se trata de una disciplina que se estudia y aprende en niveles académicos muy altos para vivir de ello, y el enfoque que se le debería dar a la traducción en las clases de idiomas debe ser puramente como complemento que sirva de apoyo para contrastar similitudes y diferencias y que, sobre todo, ayude a resolver dudas esporádicas que puedan surgir en algún momento del aprendizaje acerca de la gramática y/o de la expresividad.

“En las destrezas escritas como el *understanding*, el *reading* y el *writing* sí se podría usar la traducción como un complemento a lo que estás dando. Luego ya yo creo que ahí el ejercicio ya hay otra cosa que claro, se sale de mis atribuciones y funciones en la enseñanza del instituto o del colegio, que es la traducción en sí, como enseñanza y destreza propia en traducción de textos o de lo que sea” (A 413-417).

De todos modos, su conclusión acerca de la impartición de idiomas es de que no hay que enfocarse solo en una metodología u otra o validar una u otra, sino que siempre hay que tratar de experimentar con las que hay o que vayan surgiendo, porque a medida que pasa el tiempo siempre se van descubriendo más metodologías que pueden acabar siendo más dinámicas que otras y aumentan la fluidez de la enseñanza a la vez que motivan el aprendizaje. Es muy importante siempre tener presente esta idea, en el sentido de que las clases se imparten para los estudiantes y no para el profesor y, por lo tanto, éste siempre tiene que priorizar tanto las competencias de los alumnos como sus necesidades y tratar de adaptar todo lo posible la forma en la que imparte sus clases para ellos.

“Yo creo que la enseñanza del idioma está como compartimentada y que todo depende un poco de lo que quieras hacer. Si estamos hablando de traducción ya a mayores, de textos, de frases, de tal, yo creo que eso es solo una parte” (A 403-405).

5.1.2. Análisis de la entrevista de Marina

a) El uso de la traducción en clase

Marina ha declarado tener una opinión similar a la de Anabel en lo que respecta a la puesta en práctica de la traducción como herramienta didáctica; ella también piensa que trabajar con la traducción en clase solamente es viable en niveles intermedios o más avanzados, como en las clases de bachillerato o de 4º de la ESO, puesto que los alumnos, al tener ya unos conocimientos y una base más sólida de la lengua, están más independizados de su L1 y, por ende, son menos propensos a la literalidad léxica, gramatical y expresiva.

“Si empezamos por los niveles yo te diría que en bachiller y según el grupo quizá en cuarto. Antes no, porque yo creo que no hay base suficiente del idioma como para poder hacer una traducción, porque los alumnos ya en bachiller tienen una base y a partir de ahí pueden hacer una traducción correcta porque claro, traducir ya sabes que no es leer literalmente lo que pone” (M 4-7).

A su vez, considera importante trabajar con la traducción dentro de un contexto para darle un significado (o varios) a lo que se está impartiendo en clase mediante el uso de material auténtico, ya que es el material de trabajo más real y fiable, puesto que refleja inequívocamente la forma en la que los nativos se expresan y forman estructuras gramaticales.

“(M 13-17): En clase de italiano me puse a traducir unas instrucciones y (...) digo yo “(...) pone esto pero no sé por qué lo pone, o sea, no entiendo” porque el contexto era de un tinte y que había que estirar las cosas y yo, claro, no sabía de qué estaba traduciendo y cuando me explicó ella (...) dije “ahora sí. — Claro, entonces también tú piensas que el contexto es sobre todo muy importante a la hora de traducir. (M 20-22): Fundamental. En este caso y teniendo experiencia que no te hablo de un alumno, te estoy hablando de mí misma y bueno, de un idioma que no domino pero que lo he estudiado y tal y yo sabía lo que ponía, pero algo no me encajaba ahí y era efectivamente porque no tenía sentido”.

b) Tipología de materiales didácticos

Los reportajes, las revistas y las canciones son algunos ejemplos de material auténtico que le parecen adecuados para emplear como actividad de trabajo en clase junto con la traducción. Para ella ha sido importante hacer hincapié, no obstante, en que en el caso de trabajar con material de índole artística no se les debe forzar a hacer una traducción que se adapte a la L1 (como por ejemplo, no hacerles pensar en la forma en la que mantendrían el mensaje original con el uso de rimas).

“Normalmente, y por mis conocimientos de música que son 0, pues lo que hacíamos era traducir la canción en principio de una forma literal y luego adaptándola a que aquello tuviera sentido en la L2 pero de una forma o más poética o más pensando en una canción, pero en principio tú traduces y luego piensas “¿esto cómo lo diría yo en español o cómo se diría en español?” y entonces le das una vuelta para que aquello encaje con las rimas y el proceso musical, pero ahí ya no intervengo” (M 135-140).

La entrevistada considera que, si se desea trabajar con la traducción en clase, debe ser exclusivamente como apoyo que ayude a los alumnos a entender e interiorizar lo que están aprendiendo, y exigirles que realicen una traducción que no sea directa no solo sería desmotivador, sino que además alteraría el entorno educativo sin causa, ya que la traducción no tiene cabida en clase si no se emplea como un mero instrumento de apoyo.

“— Claro, porque tú también creo que con lo que estás diciendo ahora también te refieres a la forma en la que expresas las ideas (...) Aunque sea gramaticalmente correcto algo, en una lengua puede ser que se exprese una idea de una forma y en la otra lengua de otra. (M 146-147): La misma idea en un idioma la expresas de una forma y en otro idioma la expresas de otra para llegar al mismo sentido, sí, claro. — Entonces entiendo que tú te refieres a adaptarlo de esa forma (...) No en el sentido de algo así artístico realmente. (M 151-152): No porque es que además hay que tener en cuenta la situación o situaciones en las que estás trabajando”.

c) Planificación de las clases de L2

Aunque Marina cree que el uso de la traducción con fines didácticos puede ser beneficioso para la clase si se aplica correctamente, también opina que las clases de idiomas no deberían girar solamente en torno a esta actividad, puesto que acabaría resultando monótono y aburrido. Por lo tanto, ella considera que siempre es mejor planificar todas las actividades que se podrían llevar a cabo en la clase e ir alternándolas, incluidas aquellas en las que la traducción se vería involucrada.

“Yo parto de la base de que haces algo que te gusta. Entonces (...) ya te vuelcas en ello, buscas salidas y herramientas. Yo (...) soy una persona vocacional y no puedo concebirlo de otra manera. Me aburre. Yo he intentado ser de otra manera en mis clases de decir “bueno, yo me limito a esto” y al final volvía a mi forma de ser porque cuando estaba cómoda veía que recibía lo que yo quería recibir” (M 287-291).

Según la entrevistada, la mejor forma de emplear la traducción como actividad de clase es dándole un sentido práctico, es decir, dándole un significado a los alumnos para que recuerden más fácilmente aquello que se les imparte, debido a que se trata contenido que se utiliza en su vida cotidiana.

“Entonces, normalmente lo que haces es (...) que tengan una base gramatical para hacer bien la construcción y luego eso llevarlo mucho a una situación práctica. Es decir, en vez de preguntarte si sabes utilizar los pronombres en francés, lo que haría sería ponerte en una situación en la que tengas que utilizarlos (...) que me demuestres que puedes comunicarte, porque yo soy muy partidaria de que los idiomas son una herramienta, en estos niveles como bachiller y FP (...) no la finalidad como la de un filólogo o en el caso tuyo de un profesional de la lengua, no (...) Entonces, para saber usar bien esa herramienta tienes que demostrármelo en la práctica y yo lo hacía mucho así” (M 159-167).

Sobre todo, considera importante mostrar un abanico amplio de todos los posibles contextos en los que un sintagma, una estructura gramatical o una expresión se pueden encontrar para que sean capaces de asociarlos y entender que no siempre existen equivalentes literales para todas las palabras o expresiones, y que algunas pueden tener un significado u otro dependiendo, precisamente, del contexto en el que se encuentren.

“— Claro porque mira, (...) se empleaba la traducción pero en frases así sueltas, sin ningún tipo de contexto. Entonces, tú puedes coger y decir “la palabra pollo es un animal muerto ahí que te lo comes”, pero si tú luego pones una frase como “Fulanito me ha montado un pollo” ya no tiene ese sentido y si un extranjero lee eso debe de pensar “esto no tiene sentido”. (M 29-31): Lo que te decía yo antes de una traducción literal. No, tienes que buscar la frase o el equivalente, o el refrán o lo que sea, el dicho en el idioma que signifique lo mismo. Por eso te decía yo que en unos niveles bajos no porque el alumno no tiene herramientas, ni tenemos nadie.”

La entrevistada también considera que es muy importante tratar de, por lo menos, simular una inmersión lingüística, ya que considera de suma importancia trabajar las destrezas lingüísticas de la comprensión oral y escrita y del habla y la redacción en la clase para preparar al alumnado a una realidad diferente a la que tendría que poder amoldarse para desenvolverse comunicándose.

“— Y entonces por lo que yo entiendo de que trataste de hacer que el aprendizaje sea práctico y no memorístico entiendo que entonces el enfoque que tú le tratas de dar es un poco como si estuviéramos en una inmersión lingüística. (M 190): Exactamente.”

d) Reflexiones personales como docente

No obstante, dice ser consciente de que es difícil también ayudar a que los alumnos interioricen una lengua extranjera ya que, precisamente, no viven en su vida diaria esa otra realidad en la que se tengan que comunicar en esa lengua y convivir con otro tipo de personas.

“En principio se reduce al ámbito escolar y por eso nosotros siempre aconsejamos estar en el país, porque con 3 meses de estar en un país aprendes más que con no sé cuántos cursos en el tuyo. Por ejemplo, en el caso del francés, aprenden mucho más español en Francia que francés en España, con lo cual cuando ellos vienen aquí en 3 días están ya perfectamente dominando el tema. Sin embargo, a los nuestros les costaba más, por ejemplo” (M 179-183).

Además, también ha comentado que el problema que siempre puede existir a la hora de vivir una realidad similar a la de una inmersión lingüística con continuidad, es que pueden acabar dándose casos de interferencias entre la L1 y L2; para explicar mejor esta idea, puso como ejemplo el problema por el que pasan algunas personas que viven en territorios bilingües, como puede ser en Miami, en los Estados Unidos.

“— Luego, por otro lado, otra objeción que yo he visto es que piensan que puede haber como ciertas interferencias y entonces mezclas un poco una lengua con otra y ya es como tu base de lengua se ve alterada y también la lengua que estás aprendiendo se ve alterada por la influencia de tu otra lengua. (M 388-389): Y hay personas que, si te das cuenta, incluso populares que los vemos en la televisión que crean su propio idioma que es una mezcla de los dos o tres idiomas que habla. — En Estados Unidos por ejemplo, ¿no? En zonas como Miami, que hay mucho latino y entonces hay una mezcla de inglés y español. (...) (M 395-398): También influye. Pero tú vas a Francia y a los jóvenes de 30 años para abajo los ves usando muchísimos anglicismos. Y el italiano, curiosamente, a pesar de ser una lengua muy compleja mete muchísimas palabras en inglés. No se molestan en crearlas en su idioma. Es muy gracioso.”

Debido a esto, le parece que sería conveniente planificar las formas en las que se podría llevar a cabo dicha simulación exitosamente.

“(…) Una inmersión total puede hacer que el alumno se pierda y desconecte en un momento dado porque no se va a enterar si le estás hablando todo el rato en la L2 ya que requiere de mucha concentración y acabas agotándolo (...) normalmente lo que haces al empezar a aprender una nueva lengua es empezar por clases de media hora y vas ampliando el tiempo de aprendizaje en función de tus conocimientos, porque si no les produce tal cansancio que desconectan. Y si estás solo es más dinámico, pero igualmente acabarías viendo que al cabo de un rato te acabas aburriendo y tu mente pasa a otra cosa. Y una inmersión en la traducción tampoco puede ser según qué niveles y según el alumnado (...) Lo puedes utilizar en la medida en que te sea posible teniendo en cuenta todos los factores que hemos hablado en la medida en la que te sea posible, pero sí es muy útil, pero siempre dosificando para que no se cree el bloqueo del alumno y el rechazo. Entonces siempre dosificando, hay que tenerlo muy en cuenta y saber cuándo y cómo. Eso ya depende de la profesionalidad de cada uno” (M 353-404).

e) Fomento del autoaprendizaje

También le parece una alternativa útil para la inmersión lingüística real hacer que los alumnos se interesen más en la cultura y la sociedad de los países que hablan esa lengua, ya que así el alumno podría conseguir un aprendizaje de la lengua más real y efectivo a nivel práctico.

“Y es que una de las cosas que te ayuda y contribuye a hacer una buena traducción es interesarte por la cultura y por el país, cómo vive la gente, cómo usa la gente las estructuras, en qué momentos determinados dicen un taco, en qué momentos determinados te puedes permitir una licencia de una broma, y eso en cada idioma es diferente y refleja la personalidad del país. Y eso es fundamental: la lengua y la idiosincrasia del país, porque por ejemplo en el Reino Unido utilizan muchísimo la ironía y por ejemplo eso en español choca porque no se aprecia tanto. Los franceses miden mucho más lo que dicen, cómo lo dicen y en qué contexto lo dicen. Y eso ayuda o dificulta, no es tan fácil. Los ingleses hablan mucho con ironía, y eso no es la lengua propiamente dicha, pero sí que ayuda a saber hacerlo correctamente” (M 265-273).

De esta forma, partiendo del interés previo por parte del alumno a acercarse a esa cultura y sociedad, este se vería influenciado e incitado a buscar la forma de sumergirse más profundamente en su aprendizaje y tratar de consumir contenido literario o audiovisual real proveniente de la L2.

“Yo creo que es una de las cosas fundamentales en el profesor, que cree en el alumno la necesidad de aprender o de progresar en el idioma, claro. Pero eso ya depende también del alumno y del profesor, de crear esa necesidad y gusto por lo que estás aprendiendo, que se te puede dar mejor o peor, pero sí. Es crear el gusto por el aprendizaje, y lo que te digo yo por el aprendizaje que va unido a la lengua en sí unida a la cultura que ayuda muchísimo a manejar un idioma” (M 410-415).

Así pues, el consumo de este contenido se convertiría en la forma más similar de inmersión lingüística por su proximidad a esa realidad y serviría de apoyo al alumno para seguir evolucionando en su aprendizaje de la lengua mientras que, al mismo tiempo, aprende sobre las diferencias culturales, sociales y lingüísticas que pueden existir entre el/los país(es) que hablan esa lengua y su país natal.

“— Porque mira, yo recuerdo que, por ejemplo, en un curso en el que yo estaba con la otra profesora, quizás en cuarto porque ya era un poco más avanzado, ella nos quiso poner una película que abordaba la sátira francesa (...) Y yo recuerdo cuando nos ponía esa película, nos la ponía con subtítulos en español, creo. Si no, hubiera sido demasiado agotador (...) Como te decía, consiguió hacer como que me dieran ganas de consumir más contenido en francés (...) esa película realmente me pareció interesante (M 479-482): Es que en cuarto es cuando empiezas a tener un poquito de curiosidad, si eres una persona normal claro, que la mayoría no lo son. No, porque ya sabes en qué

están pensando la inmensa mayoría. Te das cuenta después, y luego ya en segundo de bachillerato es otra historia. Es que no tiene nada que ver pero bueno, ya estás empezando.”

Por consecuencia, el alumno aprende a ser más tolerante y respetuoso con las diferencias a nivel cultural, de tradiciones, bailes e incluso festejos que puedan existir entre países extranjeros y el suyo, lo cual favorecerá su comprensión global.

“(M 509-510): Es una visión de un buen profesor la de crear la curiosidad en el alumno para interesarse por el aprendizaje autónomo y que le provea las herramientas. — Claro, porque si tú quieres seguir aprendiendo esa lengua y no olvidarla si no trabajas en el extranjero o algo así es difícil no hacerlo. (M 513-516): Claro, necesitas tener algún tipo de contacto con ese idioma y su cultura, de la forma que sea. Yo creo que al principio lo hacemos desde el desconocimiento, porque cuando empiezas a conocer el idioma y la gente empiezas a tener una visión diferente. Y ahí vuelvo a meter la importancia de una buena traducción.”

f) Implicación emocional en clase

Por otro lado, Marina opina que es muy importante que el profesor no solamente se limite a hacer su trabajo de impartir los temarios de una forma u otra, sino que se involucre aunque sea mínimamente con los alumnos a nivel emocional para comprender sus necesidades e inquietudes y poder, de esta manera, impartir unas clases lo más individualizadas posible, así como abordar problemas de aprendizaje, motivación o conducta específicos de la forma más conveniente para el alumno, practicando la empatía.

“(M 493-501): Que es lo que yo te comentaba antes cuando hablábamos de que tú estés hablándole al alumno todo el tiempo en el idioma en el que está aprendiendo, que llega un momento en el que eso puede provocar un bloqueo y una desconexión, con lo cual todo lo que conseguiste por otro lado lo vas a perder por ahí, por saturación. Desconectas y te estás en clase, y en clase es muy fácil. Tú pones cara de *poker* y estás ahí escuchando, y estás en no sé dónde. El profesor no lo puede hacer, pero los alumnos tú te das cuenta perfectamente cuando estás hablando y piensas “este no está” y entonces hay veces que lo despiertas y dices “mira chico, si no te interesa ya te comentaré algo después”, entonces sales con él y le dices “¿tú de qué ibas?”, pero no en clase para no romper el tema. Son técnicas y trucos de educación. — Claro, sí. Entiendo lo que tú dices porque lo contrario que dices tú se hace mucho, que los profesores se molestan y te lo hacen saber ahí en el momento. (M 504-506): Eso jamás, porque distrae y puedes avergonzar o que sea una persona introvertida y crearle problemas de salud mental, entonces tú le hablas aparte en privado y desbloqueas. Porque no todos somos iguales.”

A modo de conclusión, la entrevistada considera que para que el alumno aprenda las lenguas adecuadamente debe ir a clase con predisposición a involucrarse en el aprendizaje y mostrar interés. Nada de lo que el profesor haga o diga servirá para algo si el alumno no muestra un mínimo de motivación y madurez; también el nivel de estudios que tenga o el entorno social en el que viva puede influir mucho en su proceso de aprendizaje, puesto que a más nivel más rápido y mejor se aprende, mientras que a menor nivel caben más posibilidades de que abandone, especialmente si está pasando por circunstancias vitales adversas.

“Claro, que es lo que te estaba diciendo antes de que el contexto y la situación es fundamental. No se puede comparar ni la metodología ni nada de lo que estás hablando de un chaval de 13 años con un adulto ya con una formación o con un adulto sin formación o si es un enfoque profesional. Es básico y fundamental para crear la técnica, no es lo mismo ni muchísimo menos (...) Lo que hay que tener en cuenta es el nivel, el contexto y, como profesora, la madurez del alumno, ya que se puede dar también el caso de que con algunos alumnos no puedas usar el método nunca, con otros según el contexto y con otros puede ser siempre necesario. Y esos tres factores los considero fundamentales” (M 262-354).

5.1.3. Análisis de la entrevista de Leire

a) El uso de la traducción en clase

Leire ha comentado que conoce también la controversia que acabó suponiendo la puesta en práctica del método gramática-traducción o tradicional, pero también opina que los profesionales no deberían echarle la culpa sobre el fracaso de esta metodología a la traducción, pues considera que esta simplemente no se aplicó de forma correcta dentro de esta metodología y que se puede incorporar la traducción como herramienta de aprendizaje de más formas.

“Aunque es un método tradicional, creo que la traducción está muy relacionada con el vocabulario y entonces yo considero que para aprender un idioma nuevo saber vocabulario es muy importante. Lo considero casi más importante que la gramática, por ejemplo. Entonces claro que la traducción está muy relacionada con el vocabulario y lo considero muy fundamental. De hecho, lo utilizo muchas veces. No solamente cuando enseño vocabulario, sino cuando explico también la gramática o cualquier otra cosa. Me centro en palabras claves y les pido a los alumnos que traduzcan” (L 3-9).

De hecho, le parece peculiar la percepción global que hay entre los profesionales de evitar la traducción a toda costa, puesto que ella opina que las personas pueden aprender idiomas precisamente gracias a que la traducción les ayuda a asimilar e interiorizar conceptos lingüísticos que pueden ser diferentes a los de su L1 en mayor o menor rango. Como otros profesionales, ella también opina que la traducción es un proceso cognitivo al que todos recurrimos cuando empezamos a aprender una lengua porque estamos programados así y nos ayuda a asociar e

interiorizar equivalencias y, por ende, es algo natural en nosotros que no podemos evitar, por lo que le parece improductivo tratar de “luchar” contra un mecanismo de razonamiento que tenemos todos inherente a nosotros desde el momento en el que nacemos. En su opinión, se debería percibir esta cualidad como algo beneficioso para el aprendizaje de idiomas y, así, tratar de sacarle el mayor provecho posible, por esta misma lógica, a ella le gusta mucho emplear la traducción en clase todo lo posible para ayudar a sus alumnos a relacionar el vocabulario de la L2 con la L1 y para ella es especialmente importante emplear la traducción a la hora de enseñar cuestiones relacionadas con la gramática de la L2 para que puedan comprender a qué equivale en la L1 y viceversa.

b) Enfoque didáctico

Ella también considera que es de gran importancia mostrar a los alumnos que el vocabulario puede tener un significado u otro según los contextos en los que se encuentre, para ayudarles a entender que no siempre ese vocabulario se puede interpretar con su significado más extendido o amplio y que tampoco existe una traducción literal para todo el vocabulario o todas las expresiones lingüísticas de la L2.

“Propongo hacer los dos tipos de ejercicios. Les resulta más fácil traducir del inglés al español que del español al inglés. (...) Es una manera de hacer traducción, utilizar la palabra en un contexto. De hecho, la experiencia me ha enseñado que es mucho más fácil enseñar desde un enfoque práctico a, por ejemplo, regirse fielmente al formato de un libro de idiomas en el que se imparten listas de vocabulario. Eso hacía antes y ahora ya no me gusta nada porque tienes que ir realizando repetitivamente los mismos tipos de ejercicios. Prefiero enseñar las palabras en un contexto, aunque sea un contexto breve, como en una frase o lo que llamamos en inglés *collocations* que trata de utilizar palabras en contextos pequeños. Y como táctica educativa es mucho mejor, ya que los alumnos aprenden mucho más rápido que de la otra forma. De la otra forma no saben cómo o cuándo usar esa palabra, pero con contextos sí” (L 12-24).

c) Reflexiones personales como docente

Asimismo, para la entrevistada el uso de la traducción en clase es la herramienta más segura y fiable para poder saber si los alumnos están comprendiendo y asimilando el contenido que se está impartiendo, a la vez que les proporciona un sentimiento de seguridad, a su parecer. Ella afirma que para los alumnos puede ser una herramienta muy agradable de usar, no solo porque les ayuda a afianzar sus conocimientos, sino porque cuando se emplea esta herramienta de una manera práctica y situacional, también les ayuda a comprender que aprender idiomas puede ser algo muy útil en la vida, ya sea tanto por cuestiones laborales como por cuestiones personales y eso les motiva a poner más interés en el aprendizaje: de esta manera, la impartición de las clases acaba siendo más dinámica y fluye mejor.

No obstante, Leire señala con insistencia que a su parecer actualmente existe un gran problema con el plan de enseñanza que tenemos en España, dado que no son unas clases tan prácticas que reflejen una realidad, ya que según ella, las clases de idiomas que se imparten en España son muy repetitivas y monótonas, causando así la desmotivación del alumno y perjudicando el aprendizaje de este.

“Yo estoy un poco en contra del sistema actual y creo que tendría que ser como monográfico. Es decir, si estudiaste en primero de la ESO una serie de contenidos y los has aprobado, aunque en los idiomas de siempre como una oración continua porque se repite, pero que no tuviesen que evaluarse siempre de lo mismo, sino que cambiásemos y avanzásemos, porque los alumnos parece que se aburren y nosotros también pero tienes que darlo porque cada año se vuelven a repetir los mismos contenidos” (L 69-74).

A ella le gustaría que nos volviéramos más receptivos y confiásemos en el criterio profesional del profesor para decidir de qué formas le gustaría impartir sus clases. De este modo, ella cree que la calidad de las clases de idiomas en España podría mejorar en general, ya que se estaría incentivando la autonomía y creatividad del profesor, así como también este se sentiría más motivado a beneficiarse de la gratificante experiencia que puede conllevar impartir clases de idiomas al ejercerlas con una mayor libertad y, a su vez, este estado de ánimo podría influenciar también a los alumnos.

d) Metodologías de enseñanza de L2

Así pues, ella considera que no se deberían catalogar las metodologías de enseñanza como “mejores” o “peores” ni recomendar o no, usar unas u otras, puesto que considera que hay que tener muchos factores en consideración como, por ejemplo, la L1, la L2, el perfil del estudiante y el nivel, entre otros. En lo personal, a ella le gustaría implementar el plan de enseñanza de lenguas que se lleva a cabo en países como Alemania o Suecia, asegurándose de que se hayan afianzado totalmente todos los contenidos en el nivel que se esté impartiendo de la L2. Para ello, no dejan a los alumnos seguir avanzando con normalidad en las clases de idiomas si muestran algún retraso en el proceso de aprendizaje de algún aspecto específico y tienen que aprobar para poder pasar al siguiente nivel. En España, por el contrario, se acaba haciendo una media total de todas las notas, y eso conlleva a que los alumnos sigan pasando de curso sin tener una base sólida en alguna cuestión concreta, dificultando cada vez más así su avance en el aprendizaje de lenguas.

“Ese sistema yo creo que no funciona en el sentido de que, para aprobar, por ejemplo, nuestra asignatura ahora mismo en un instituto, aparte de los contenidos que tú ves entran otros factores

como la actitud hacia la asignatura, lo que se hace en clase, etcétera. Entonces tú a lo mejor no interiorizaste bien la parte gramatical o la parte del vocabulario, pero has aprobado igual. Entonces puede pasar que llegues al bachillerato sin tener realmente ni idea. Por eso creo que el sistema debería ser más como en otros países que el sistema es más en el sentido de que tú haces un examen y si aprobaste ese contenido no lo vuelves a dar más. (...) Y luego la gente que no lo sepa lo tiene que tener suspenso hasta que lo apruebe, porque ahora lo que hacemos también es que aprobamos a alumnos por tener en cuenta otras cosas como la madurez o la actitud hacia la asignatura, que puede ser buena. Pero yo creo que deberíamos exigir más en el sentido de este contenido ya se lo sabe y lo tiene dominado, entonces por eso decía que, aunque se revise por encima ya tiene que tenerlo seguro. (...)" (L 85-100).

e) Tácticas didácticas para solventar problemas de aprendizaje

Leire continúa opinando que procura emplear la traducción sobre todo cuando trabajan la destreza del *reading* en clase. Considera que, de entre todas las destrezas comunicativas, es de suma y mayor relevancia utilizar la traducción como instrumento de apoyo durante la práctica de esta debido a que es la forma más sencilla y efectiva de verificar que los alumnos están comprendiendo todo aquello que están leyendo y, al mismo tiempo, también se aseguran de estar haciéndolo y van interiorizando más el contenido impartido.

"En las estadísticas como las de PISA o las evaluaciones de diagnóstico que se dan mucho aquí con los alumnos, muestran que una de las cosas en las que más se falla es en la comprensión de textos. Entonces, eso quiere decir que los alumnos no comprenden porque, a lo mejor, saben un vocabulario mucho más complejo que hace años pero luego no saben comprender el texto, con lo cual quiere decir que también hay que practicar eso en las clases. Y yo por eso he vuelto a la traducción, porque tienes que practicar la traducción dentro de un contexto y aprender vocabulario nuevo a la inversa también utilizando las palabras en conversaciones u otros contextos" (L 40-46).

En su opinión, como el *reading* es el medio de comunicación que plasma los mensajes de manera más visual, facilita mucho la comprensión y el aprendizaje del contenido, por lo tanto, a su parecer, hay que tratar de sacar el mayor provecho posible de esa herramienta junto con el apoyo que puede proporcionar la traducción al poder asociar sintagmas, conceptos o expresiones de la L2 a la L1 o de la cultura de origen a la cultura meta; de hecho, opina que de esta forma los alumnos pueden incluso interesarse más por todos los aspectos que tienen relación con la L2 y, así, asimilar más rápidamente las diferencias que existen entre la formación de unas estructuras gramaticales u otras o de la formación de unas expresiones u otras.

"Con el *reading* o la comprensión primero escuchamos el texto, luego lo leemos en inglés y finalmente solemos traducirlo y vamos traduciéndolo entre todos. Luego por otro lado hacemos las

preguntas de comprensión, que también tienen que traducirlas. También incido mucho en que últimamente los profesores nos hemos vuelto demasiado serviles en el sentido de que ellos tienen un examen y están acostumbrados a que tú les ayudes a descifrar lo que pone en la pregunta cuando ellos lo entienden perfectamente (...) La leen por encima pero es como que no saben traducirla. Entonces yo creo que eso es también la falta de práctica, lo que decimos, la falta de interiorizar no solamente la traducción, sino también lo que quiere decir, la comprensión. Creo que aparte de la traducción hay que trabajar en que bueno, la traducción va de la mano de la comprensión, pero que no se puede traducir palabra por palabra. Tienes que asimilar qué es lo que te está pidiendo la pregunta, que es un gran problema” (L 109-122).

f) Literalidades

No obstante, también ha señalado que alguna vez ha presenciado problemas de interferencias entre L1 y L2 en clase al trabajar con la traducción como instrumento; como ejemplo, comentó que algunas veces cuando enseña los “modals” en inglés, los alumnos tienden a asimilar y asociar el significado de “not to have to” literalmente como “no tener que”. Ha resaltado que si bien es cierto que su traducción literal puede ser correcta en algunos contextos, opina que a los alumnos les hace falta tener más en consideración otras opciones que también usamos en otros contextos que suenan más naturales y equivalen a ese mismo significado o concepto, como “no es necesario que” o “no hace falta que”.

“Ahora mismo estoy dando en cuarto bilingüe los verbos modales, el uso. Entonces claro, ya en cuarto ellos tienen un nivel y lo que hacen es traducir el verbo tal cual. Es decir, ellos no ven el uso de ese verbo. Entonces ahí sí tiene mucho sentido la traducción en inglés. Por ejemplo, el verbo *have to* cuando lo usas en afirmativa es una obligación, “tienes que”. Pero cuando es en negativa, *do not have to*, no puedes traducirlo como “no tienes que” porque te vas a equivocar en el examen. Eso lo dirías de otra manera, como “no es necesario” o “no hace falta”. Entonces, para que se aprendan eso tienes que estar dándoles un contexto y explicándoles la traducción al español para que vean que no es la literal, porque si no te vas a equivocar. (...) Y luego están también los falsos amigos por ejemplo, las palabras que se parecen a las de nuestro idioma pero que significan algo totalmente distinto y pueden llevarnos a confusiones. Con eso también hay que tener cuidado a la hora de traducirlo, no hacerlo literal porque estarías metiendo la pata de lleno” (L 145-158).

En este caso, opina que al final pueden ocurrir dos fenómenos: o bien les parece más sencillo asociar esa idea a un solo equivalente, o bien existe un problema de interferencias entre L1 y L2 que puede deberse a la internacionalización puesto que, por un lado, los medios de comunicación son muy accesibles y por el otro, como el inglés es la lingua franca, gran parte de los países acaban impartiendo clases de este idioma como L2 en los centros educativos y, como consecuencia, se crean interferencias entre esta y la L1 que se pueden acabar expandiendo a través de medios de

comunicación y redes sociales como si fueran una variante de la L1 o de la L2. Por esta razón, a ella le parece importante llevar a cabo algún plan para evitar que sigan ocurriendo estos sucesos, ya que considera que es un peligro que estas interferencias tengan lugar continuamente. La única explicación que se le ocurre para este fenómeno es que los conceptos gramaticales no acaben quedando bien asimilados entre la L1 y L2.

“— (...) creo que hay gente que a lo mejor si ya empieza a decirlo no sé si empieza siendo porque unas personas con nivel académico empiezan a decirlo así y luego se extiende por el público o cómo es. (...) siento que es algo que está extendido también. Entonces yo creo que también si conocen ese error, no se dan cuenta de que realmente es un error. (L 168-174): Están pensando si luego a partir de cuando dicen “no tienes que” como lo dirían en inglés (...) porque tú siempre vas a tu L1, siempre. (...) es difícil que empiecen a pensar en la traducción y en hablar dentro del esquema de la lengua que están aprendiendo y no de la L1. No pueden traducir literal porque se van a equivocar muchas veces. Entonces, eso es un problema. — (...) Yo siento que cuando empezamos a decir cosas que en español antes no se decían se debe a que se ha extendido de alguna forma y al final pensamos que es algo que realmente correcto.”

g) Programas bilingües en la educación obligatoria

Aun así, ella apoya absolutamente los programas de clases bilingües, en los cuales se pone continuamente muy en práctica la inmersión lingüística, si bien aborrece las interferencias lingüísticas que surgen a raíz de conocer más de una lengua, entiende que es un proceso cognitivo inherente al ser humano y que, por lo tanto, no se pueden erradicar por completo y tratar de limitar la practicidad de las clases de idiomas solo haría que dichas clases se volviesen artificiales y sin sentido. Así pues, opina que la mejor manera de gestionar la impartición de las clases de L2 es seguir dándoles ese sentido práctico y comunicativo que hoy en día se les da, pero sin que se cree ningún tipo de jerarquía lingüística entre la L1 y L2 para que así se reduzca considerablemente la dificultad que conlleva para el profesor tratar de incidir en las interferencias para que los alumnos puedan evitarlas al máximo.

“(L 180-194): Pero bueno, yo tengo que confesarte una cosa (...) en castellano, yo meto muchísimo la pata. Yo pienso que es como algo negativo de haber aprendido otros idiomas. Y luego también con el asturiano (...) también meto mucho la pata con el español metiendo cosas asturianas y que suenan mal. Luego me doy cuenta y veo que no es así (...) No nos debería pasar porque por ejemplo mira, yo en filología es que estudiaba lengua española 3 años en la facultad, quiero decirte, y entonces me pasa que tengo que revisar lo que digo. Y sobre todo me pasa más que en situaciones informales cuando estoy en mi casa relajada y hablo (...) me da un poco de rabia, porque bueno, soy filóloga al fin y al cabo y debería controlar perfectamente mi idioma. (...) Por eso hay veces que me dicen “pero no se dice así” y digo “ostras, es verdad”. — Yo en ese sentido pienso que si tú sabes más de una

lengua, eso te puede influir. A mí me pasa que tengo interferencias y hay veces en las que no recuerdo cómo se dice una palabra en español y sí la recuerdo en inglés. Pero es algo natural en todo el mundo.”

En lo que respecta a la experiencia que ha tenido hasta ahora dando clases de L2 dentro del programa bilingüe del instituto, ha destacado la gran diferencia entre cantidad-calidad de contenido que se imparten en estas de aquellas a las que asisten los alumnos que no están inscritos en dicho programa. Para empezar, ha comentado que dentro de este programa se imparten 3 asignaturas más en inglés: matemáticas, historia y ciencias naturales. De esta forma, acaban estudiando bajo una inmersión lingüística 5 horas por semana, en las cuales se trabajan el *reading*, el *writing*, el *listening* y el *speaking* más o menos al mismo nivel, por lo que se les ofrece a los alumnos la satisfacción y seguridad de un aprendizaje progresivo mediante una inmersión lingüística simulada realista, contextualizada, práctica y comunicativa.

“(…) como ellos ya parten de un nivel alto, pues no. La verdad es que es muy gratificante para un profesor porque (…) Están como preparados para el nivel y luego claro, les gusta mucho y entonces puedes hacer muchas cosas muy diversas (…) Por ejemplo, leer un libro y que hagan una presentación o hablar de cualquier tema, que puede ser desde la familia hasta hablar de un deporte que te guste mismamente. (…) Ahora, al tener esta restricción del tiempo, tenemos que preocuparnos un poco más pero si no, puedes hacer muchas cosas. (…) También, por ejemplo, hay una cosa que influye mucho, que ellos hacen las tareas en casa. Siempre, la mayoría. En un grupo te puedo decir que siempre hay uno o dos que no las hacen. (…) Por ejemplo, los *reading*, que yo pienso que es uno de los muchos ejercicios de aprendizaje de idiomas que se pueden hacer en casa. Lo mismo con el *vocabulary*. Los *writing* los suelo trabajar primero en clase y luego los mando para casa (…) Y yo noto que mejoran mucho así. (…) Siempre hay en los grupos bilingües una o dos personas que van como peor que el resto, que esos sí tienen dificultades y te preguntan por la traducción o te piden que les expliques cosas. Pero vamos, un 1%.” (L 402-449)

h) Planteamiento del programa bilingüe

Dentro de este programa también destaca la importancia de la educación positiva, en la que se trata de crear un entorno saludable para los alumnos y darles a las clases un enfoque más progresista que correctivo a modo de motivación y apoyo para ellos. Leire ha comentado que siempre piensan mucho en el bienestar colectivo y en la enseñanza individualizada, pero a su vez ha destacado que este programa es solo efectivo para aquellos alumnos que ya vienen con un nivel alto o tienen buenas competencias lingüísticas que les ayudan a posicionarse en el nivel alto que se exige.

“Había niños con los que teníamos que hablar con los padres y “convencerles” de que lo mejor para el niño era no estar en el grupo porque no le gustaba ni tenía el nivel para estar en el grupo. (…)

Sobre todo en tercero y cuarto, que ya se les empieza a preparar para realizar el examen del FIRST con libros de nivel de segundo de bachillerato o más. (...) entonces claro, si tú estás ahí sufriendo y teniendo dificultades, no tiene sentido. (...) Hubo alumnos que lo fueron dejando por sí mismos y otros que, hablando con los padres, se dieron cuenta y los cambiaron de curso. (...) empezamos a decirles a los que les gustase el inglés que podían ir a ese curso, que no hay examen de entrada. Y por eso te digo que había gente de todo tipo. Había niños que jamás habían ido a una clase extra y que les gustaba mucho el inglés pero venían con un nivel bajo y a lo mejor empezaban a sacar un 5, luego un 6, un 7 y así porque al tener mucho interés iban mejorando. Y eso también era un gran logro para nosotros como profes, muchos niños sin haber ido a clases extras nunca o a bilingüe aprendían muchísimo. Y luego había también casos contrarios en los que algunos niños iban a bilingüe e iban a clases extras y acababan hartos, especialmente en cuarto, que podían llegar a bajarles las notas. (...) porque es que hacemos 5 horas” (L 480-503).

i) Padres problemáticos

No obstante, también ha incidido en que muchas veces ha presenciado situaciones polémicas con los padres, ya que socialmente existe un prejuicio muy expandido por el cual se cree que la educación bilingüe es la mejor en cuanto respecta a calidad del profesorado y del contenido, así como también los alumnos que reciben dicha educación son niños buenos, provenientes de buena familia, inteligentes y, en definitiva, una buena influencia. Incluso Leire ha señalado que los profesores solían pensar así años atrás y les daban un trato diferente al de los demás. En su opinión, las intenciones que tienen los padres al meter a sus hijos en programas bilingües son buenas, pero ignoran por completo los intereses, las competencias y necesidades de su hijo y cuando se da el escenario en el que éste no progresa adecuadamente en clase, tienden a proyectar su inconformidad contra él y/o contra los profesores en vez de escucharlos y seguir sus recomendaciones para solventar la situación.

“Teníamos muchos problemas a veces con algunos padres porque los niños lo estaban pasando fatal por varios motivos: no les gustaba la asignatura y no eran buenos. (...) Entonces, les decíamos que este niño a lo mejor en un grupo normal aprobaría, porque en el bilingüe suspende. (...) Y a veces hablando con los padres conseguíamos convencer sacar al niño, y otras veces caíamos en lo mismo porque a lo mejor pasaba algo. (...) Antes es verdad que no habían muchos casos de problemas de comportamiento, o por lo menos aquí. Entonces claro, los padres tenían la mentalidad de “que vaya a bilingüe, que se portan mejor”. Y en cambio ahora no hay esos problemas tan graves porque está todo como muy controlado. Hay profesores de apoyo, los tutores también hablan mucho con ellos. (...) Puedes estar en cualquier grupo que lo saben que no es exactamente como otros, pero bueno” (L 369-385).

j) Inconvenientes del programa bilingüe y estereotipos dañinos

También quiso destacar que todo lo que pueden ofrecer los programas bilingües no son ventajas y que, antes de tomar una decisión, tanto los padres como los hijos deben informarse apropiadamente sobre cómo funcionan, dado que en la gran mayoría de las ocasiones exigen un nivel de conocimiento inferior en aquellas asignaturas que se imparten en inglés por la dificultad o el esfuerzo que requiere estudiar en su L2. Señala que por lo tanto, en este sentido, los alumnos que no forman parte del programa bilingüe están mejor preparados académicamente que los que sí están dentro de dicho programa. Sin embargo, opina que los alumnos que han participado en el programa bilingüe acaban siendo capaces en su mayoría de llegar al nivel que se les exige a todos los estudiantes de bachillerato.

“Hay una cosa clarísima que, claro, los grupos estos son mejores para los idiomas, pero son peores para la educación que reciben en tanto que, por mucho que la profesora y los alumnos se esmeren, no pueden aprender al nivel que lo hacen los que no pertenecen al grupo bilingüe por el hecho de tener que estudiar en inglés. Esto es algo que lo comentan otros profesores también, que hay un desequilibrio entre los conocimientos que adquieren un grupo de otro y, ya una vez han acabado la ESO, tienen que ponerse las pilas para estar al nivel. Lo que pasa es que como suelen ser, en general, alumnos muy interesados, es como que superan esa brecha porque les interesa más el idioma en este caso que lo otro. Pero es verdad que el nivel en estas otras asignaturas nunca va a ser igual, siempre va a ser más bajo. Eso es un inconveniente, yo lo entiendo. Tú como padre o como alumno tienes que pensar “¿qué voy a hacer? ¿me compensa hacer esto o no me compensa?”.” (L 457-467).

Actualmente considera que ya no existe esa “jerarquía académica” ni que haya esa opinión tan extendida acerca de los programas bilingües y de los profesores y alumnos debido a que esa división entre grupos no es tan obvia en el sentido de que solo se separan de los demás compañeros cuando tienen que asistir a las clases que les imparten en la L2 y se pueden encontrar todo tipo de perfiles estudiantiles dentro de sus clases. Por lo tanto, ahora todos los alumnos tienen la misma oportunidad de aprender los mismos contenidos de la L2 que solo aprendían los que se inscribían en el programa bilingüe y, en consecuencia, ya no existe esa brecha lingüística entre ambos grupos.

“(…) el simple hecho de estar los cursos mezclados hace que ya no haya esa jerarquía y da naturalidad. (...) He llegado a tener muchísimas discusiones con la otra profesora entrevistada sobre esto, porque considero que es una buena señal proporcionar este tipo de programas en la escuela pública. (...) con ese tipo de cursos aquí que pudiese dar cualquiera que estuviese interesado, y que haría que muchos niños que no van a clases particulares pudiesen aprobar gracias a nosotros y a ellos es que era un logro para la pública. (...) empezó todo pareciendo ahí un poco elitista, pero luego si tú piensas en la filosofía que tenía el programa bilingüe es que era maravilloso. De hecho es que ahora me preguntan que por qué no hacemos exámenes de FIRST. Y es que ahora son 3 horas. Hemos pasado de 5 horas a 3 en cuarto. No nos da tiempo a dar ese libro” (L 537-551).

También comentó que, aunque hoy en día ya no se sigue organizando este evento, anteriormente solían aprovechar a su vez el tiempo que los alumnos del programa bilingüe invertían estudiando inglés para que realizasen por voluntad propia el examen de nivel B2 de Cambridge en el instituto, oportunidad que no se les ofrecía a los que no formaban parte del programa.

“(…) al ser tantas horas, nosotros les motivábamos diciendo “si tú quieres presentarte al FIRST puedes hacerlo, porque en cuarto de la ESO vas a tener ese nivel con tantas horas si tú lo trabajas bien”. Y de hecho acababan aprobándolo casi todos (…) Había un problema, que es que era muy caro ese examen. Entonces también lo podían hacer en la Escuela Oficial de Idiomas, (…) aunque no es lo mismo si luego te apetece hacer un Erasmus. Lo otro claro, no deja de ser una empresa privada pero como muchos, sino lo que te digo que van a las academias y eso es un pastón. Entonces, podían hacerlo aquí si querían. Se les daba un precio un poco más bajo. Entonces bueno, era una oportunidad que dices bueno, lo tienes con 14 años. Porque luego tú empiezas a mirar que si bachillerato, que ya tienes que estudiar más. Te cuesta más trabajo prepararlo porque no tienes ya tanto tiempo, y ya no tienes tantas clases de inglés, como ellos. Tienes que tener ya muchas, 5 horas durante 4 años” (L 563-579).

5.1.4. Análisis de la entrevista de Carolina

a) El uso de la traducción en clase

Carolina también puso un gran énfasis en estar de acuerdo con el uso de la traducción en las clases de L2, pero con la condición de que se emplee como otro instrumento más de apoyo para el aprendizaje y no se pretenda aplicar como una disciplina con la que obtener traducciones de textos o frases inmaculadas puesto que, como han comentado otras entrevistadas, poner en práctica la traducción de esta manera carecería de sentido en la enseñanza de L2.

“El fin último no es la traducción. Sí que lo utilizan ellos precisamente como herramienta de estudio, y yo como alumna de la Escuela Oficial de Idiomas utilicé mucho la traducción en el sentido de mis tablas de vocabulario con mi traducción y demás. Lo necesitaba yo como herramienta de estudio y memorización, pero no como fin último la traducción” (C 248-251).

Ha comentado que personalmente conoce cómo funciona el método gramática-traducción a causa de que era el que se ponía en práctica cuando estudiaba y señaló que, si bien es cierto que te ayuda a conocer muy bien la forma en la que se estructuran gramaticalmente las oraciones, no es un método muy práctico si el estudiante quiere ser capaz de entender oralmente y hablar.

“Bien, después de ese tipo de enseñanza, yo ya viví el enfoque que era el de filmación. (…) Se estudiaba por repetición e imitación. Y luego el tipo de pruebas escritas eran de gramática pura y

dura y para llegar a hacerlos bien era a base de repetir estructuras una y otra vez. (...) los niños al final aprendían a memorizar diálogos, pero tampoco se soltaban a hablar, ¿me explico? Bien, poco a poco fueron cambiando el sistema de primero cassettes o discos (...) tenía que estudiarlos los diálogos de memoria y repetirlos. Una absoluta tortura. Y lo demás eran ejercicios gramaticales puros y duros. Bien, cuando yo estudié allá para preparar oposiciones, ya el francés se enfocó, por supuesto en la universidad, todo era traducción. (...) Y se basaba en el estudio de la gramática y traducción. (...) No tuve ni un solo examen oral de francés en la universidad (...) Pero sí lo tuve de inglés segundo idioma. Sí que hubo alguna asignatura donde había que hacer exposición, pero que era de otro tipo de materias, no de francés (...) con lo cual hubo gente que acabó filología en el 85 como yo sin realmente tener dominio del francés en una conversación.” (C 18-38).

Según ella, al tener tanto contacto con la lectura y el vocabulario, en ocasiones sí podía resultar más fácil escribir en la L2 pero, dado que ese método se limitaba en mayor medida a trabajar con un texto de la L2 y a realizar su análisis gramatical y traducción hacia la L1, era más probable que llevar a cabo dicha actividad resultase de una muy baja efectividad.

“No tuve la enseñanza de idiomas que tuvieron mis primos que me llevan a mí 10 años cuya enseñanza de idiomas era el francés únicamente el primer idioma y estudiaban la vida de los autores, la biografía de los autores y textos literarios, donde se enfocaba principalmente la traducción. La consecuencia era la siguiente: sabían traducir exactamente textos de nivel literario, pero no sabían hablar. Mis primos, en su día, fueron a trabajar veranos a Francia trabajos de todo tipo (...) Estuvieron yendo 3 años seguidos porque les encantaba el francés, pero no sabían hablarlo. Y como yo de aquella vivía en Francia y veníamos en verano, no nos podíamos comunicar, pese a que ellos sabían traducirte un texto de Lavard, de Molière, o sabían traducirte una obra literaria. Extractos, evidentemente, pero extractos a nivel real, no a nivel adaptado. Pero faltaba el tema de comunicación” (C 6-16).

b) Experiencia personal con la traducción en clases de L2

Carolina ha señalado especialmente lo tedioso que podía llegar a ser estudiar la L2 de esta forma por todos los tecnicismos que hacía falta conocer para saber siquiera qué se estaba analizando, así como la cantidad de contenido y vocabulario que se tenía que memorizar y repetir. Además de estos aspectos, para ella era significativamente desmotivador que las clases se impartieran solamente en la L1 y, por ende, nunca practicaban la comprensión oral ni la producción oral en la L2 con el material que se impartía. En este sentido, ella puede entender que actualmente exista una percepción global mala sobre la traducción con fines didácticos y que una gran cantidad de profesionales se opongan a instaurarla, puesto que considera que de esta forma el estudiante no puede aprender la L2 de manera comunicativa, práctica y natural.

“Sí que les ayudó el tener esa base gramatical, de traducir y tal, pero es cierto que hoy en día lo que les gusta es poder ir a Francia o ir a Mónaco y poderse comunicar y defenderse bien para pedir un café, comprar, pagar, entablar una conversación, hablar sobre un cuadro con alguien francés, entablar conversación con un francófono aquí. Es decir, que es la utilidad lo que prima hoy en día es el enfoque comunicativo, porque es lo más útil, práctico y necesario en el contexto actual” (C 187-192).

c) Técnicas de aprendizaje de L2

Carolina ha hecho mucho hincapié en que lo que le da sentido a aprender una lengua es poder darle una utilidad comunicativa, y por ello defiende encarecidamente que los estudiantes realicen una inmersión lingüística en un país donde hablen esa L2 de manera oficial una vez que ya han adquirido una base lo suficientemente sólida como para poder desenvolverse bien en ese territorio e ir aprendiendo más. En su opinión, esa es la mejor forma de aprender una L2, ya que es muy práctico y muestra una realidad, unas costumbres y unas maneras de expresar ideas diferentes.

“(…) nosotros mandamos una lectura obligatoria y leemos en clase. Cada vez dedican menos contenido al contexto sociocultural. Todo es como intentando estudiar situaciones comunicativas en las que se va a encontrar el alumno (...) Por eso nosotros hacemos intercambios, que ahora con la pandemia no se pueden hacer, porque nos parece que eso es como un poco ficticio, como aprender a resolver en esas situaciones, pero realmente en un contexto que no es real, que es el aula. Con lo cual, nos parece que lo realmente práctico es ir al país para que tengan que comprar, pagar, presentarse, describirse y que vean realmente esa utilidad” (C 204-215).

Considera que también uno puede llevar a cabo este ejercicio sin una preparación previa, pero es una práctica que desaconseja alegando que es un aprendizaje más complejo y que requiere de mayor tiempo y esfuerzo.

d) Reflexiones personales como docente

La entrevistada ha afirmado estar actualmente satisfecha con la forma en la que los profesores de idiomas imparten sus clases, ya que ahora se les da un enfoque comunicativo oral y escrito y, por lo tanto, permite establecer como meta la fluidez espontánea a la hora de aplicar sus conocimientos de la L2 en las simulaciones comunicativas que se llevan a cabo en las clases. Además, también valora que actualmente se use una mayor variedad de material auténtico como revistas, recetas o cómics, ya que antiguamente en las clases de L2 se utilizaban solamente textos especializados, especialmente literarios y científicos.

“Desde luego yo ya con los de bachillerato entro allí y para empezar todos los documentos que uso son totalmente auténticos. Ya sea de prensa, de revista o de otra cosa, son todos auténticos. Ninguno

es adaptado o fabricado, ¿me explico? Y cuando tienes que traducir algo muchas veces no lo traduces. Cuando ellos no entienden algo, lo que haces es intentar explicarlo en francés también” (C 398-402).

Por lo tanto, aprender una L2 era más complicado en ese entonces, debido al alto registro por el que muchas veces se caracterizan este tipo de textos y también al amplio vocabulario que había que conocer. Sin embargo, ella se posiciona en contra de la total supresión de la traducción en las clases de idiomas. Si bien opina que el alumno debe independizarse de su L1 lo antes posible, cree que los profesionales deben ser realistas a la hora de abordar este tema y entender que independizarse de la L1 es un proceso muy complicado que siempre conlleva mucho tiempo, paciencia y dedicación. Dicho de otro modo, sostiene que suprimir por completo la L1 en las clases de L2 es desmotivador para los estudiantes, dado que en sus primeras etapas de aprendizaje necesitan el apoyo y la seguridad que les aporta la L1 para poder comprender y asimilar el contenido que se está impartiendo en la clase.

“Realmente en la ESO, tanto para estudiar el niño necesita traducir. Es decir, estudian el léxico, a la hora de estudiar el léxico puedes estudiarlo asociándolo al dibujo, que es una gran ayuda memorística. (...) Pero aun así el niño, (...) para sentirse seguro, va a querer saber el término en español. (...) Asocian el dibujo, pero luego les gusta, a su vez, acercarse de que ellos están recurriendo a la L1 para todo. (...) Es decir, ellos necesitan comparar con su L1. (...) Leemos una información sociocultural, yo les pongo en la pizarra, por ejemplo, que lo hago a menudo en primero de la ESO, les digo “el francés no es tan difícil, mirad”, y les pongo “Marie est espagnole” y enseguida dicen “Marie es española”. Ellos necesitan recurrir, porque ven que lo entienden y es su manera de asegurarse de que lo están entendiendo” (C 64-81).

Además, también destacó que es muy agotador para los alumnos de bajo nivel asistir a clases de L2 en las que se escuchan las explicaciones exclusivamente en la L2, dado que requiere de mucho esfuerzo y atención por parte de los alumnos. Sobre todo señaló, como ya hicieron otras entrevistadas, que la traducción es un proceso cognitivo inevitable en el ser humano y que, por ende, es mejor intentar sacarle el mayor provecho posible en vez de oponerse a la naturaleza del propio ser humano. Para Carolina es indispensable usar la traducción en contextos en los que el alumno presenta problemas para comprender alguna estructura gramatical o concepto y en los que se quiere asegurar de que están entendiendo bien el temario que está impartiendo. La entrevistada ha afirmado también que le parece que es más viable evitar el uso de la traducción como instrumento didáctico en las clases con alumnos de alto nivel, ya que no se ven forzados a recurrir con tanta frecuencia a esta táctica para ver y entender las similitudes y diferencias entre la L1 y L2 dado que tienen la L2 más asimilada.

“Bien, y en cuanto a la traducción, que nos ocupa, pues se ha dejado un poco de lado y se ha vuelto como la oveja negra dentro de la enseñanza, hasta tal punto que se recalca bien que se ha de evitar el uso de la L1 del alumno en el aula. (...) Se huye de eso a nivel boletín oficial del Estado y a nivel BOPA tanto para la primera como para la segunda lengua extranjera. Te dicen que a la hora de hacer la programación tienes que basarte en que es un segundo idioma, pero el enfoque es el mismo: comunicativo, lengua vehicular la francesa (...) y olvidándote de la L1. Esto es posible a la larga en bachillerato, cuando ya tienen un nivel real. (...) Yo puedo repasar el condicional presente o ver el condicional pasado y explicárselo en francés y lo pueden entender” (C 54-64).

e) Normativa educativa

Aun así, un aspecto clave que la profesora quiso señalar con respecto a la traducción como herramienta didáctica es que ha afirmado que su puesta en práctica está absolutamente desaconsejada entre los profesionales. Es decir, resaltó muy específicamente que está tan mal visto trabajar con la traducción en clase que los inspectores pueden llegar a sancionar al profesor o al instituto. Por eso es por lo que, en este sentido, afirma sentirse “atada” y “presionada” por ajustar sus clases de manera que se ciñan a lo exigido. Así pues, ha comentado que cuando se vale de la traducción en clase, lo hace solamente vía oral o mediante un esquema sintetizado que hace en la pizarra para dar a los alumnos un apoyo visual e intentar ayudarlos.

“Es como una herramienta de memorización. Yo creo que lo utilizan más como herramienta de memorización. Lo utilizamos como herramienta para controlar que el alumno realmente entiende (...) porque yo quiero saber que ellos lo están entendiendo y ellos también quieren acercarse de que realmente lo están entendiendo y quieren participar. Y esa es su manera de hacer ver que sí lo entienden” (C 253-268).

Nunca en ningún momento ha empleado algún tipo de material didáctico. No obstante, opina que si los profesores tuvieran una mayor libertad de elección, estaría dispuesta a tomarse las molestias que conlleva invertir tiempo buscando materiales con los que trabajar mediante la traducción contextualizada, o incluso adaptarlos o crearlos ella misma.

Así pues, a modo de resumen y esquema se presentará, a continuación, la siguiente tabla (4), en donde se podrá visualizar los datos del análisis de las cuatro entrevistas como un conjunto en vez de estar separados, como se presentaron hasta ahora:

Convergencias temáticas		Divergencias temáticas
Aciertos	Discrepancias	

Competencias sintácticas y morfológicas bien establecidas	Contextos poco individualizados y precisos	Equiparación en L1 y L2 de los conocimientos sintácticos y morfológicos en niveles bajos
Uso en situaciones cotidianas	Interferencias entre L1 y L2 en cursos de iniciación, centradas en L2	Validez y utilidad de la enseñanza bilingüe comparando diversos factores
Separar y diferenciar las estructuras sintáctico-morfológicas de la L1 de L2	Hallar la lógica estructural puede presentar dificultades de transferencia entre L1 y L2	Sistema de evaluación y los factores a tener en cuenta para aplicar un criterio lo más unánime posible
Traducción como herramienta usada con moderación	Utilizar contenido auténtico, variado y socialmente actualizado que conecte con sus intereses	
Relacionar la L2 con su entorno cotidiano sociocultural implícitamente	Falta accesibilidad de contenido en algunas L2 a causa de la lingua franca	
Importancia del entorno académico para la correcta relación entre profesorado y alumnado		

Tabla 4. Análisis temático conjunto de las convergencias y divergencias temáticas

Como se puede observar, se recogen los temas y los conceptos asociados divididos entre “convergencias temáticas” (junto con los aciertos y las discrepancias) y “divergencias temáticas”, hallando los factores favorables y los que pueden presentar alguna dificultad añadida, partiendo de las opiniones recogidas de las entrevistas, si bien es grande el nivel de opiniones coincidentes ya que las discrepancias y las divergencias temáticas se expresan más bien como metas a suprimir o mejorar.

Dentro de las convergencias temáticas se puede apreciar que las entrevistadas están de acuerdo con que los objetivos establecidos actualmente por el sistema educativo para el aprendizaje de idiomas están bien planteados, con lo cual el material didáctico del que disponen profesores y alumnos abarca una amplia variedad de actividades para el estudio de la gramática y del vocabulario que, en general, están pensados para que tengan la mayor utilidad posible en el día a día de los alumnos (es decir, un aprendizaje situacional y contextualizado)

Sin embargo, ha quedado bastante patente que existe también algún que otro problema dentro de la actual planificación de estudios de idiomas, que abarca desde la practicidad demasiado genérica de las lecciones hasta el uso excesivo de material artificial y/o adaptado según el nivel de impartición, lo cual implica una proyección irreal de la expresividad en un idioma. Asimismo, la rigidez presente en el planteamiento actual de enseñanza de idiomas, cuya idea principal es evitar la traducción a toda costa y usar la L2 como lengua vehicular en la clase, impide al profesorado emplear sus propias tácticas de enseñanza abiertamente, muy a pesar de la efectividad que han mostrado a lo largo de sus experiencias como docentes. Así pues, todas muestran estar de acuerdo en lo que respecta a las metas que se deben lograr, pero se han detectado desacuerdos en aspectos tales como el uso de la traducción como instrumento de apoyo en niveles bajos, los beneficios y las desventajas que un programa bilingüe puede aportar y la forma en la que se deben calificar cuestiones como el uso de según qué vocabulario (americano frente a británico, mixto, coloquial frente a formal...)

5.2. Análisis relacional de las entrevistas

A continuación, se presentará la tabla del análisis relacional llevado a cabo tras las entrevistas, en este caso, no se analizarán los datos por separado como se hizo en el análisis temático, sino que se expondrán todos juntos como una entidad universal; antes de comenzar, se debe aclarar que todos los términos asociados extraídos se han nominalizado para respetar la concordancia morfológica. Para llevar a cabo el análisis relacional, en primer lugar, se hizo una selección de las palabras clave más empleadas por las entrevistadas, junto con el número de apariciones y los términos asociados a estas y, tras haberlas analizado, se puede observar una visión similar sobre la validez de la traducción como método de aprendizaje, lo que se refleja en la terminología que emplean y en el número de veces que aparecen lo que podríamos llamar “campos clave” o “campos temáticos”.

Cada uno de ellos (traducción, contexto e inmersión lingüística) presenta una serie de términos de los cuales algunos son polivalentes, ya que podrían adscribirse a cualquiera de los tres mencionados bloques. La mayor parte de los términos asociados a las palabras clave es positiva. No obstante, también podemos encontrar algunos cuya connotación es negativa, como “literalidad” e “interferencia”, y otros que dependiendo del contexto tienen una connotación más positiva o negativa, como “nivel”, “memorización” e “inmediatez”. De este modo, se puede comprobar que las entrevistadas comparten muchos puntos en común en lo referente al uso de la traducción en el aula y que es, en mayor grado, contraria a la percepción global actual que existe entre los profesionales sobre la traducción como herramienta didáctica.

Palabra clave	Número de apariciones	Términos asociados
Traducción	357	Literalidad, instrumento,

		aprendizaje, comparación, similitud, diferencia, contenido, enseñanza, base, equivalencia, nivel, estructura, finalidad, comprensión, educación, utilidad, inmediatez, memorización
Contexto	53	Instrumento, matiz, aprendizaje, similitud, diferencia, cultura, expresividad, idiosincrasia, enseñanza, tolerancia, comprensión, practicidad, motivación, enfoque, conocimiento, asimilación
Inmersión lingüística	19	Sociedad, contexto, vocabulario, gramática, destreza, herramienta, proceso, interferencia, comunicación, tolerancia, integración, comprensión, interiorización, utilidad, enfoque, conocimiento, asimilación, simulación, rutina, imitación

Tabla 5. Análisis relacional conjunto de las palabras clave y sus términos asociados

6. Análisis de los datos 2

A continuación, se procederá a mostrar los aspectos para comentar sobre las traducciones llevadas a cabo de los artículos de referencia de investigación (apartado 6.1) en el cual se proveerán más detalles sobre las técnicas de traducción empleadas o que se pueden emplear para solventar dichos problemas y el razonamiento tras mi elección final. Todos estos aspectos a comentar están divididos en los siguientes subapartados: acrónimos (apartado 6.1.1), títulos de diversos tipos de documentos (apartado 6.1.2), nombres propios o comunes (apartado 6.1.3), falsos amigos (apartado 6.1.4), expresividad (apartado 6.1.5) y, por último, casos aislados (apartado 6.1.6).

6.1 Aspectos para comentar sobre las traducciones llevadas a cabo de los artículos

Al tratarse de textos especializados, se precisa disponer de conocimientos sólidos sobre el tipo de contenido que se aborda y manejar herramientas de consulta de calidad; a continuación, se procederá a clasificar los distintos tipos de dificultades encontradas a la hora de traducir, así como a explicar el trasfondo tras estas, las posibles soluciones según el contexto y, finalmente, las soluciones por las que acabé optando y la razón tras mis decisiones. De antemano cabe destacar que lo más difícil de traducir fueron los acrónimos presentes en los textos originales y el léxico con significados variables según el contexto; sin embargo, esto no significa que no se vayan a comentar otros aspectos relacionados con los posibles problemas de traducción que podrían surgir.

6.1.1. Acrónimos

Tanto en el texto de Ferreira (2009) como en el de González-Davies (2017) se pueden encontrar muchos acrónimos; en la gran mayoría de los casos, estos acrónimos aluden a terminología del campo académico lingüístico y de la educación. En inglés, al contrario que en español, recurren mucho al uso de acrónimos en textos especializados como uso de lo que se podría denominar “economía de la lengua” en alusión a conceptos u organizaciones y, como consecuencia, los profesionales hispanohablantes en muchas ocasiones acaban tomando referencia del inglés (teniendo en cuenta que es la lengua vehicular por excelencia en este campo de estudio) y, por lo tanto, surgen nuevos préstamos y, de este modo, ha tenido cabida que algunos acrónimos, como el de “IPA” o el de “TOLC”, se hayan mantenido. Ahora bien, y tomando estos dos ejemplos como referencia, es necesario mencionar que las técnicas que se han empleado para mantener unos acrónimos u otros son distintas. A continuación, se procederá a exponer ejemplos:

a) IPA

El acrónimo que originalmente se conocería como “IPA” se tradujo finalmente por “EPI”, dado que se ha podido comprobar que el concepto de “Integrated Plurilingual Approach” se conoce en español también como “Enfoque Plurilingüe Integrado” (González-Davies, 2017) y que, además, el acrónimo que surgiría de este término sí se emplea en otros textos relacionados y que, por lo tanto, su uso está extendido en gran medida entre los profesionales hispanohablantes; debido a esto, me pareció que traducir “IPA” como “EPI” era totalmente coherente y adecuado al contexto, incluso imperioso por la necesidad de mantener cierta uniformidad lingüística que, en este caso, no supone un gran obstáculo. Es importante también tener en cuenta que, además, hay una mayor tendencia por referirse a esta idea por sus acrónimos que por su propio término desglosado; aun así, cabe destacar que en la traducción se ha respetado tanto el acrónimo como su término cada vez que aparecían en el texto original (es decir, no hubo preferencia por usar uno u otro) Otras opciones posibles pero descartadas son las de omitir el acrónimo y sustituirlo por la traducción del concepto al que atañe desglosado o señalar entre paréntesis la traducción al español del acrónimo original.

b) TOLC

Por otro lado, en el caso de “TOLC”, solo se podía traducir o bien mediante el desglose del acrónimo propiamente traducido junto con una aclaración entre paréntesis al lado, acerca de sus siglas originales, o bien reflejando también el término desglosado en la lengua de origen al lado del acrónimo entre paréntesis con su traducción (es decir, “Translation in Other Learning Contexts – Traducción en Otros Contextos de Aprendizaje”). Dado que este término es menos conocido en el campo de la lingüística a nivel global, no me pareció una opción viable la de reemplazar el acrónimo original por otro que se adecuase a la traducción de éste, puesto que no hay constancia de que se emplee actualmente y, por lo tanto, como resultado final causaríamos cierta confusión en el destinatario, salvo que en el texto original se presentase previamente el concepto al que va relacionado el acrónimo, en cuyo caso podría ser una opción.

Sin embargo, lo que hace que rechace por completo la idea de traducir el acrónimo al español es que sonaría realmente bastante inapropiado. Tras tener todas estas opciones en consideración, finalmente opté por la primera mencionada, ya que me pareció la más sencilla y adecuada al contexto, sobre todo teniendo en cuenta que este término se conoce mejor entre los profesionales por sus siglas en inglés que por su pertinente término desglosado, ya que se suele referir más a esta idea por sus acrónimos que por su descripción y, en ese sentido, sería más coherente buscar la forma de mantenerlas al mismo tiempo que se aclara su significado para el receptor. Así pues, como resultado final obtendríamos “Traducción en otros Contextos de Aprendizaje (TOLC en inglés)”.

c) EFL y ESP

A pesar de que considero que es importante procurar mantener el mismo criterio a la hora de realizar traducciones, en el caso de otros acrónimos, como los de “EFL” y “ESP”, no quedó otra alternativa que reemplazarlos por su significado desglosado, dado que, en primer lugar, no se encontró constancia alguna de que existiera alguna forma de traducirlos, lo que causaría problemas de comprensión para el lector. Debido precisamente a este último dato, no me pareció adecuado tampoco tratar de extender entre los profesionales hispanohablantes unas siglas que en español, por lo menos todavía, no existen (o en todo caso, que no se conocen). Una alternativa podría haber sido mantener las siglas en inglés, puesto que se ha podido observar que estas están más difundidas, pero me pareció que causaba una artificialidad innecesaria y que lo óptimo y lo más sencillo era simplemente omitir las siglas y, en su lugar, desglosar y traducir los términos a los que corresponden. De esta forma, aunque la economía de la lengua no se respeta, sí se puede mantener el sentido o mensaje que transmiten y facilitar la comprensión lectora.

Sobre todo, la razón principal que me impulsó a tomar esta decisión fue que en el texto de Ferreira (2009) que es en donde aparecen, no se menciona previamente en ningún momento a qué términos atañen estos acrónimos, por lo que mantenerlos en la traducción de alguna forma me pareció un error, si bien podría haber presentado en la traducción los términos a los que hacen referencia esos acrónimos; sin embargo, me pareció que eso implicaba añadir dificultad de más innecesaria a la tarea de traducción, sobre todo teniendo en cuenta las pocas veces que aparecen acrónimos en este texto. Así pues, como resultado obtendríamos una traducción muy uniforme con respecto al formato, con la traducción de “EFL” (English as a Foreign Language) como “inglés como lengua extranjera” y “ESP” (English for Specific Purposes) como “inglés para fines específicos”.

d) TESOL

Otro aspecto que comentar sobre la forma en la que se abordó la traducción de los acrónimos es el del pie de nota que utilicé para “TESOL”. La razón por la que, en ese contexto, decidí optar por poner un pie de nota en vez de señalar su traducción, al lado entre paréntesis o de desglosar su significado traducido y señalar entre paréntesis su acrónimo original, se debe a que consideré que no era suficiente con simplemente traducirlo, puesto que era necesario recabar más información para el lector y eso hubiera desembocado en ocupar demasiado espacio dentro del texto y en el entorpecimiento de su lectura; además, dentro del contexto en el que aparece, realmente está compuesto por “Braz-TESOL”, lo cual conlleva tener que aportar aún más datos sobre su significado. Siguiendo esta lógica, al aparecer el término “Braz-TESOL”, el lector encontrará un súper índice y, al final del documento, su pertinente explicación sobre su significado junto con la traducción al español de “TESOL” (Teaching English to Speakers of Other Languages, en español “enseñar inglés a hablantes de otros idiomas”) Cabe destacar, además, que no hay una traducción oficial para este acrónimo al español, por lo que es más sensato proveer una traducción informal de su término a pie de nota con el fin de facilitar al lector su significado en lugar de traducir el acrónimo.

e) PCC

En lo que respecta al acrónimo “PCC” que se puede encontrar en el texto de González-Davies (2017), se ha podido observar que en ocasiones aparece también desglosado (es decir, aparece como “plurilingual communicative competence”), por lo que en la traducción se podrá observar que a veces aparece traducido como “competencia comunicativa plurilingüe” y en otras ocasiones aparecerá la traducción al español del acrónimo (CCP), ya que cuando presentan este concepto en el texto de González-Davies (2017) aparece primero el significado desglosado de este acrónimo y, tras presentarlo, empiezan a usarlo indiferentemente. Debido tanto a esto como a mi voluntad de respetar el formato del texto original, me pareció que era más sencillo mantener el acrónimo

traducido al español, como señalé previamente cuando aparecía en el texto y ponerlo también desglosado cuando se daba el caso. Además, en el texto de González-Davies (2017) se emplean muchos acrónimos, lo cual considero que sirve de mayor apoyo para mi postura, no obstante, otras opciones que podría haber tenido en consideración son la de omitir por completo el acrónimo y emplear siempre su término desglosado o la de mantener el acrónimo original junto con una traducción desglosada entre paréntesis en su primera aparición, pero al igual que se ha podido encontrar que “IPA” (o también Integrated Plurilingual Approach) se puede encontrar traducido en otros documentos como “EPI” (o también Enfoque Plurilingüe Integrado), consideré que lo previamente explicado iba más acorde con esta línea y se mantiene una misma cohesión y coherencia, si bien no hay realmente constancia de que en otros documentos se use así.

f) AL

Ahora bien, el acrónimo “AL”, presente en el texto de González-Davies (2017), suscitó varias dudas en lo que concierne a su posible traducción: por un lado, traducir este acrónimo al español, lo cual resultaría en “LA”, resulta erróneo en tanto que no existe constancia alguna de que se emplee en documentos redactados en español dado que, como se ha mencionado previamente, en el mundo académico hispanohablante no hay tanta tendencia al uso de acrónimos como en el angloparlante. Sin embargo, en el texto original ocurre lo mismo que se ha observado anteriormente: previamente al uso del acrónimo se presentó el término al que va ligado, por lo que, si se respeta el formato del texto original, no resulta extraña la idea de traducir el acrónimo como “LA” cuando aparece también aislado en el texto. Otra opción podría ser la de omitir el acrónimo por completo y sustituirlo por su correspondiente término traducido (es decir, “lengua adicional”) o cambiarlo por “L2”, acrónimo que se usa igual tanto en inglés como en español y cuyo significado tiene un mayor matiz y sentido si tenemos en cuenta que en el texto de González-Davies (2017) se habla sobre los estudiantes de inglés como lengua extranjera de España y que, por norma genérica, la L2 de dichos alumnos es el inglés.

Dicho de otro modo, “lengua adicional” y “L2” no son exactamente la misma cosa, en el sentido de que “L2” especifica un mayor rango de dominio de la lengua extranjera y “lengua adicional” es un término más global y genérico sobre las lenguas extranjeras. Finalmente he llegado a la conclusión de que este pequeño matiz no se suele tener en consideración y que ambos términos se usan como sinónimos, por lo cual optar por cualquiera de estas opciones sería correcto (es decir, tanto emplear “LA” como traducción de “AL” cuando aparece, como sustituirlo por su traducción desglosada “lengua adicional” o sustituirlo por “L2”) Como se podrá deducir de mi reflexión y a modo de respetar el formato y estilo original, he considerado que al final no suponía ninguna adversidad la

idea de traducir el acrónimo “AL” por “LA”, teniendo en cuenta lo anteriormente comentado en este apartado y en otros.

g) ICC

Este acrónimo también aparece en el texto de González-Davies (2017) y tiene unas características similares a las comentadas previamente sobre otros acrónimos: en su primera aparición va acompañado de su pertinente término (es decir, “intercultural communicative competence”), por lo que no resultaría confusa o errónea la idea de traducirlo al español (es decir “CCI”) y mantener el uso que la autora le da a este acrónimo en el texto traducido. Así pues, la opción que elegí para traducir este segmento fue la de traducir “ICC” cuando aparece, por “CCI” e “intercultural communicative competence” por “competencia comunicativa intercultural”. Sin embargo, otras posibles opciones por las que podría haber optado también son la de omitir el acrónimo por completo y sustituirlo por la traducción de su pertinente término o mantener el acrónimo original y señalar entre paréntesis la traducción de su término, aunque como ya he comentado anteriormente, considero que es mejor tratar de evitar la incorporación de acrónimos en inglés a toda costa cuando se trata de traducción; asimismo, se logra seguir manteniendo la coherencia y cohesión en el formato y estilo en el texto meta del texto de origen.

h) PS/MC

Finalmente, en lo que concierne a este acrónimo se podría comentar prácticamente lo mismo que se ha comentado en otros apartados como, por ejemplo, que también aparece dentro del texto de González-Davies (2017) lo que implica, como se ha constatado anteriormente, que va a haber una gran necesidad por buscar la forma de mantenerlo en el texto meta para respetar el estilo y formato del texto de origen, especialmente considerando la masiva aparición de acrónimos que se puede apreciar en ese texto y que, además, la autora del mismo siempre ha mostrado iniciativa por presentar el término desglosado al que atañen antes de presentar su correspondiente acrónimo. Así pues, como se puede deducir, lo que originalmente sería “PS/MC” (o “plurilingual student/monolingual class”) pasaría a traducirse al español como “EP/CM” (o “estudiante plurilingüe/clase monolingüe”). No obstante, como se ha comentado previamente en muchos de los otros apartados, también existe la posibilidad de omitir estos acrónimos en la traducción y sustituirlos por su correspondiente término desglosado o de mantener los acrónimos en la lengua original y poner al lado, entre paréntesis, la traducción de su término, en el caso de que no fuera tan relevante mantener una uniformidad lingüística en el texto meta o, igualmente, hubiera algún obstáculo que lo impidiera.

6.1.2. Títulos de diversos tipos de documentos

Ahora bien, en lo que concierne a la traducción de títulos de documentos, libros, páginas web, entre otros, se ha podido observar que en ninguno de los casos existía una traducción literal o equivalente de estas, pues son fuentes que, o bien no se han traducido al español, o bien simplemente se conocen más globalmente por su nombre original, por lo tanto, no hay forma de traducirlos y se deben mantener como en la lengua de origen, al no existir alternativa. Los ejemplos que se pueden encontrar aparecen, mayormente, en el texto de Ferreira (2009): *Headway*, *The non-native teacher*, *Newsweek*, *Time* y *BBC Wildlife* (de la web del *New York Times*), *Witness*, *Mary Poppins* y *Using Yourself* (capítulo de la revista *BBC Wildlife*). El único título que se pudo traducir aparece en el texto de González-Davies (2017) y es el de “The Great Raid”, que se tradujo por “El gran rescate” debido a que se trata de una película originalmente americana que se dobló al español de manera oficial y, aunque en España hay una gran tendencia por no traducir los títulos en inglés, en este caso decidieron hacerlo así, y lo que corresponde hacer es respetar esta decisión.

6.1.3. Nombres propios o comunes

A la misma conclusión mencionada se llega también con los nombres propios que aparecen, ya que tienden a preservarse como en la lengua de origen, a excepción de ciertos casos y solo si existe un equivalente, por ejemplo, es común traducir los nombres de personas pertenecientes a la realeza (reyes, príncipes...) y de quienes tienen títulos nobiliarios (duques, condes...), así como aquellos que tienen alguna relación con la religión (como los ejemplos de “San Antonio”, “San Juan”, “San Pedro” o “San Pablo” que aparecen en el texto de Ferreira (2009), que originalmente aparecen como “St Anthony”, “St John”, “St Peter” y “St Paul”) y algunas ciudades y localizaciones.

6.1.4. Falsos amigos

Otra categoría para comentar acerca de posibles problemas de traducción es el de las palabras que los aprendices de idiomas conocemos como “falsos amigos”, que se caracterizan por dar a entender un significado que no tienen o por tener diferentes significados según el contexto. Este tipo de problema se ha detectado tanto en el texto de Ferreira (2009) como en el texto de González-Davies (2017), donde palabras como “agent/agency”, “account” y “literature” no reflejaban, en este caso, su significado más extendido, por lo tanto, fue necesario revisarlas mediante las herramientas de consulta que se emplean para este tipo de situaciones y determinar qué significado encajaba mejor dentro del contexto en el que aparecían. Siguiendo esta misma lógica, se presentaron también problemas similares con ciertos conectores como “as”, que habitualmente significa “como” pero, en el contexto en el que aparecían (Ferreira, 2009) tampoco se ajustaba a su significado más común y, por esta misma razón, fue también necesario consultar a qué otros conectores equivalía en español y seleccionar el que más se adecuaba al contexto dado.

De este modo, “agent/agency” se acabó traduciendo como “representante/representación”, así como “account” se acabó traduciendo como “exposición” y “literature” por “publicación” o “estudio”, mientras que “as” en la frase “as the pendulum keeps swinging in language teaching and in other areas, resorting to the student’s knowledge of their mother tongue for clarification is no longer anathema” se acabó traduciendo como “por más que”. Sin embargo, cabe destacar que también, en ese contexto, se podría haber traducido como “a pesar de” o “aunque”, pero teniendo en cuenta el trasfondo de la temática, acabé considerando más oportuno elegir la primera opción ya mencionada. Otros ejemplos de falsos amigos que se pueden encontrar en ambos textos son los siguientes: “regular”, “condition”, “issue(d)”, “virtual/virtually”, “instance”, “fine”, “approach”, “key” y “momentum”, los cuales fueron traducidos de la siguiente forma: “normal”, “requisito”, “asunto/publicado”, “práctico/prácticamente”, “ejemplo”, “delicado”, “enfoque”, “clave” e “impulso”; habitualmente estas palabras se pueden traducir y/o malinterpretar por las siguientes: “regular”, “condición”, “problema”, “virtual/virtualmente”, “instancia”, “bien/fino”, “acercamiento”, “llave” y “momento”.

6.1.5. Expresividad

Por último, cabe comentar el problema que puede suponer a veces el hecho de que todas las lenguas difieren en lo que respecta a la expresividad a la hora de estructurar una oración y de verbalizar una idea, indistintamente del parecido que pueda haber entre dos lenguas o más a causa de sus raíces. Sintácticamente hablando, el inglés no es muy diferente del español, más allá de que en inglés existen unas reglas estructurales más rígidas que en español, en las que se puede observar que hay una tendencia por formular las oraciones de una forma, pero que, sin embargo, esto no resulta ser un impedimento para poder estructurarlas de otra manera. No obstante, en lo que concierne a la expresividad o “estilo” de ambas lenguas, se puede observar claramente una mayor tendencia a formular estructuraciones nominales en inglés, mientras que el español es más propenso a las estructuraciones verbales; por lo tanto, en muchos fragmentos de ambos textos se ha tenido que reformular las oraciones por completo con el fin de preservar la naturalidad expresiva del español, como por ejemplo en la siguiente oración que puede encontrarse en el texto de Ferreira (2009): “I selected texts for remedial work with language that would force my students to look into grammar points they had not grasped to my satisfaction, such as the Simple Past/Present Perfect opposition”, la cual se tradujo de la siguiente forma: “Seleccioné textos para trabajar y corregir la lengua que obligaran a mis alumnos a reforzar aspectos gramaticales que no habían captado como me hubiera gustado, como la oposición pasado simple/presente perfecto”.

Este problema de expresividad fue sobre todo notorio en los fragmentos donde se empleaban las estructuras pasivas ya que, por lo general, difieren mucho entre el inglés y el español y, aunque

estructuralmente hablando se podría traducir tal y como aparece originalmente, esto acabaría desembocando en una obvia artificialidad en el resultado final de la traducción: de ahí, la importancia de priorizar siempre la naturalidad cuando se trata de la expresividad de cada lengua. Un ejemplo que se podría destacar para apoyar este razonamiento es el siguiente extraído del texto de Ferreira (2009): “teachers should not be daunted by their ignorance of the theories”, cuya traducción podría haber sido “los profesores no deberían estar desanimados por su ignorancia de las teorías”, sin embargo, como se puede apreciar, no suena muy idiomático debido, además, a la estructuración nominal y por eso es por lo que lo traduje como “los profesores no deberían desanimarse por no conocer las teorías”.

Otras posibles opciones hubieran sido “los profesores no deberían sentirse desanimados por desconocer las teorías” y frases similares. Por otro lado, ha sido de suma importancia tratar de respetar el registro en el que ambos artículos estaban redactados: por un lado, en el texto de Ferreira (2009), se puede apreciar claramente que usa un registro coloquial al usar expresiones como “I expected the students would understand that the objective justified my choice of texts, unusual for sixteen year olds who took pride in their ‘grunge’ dressing style which, to them, mirrored a ‘couldn’t care less’ attitude”, traducido como “Esperaba que los alumnos entendieran que el objetivo justificaba mi elección de textos, inusual para jóvenes de dieciséis años que se enorgullecían de su forma de vestir "grunge" que, para ellos, reflejaba una actitud de "no podría importarme menos"” y, por otro lado, en el texto de González-Davies (2017) se puede apreciar que el registro es muy formal y con una mayor aparición de tecnicismos.

6.1.6. Casos aislados

Asimismo, a modo de conclusión, cabe comentar la necesidad imperiosa que hubo de poner otro pie de nota para el concepto de “cambio de código/alternancia de código” exponiendo su definición, dado que es un término que en principio puede resultar confuso debido a que no parece estar relacionado con la lingüística y, de hecho, primeramente llegué a pensar que este concepto era mejor traducirlo de otra manera más fácil de entender, como “cambio de lengua/alternancia de lengua” hasta que me di cuenta de que realmente los términos “cambio de código/alternancia de código” existen en español y que, además son los términos que realmente se usan en este campo de especialización y, por ende, son los apropiados para traducir “code-switching”.

7. Conclusiones

a) Consecución de objetivos del TFG 1

Llevar a cabo las entrevistas para este trabajo hizo posible responder las preguntas planteadas previamente acerca de la actual perspectiva genérica de los docentes sobre el uso de la traducción

con fines didácticos y poder contrastar las similitudes y diferencias, así como si sus opiniones estaban basadas en prejuicios extendidos o no y en qué grado, o si, por el contrario, estaban fundamentadas en sus propios conocimientos y experiencias como docentes. Resultó especialmente llamativo poder recoger estos datos con profesorado de distintas L2 y programas lingüísticos al poder, así, recoger datos más matizados y permitir una visualización más amplia de perspectivas.

En lo que respecta al uso de la traducción con fines didácticos, los docentes parecen mostrarse bastante reservados en tanto que son conscientes que a nivel normativo no está aceptado, si bien encubiertamente recurren a esta herramienta con frecuencia en clase. En este caso, se podría decir que el uso que le da a la traducción en sus clases de L2 se limita a la de una herramienta de aprendizaje para la interiorización de conceptos gramaticales a nivel sintáctico, estructural o morfológico que suscitan alguna complicación para el alumnado. Basándome en las declaraciones de las entrevistadas, esta opción parece igual de válida que cualquier otra que se emplea más abiertamente en el ámbito educativo y, asimismo, ha mostrado una gran eficacia en su función por el aprendizaje real y universal de idiomas. Esto se puede apreciar especialmente gracias a la exhaustiva preparación previa por parte de las profesionales en su planificación didáctica y las decisiones tomadas basadas en otros factores externos a los académicos, como el perfil estudiantil, sus necesidades, intereses, su L1 y L2, etc.

Por lo tanto, queda descartada la idea de que usar la traducción con fines didácticos de esta manera resulta siempre perjudicial para el aprendizaje, sobre todo al simplemente servir de apoyo en las primeras etapas de este y que, cuando el alumno logra obtener cierta fluidez, no se ve en la necesidad de recurrir a esta con tanta frecuencia y, por lo tanto, va dejando de utilizarla a medida que su dominio de la L2 va aumentando. Sin embargo, es decisión del profesorado considerar cómo de beneficioso sería implementar la traducción de esta manera, así como la cantidad en la que la implementaría y en qué circunstancias. Una vez más, lo que siempre resulta importante en la enseñanza es llevar a cabo un análisis lo más global y representativo posible de los alumnos para la toma de decisiones educativas.

b) Consecución de objetivos del TFG 2

Durante la elaboración de este trabajo se ha observado que no se han llevado a cabo aún suficientes estudios acerca de la traducción como herramienta didáctica en clases de L2, y menos aún aportaciones concretas con ejemplos de propuestas de su puesta en práctica, por lo que actualmente resultaría difícil delimitar la mejor forma de implementarla, si es que existe alguna específicamente (además de que no se logró de ninguna forma conseguir algún manual didáctico con ejercicios de

traducción en internet o perteneciente a las docentes entrevistadas, en donde se explicase el trasfondo de dichos ejercicios, por lo que resultó muy arduo elaborar este trabajo).

Aun así, en los trabajos de Ferreira (2009) y González-Davies (2017) queda bastante patente que se puede aspirar también a utilizar la traducción en el aula como una actividad para el desarrollo de la traducción como quinta destreza lingüística y, basándome en sus conclusiones finales, parece también ser una opción tan válida como cualquier otra que muestre eficacia en su función por el progresivo y auténtico aprendizaje de idiomas. Sin embargo, considero que para poder implementar bien la traducción como actividad en el aula, es necesario seguir haciendo más investigaciones al respecto, así como seguir ampliando las posibilidades dentro de la creación de material didáctico con traducción para la enseñanza de L2. Igualmente, cabe señalar que las propuestas de material didáctico que se pueden encontrar, si bien son muy escasas en cuanto a variedad y cantidad, también son lo suficientemente buenas como para servir de inspiración e ilustración para los docentes.

Debido a todo esto, se puede destacar que emplear la traducción en otros formatos más allá a los que se emplean en el método gramática-traducción es posible y, desde luego, dichos otros formatos cumplen mejor con la finalidad del aprendizaje de una L2 con fines prácticos y comunicativos. Por lo tanto, quedaría refutada la concepción de que emplear la traducción de alguna forma en las clases de L2 es perjudicial o que, por ende, esto implicaría retomar el método gramática-traducción en la didáctica. Como se señaló previamente, el uso de la traducción con fines didácticos puede resultar especialmente interesante en tanto que se entrenaría el pensamiento crítico de reflexiones lingüísticas que permitiría al alumno contrastar similitudes y diferencias y, sobre todo, entender la raíz de dichas similitudes y diferencias cuando se dispusiera a aprender una nueva lengua. De esta manera, se facilita el proceso de aprendizaje a la vez que el alumno avanza más rápidamente en la adquisición de una nueva lengua. Aun así, como ya destacué anteriormente, debemos confiar en los conocimientos, la capacidad y las competencias de los docentes de idiomas, como profesionales, para tomar la decisión final de si implementar la traducción en sus lecciones de alguna forma, así como la frecuencia y demás factores a tener en consideración. Sobre todo, es importante priorizar los intereses del alumnado.

c) Limitaciones del trabajo

Como previamente se comentó, el hecho de que haya tan pocas referencias sobre el estudio sobre la traducción en la enseñanza de L2 ha supuesto una gran obstáculo a la hora de completar el trabajo. No cabe duda de que actualmente es un tema de estudio que no tiene mucho movimiento en el mundo de la investigación y que los profesionales se han limitado exclusivamente a proveer

argumentos en contra y a favor. Muy pocos investigadores se han atrevido a realizar algún tipo de planificación para una propuesta de material didáctico en el que se trabaje con la traducción como una destreza más y, aun así, suelen tratarse de simples relatos acerca de sus experiencias o de una serie pequeña de ejemplos ilustrativos para que sirvan de inspiración a otros. No obstante, considero que finalmente se ha logrado realizar un trabajo de estudio muy completo y de calidad con los textos seleccionados para traducir, si bien hubiera sido mejor que existieran manuales didácticos reales para analizarlos en el trabajo pero, teniendo en cuenta las circunstancias, estoy muy satisfecha con el producto final.

8. Bibliografía

Ayala, M. (2020). *Textos especializados: características, estructura, tipos, ejemplos*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/textos-especializados/>

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36. <https://revistas.um.es/rie/article/view/136541/124151>

Benito, L. E. A. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 225-240. Síntesis. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Alonso-Cap-2-Sujeto-y-Discurso-El-Lugar-de-La-Entrevista-Abierta.pdf>

Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall, Inc. USA.

Cabré, M.T. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. En García Palacios, J.; Fuentes, M.T. *Texto, terminología y traducción*. Salamanca, Ediciones Almar, pp. 15-36.

Carreres, Á. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. En *Paper delivered at the Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*, 1-21, https://web.archive.org/web/20190819115016id_/http://cttic.org:80/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Corbacho Sánchez, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 24, pp. 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>

Corcoll López, C., & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *Elt Journal*, 70(1), 67-77. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv056>

Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Barcelona: Paidós/MEC.

Fernández, S. S. (2005). Algunos planteos sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas. *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*. Roskilde Universitetscenter: KPH.

Ferreira Gaspar, N. (2009). Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary School Level. En Witte, A., Harden, T., & Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 3, pp. 173-179). Peter Lang AG.

González Davies, M. & Scott-Tennent, C. (2005). A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References. *Meta: Translators' Journal*, 50(1), 160–179. <https://doi.org/10.7202/010666ar>

González-Davies, M. (2014). Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 8-31. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908555>

González-Davies, M. (2017). The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>

Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator* (1ª ed.). Londres y Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315846583>

Ho Wah Kam (2002). English Language Teaching in East Asia Today: An Overview. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1080/0218879020220203>

Kerr, P., & Thornbury, S. (consultant and editor) (2014) *Translation and own language Activities*. Cambridge Handbooks for Language Teachers (1st reprint) Cambridge University Press.

Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues: Apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier érudition.

Lois Lugilde, S. (2012). El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas. *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*. <http://revista.academiamestre.es/2012/01/26/el-metodo-gramatica-traduccionen-la-ensenanza-de-lenguas/>

Malmakjaer, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester, St. Jerome Publishing.

Mc Traducciones. (s. f.). *¿Qué es la traducción técnica?* <https://mctraducciones.es/la-traduccion-tecnica/>

Newson, D. (1998). Translation and Foreign Language Learning. *Translation & language teaching: Language teaching & translation*, 63-68. St Jerome Publishing. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=110>

Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, XIV/27-28, 107-125. Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=98042>

Popovic, R. (2001). The Place of Translation in Language Teaching. *English Teaching Forum* 37(2). <http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/The%20place%20of%20translation%20in%20Language%20Teaching.pdf>

Rodríguez, B. C. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del Congreso de Español como lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 339-52. Nueva Zelanda: Universidad de Canterbury. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL

Serra, A. (2012). La traducción como recurso para la enseñanza de inglés en una clase de 1º de bachillerato. Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/658>

Stibbard, R. (1994). The Use of Translation in Foreign Teaching. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2 (1), 9-18. United Kingdom. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1994.9961218>

Torregrosa, Á. (2016). El papel de la traducción en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6062/10509_TORREGROSA_ANGELA_TFM.pdf?sequence=1

Traducciones Aída. (s. f.). *¿Qué abarca la traducción de textos especializados?* Traducciones Certificadas en Zaragoza: Traducciones Aída. <https://www.traduccionesaída.com/abarca-la-traduccion-textos-especializados/>

Traductores Oficiales. (2017). *La traducción especializada: definición y clasificación*. <https://traductoresoficiales.es/traduccion-especializada-definicion-clasificacion/#:%7E:text=La%20traducci%C3%B3n%20especializada%20es%20aquella,los%20especialistas%20del%20citado%20campo.>

Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*, 10(1), 83-93. http://anglisztika.ektf.hu/new/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes_2010.pdf

Williams, C. H. (2017). *Teaching English in East Asia: A teacher's guide to Chinese, Japanese, and Korean learners*. Singapore: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-3807-5?noAccess=true#bibliographic-information>

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Sintagma: revista de lingüística*, (2), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684053>

9. Anexos

9.1. Guion para las entrevistas

- ¿Cómo suele impartir sus clases?
- ¿Se posiciona a favor o en contra de la traducción con fines didácticos?
- ¿De qué formas incluiría la traducción en clase?
- ¿Piensa que esté cambiando la perspectiva sobre el uso de la traducción con fines didácticos?
- ¿Qué futuro podemos esperar para la enseñanza de lenguas?
- ¿En qué momento es apto usar la traducción en el aula?
- ¿Hasta qué punto puede beneficiar el uso de la traducción en el aula?
- ¿Considera que emplear la traducción como herramienta didáctica implica una enseñanza más completa?
- ¿Cómo se debería continuar trabajando en clase una vez que se deja de trabajar con la traducción?
- ¿Recomendaría el uso de la traducción en clase?
- Teniendo en cuenta la edad y el perfil del estudiante, ¿cuál es la forma más recomendable de impartir la clase?

9.2. Cuestionario de datos generales sobre el perfil de las personas entrevistadas

Realizado mediante Formularios de Google

Nombre del cuestionario: perfil del profesorado entrevistado

Preguntas:

1. Edad → respuesta abierta
2. Estudio(s) universitario(s) → respuesta abierta
3. Años de experiencia → respuesta abierta
4. Idioma(s) materno(s) e idiomas impartidos → respuesta abierta
5. Cursos impartidos a lo largo de su experiencia → parvulario (de 3 a 5 años), primaria (de 6 a 12 años), secundaria (de 12 a 16 años), bachillerato (de 16 a 18 años), ciclos formativos (de 16 a 20 años), universidad (de 18 a 23 años), academia (extraescolar), clases particulares/personalizadas (extraescolar)
6. Nivel(es) de lengua impartido(s) a lo largo de su experiencia → A1 (principiante bajo), A2 (principiante alto), B1 (intermedio bajo), B2 (intermedio alto), C1 (avanzado bajo), C2 (avanzado alto)

9.3. Anotaciones tomadas durante las entrevistas

9.3.1. Anotaciones de la entrevista con Anabel

- Traducción en contexto
- Traducción sin inmersión lingüística

- Traducción en nivel intermedio y avanzado
- Demasiado apego L1 en nivel bajo → 0 naturalidad – no asimilación
- No hay método correcto
- Mala implementación de la traducción por falta de recursos y conocimiento
- Traducción hacia L2
- Enseñanza compartimentada → no traducción con speaking o listening
- Traducción como complemento
- Adaptación de clase

9.3.2. Anotaciones de la entrevista con Marina

- Traducción en bachillerato + 4º de la ESO
- Se necesita base para no apegarse a L1
- Traducción en contexto
- Traducción sin arte (música)
- Enseñanza variante → un método u otro
- Traducción práctica
- Inmersión lingüística
- Perfil del estudiante
- Cultura e idiosincrasia → expresiones
- Darle sentido cotidiano
- Profesor agradable
- Nivel, contexto, madurez alumno
- Moderación traducción en clase y ejercicios
- Apoyo L1 cuando hay atasco
- Posible alteración entre L1 y L2 con inmersión
- Influir para consumir contenido en L2

9.3.3. Anotaciones de la entrevista con Leire

- Método gramática-traducción
- Relación vocabulario + importante gramática
- Usa traducción para gramática + vocabulario
- Traducción hacia L1 y L2
- Vocabulario en contextos
- Traducción equivalente ≠ literal
- Traducción para ver si comprenden
- Enseñanza práctica y situacional

- Enseñanza en instituto poco práctica → muy repetitivo, no asegura aprendizaje
- Asegurarse de que aprenden todo el contenido
- Traducción para reading
- Diferenciar expresiones en L1 y L2
- Interferencias L1 y L2 por público
- No debería haber interferencias en bilingüismo
- Inmersión lingüística en clase
- Clases bilingües + enfocadas al habla
- Progresión > corrección
- Clases bilingües forzadas por padres
- Clases bilingües parten de nivel alto → idiomas > otras asignaturas
- Interés influye en interiorización
- Ahora grupos mixtos → se separan en clases bilingües
- No más first B2

9.3.4. Anotaciones de la entrevista con Carolina

- Didácticas clases idiomas → oposición
- Experiencia mala con método gramática-traducción
- Lo importante es la comunicación → inmersión
- Anteriormente → repeticiones, gramática
- Memorístico ≠ comunicativo
- Traducción hacia L1 y L2
- No examen oral en L2
- Enfoque comunicativo oral y escrito → fluidez espontánea, simulación comunicativa
- Material auténtico → ahora más variación
- No traducción actualmente → “solo L2” (a grandes rasgos)
- Se puede eliminar la traducción cuando hay fluidez
- En niveles de ESO la traducción es necesaria para léxico → se sienten más seguros
- Traducción inevitable en los estudiantes nuevos
- Traducción para aprender conceptos
- A mayor nivel → menos traducción
- Recurre a L1 para asegurarse de que entienden
- L1 para ver similitudes y diferencias → apoyo
- En examen no traducción hacia L2
- Carolina se ciñe mucho a las normativas → BOE y BOPA
- Si se aplica traducción es más oral

- Traducción en contexto, no memorístico → darle utilidad, practicidad
- Ir al país es lo mejor → socioculturalidad, naturalidad expresiva
- No trabaja con traducción como finalidad
- Traducción para comparar similitudes y diferencias + fácil en niveles altos

9.4. Transcripciones de las entrevistas

9.4.1. Transcripción de la entrevista con Anabel

ALICIA: En un principio, ¿dirías que te posicionas a favor en contra de la traducción con fines didácticos?

ANABEL: Yo creo que a favor.

ALICIA: ¿A favor?

ANABEL: Sí.

5

ALICIA: ¿Y por qué dirías que a favor?

ANABEL: Varias cosas, yo creo. A favor porque sobre todo si estás en el país puedes no traducir porque vas a estar continuamente poniéndote en contexto, entonces es mucho más fácil. Pero si estás enseñando una lengua extranjera en el país de origen de aquellos que la estudian a veces ese contexto no existe y entonces es inevitable que se traduzcan cosas. Y luego todo depende, en un primer momento cuando los niños son pequeños puedes jugar, crear contextos fáciles... pero llega un momento en que cuando ya estás enseñando un idioma a un nivel muchísimo más alto es inevitable llegar a la traducción y a los matices, y los matices solo se dan a veces traduciendo o comparando. Es decir, ya no es tanto didáctico sino como instrumental diría yo incluso. Es un instrumento que tú tienes a tu favor para aprender mejor o para poder dominar la lengua mucho mejor. No sé como explicarlo, es como si llegara un momento en el que, y es que de hecho, los grandes traductores en principio tienen que saber bastante de los dos idiomas, entonces es como si por ejemplo hubiera la necesidad de empezar a expresar tus propias ideas, cultura... y entonces ahí es cuando la traducción empieza a ser más útil, aunque por supuesto que tienes que adquirir muchísimas más destrezas, mucho más vocabulario...

10
15
20

ALICIA: ¿Entonces lo que entiendo yo es que crees que la traducción viene bien cuando existe algún tipo de inmersión lingüística? ¿O es al revés lo que querías decir?

ANABEL: No, es justo al revés.

ALICIA: ¿Justo al revés?

ANABEL: Sí, justo al revés. Cuando hay una inmersión lingüística es mucho más fácil todo porque en la inmersión lingüística tú tienes contextos. A ver, hablando de la traducción no ya de una palabra, porque yo creo que todos los estudiantes en los distintos niveles en algún momento tenemos que buscar palabras para poder entender algo, ¿no? Pero cuando hablo de traducción ya hablo de traducción con muchísimo más contenido y dificultad de lo que es una palabra, dos o tres

25

palabras, y ya teniendo lo que son los instrumentos básicos como lo son la gramática o el léxico básico a partir de ahí, por ejemplo, estoy pensando en refranes. Un refrán te lo pueden explicar, pero si no hay una traducción literal tienes que realizar lógicamente una traducción literal y separarlo para saber cómo se dice en un idioma y cómo se dice en otro, pero se traduce. Y ahí es cuando lo cultural también interviene porque, por decir algo, un proverbio “más vale pájaro en mano que 40
cientos volando” es más o menos parecido pero hay otros que son totalmente distintos y entonces necesitas de la traducción porque si no, no te enteras. Y luego, sobre todo, yo creo que para mejorar de alguna manera la expresión... pero yo haría algo más comparativo con la traducción.

ALICIA: Entonces entiendo que por la forma en la que hablas de que estarías a favor de usarlo como una herramienta didáctica, entiendo que entonces tú crees que es más necesario, sobre todo, 45
por cuestiones culturales y diferencias que existen entre las frases a nivel sintáctico, la gramática...

ANABEL: Sí, o sea, yo lo usaría primero en nivel avanzado quizás.

ALICIA: ¿Más avanzado?

ANABEL: De intermedio para arriba. De intermedio para abajo igual no se necesita tanto porque serían traducciones de palabras y tal pero de intermedio para arriba... A ver, es que para mí la 50
traducción es muy difícil. Yo que hice traducción desde pequeña, o sea, que a mí me enseñaron desde pequeña con traducción puedo decir que la traducción, cuando es repetitiva, igual que en los drills, o sea la repetición puede estar planteada como un drill o como algo un poco más serio. Si es un drill, no pasa nada porque lo único que te hace es enseñarte a conectar los idiomas rápidamente. A mí me enseñaron de la siguiente manera: me enseñaban una estructura, por ejemplo, el *present* 55
perfect “acabo de hacer esto – I have just done this” y luego te decían “acabo de escribir – I have just written this” y así todo el rato, como drills y había que seguir así. De esta forma se te grababa la lección en la mente muy bien, aunque la falla en esta táctica, o en este ejemplo en cuestión, estaba en que no sabías muy bien en qué contextos usar esta estructura gramatical u otras. Igualmente, en todos los casos era así... se trabajaban con cosas sencillas. Ahora se hace al revés, no se traduce 60
absolutamente nada. Se hace todo de manera comunicativa, tratando de situar al alumnado en contextos reales en mayor o menor medida, pero también está mal porque en algún momento tú tienes que enseñarle a los alumnos que en castellano esto es de esta manera. Por ejemplo, ahora mismo yo estoy enseñando las condicionales, que ya es un nivel un poco más avanzado. Pues las terceras condicionales las entienden perfectamente porque el esquema tanto en español como en 65
inglés es el mismo, lo único que interviene es el subjuntivo en español pero tienen asumido que el subjuntivo lo pasamos al indicativo y ya está, no hay ningún problema. Entonces, me decían el otro día “fenomenal, se entiende perfectamente. Yo lo entendí perfectamente” pero luego con la pasiva fue otra historia porque es imposible de traducir ya que la pasiva en español no existe y entonces hacer esa correspondencia a un nivel bajo no existe y entonces tú tienes simplemente que enseñarles 70
cómo se hace la pasiva. Si lo empiezas a traducir y si ellos lo empiezan a traducir la fastidian, se

bloquean y no lo entienden porque, ponte por ejemplo, “se dice que él llegó – it is said that he has just come” pero ¿cómo explicas tú a un español traduciendo que se dice “he is said to have come”? Eso es imposible, no hay traducción posible. Hay una traducción, pero esa traducción la sabes ya con un nivel avanzado. Es decir, tú lo que le tienes que enseñar es la construcción de las frases y que haga muchas, que las lea en textos, que las oiga... pero luego ellos tienden a traducir y la fastidian, y entonces no la saben hacer. Entonces, esa parte del lenguaje que es un poco más avanzado solo lo puedes hacer cuando tienes un nivel un pelín más avanzado y de normal en un nivel de primero o segundo de bachillerato no la dirías y salvo que sea bilingüe o haya tenido mucho contacto con la lengua no la dirían y ahí la traducción no serviría didácticamente, por ejemplo. 75

ALICIA: Pues sí, porque esto es precisamente uno de los argumentos que hay en contra, por ejemplo que se dice mucho eso de que la parte negativa que puede tener el uso de la traducción es como que se apegan demasiado a la traducción y entonces les salen cosas muy literales influenciadas por su L1 y les cuesta despegarse de la traducción y poder discernir precisamente las diferencias que pueden haber entre la L1 y L2 que les intentas mostrar cuando les enseñas que literalmente esto es así porque esto claro, tú puedes ver que es diferente y que tú normalmente lo dirías de esta otra forma pero literalmente el cómo lo dicen es así. 80 85

ANABEL: Claro, eso es contraproducente porque ellos nunca lo van a pensar al revés. Tú se lo puedes traducir, pero al revés ellos no lo van a pensar. O sea, tú no dices “él fue dado una rosa”, sino “a él se le dio una rosa”, eso sí lo dices. Entonces tú les puedes decir “cuando se quiere enfatizar una palabra en la oración se pone delante”, pero en el momento en el que la pones delante en inglés en su cerebro se hace un “click” y piensan “si esta palabra va delante es que es el sujeto, así que vamos a cambiarlo todo, eso es lo que hay que hacer”. Pero claro, no lo puedes traducir, y te dicen “¿y cómo se traduce eso?” y dices “uf... se traduce así” pero claro si lo traducimos ahí así, la fastidiamos porque seguro que no lo vais a hacer bien. Por eso hacemos mucha práctica y en los cursos altos ya doy por hecho que igualmente esa parte de la gramática lo van a usar muy poco. Lo van a entender si lo leen porque ya lo vieron, pero lo van a usar en contadas ocasiones si es que lo usan porque no lo van a tener asimilado en profundidad. Sin embargo, a veces es verdad que cuando se tratan estructuras difíciles no te queda más remedio que traducirlas porque no las van a entender. 90 95 100

Tenemos un pequeño escollo, porque a mí cuando me explicaron esas oraciones del infinitivo y todas esas cosas yo ya había dado latín, antes se daba mucho latín en la educación. Hoy en día ya no hay latín para casi nadie, para cuatro locos que la hacen, con lo cual el latín que nos da una cultura general idiomática muy buena pues ya no la tenemos, y eso es un problema que es peor aún para traducir. Yo cuando traducía las oraciones del infinitivo latinas podía hacer traducción de infinitivo en alemán, en inglés o en cualquier otro idioma que existiera y ahora mismo ya no, esa cultura desapareció. Por eso a veces es muy complicado explicar ciertas cosas y traducirlas porque claro, yo 105

ya venía con la traducción de otras lenguas, las lenguas muertas desde tercero de la ESO que es cuando empezábamos a dar latín.

ALICIA: Entonces, yo por lo que entiendo también crees que la traducción puede ayudar más si tú ya tienes como práctica con otras lenguas que hayas estudiado. 110

ANABEL: Claro, cuantas más lenguas más fácil es traducir de una a otra.

ALICIA: Porque al menos en mi caso, que yo si estudié latín, yo sí noté que, por ejemplo, empecé a comprender mucho mejor la sintaxis así en general. Sacaba mejores notas que cuando estudiaba solo lengua. 115

ANABEL: Porque con las lenguas muertas se trabaja mucho la sintaxis porque claro, no las puedes practicar. Yo tuve la suerte de tener unos profesores de clásicas increíbles que, como éramos muy pocos, nos permitimos hasta el lujo de hablar en latín e incluso en griego moderno. Se me olvidó mucho, pero yo fui a la facultad con una base enorme de clásicas y entonces claro, era mucho más fácil todo lo lingüístico y sobre todo con la traducción. 120

ALICIA: Sí, porque eso es lo que yo estaba pensando ahora con lo que me contabas de que claro, una persona que no tiene mucho contacto con otras lenguas o con la lengua que está estudiando en cuestión claro, con estas estructuras gramaticales que me cuentas que son como complicadas para nosotros no se acaban quedando del todo con la idea porque claro, yo por ejemplo como persona que sí habla inglés fluidamente pues yo me acuerdo de que sí, he visto esas frases que en español son peculiares si las ves de manera literal pero eso es como que ya lo tengo interiorizado tan bien y para mí no estoy haciendo tampoco ningún tipo de traducción ni nada, sino que es algo que sale ya natural en mí también 125

ANABEL: Sí, porque tú sí lo asimilaste e interiorizaste.

ALICIA: Sí, está totalmente interiorizado. Ya no es como que tenga que hacer una traducción ni nada de eso tampoco, ni me extraño si leo algo con una frase estructurada así. Simplemente ya pues es costumbre, entonces bueno. 130

ANABEL: Sí, pero de todos modos no creo en el bilingüismo puro. Yo soy bilingüe de español y francés a partes iguales, pero cuando estoy en Francia priorizo el francés y cuando estoy en España priorizo el español y sin embargo me cuesta pasar de uno a otro y eso hacía que a veces la gente pensara que era un poco exagerado por mi parte o como que fingía pero en realidad es así. O sea, yo tengo campos en mi cerebro que son exclusivamente de francés y otros que son exclusivamente de español y luego algunos que son en ambos idiomas, pero tengo parcelas que solo sé en francés y otras que solo sé en español. Es por eso que un bilingüismo puro es realmente complicado, y pasar de una lengua a otra sin tratar de traducir puede serlo también. Sobre todo si a eso le sumamos una L2. Es decir, cuando tú no tienes dos L1 como sería en mi caso es inevitable que tu cerebro intente como entender los mecanismos que hay y qué puede hacer para recordar de manera automática y 135 140

ahí es cuando inevitablemente buscamos la traducción en mi opinión. Tendría que volver a leer alguna teoría nueva de estas psicológicas del idioma.

ALICIA: Para mí depende un poco porque por ejemplo en tu caso lo podría entender porque es que aquí no creo que hables mucho francés entonces en ese sentido es complicado pero por ejemplo yo que he estado estudiando en Cataluña he visto que allí es bastante fácil hacer el intercambio de idiomas de manera instantánea y de hecho muchas veces, por ejemplo en mi caso, que yo sí puedo hablar un poco catalán pero no me gusta hacerlo por la falta de práctica pues lo que hago muchas veces, si es que a la otra persona no le molesta, a veces lo que hago es que yo les hablo en español y ellos me hablan en catalán. 145 150

ANABEL: Ah, eso lo hago yo en gallego y en portugués perfectamente.

ALICIA: Sí, pues así hacíamos.

ANABEL: Ellos me hablan en gallego o en portugués y yo les respondo en español y nos entendemos perfectamente. No hay problema. 155

ALICIA: Pero sí que veo que mucha gente hace eso.

ANABEL: El bilingüismo existe en esos sitios en donde las dos lenguas son maternas. De todos modos incluso los catalanes o los vascos tienen palabras o contextos que nunca pronuncian en el otro idioma. Por ejemplo, los vascos en el entorno familiar lo que dicen está todo en vasco y aunque lo tengan que decir en español hay ciertas cosas que lo dicen en vasco automáticamente. Las palabras “mamá” y “papá” nunca las van a decir, eso desde luego, porque en vasco no tienen la costumbre. Lo mismo se podría decir de algunas palabras más. Es decir, lógicamente si existen las sabrán decir pero en la práctica realmente acaban priorizando unos sobre otros según el contexto. Pero yo sigo diciendo que para que haya bilingüismo tiene que haber, no sé... yo soy un poco extremista, pero tienes que poder hablar en los dos idiomas indistintamente y hay veces que eso se pierde. 160 165

ALICIA: Sí, es que es complicado manejar esas dos lenguas por igual porque o sea, influye mucho no solamente tu familia o tu núcleo familiar, sino también los estudios, la gente con la que te rodeas y de esta forma puede ser que acabes alternando más español que catalán.

ANABEL: O viceversa. 170

ALICIA: Sí, sí. Entonces es un poco difícil mantener todas las lenguas igual de equilibradas yo creo, además de que aun si los tienes como muy equilibradamente siempre pueden existir algún tipo de lapsus porque no sé, tienes un momento en el que te sale...

ANABEL: No, y luego están los neologismos. Tú puedes estar hablando en asturiano y yo puedo estar hablando en asturiano como mi abuela, pero es que mi abuela no conoció nada de todo lo que son las nuevas tecnologías de ahora y entonces así eso es imposible. 175

ALICIA: Sí, claro los neologismos tienen mucho que ver pero igualmente también es eso de que hay veces en las que claro, tú tienes dos lenguas en tu cabeza y puede ser que en algún momento como que se te meta en la cabeza la otra lengua en medio.

ANABEL: Y el problema es que a veces no te das cuenta pero bueno, vuelve a lo que decías. 180

ALICIA: Sí bueno, lo que decía es que al menos a mí me pasa aunque mi L1 sea solamente el español se me vienen palabras solo en inglés.

ANABEL: El otro día estaba intentando yo decirle a un compañero de inglés que se merecía el regalo que le estábamos dando y en ese instante era capaz de saber cómo decirle “te mereces el regalo” y entonces lo tuve que decir en inglés porque es que no podía, estaba trabada. 185

ALICIA: Me pasa a mí también. No tanto con frases, sino más bien con palabras que recuerdo mejor en inglés que en español porque las leo más en inglés. Por ejemplo, yo tiendo a ver recetas en inglés, entonces yo tengo muy interiorizada la palabra *cashew* por ejemplo y entonces por eso suelo pensar más en la palabra *cashew* que en “anacardo”. Estoy hablando y quiero mencionar la palabra “anacardo” y no me sale, y al final me resigno a decir *cashew* y a ver si me entienden. Entonces 190
bueno, no sé a qué nivel impartes actualmente. Al dar clases ahora a bachillerato no sé si eso lo consideras intermedio o avanzado.

ANABEL: Sí, intermedio.

ALICIA: ¿Y ahí entonces tú intentas usar la traducción? ¿Y cómo la intentas utilizar?

ANABEL: A ver, cuando puedo sí la uso a veces. Por ejemplo cuando das una unidad didáctica y 195
miras el vocabulario lo habitual es darles una traducción o a lo sumo les puedes dar una definición o algo así cuando las encuentras bajo algún contexto, pero muchas veces hay que traducirlo cuando no lo entienden aunque yo en lo personal no lo llamo tampoco traducción. Sí que les dices lo que significa pero la traducción creo que es una cosa un poco más amplia, como traducir frases más largas. Entonces tienes el vocabulario, no siempre lo traduzco yo, a veces les pido que lo hagan 200
ellos como ejercicio. El vocabulario, cuando teníamos que estudiarnos listas y listas de vocabularios para saberlos...

ALICIA: ¿Los verbos irregulares también, por ejemplo?

ANABEL: Los verbos irregulares los seguimos haciendo sí, ahora se me ocurre como ejemplo “el 205
tour de los verbos irregulares”. Es una competición para aprenderlos. Pero bueno, imagínate que tú tengas una palabra como “braai” vale esto es barbacoa en sudafricano.

ALICIA: Ah vale, ya, ya.

ANABEL: Son palabras que bueno, las verás una vez en tu vida y poco más. Por ejemplo también 210
upset que además es una palabra difícil de traducir, ¿cómo traduces tú *upset*? ¿como verbo? Bueno, preocupado, pero tampoco es exactamente preocupado. Entonces dices “más o menos significa esto”, pero otra cosa es que luego lo sepan emplear. Ahí quizás tú sí puedes traducir algo más la frase. ¿Esta traducción así sencilla? Sí, lo puedes hacer. Otra cosa es que yo les diga “a ver, ahora

vamos a hacer ejercicios de traducción. ¿Cómo se traduce esta frase?” O “traducidme esta frase al inglés” o “traducidme esta frase al español”, eso no lo hago. No lo suelo hacer demasiado.

ALICIA: Ya.

215

ANABEL: Y antes se hacía mucho y ahora ya no se hace tanto. Por ejemplo, en un texto me preguntan que qué significa *according*. Si es solo una palabra vale, lo traduces. Pero frases... normalmente tampoco me piden que les traduzca frases y vale más que no me lo pidan porque antes se traducía mucho en muchos textos pero yo no suelo traducirlos y si lo entienden solos y entienden las preguntas, ¿para qué quieres traducirlos en realidad?

220

ALICIA: Y entonces, ¿nunca probaste, por ejemplo, a ponerles una película en versión original, en este caso inglés, con subtítulos en español a modo de contrastar ambas lenguas? De modo que puedan surgir momentos en los que por ejemplo, se pueda analizar el contenido original de un cartel que aparece en la película con la traducción que se ha hecho al español y quizás puedas ver que hay algo ahí que está mal.

225

ANABEL: No, eso no lo he probado porque no hay tiempo. Si que es verdad que ponemos películas subtituladas tanto al español como al inglés, de hecho hace poco pusimos una película pero no me acuerdo ahora del nombre. Era difícil de entender por el acento y con los subtítulos en inglés no entendían apenas nada, entonces ya les puse los subtítulos en español y de vez en cuando decía “ay, se me fueron los subtítulos en español, voy a ponerlo en inglés” entonces los hacía alternar con los subtítulos y la verdad es que hicimos la primera temporada y fue bastante bien porque además es que ellos se quedaban con algunas de las frases hechas que usaban los personajes, entonces estaba muy bien. Pero aparte de eso, pues bueno... las canciones. ¿Traduces las canciones? No, yo creo que no.

230

ALICIA: Bueno, yo no pensé en canciones tampoco. El ejemplo que te di lo leí en algún trabajo.

235

ANABEL: Pero ese tipo de actividades ocupan mucho tiempo. También me dijeron en un curso de hacer traducción poniendo a los alumnos una película y que lo fueran traduciendo con algún programa de subtitulación o para escribir y hacerlo al revés: con la película en español y haciendo los subtítulos en inglés. Pero claro, para hacer eso primero que todo necesitas que todos puedan tener acceso a la informática y que todos sepan, de alguna manera, manejar el programa y esas cosas.

240

ALICIA: Y también hay que tener cierto nivel para hacer eso bien.

ANABEL: Sí, exactamente. Eso funciona muy bien en los países nórdicos, pero aquí no funciona. Yo dije que con los míos del nocturno que eso seguro que no iba a funcionar.

ALICIA: Y ahora estaba pensando en cuando me decías que no te parecía bien usar la traducción en clases con nivel bajo, ¿cómo entonces impartirías tú supuestamente esa clase? Porque teniendo en cuenta que el nivel que tienen es bajo es difícil como estar escuchando todo el rato en esa lengua y hacerlo todo en la L2.

245

ANABEL: Una cosa es que tú hables en español en algún momento para dar explicaciones y otra es hablar el idioma. Yo les puedo estar diciendo “a ver, vamos a intentar hacer estas preguntas, primer ejercicio a ver Fulanito, vamos a ver esto”. Entonces “¿lo entiendes?” “sí, *I understand, yes, no...*” lo que sea, pero otra cosa es como “can you find synonyms in the text?” y entonces te digan “synonyms... ¿eso qué quiere decir?” “pues algo que se parezca o sea igual” claro, no te queda otra opción que traducir o estar hablando en español. Pero otra cosa es que no sé, yo entiendo que la traducción es otra cosa. Una cosa es la lengua vehicular que tú puedas usar y otra es la traducción para fines didácticos, para enseñar. Habría que ponerse de acuerdo con lo que querríamos decir “con fines didácticos”. 250 255

ALICIA: Bueno, cuando se habla de la traducción con fines didácticos se habla también de la forma en la que impartes las clases, no solamente hacer las actividades como tal.

ANABEL: Sí claro, esto ya depende de cómo se lo gestione el profesor en cuestión pero yo opino que hay momentos con los pequeños en los que no puedes estar dando el temario únicamente en inglés porque a veces acaban necesitando desconectarse, ya que es demasiado esfuerzo y eso conlleva a que al final acabe pasando. Incluso me pasa con los alumnos del nocturno, que me vienen de una FP, de una diversificación, de años atrás sin haber estudiado... y el poder de concentración es exactamente de 1 minuto. 260 265

ALICIA: Claro, entonces tú también esto que estás contando ahora estás basándote en la clase de alumnos a los que tú impartes clase actualmente, que eso también es un factor que influye mucho sobre esto de si es bueno utilizar o no traducción en clase...

ANABEL: Pero ya no estoy hablando tanto de la traducción. Tú imagínate como la manera en la que partir del inglés como por ejemplo el otro día que les puse un examen de *listening* de 6 minutos para hacer. A partir del minuto 2 la mayor parte de los alumnos, la primera vez que lo oye, dejan de hacerlo, con lo cual las preguntas posteriores a esos dos minutos ya no las van a responder a la primera. A la segunda vez pueden llegar a los 3 minutos, pero habiendo desconectado del minuto 1 y 2 porque simplemente no se concentran. No es como antes que estábamos todos ahí leyendo y que si haciendo esto o lo otro. 270 275

ALICIA: Es que, por lo menos desde mi experiencia, a mí me requería mucho esfuerzo porque claro, como aquí no escuchamos inglés nunca entonces una vez que escuche inglés cada no sé cuántas semanas pues claro, tengo que estar concentrada totalmente y prestar mucha atención o sino es que no me entero de nada.

ANABEL: Claro. También es verdad que la culpa es nuestra, y yo me incluyo lógicamente porque si empezáramos a hablar en inglés desde el primer día hasta el último probablemente conseguiríamos resultados mucho mejores, pero al mismo creo que tampoco porque es que es un contexto totalmente irreal, es raro. 280

ALICIA: Solo dentro de clase.

ANABEL: Claro, es solamente dentro de clase, y tú luego sales y se acabó. Ni siquiera los lectores lo consiguen, porque a veces yo cuando teníamos lectores y tal yo decía “no no, aquí vosotros como que no sabéis absolutamente nada de inglés” y desconectaban. Pero bueno, no estamos hablando de traducción, sino como de cambiar de actividad porque que un alumno se pase una hora escuchando en inglés no es factible, sobre todo los pequeños. Lo que necesitan es, sí, estar hablando en inglés, que lean mucho, que escriban y escuchen mucho y, en definitiva, que practiquen mucho. Hoy en día tiene que ser muchísimo más dinámico todo. No te puedes basar solamente en el libro o solamente en la traducción, tiene que ser todo mucho más dinámico. 285 290

ALICIA: Sí. La verdad es que pienso que por ejemplo lo que tú decías de que hoy en día ya no se usa la traducción es cierto, y eso se debe a que su uso en clase cogió una mala reputación. 295

ANABEL: Mucho, mucho. 295

ALICIA: Y la gente, a raíz de esa mala reputación que cogió la traducción en clase por la forma en la que se aplicaba, empezó a ponerse en contra de utilizarlo como herramienta didáctica en clase y en su lugar querían empezar a enfocarlo todo en la lengua que se estuviera enseñando y eliminar por completo la L1. 295

ANABEL: Es un error. Yo ahora ya me voy a jubilar y a lo mejor ya estoy cansada y ya veo las cosas de otra manera y tal, pero yo creo que es un error porque o sea, yo pasé por muchísimas fases de aprendizaje y enseñanza de lenguas y yo no creo que haya un método único correcto. Primero, cada profesor tiene que usar las fórmulas con las que esté a gusto. Y luego, incluso así, cada año el alumnado que tú tienes te hace cambiar. Yo tengo discos, hojas, miles y miles de hojas de ejercicios, de actividades... en definitiva, un banco de actividades, de historietas y muchísimas cosas: de proyectos... de todo. Y me digo “vale, esto lo guardo porque me funciona súper bien. Para el año que viene lo puedo guardar”. No, soy incapaz. Lo miro y pienso “no, para este año nada”. A ver, normalmente los profesores de idiomas somos creativos; es decir, lo que hacemos un año al año siguiente no nos gusta y hacemos otras cosas. Pero cuando nos funciona una cosa pues bueno, lo intentamos guardar en nuestra mente, lo intentamos al año siguiente y muchas veces no funciona tampoco; es decir, cada generación va cambiando. Me hace mucha gracia ahora toda la enseñanza por proyecto, me encanta. Si tengo cosas guardadas de los años 80 y 90 de proyectos que me hicieron mis alumnos. Tengo cosas maravillosas. Y ahora lo presentan como algo súper nuevo y me hace mucha gracia. Yo creo que eso, como profesores no nos podemos cerrar a nada. O sea, tú puedes decir “jo, esto no lo sé hacer”, como cuando te decían “no, tú tienes que cantar en clase y cantar canciones para que ellos se acuerden de cosas” y tal. Yo puedo cantar, pero lo que me dé la gana y de hecho es que con una clase que tengo ahora en segundo les funciona súper bien. El otro día les digo yo “a ver, acordaos que cuando yo quiero decir “si estuviera en tu lugar” en vez de decir “if I was you” se dice “if I were you”” a lo que me respondieron “meca, ¿eso es como Beyoncé?” y o sea ahora ellos me lo relacionan con la estrofa de “If I were a boy” siempre y les sale perfecto. Y 300 305 310 315 320

ahí nos pusimos todos a cantar pero claro, los tengo acostumbrados a que yo canto y les digo “acordaos de esta canción”, ellos tienen un *background* de canciones enorme y entonces yo canto y automáticamente me sacan canciones, y me las sacan en clase y se parten de risa. Pero claro, eso me funciona este año, porque el pasado no me funcionó y a lo mejor el que viene tampoco. Entonces claro, estas son las típicas cosas que “la traducción”... pues hay gente que dice que está mal. Yo me eduqué así, con traducción pura y dura. Llegaba a clase, textos, a traducir. “A ver, Fulanito, tal” y tú leías y traducías, leías y traducías. Primera pregunta: “why did sirens...? ¿Por qué la sirenas...?”, contestación: porque... vale, ¿y cómo se dice en inglés? Así. Así eran mis clases. ¿Estaba bien? Pues era lo que había. ¿Era un error? Yo creo que no, porque lo que hizo fue que yo tuviera muchísimos conocimientos en vocabulario, en estructuras... A lo mejor no sabía automáticamente hablarlo, pero yo entendía cualquier texto. 325

ALICIA: Entonces lo que faltaba era un poco más de la lengua que estás aprendiendo, hablar un poco más en esa lengua.

ANABEL: Claro, pero es que de eso se trata. Si yo hubiera tenido, con mi enseñanza, todos los medios que tengo hoy en día, es decir, de poder ver películas subtituladas, de oír canciones que me dé la gana con sus letras probablemente yo sabría hablar dos, tres, cuatro, cinco idiomas. Ahora es mucho más fácil, porque si yo quería poner en práctica mis conocimientos de inglés solo podía oír canciones en la radio o comprarme música en inglés para el cassette y la disco cuando llegaron a inventarse. Yo como hablante del francés estuve ayudando a una compañera de francés cuyo marido era catedrático de lengua española y era súper innovadora y un día su marido me llamó, al cual le tenía yo un miedo atroz y me preguntó que si podía grabar ciertas conversaciones en francés. Entonces me pasé una tarde con ella en casa grabando textos y conversaciones en francés para que sus alumnos pudieran tener cosas grabadas con la lengua, tal cual para poder oír un francés auténtico. Tú imagínate cómo era la enseñanza de aquí. No había nada, no teníamos nada. Ellos venían a veces con esas cintas y luego ya se sacaron los cassettes y tal. 340 345

ALICIA: Claro, entiendo que lo que dices es que la fama que puede tener actualmente la traducción que hasta donde yo sé es un poco mala tiene que ver en parte a que eran otras épocas y no habían los recursos que hay hoy en día.

ANABEL: Claro, claro.

ALICIA: Ni se sabía lo que se sabe hoy en día sobre la educación. 350

ANABEL: Nada, nada.

ALICIA: Entonces claro, esto es como la parte interesante del tema de la traducción a día de hoy: ver, con los conocimientos que tenemos y los recursos cómo se puede emplear a día de hoy de una forma que beneficie al estudiante que quizás sea una enseñanza más completa y le pueda ayudar más en el aprendizaje de alguna manera. 355

ANABEL: Sí. A ver, yo sigo diciendo que es bueno, aunque yo aquí no tengo nada probablemente de traducción. No, lo que estoy viendo que ahora se hace más es lo de completar con tus propias palabras, y cuando no sabes lo que quieres decir en español ¿cómo vas a completar con tus propias palabras? Eso es otra cosa que no está bien planteada, porque la deducción no es tan fácil cuando no tienes tampoco un buen dominio de la lengua. Tú les dices a unos alumnos, por ejemplo, redacción: 360
“compara los sistemas políticos o electorales de Estados Unidos con los de España”, así como en la EBAU. Cuando mis alumnos vieron eso pensaron “¿pero qué es esto? Pero si no lo sé ni en español, ¿cómo lo voy a decir en inglés?”. Y claro, la traducción bueno, hay muchos de los ejercicios que mira, como este que acabo de encontrar que dice así: “translate the sentences into your own language” la frase en cuestión: “are you able to work in these situations?” Un ejercicio de estos 365
siempre lo hay en casi todos los libros. Al revés no.

ALICIA: O sea, de tu L1 al inglés.

ANABEL: Esto no es tan difícil. Al revés.

ALICIA: Claro, es que eso es algo que también que no implica dificultad.

ANABEL: Y esto debería de estar aquí, pero abajo debería de haber otro ejercicio que fuera al 370
revés.

ALICIA: Claro, porque uno de los aspectos negativos que yo he leído de usar la traducción en clase es que las veces en las que se ha trabajado con ella siempre se ha hecho hacia la L1 en vez de hacia la lengua que estás estudiando. Entonces, así...

ANABEL: Así estás dependiendo más de tu L1, además de que en realidad lo difícil es traducir de 375
tu L1 a la L2. Eso es lo difícil, porque cuando tú lo haces así es mucho más fácil y a eso se le suma que ya te enseñaron qué significa “are you able to” y que ya sabes que “do you like” significa “te gusta” y lo tienes todo como interiorizado. Pero ponlo al revés y dile a un alumno “traduce lo siguiente al inglés - ¿te gustan las pizzas?”. Te puedes encontrar lo habido y por haber. Respuestas simpaticísimas te puedes encontrar. La gente no sabe traducir esa frase al inglés. 380

ALICIA: Al final claro, si tú trabajas traduciendo hacia tu L1 no estás interiorizando tanto la lengua que estás estudiando, entonces es como un defecto que le han sacado varios profesionales al uso de la traducción como herramienta didáctica.

ANABEL: Sí, pero porque es incompleto porque te queda incompleto el ejercicio. Nosotros cuando traducíamos lo hacíamos así también. Primero practicábamos la estructura, luego hacíamos la 385
traducción de ésta y debajo estaban las de español. Yo empecé dando clase particular enseñando gramática por medio de la traducción. Yo les escribía a mis alumnos unas cuantas frases y les explicaba las estructuras y después trabajábamos intensivamente en la traducción de la L1 a la L2 y viceversa. Entonces claro, yo en la oposición me salieron dos súper traducciones: una del inglés al español y la otra del español al inglés. Eran unos textos como de media página y el texto que tenía 390
que traducir del inglés al español era de tipología literaria, mientras que el texto que tenía que

traducir del español al inglés era de tipología periodística. Por lo tanto, había que saber traducir bien y para ello, hay que tener una rutina. Yo recuerdo que tenía muchísimos cuadernos llenos de estos ejercicios.

ALICIA: Entonces por lo que me has comentado entiendo como que de ser por ti sí ves apropiado usar la traducción como herramienta didáctica y sobre todo si consideras que el alumno lo necesita para entender algún aspecto del temario. 395

ANABEL: Sí.

ALICIA: ¿Y no la has usado de ninguna otra forma más?

ANABEL: Sí, como ejercicio la he usado también. Pero como ya te comenté, he pasado por muchas fases, por no decir todas, a lo largo de los años ejerciendo como profesora. Yo ya he pasado por esa fase. Tengo en casa libros de textos antiguos y era esto. Claro, es que todo depende. 400

ALICIA: Entonces, ¿tú decías que estaba bien usar la traducción en clases sobre todo ya con nivel intermedio o avanzado porque así no se altera demasiado demasiado la L1 y les ayudas a comprender cosas más complejas de la lengua? 405

ANABEL: Claro.

ALICIA: Pero, ¿tú piensas que hay algún momento en el que tú dirías que habría que dejar de trabajar con la traducción si tú te pones a trabajar con ella?

ANABEL: Es que yo creo que son dos cosas distintas. Yo creo que la enseñanza del idioma está como compartimentada y que todo depende un poco de lo que quieras hacer. Si estamos hablando de traducción ya a mayores de textos, de frases, de tal, yo creo que eso es solo una parte. Tú no puedes hacer un *listening* y estar traduciendo ni puedes estar haciendo *speaking* y estar traduciendo porque cortas. La traducción lo único que aportaría sería cortar. Cuando tú estas recibiendo o hablando o emitiendo, de hecho es que yo bajo nota, por ejemplo, cuando trabajamos el *speaking* en clase y a alguien se le ocurre interrumpir en español, porque ya es suficientemente difícil estar hablando en inglés en un contexto irreal como para que alguien te interrumpa en otro idioma y a mí me da mucha rabia. Yo sé que en el momento en el que alguien dice una palabra en otro idioma yo cambio de idioma y me molesta mucho. Por eso yo no usaría la traducción para trabajar con el *listening* o el *speaking*, las destrezas orales. En las destrezas escritas como el *understanding*, el *reading* y el *writing* sí se podría usar la traducción como un complemento a lo que estés dando. 410
Luego ya yo creo que ahí el ejercicio ya hay otra cosa que claro, se sale de mis atribuciones y funciones en la enseñanza del instituto o del colegio, que es la traducción en sí, como enseñanza y destreza propia en traducción de textos o de lo que sea. Y cuando te decía antes lo del *listening* bueno, si estás ahí lógicamente viendo una película u oyendo algo y quieres hacer ese ejercicio que te decía antes de traducir... pero yo creo que eso no es algo que sea solamente de oral, yo no interrumpiría nunca algo oral; es decir, que yo escucharía en inglés, hablaría en inglés y si luego tú ya quieres hacer algo escrito específico de traducción se haría pero aparte, no lo mezclaría. 425

ALICIA: Ya.

ANABEL: Porque la gente no está tan preparada como para hacer eso. Yo creo que puedes coger a lo mejor un dibujo animado de los pequeños y hacer algo así pero es que yo creo también que hay que dejar que la gente disfrute un poco de lo que es el idioma oral, ¿no? Y yo creo que interrumpe la traducción ahí, que te puede interrumpir bastante o como bloquearte y hacer que no quieras seguir con el idioma. 430

9.4.2. Transcripción de la entrevista con Marina

ALICIA: ¿Tú te posicionas a favor o en contra del uso de la traducción con fines didácticos?

MARINA: En principio a favor.

ALICIA: A favor. ¿Y me podrías decir el por qué? En qué niveles o...

MARINA: Si empezamos por los niveles yo te diría que en bachiller y según el grupo quizá en cuarto. Antes no porque yo creo que no hay base suficiente del idioma como para poder hacer una traducción, porque los alumnos ya en bachiller tienen una base y a partir de ahí pueden hacer una traducción correcta porque claro, traducir ya sabes que no es leer literalmente lo que pone. Entonces bueno, yo creo que sí. 5

ALICIA: Tienes que tener una base para no estar demasiado apegado a tu L1.

MARINA: Eso es. Para no estar demasiado apegado al texto y hacer una traducción literal, porque luego se supone que el ámbito de trabajo de un traductor o de una persona que hace una traducción es muy variado y hay que tener mucho cuidado porque tienes que buscar en la traducción el equivalente correcto del idioma y no traducir literalmente. El otro día me pasó a mí una cosa en clase de italiano que eran unas instrucciones y yo me puse a traducirlas y entonces tuvo mucha gracia porque digo yo “esto pone esto pero no sé por qué lo pone, o sea, no entiendo” porque el contexto era de un tinte y que había que estirar las cosas y yo, claro, no sabía de qué estaba traduciendo y cuando me explicó ella “es que tal” dije “ahora sí”. 10 15

ALICIA: Claro, entonces también tú piensas que el contexto es sobre todo muy importante a la hora de traducir.

MARINA: Fundamental. En este caso y teniendo experiencia que no te hablo de un alumno, te estoy hablando de mí misma y bueno, de un idioma que no domino pero que lo he estudiado y tal y yo sabía lo que ponía pero algo no me encajaba ahí y era efectivamente porque no tenía sentido. 20

ALICIA: Claro porque mira, de hecho lo que yo te comentaba antes de que existen un par de metodologías una de ellas está como obsoleta porque se empleaba la traducción pero en frases así sueltas, sin ningún tipo de contexto. Entonces, tú puedes coger y decir “la palabra pollo es un animal muerto ahí que te lo comes”, pero si tú luego pones una frase como “Fulanito me ha montado un pollo” ya no tiene ese sentido y si un extranjero lee eso debe de pensar “esto no tiene sentido”. 25

MARINA: Lo que te decía yo antes de una traducción literal. No, tienes que buscar la frase o el equivalente, o el refrán o lo que sea, el dicho en el idioma que signifique lo mismo. Por eso te decía yo que en unos niveles bajos no porque el alumno no tiene herramientas, ni tenemos nadie. 30

ALICIA: Sí, entonces tú piensas que si tú intentas aplicar la traducción con un nivel bajo el problema va a ser que a lo mejor no les ayuda tanto la traducción o que se pegan demasiado a la L1.

MARINA: Claro.

ALICIA: Porque por ejemplo en la entrevista que hice anteriormente claro, yo decía “a ver, la cosa es que por otro lado las personas que tienen un nivel más avanzado no necesitan usar mucho la traducción en el sentido de que ya es algo más automático, lo tienen más interiorizado y sin embargo las personas que tienen un nivel bajo pues están constantemente traduciendo porque tú lo quieras o no estás comparando las lenguas. 35

MARINA: Bueno ya lo sabes que se dice que cuando dominas un idioma es cuando empiezas a pensar en él y dices los números y los tacos. Cuando te salen los tacos naturales en un idioma y sumas o multiplicas o tal en el idioma ese es señal de que ya tienes un nivel adecuado, y yo en el tema de la traducción pensando en la traducción como herramienta didáctica, pero también pensando en que es en un momento dado en tu trabajo o lo que sea tienes que hacer una traducción. Ahí es a donde voy yo a la no literalidad de un texto. Por ahí voy yo. 40 45

ALICIA: Sí, vale. Y entonces, ¿tú alguna vez has trabajado con la traducción en clase? ¿A ti te gusta trabajar con la traducción en clase?

MARINA: Sí trabajé con ella, aunque en bachiller no. Pero yo estuve 6 años en la escuela de hostelería y con los alumnos de agencia de viajes, de administración hotelera y bueno, con ese tipo de alumnos sí, constantemente. 50

ALICIA: Y los ejercicios de traducción que tú planteabas, ¿qué objetivos tenían? Porque tú puedes implementar esos ejercicios como para ilustrar las diferencias estructurales, gramaticales, etcétera dentro de una frase como por ejemplo en la pasiva en inglés, que en español aunque exista también no se refleja de la misma forma, no se construye igual. Entonces claro, si tú no tienes un nivel avanzado o tú no conoces más lenguas con las que te puedas guiar te es difícil entender esa diferencia e interiorizar que se dice así. 55

MARINA: De hecho muchas veces sacas las cosas si sabes más de un idioma. Un idioma te ayuda al otro, tú lo sabes y lo sacas por el contexto; eso para lo bueno y para lo malo porque también a veces yo por ejemplo te comparo el italiano y el francés y a mí el francés me ha traicionado muchas veces en el sentido de que yo estaba utilizando estructuras en italiano y de repente pum, me salía el francés, que era la lengua que dominaba más. Y entonces eso puede jugarte una mala pasada también. Estamos hablando del proceso de aprendizaje, no ya de un profesional. 60

ALICIA: Entonces tú cuando trabajas con traducción, ¿cómo era el enfoque exactamente? Porque como te dije podía ser así, para poder contrastar estructuras gramaticales o también puedes enfocar más hacia qué dirección. Por ejemplo, traducir de la L2 a la L1 o al revés. 65

MARINA: Yo lo que hacíamos era algo como muy activo. Es decir, estamos hablando de alumnos mayores, alumnos ya con el bachiller que hacen una FP de segundo grado, entonces la mayoría eran mayores o incluso algunos lo compaginaban con la universidad. Entonces lo que hacían ellos era crear situaciones profesionales: un texto, un diálogo, una situación de un cliente y luego eso, lo llevábamos a clase y lo primero que hacía yo era decir “venga, defendedlo vosotros, cómo lo haríais” y yo les decía “¿a ti te suena bien esto en español?”. Es decir, hacía una comparativa de los dos idiomas. Y al final buscaban el equivalente, que es de lo que hablábamos antes, y quedaban cosas bastante pulidas como para salir de la situación, del apuro en una situación profesional. Ya te digo que eran alumnos de agencia de viajes, por lo cual el contacto con el público era importante y también de administración de hoteles, de restauración... 70 75

ALICIA: ¿Entonces en esas situaciones no te parece que quizás por otro lado hubiera interferencias o algo?

MARINA: Sí que había al principio, sí sí.

ALICIA: A mí me pasa por ejemplo porque yo he aprendido mucho vocabulario relacionado con la cocina en inglés porque veo recetas, entonces yo ahí hay veces que claro, me pasa por ejemplo con esta palabra que es *cashew* que significa anacardo y entonces al tener esta otra palabra más interiorizada puedo estar hablando de algo relacionado con esto y no me sale la palabra “anacardo”. 80

MARINA: Y te sale la otra.

ALICIA: En inglés, sí. Entonces bueno, salvo que alguien me entienda cuando digo *cashew*, pues nada. 85

MARINA: Sí te sale, sí. Te sale perfectamente. Ya te digo que a mí me pasa con el italiano que estamos haciendo algo y de repente digo algo en francés. Y no me doy cuenta, yo sigo. Entonces la otra persona o el profesor te dice “eh, ¿qué acabas de decir?” y te la saltas. Y ya por escrito ni te cuento.

ALICIA: Y recapitulando con esto de las traducciones decías que trabajabais como en algo intermedio, ¿no? Como que hacíais traducción de la L2 a la L1 y viceversa. 90

MARINA: Sí, eso es.

ALICIA: Vale, vale. Está bien porque hay ciertos comentarios de profesionales que dicen que no ayuda tanto hacer traducción de la L2 a la L1.

MARINA: Pero les crea seguridad a los alumnos. Cuando conseguían resolver esas situaciones les creaba como seguridad de decir “mira, ya lo estoy manejando bien. Ya me estoy defendiendo bien” porque crea seguridad; es decir una frase hecha, un refrán o un dicho en el idioma y bien usado en un contexto terminado da sensación de dominio de la lengua. 95

ALICIA: Sí.

MARINA: Porque es que si no no puedes usarlo, si no lo dominas. 100

ALICIA: Pero claro, también es verdad que lo que comentaba yo en la anterior entrevista que si tú lo haces a la inversa es más difícil, tú necesitas tener un nivel más grande porque si no, no puedes hacerlo. Pero hacerlo así también es una forma más sencilla de garantizar que el alumnado está interiorizando la lengua.

MARINA: Exactamente. Por eso te digo que es muy satisfactorio para el alumno cuando lo logra. Y para el profesor, claro, pero para el alumno sí porque da seguridad, da sensación de “bueno, ya lo sé, ya lo domino. Ya lo puedo usar, tengo mis herramientas y me sale espontáneamente esto”. 105

ALICIA: Y entonces, ¿tú sabes cuál es la opinión que existe o que ha estado existiendo hasta el día de hoy del uso de la traducción en clase?

MARINA: La mayoría de profesores, sobre todo a determinada edad, son demasiado académicos. 110

ALICIA: ¿A qué te refieres con académicos?

MARINA: Pues al programa. Doy el programa que tengo, hago ejercicios de eso, pero no le creo inseguridad al alumno. Yo por ejemplo jugaba mucho creándoles inseguridad para que tuvieran que pensar, sacar lo que tenían dentro indistintamente de lo que tardaran y pudieran usarlo en clase o donde y con quien fuera y de repente descolocar a la persona para ver previamente lo que sabe. Lo que acabas de decir tú antes de la palabra en inglés y en español, ahí es cuando te das cuenta de hasta qué punto tienes interiorizada la lengua. Entonces, eso por ahí. Yo, de la gente que conozco o que conocía la mayoría claro, es que trabajar en programaciones y tal no es algo que se comente ni se use mucho. Eso es algo que metías tú como igual por ejemplo algunos profesores que trabajan mucho con canciones, y la canción hay que situarla en algún contexto, pero más que nada te lo digo para actualizar la lengua y meterlo en un contexto. Tú traduces canciones del inglés y tú misma te das cuenta de que aquello, como lo traduzcas tal cual, es un sinsentido constante. Entonces a mí me parece interesante respecto a esto, pero muy pocos profesores, sobre todo los de hace unos años, eran partidarios de usarlo. 115 120

ALICIA: Entonces ahora, cogiendo este ejemplo que me pusiste ahora de traducir canciones, ¿tú cómo piensas que puede ser el planteamiento? Porque puede ser que se enfoque simplemente en traducir tal cual lo que pone ahí sin que quede literal tampoco sino natural en la lengua española... 125

MARINA: Sí, sí. Sin pensar en el tema musical, digamos. Sin pensar en que aquello cuadre musicalmente, sino simplemente el texto.

ALICIA: Claro, porque las personas que trabajamos en la traducción si tenemos que traducir canciones muchas veces no solamente tienes que trasladar el significado, sino que también tienes que enfocarte en rimas o en cosas de esas. Tienes que adaptarlo un poco y entonces claro, si tú trabajas con canciones esa es la duda que me queda a mí de si tú te enfocas en ese proceso artístico o si simplemente es para trabajar la lengua. 130

MARINA: Normalmente, y por mis conocimientos de música que son 0, pues lo que hacíamos era traducir la canción en principio de una forma literal y luego adaptándola a que aquello tuviera sentido en la L2 pero de una forma o más poética o más pensando en una canción, pero en principio tú traduces y luego piensas “¿esto cómo lo diría yo en español o cómo se diría en español?” y entonces le das una vuelta para que aquello encaje con las rimas y el proceso musical, pero ahí ya no intervengo. 135

ALICIA: Claro, porque tú también creo que con lo que estás diciendo ahora también te refieres a la forma en la que expresas las ideas. 140

MARINA: Eso es.

ALICIA: Aunque sea gramaticalmente correcto algo, en una lengua puede ser que se exprese una idea de una forma y en la otra lengua de otra. 145

MARINA: La misma idea en un idioma la expresas de una forma y en otro idioma la expresas de otra para llegar al mismo sentido, sí, claro.

ALICIA: Entonces entiendo que tú te refieres a adaptarlo de esa forma.

MARINA: Sí, sí.

ALICIA: No en el sentido de algo así artístico realmente. 150

MARINA: No porque es que además hay que tener en cuenta la situación o situaciones en las que estás trabajando.

ALICIA: Entonces, aparte de trabajar con la traducción, ¿de qué otra forma has trabajado en clase?

MARINA: ¿Con el idioma, sin pensar en la traducción?

ALICIA: Sí, las clases. 155

MARINA: Todo depende, tú lo sabes bien, del grupo. No puedes actuar de una misma manera en un grupo que en otro dependiendo del tipo de alumnado que tienes. Pero que tenga interés por aprender. No te digo por el idioma en concreto, sino que tenga curiosidad por aprender. Entonces, normalmente lo que haces es fundamentalmente hacer que tengan una base gramatical para hacer bien la construcción y luego eso llevarlo mucho a una situación práctica. Es decir, en vez de preguntarte si sabes utilizar los pronombres en francés, lo que haría sería ponerte en una situación en la que tengas que utilizarlos. Bien hablando de una región, bien hablando de tus aficiones, que me demuestres que puedes comunicarte, porque yo soy muy partidaria de que los idiomas son una herramienta, en estos niveles como bachiller y FP. Es una herramienta, no la finalidad como la de un filólogo o en el caso tuyo de un profesional de la lengua, no. Yo hablo desde la persona que la aprende como una herramienta. Entonces, para saber usar bien esa herramienta tienes que demostrármelo en la práctica y yo lo hacía mucho así. 160

ALICIA: Claro, entonces el enfoque que le das sobre todo, que yo creo que a veces falta mucho este enfoque, es el de darle un uso práctico y no solamente impartirlo porque tienes que impartirlo y ya está. 165

170

MARINA: No, no. Evidentemente yo dejaba una parte y esa parte la podían hacer ellos perfectamente, no me necesitaban a mí para nada. Y luego es decir “eso lo vamos a llevar a la práctica”. Entonces casi siempre, si podíamos, cogíamos una de las aulas que tenían un proyector y entonces bueno, pues vamos a trabajar tal cosa. Yo trabajaba mucho así porque soy muy partidaria de que los idiomas van muy en relación con la cultura de un país y con la forma de ser de la gente, entonces digo “vamos a trabajar sobre esto. Cuéntame cómo es esta zona, qué es, qué tiene, qué aporta” pero yo buscaba siempre preguntas que les obligara a ellos a utilizar lo que yo quería en principio, lo que yo había dado como base gramatical. Y entonces bueno, pues se hacían clases más amenas. Y entonces siempre decían “es que aprendemos más rápido, con esta otra profe es más difícil”. Y yo decía “no, es que si tú estás más metido en el ambiente y estás a gusto aprendes con más facilidad”. Y yo lo hablaba mucho con ella e incluso trabajábamos juntas mucho, todo el tiempo, pero había momentos en los que y luego claro, por ejemplo pues también era muy necesario una base correcta, una base gramatical es fundamental porque es que si no no puedes hacer otra cosa, pero por partes y cada cosa lo suyo y cada nivel lo suyo. 175

ALICIA: Y entonces por lo que yo entiendo de que trataste de hacer que el aprendizaje sea práctico y no memorístico entiendo... 180

MARINA: Y en un idioma más.

ALICIA: Sí. Entiendo que entonces el enfoque que tú le tratas de dar es un poco como si estuviéramos en una inmersión lingüística. 185

MARINA: Exactamente. 190

ALICIA: Porque bueno, una pega que yo he visto que hay mucho es la de que cuando tú trabajas en un idioma pues a ver, con el tema de la traducción en concreto hay como dos bandos muy extremistas digamos. Entonces por un lado están los que se niegan rotundamente a usar la traducción porque hubo una época en la que la traducción se utilizaba solamente para analizar estructuras gramaticales fuera de contexto, para la memorización, entre otros. Era un tipo de metodología que, por ejemplo, aunque ya no se use mucho sí que se sigue usando para estudiar latín, por ejemplo. Si tú has estudiado latín, tú sabes como es. Entonces, esa metodología cuando se inventó, digamos, estaba en un principio pensada simplemente para el estudio de la gramática y no tenía la intención realmente de que aprendas una lengua con ello y comunicarte, simplemente para leer y entender. Y luego quisieron instaurarlo para enseñar otras lenguas, pero era un método al que le faltaban muchas cosas porque, por ejemplo, las clases eran solamente en la L1. 195 200

MARINA: No, mira, las clases que yo daba en el bachillerato y cuando yo estudiaba eran de memoria. Era memorizar verbos, memorizar frases hechas y a partir de ahí tú las construías, pero agilidad ninguna y o sea, era todo memorístico. De hecho, usada en cierta medida tiene su parte buena que claro, nos sabíamos la gramática de memoria, como por ejemplo los verbos. La profesora 205

te podía decir “el presente de indicativo del verbo tal” y lo soltabas como un loro. Luego no sabías hablar.

ALICIA: Claro, ese es el problema. No tiene algo práctico para la vida cotidiana.

MARINA: No, no. Era limitarte a un texto y, como mucho, a interpretar un texto leído, pero leído para ti, ni siquiera leído para los demás. 210

ALICIA: Claro, y esa es la pega que le sacaban a esta metodología de la que te estoy hablando, que no abordaba el tema de la comunicación y era solo para leer y, si acaso, para escribir. Yo bueno, desde mi experiencia con el latín realmente escribir no solo traducía al español y ya está. Nunca escribí nada en latín.

MARINA: Y memorizas los textos, nada más. 215

ALICIA: Y analizas las frases y las traduces buscando en el diccionario las palabras. Entonces, por esa razón se supone que la traducción cogió mala fama por esa implementación y así se acabó descartando por completo. Entonces, ahí está ese bando que en su lugar lo que sugieren...

MARINA: ¿Actualmente por dónde va más la tendencia?

ALICIA: La gente generalmente sigue estando muy en contra, pero no tanto. Hay personas que, como te digo, los que están totalmente en contra lo que quieren es algo totalmente contrario a lo que se solía hacer. Quieren que las clases se impartan totalmente en la L2 y que la L1 no se meta en medio. 220

MARINA: Pero eso no lo puedes hacer hasta un cierto nivel, porque al principio, si hablamos de los alumnos de la ESO, lo sabes bien que hasta que el alumno no tiene un cierto conocimiento tú no puedes hacer eso porque no tienen las herramientas y no saben lo suficiente. 225

ALICIA: Es lo que te digo, como antes se hacían las clases en la L1...

MARINA: Se van de un extremo a otro.

ALICIA: Sí, se van de un extremo a otro. Antes las clases se impartían en la L1 y esas personas quieren que todo sea en la L2, que sea como una inmersión lingüística absoluta. Y, por otro lado, los que sí están a favor argumentan cosas como que te ayuda a contrastar, que te da como un poco más de confianza a que si lo haces todo en solo una lengua, que especialmente si tienes un nivel bajo es muy difícil. 230

MARINA: Es muy difícil.

ALICIA: Además de que si tienes un nivel bajo para que te entiendas mínimamente con el profesor el profesor tendría que hablarte como si fueras un niño. Tienen que hacer mímica, hablarte como a un niño... 235

MARINA: De libro. Con estructuras de libro, las que vienen en los apuntes o en el manual.

ALICIA: Y entonces cuando tú estás aprendiendo, la forma en la que acabas hablando es como la de un niño si se aplica en un nivel bajo. 240

MARINA: Eso es. Y tienes que usar la L1 en función del nivel. A medida que hay más nivel, va una lengua suplantando a la otra, pero aun así es bueno muchas veces la comparativa de estar hablando dos idiomas y ya te digo que ahora últimamente bueno, que estudiaba italiano siempre con mi profesor y tal le decía “pónmelo en francés” y siempre utilizábamos la comparación del español al francés y al italiano. La misma estructura, la misma idea. Pero siempre necesitas tu lengua base, que puede ser tu L1 u otra que domines, y te ayuda. Ayuda mucho, pero siempre partiendo como base, como apoyo. 245

ALICIA: Es que claro, una de los argumentos que hay también es la de que, sobre todo cuando estás en un nivel bajo, es totalmente imposible no traducir. Entonces, luego están las personas que están en el intermedio, que dicen “a ver pues, teniendo en cuenta que es imposible no traducir en tu cabeza, pues vamos a tratar de darle un uso que sea beneficioso y que no tenga que ser algo malo tampoco”. Entonces quieren hacer algo intermedio como bueno, tiene que planificarse bien que bueno, esto es una desventaja porque requiere tiempo: la selección de textos, mirar a ver si tienes que adaptar algo tal vez, y luego también que sea algo que se pueda hacer en clase también porque una cosa es la traducción así sin más que algo ya profesional. 250 255

MARINA: Claro, que es lo que te estaba diciendo antes de que el contexto y la situación es fundamental. No se puede comparar ni la metodología ni nada de lo que estás hablando de un chaval de 13 años con un adulto ya con una formación o con un adulto sin formación o si es un enfoque profesional. Es básico y fundamental para crear la técnica, no es lo mismo ni muchísimo menos. 260

ALICIA: Y también decían que al final no existe como método correcto y universal y al final todo depende mucho del tipo de clase que tengas, del tiempo que le dediques tú a cada cosa, lo que sería el *speaking*, el *listening* y etcétera y que lo importante es no irse por los extremos ni erradicar por completo la L1.

MARINA: Y es que una de las cosas que te ayuda y contribuye a hacer una buena traducción es interesarte por la cultura y por el país, cómo vive la gente, cómo usa la gente las estructuras, en qué momentos determinados dicen un taco, en qué momentos determinados te puedes permitir una licencia de una broma, y eso en cada idioma es diferente y refleja la personalidad del país. Y eso es fundamental: la lengua y la idiosincrasia del país, porque por ejemplo en el Reino Unido utilizan muchísimo la ironía y por ejemplo eso en español choca porque no se aprecia tanto. Los franceses miden mucho más lo que dicen, cómo lo dicen y en qué contexto lo dicen. Y eso ayuda o dificulta, no es tan fácil. Los ingleses hablan mucho con ironía, y eso no es la lengua propiamente dicha, pero sí que ayuda a saber hacerlo correctamente. 265 270

ALICIA: Entonces te ayuda a tener como cierta tolerancia y culturalización.

MARINA: Claro, eso es. Para mí es fundamental, como las medicinas: una dosis de esto y una dosis de esto, pero eso ya va en función del nivel del alumnado que estés enseñando o de la situación. No 275

es lo mismo un instituto, que una escuela de idiomas o que un profesor con el que estás estudiando aparte o que estés estudiando en el propio país. Ojo, que es una situación totalmente distinta porque estarías aprendiendo en el país donde estés. Yo hice un intercambio de profesores en Francia y la profesora vino aquí y yo me fui a Francia, y te cambia. Hay situaciones en las que tú estás dominando en tu medio pero, al ser el medio distinto, ya te condicionas y llega el momento en el que te metes a ello, al principio sobre todo. Ayuda realmente muchísimo al alumnado y al profesor. 280

ALICIA: Sí. Eso la verdad, sobre todo, le da mucho sentido al aprendizaje de una lengua cuando tú viajas. Sí le da sentido, pero bueno también está interesante lo que comentabas antes de que, al no ser algo así tan de “imparto esto porque tengo que hacerlo” y más como algo que uno realmente pueda aprender de ello. 285

MARINA: No, es que yo parto de la base de que haces algo que te gusta. Entonces si te gusta mucho, tú mismo entonces ya te vuelcas en ello, buscas salidas y herramientas. Yo es es que parto de esa base, yo soy una persona vocacional y no puedo concebirlo de otra manera. Me aburre. Yo he intentado ser de otra manera en mis clases de decir “bueno, yo me limito a esto” y al final volvía a mi forma de ser porque cuando estaba cómoda veía que recibía lo que yo quería recibir. Y luego claro, como siempre, tú puedes decir las cosas y hay chavales que están ahí sentados porque les toca y otros que realmente tienen inquietud por aprender. Y estamos hablando de enseñanza obligatoria, que cambia mucho luego en el bachiller. 290

ALICIA: Claro, sí. Todavía lo recuerdo y sí que cambia muchísimo. Entonces, claro, en ese sentido me parece que eso es una influencia muy importante para el estudiante, ¿sabes? De que hay veces que uno a veces piensa, por ejemplo, yo cuando era más joven siempre tuve claro que iba a hacer algo relacionado con los idiomas porque es algo que me gusta y se me da bien, además, entonces siempre dije “para adelante”. Pero claro, dentro de las variantes que yo podría escoger para trabajar en el futuro al principio pensaba que de profesor no porque iba a tener que aguantar a imbéciles y no me apetece. Pero luego... 295 300

MARINA: A muchos sí. Y a mí no me parece que tengas la paciencia necesaria para aguantarlos. Si no recuerdo mal, no. Recuerdo las caras que ponías cuando oías a tus compañeros.

ALICIA: Creo que era algo mutuo, pero bueno.

MARINA: Me acuerdo perfectamente que os veía y me parecía que no había una buena química. 305

ALICIA: Sí, pero en la ESO era en realidad peor que en el bachillerato. En el bachillerato no era tan exagerado.

MARINA: En lo que estuve trabajando como profesora yo recuerdo que ibas a lo tuyo, a tus intereses y tal. El resto iba por el otro lado. Como yo digo, tú tienes tus compañeros y luego tus amigos, que no es lo mismo. 310

ALICIA: Pero bueno, como iba diciéndote, eso es lo que pensaba en un principio por eso mismo que estás diciendo tú de que bueno, por lo menos a mí me pasaba eso de que me parecían

insoportables todos pero, mira por ejemplo, en el primer trimestre de esta carrera hice una optativa que está relacionado a la creación de material didáctico, que de eso es de lo que yo quería hacer el TFG antes, pero que me dijeron que no. Entonces la profe claro, era una asignatura que tenía mucha psicología en medio y entonces yo ahí sentí que aprendí mucho al respecto porque la profe dice como que, sí bueno, siempre puede pasar que por muy agradable que quieras ser y tal siempre vas a tener algún alumno seguramente que pase de ti y tal... 315

MARINA: Siempre. Y además tú puedes hablar con los alumnos y puede haber algún alumno al que le parezca muy bien lo que estás haciendo y otros pensar “¿y esta señora por qué no se pone a trabajar en serio y hacemos esto o lo otro?” Eso está claro. Pero encima ya te digo, estamos hablando de niveles de enseñanza obligatoria. Es que ahí está todo mezclado. 320

ALICIA: Y entonces, al final la profe nos decía como que a veces el problema no son tanto los alumnos, sino que pueden ser los profesores también, ¿sabes? Que no ponen de su parte.

MARINA: Sí, también. Hay mucha gente que bueno, que hace lo que tiene que hacer, cubren tal y no se molestan más. 325

ALICIA: Sí. Eso es algo que sobre todo he vivido mucho en la universidad...

MARINA: Que no se molestan en nada y bueno, yo por ejemplo sí me he preocupado más y volvemos también a esta otra profesora en especial que se molesta muchísimo y se pasa horas buscando material para sus clases e investigando como es tal o cual. Entre profesores podemos llegar a aprender muchísimo los unos de los otros. Y yo siempre he sido una persona a la cual siempre ha admirado y por lo que se agobiaba, y yo le decía “pero relájate, descansa, corta” y por ejemplo siempre me decía “no, pero es que yo quiero llegar a la gente como tú” y yo le digo “pero es que eso se tiene o no se tiene”. No hay más. Pero el profesorado, y sobre todo ahora menos, ahora la gente es mucho más competitiva y tiene menos compañerismo, les cuesta compartir. Y el profesorado es fundamental, en una reunión de profesores es fundamental que lo compartas tu técnica y tal, los resultados que te dan trabajar con este texto o realizar esta traducción, o trabajar con este libro y trabajando desde aquí con este enfoque, etcétera. Te pueden enseñar diversos materiales y enfoques que te pueden ayudar. Se puede colaborar entre profesores y alumnos, claramente. 330 335 340

ALICIA: Entonces como resumen tú dirías que sí que estás a favor de usar la traducción y que te ha funcionado.

MARINA: Sí.

ALICIA: Y que claro, hay que tener también en cuenta algún contexto.

MARINA: Lo que hay que tener en cuenta es el nivel, el contexto y, como profesora, la madurez del alumno, ya que se puede dar también el caso de que con algunos alumnos no puedas usar el método nunca, con otros según el contexto y con otros puede ser siempre necesario. Y esos tres factores los considero fundamentales. 345

ALICIA: Y el uso de la traducción, ¿algo así intermedio también piensas?

MARINA: ¿Cómo?

350

ALICIA: Como te decía antes, están los que se oponen completamente al uso de la traducción en clase.

MARINA: Ah, ya. Sí, y hablábamos de apoyarte en la L1 en algunas situaciones para tal, sí. Una inmersión total puede hacer que el alumno se pierda y desconecte en un momento dado porque no se va a enterar si le estás hablando todo el rato en la L2 ya que requiere de mucha concentración y acabas agotándolo. De hecho, cuando una persona en la enseñanza obligatoria son clases de 50 minutos y ahí no te mueves, pero cuando puedes tener una forma más libre, normalmente lo que haces al empezar a aprender una nueva lengua es empezar por clases de media hora y vas ampliando el tiempo de aprendizaje en función de tus conocimientos, porque si no les produce tal cansancio que desconectan. Y si estás solo es más dinámico, pero igualmente acabarías viendo que al cabo de un rato te acabas aburriendo y tu mente pasa a otra cosa. Y una inmersión en la traducción tampoco puede ser según qué niveles y según el alumnado. No lo puedes meter porque acaba produciendo cansancio y la desconexión del alumno en clase.

355

360

ALICIA: Sí, lo entiendo, porque si tienes un nivel así bajo eso ya está garantizado que eso está muy difícil de sacarlo adelante. Y cuando tienes un nivel alto, igualmente aunque hagas una inmersión así a medias un poco español un poco francés o lo que sea...

365

MARINA: O apoyándote en el español en los momentos en los que ves que aquello se atasca, que no fluye. Entonces, ahí puedes utilizar la L1 como para desatascar una situación. Ahí sí, en ese sentido sí. Y luego cuando ya digamos que puedes tener una fluidez que tú estás hablando y pasas de un idioma a otro sin darte cuenta quizá ahí ya es otra historia. Estamos hablando de otro tipo de nivel que no tiene nada que ver. ¿Qué pasa? Que cuando pasas de un idioma a otro tú te puedes dar cuenta, por ejemplo, de cuando estás viendo una película en un idioma. Al principio, te agota ver la película en otro idioma, y cuando te das cuenta que puedes ir siguiendo y viendo la película sin que te provoque tanto cansancio es que vas aprendiendo y haciendo inmersión.

370

ALICIA: Sí, pero con esto de la inmersión puede ser que haya dos problemas. Lo primero de todo es que estando en un país en donde no se habla esa lengua extranjera, si tú sales de clase ya no hay más inmersión y ya no se hace nada. Entonces, fuera de clase tú estudias esa lengua dos o tres veces a la semana esa inmersión claro, a lo mejor tú lo intentas aplicar pero no se arraiga mucho.

375

MARINA: No, no. En principio se reduce al ámbito escolar y por eso nosotros siempre aconsejamos estar en el país, porque con 3 meses de estar en un país aprendes más que con no sé cuántos cursos en el tuyo. Por ejemplo, en el caso del francés, aprenden mucho más español en Francia que francés en España, con lo cual cuando ellos vienen aquí en 3 días están ya perfectamente dominando el tema. Sin embargo, a los nuestros les costaba más, por ejemplo.

380

ALICIA: Luego, por otro lado, otra objeción que yo he visto es que piensan que puede haber como ciertas interferencias y entonces mezclas un poco una lengua con otra y ya es como tu base de lengua se ve alterada y también la lengua que estás aprendiendo se ve alterada por la influencia de tu otra lengua. 385

MARINA: Y hay personas que, si te das cuenta, incluso populares que los vemos en la televisión que crean su propio idioma que es una mezcla de los dos o tres idiomas que habla.

ALICIA: En Estados Unidos por ejemplo, ¿no? En zonas como Miami, que hay mucho latino y entonces hay una mezcla de inglés y español. 390

MARINA: Y en francés tienen muchísimos anglicismos.

ALICIA: Y ahí yo lo veo, en canciones también pasa. Aunque quizás podría ser una simple tendencia estética también la de meter palabras sueltas en inglés o frases.

MARINA: También influye. Pero tú vas a Francia y a los jóvenes de 30 años para abajo los ves usando muchísimos anglicismos. Y el italiano, curiosamente, a pesar de ser una lengua muy compleja mete muchísimas palabras en inglés. No se molestan en crearlas en su idioma. Es muy gracioso. 395

ALICIA: Entonces, con el tema de la inmersión, entiendo que claro, es la mejor forma de aprender una lengua realmente, aunque no puedas simular una inmersión como tal, al final... 400

MARINA: Lo puedes utilizar en la medida en que te sea posible teniendo en cuenta todos los factores que hemos hablado en la medida en la que te sea posible, pero sí es muy útil, pero siempre dosificando para que no se cree el bloqueo del alumno y el rechazo. Entonces siempre dosificando, hay que tenerlo muy en cuenta y saber cuándo y cómo. Eso ya depende de la profesionalidad de cada uno. 405

ALICIA: ¿Y piensas que para que la inmersión tenga también un sentido habría que tratar de...? Bueno, no de obligar, porque si fuera una obligación no agradaría mucho, pero como tratar de influenciar a que el alumno, de una forma un poco más independiente, se interese por trabajar un poco por sí mismo.

MARINA: Claro. Yo creo que es una de las cosas fundamentales en el profesor que cree en el alumno la necesidad de aprender o de progresar en el idioma, claro. Pero eso ya depende también del alumno y del profesor, de crear esa necesidad y gusto por lo que estás aprendiendo, que se te puede dar mejor o peor, pero sí. Es crear el gusto por el aprendizaje, y lo que te digo yo por el aprendizaje que va unido a la lengua en sí unida a la cultura que ayuda muchísimo a manejar un idioma. Porque la mentalidad de la persona y el idioma como lo uses. 410 415

ALICIA: Porque mira, yo recuerdo que, por ejemplo, en un curso en el que yo estaba con la otra profesora, quizás en cuarto porque ya era un poco más avanzado, ella nos quiso poner una película que abordaba la sátira francesa. Era una película de unos franceses que tienen unas hijas y que las hijas cada una sale con un chico de distinta etnia.

- MARINA: Es la de *qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu*. Esa es la realidad de los franceses. 420
- ALICIA: Sí, porque es verdad que nos lo decía la profesora. Que hay mucho inmigrante y bueno, por ende tiende a haber mucha diversificación de religión...
- MARINA: En la película te muestran una familia conservadora de un cierto nivel y los yernos pues uno era chino, otro musulmán y otro negro. Y son más patriotas que los propios patriotas. Creo que eran cuatro. 425
- ALICIA: Sí. No recuerdo si lo llegamos a ver entero, pero sí que nos puso algo y la verdad es que a mí me gustó mucho la película. De lo que yo vi a mí me gustó, porque uno de estos personajes era judío si no recuerdo mal, y recuerdo que le habían hecho la circuncisión al bebé y el prepucio lo encontró luego el perro en el suelo y se lo comió. Me acuerdo de esa escena muchísimo.
- MARINA: Claro, es fuerte pero ellos iban con la cajita por el jardín. Me la sé de memoria. Y luego con el novio de una de las hijas decían “no, yo quiero que se case con un católico”, y con la pequeña por lo menos decían “ay, por fin, por lo menos un católico”. Negro. Y entonces era en plan “¿algún inconveniente?” que de hecho había alguien de la película, no sé si sería el cura, que les dijo “menos mal que no tenéis 5, porque el siguiente hubiera sido gitano”. Tiene golpes muy buenos, es muy bueno y refleja mucho la situación actual de los franceses. Ahí es donde te digo por ejemplo, volviendo al tema de la traducción, ahí en ese tipo de situaciones y conversaciones, tú imagínate a esas personas que vienen de unos hogares en los que ellos sí son de segunda generación o de tercera, pero los padres seguro que siguen hablando en casa en la L1, con lo cual la mezcla es impresionante. Y si no eres una persona abierta, como en la cultura china, nunca se van a integrar y nunca van a conseguir hablar claramente el idioma. 430 435 440
- ALICIA: Y yo recuerdo cuando nos ponía esa película, nos la ponía con subtítulos en español, creo. Si no, hubiera sido demasiado agotador.
- MARINA: Eso siempre, porque en esos niveles no dominas lo suficiente.
- ALICIA: Y bueno, no recuerdo ahora mismo pero mira, un tipo de ejercicio que vi que existía como posible alternativa a la hora de trabajar con la traducción en clase era de que tú pones una película a tu alumnado con subtítulos y entonces a lo mejor aparece ahí como un cartel que pone algo y te aparece el subtítulo debajo traducido. Entonces ya lo puedes comparar y decir “pues la traducción de estos subtítulos está así”. 445
- MARINA: Ocurre mucho. Cuando tú conoces el idioma y lo estás escuchando y lo lees. Y muchas veces están mal hechos, la mayoría de veces están mal hechas. Abrevian, acortan... 450
- ALICIA: No claro, pero eso también se debe a otras cuestiones que no tienen nada que ver con el dominio de la lengua.
- MARINA: Pero están mal hechas. Yo lo veo y digo “pero si no han dicho eso”.
- ALICIA: Hay veces en las que es difícil acortar el mensaje y pueden llegar a parafrasearlo.
- MARINA: Puede ser, pero a veces distorsionan el mensaje claramente. 455

ALICIA: Bueno, si pasa eso entonces sí, lo entiendo.

MARINA: Hay casos que sí. Yo por ejemplo que veo muchas veces, casi siempre, la televisión y las películas de televisión que son en un formato más barato o algo lo hacen muchas veces.

ALICIA: Pero el problema de los subtítulos es que tienes tiempo limitado para poner todo el mensaje y tienes un espacio limitado también y es por eso que hay veces en las que hay que recortar un poco o parafrasear, algo pero mientras el mensaje se conserve... 460

MARINA: Claro, es lo que te estoy diciendo, que el problema es cuando aquello no tiene sentido. Una frase con doble sentido, que eso no lo puedes traducir así literalmente entonces claro, ahí sí. Por ejemplo, de hecho, históricamente ha habido cantidad de veces en las que una mala traducción ha provocado un conflicto bélico. Entonces, la importancia de la traducción es básica, es fundamental. 465

ALICIA: Y yo creo que con este tipo de cosas que hizo la otra profesora, como te decía, consiguió hacer como que me dieran ganas de consumir más contenido en francés. Porque esa película realmente me pareció interesante, aunque no la haya visto entera.

MARINA: Sí, sí. E incluso si la ves ahora la ves desde otra perspectiva y con otro criterio que no es el de cuarto de la ESO. 470

ALICIA: Y en francés...

MARINA: Esa película es muy francesa.

ALICIA: Sí, yo también lo pienso.

MARINA: Es que es totalmente francesa, esa película no admite el inglés. No sé que traducción pueden hacer al inglés. 475

ALICIA: Y aunque es verdad que no consumo mucho contenido en francés actualmente, en ese momento sí que me dio como esa curiosidad...

MARINA: Es que en cuarto es cuando empiezas a tener un poquito de curiosidad, si eres una persona normal claro, que la mayoría no lo son. No, porque ya sabes en qué están pensando la inmensa mayoría. Te das cuenta después, y luego ya en segundo de bachillerato es otra historia. Es que no tiene nada que ver pero bueno, ya estás empezando. Para mí el bachillerato es muy corto, porque es que aterrizas de la ESO que te llevan de la mano a todas partes, llegas a primero y cuando te estás situando ya estás preparando la PAU. Es corto, se queda corto. Yo creo que era preferible como era antes: un año menos de ESO y uno más de bachillerato. Y el alumno estaría más preparado y con más trabajo de las asignaturas. 480

ALICIA: Sí, yo cuando iba a primero de bachiller lo llevaba muy bien, pero luego sí que me bajó más el rendimiento en algunas asignaturas por el estrés... 485

MARINA: Es que segundo está solo enfocado a la PAU.

ALICIA: E incluso en asignaturas que a mí se me daban muy bien, por ejemplo griego, que yo lo estudié en segundo, a mí se me daba muy bien y sacaba 9. Pero llegó un momento en el que estaba como tan estresada que yo simplemente no podía dar más de mí y llegué a sacar 6. 490

MARINA: Que es lo que yo te comentaba antes cuando hablábamos de que tú estés hablándole al alumno todo el tiempo en el idioma en el que está aprendiendo, que llega un momento en el que eso puede provocar un bloqueo y una desconexión, con lo cual todo lo que conseguiste por otro lado lo vas a perder por ahí, por saturación. Desconectas y te estás en clase, y en clase es muy fácil. Tú pones cara de *poker* y estás ahí escuchando, y estás en no sé dónde. El profesor no lo puede hacer, pero los alumnos tú te das cuenta perfectamente cuando estás hablando y piensas “este no está” y entonces hay veces que lo despiertas y dices “mira chico, si no te interesa ya te comentaré algo después”, entonces sales con él y le dices “¿tú de qué ibas?”, pero no en clase para no romper el tema. Son técnicas y trucos de educación. 495 500

ALICIA: Claro, sí. Entiendo lo que tú dices porque lo contrario que dices tú se hace mucho, que los profesores se molestan y te lo hacen saber ahí en el momento.

MARINA: Eso jamás, porque distrae y puedes avergonzar o que sea una persona introvertida y crearle problemas de salud mental, entonces tú le hablas aparte en privado y desbloqueas. Porque no todos somos iguales. 505

ALICIA: Y bueno, lo que yo venía diciendo básicamente es que en esa época a mí aquella profesora me hizo interesarme más por consumir más contenido en francés.

MARINA: Es una visión de un buen profesor la de crear la curiosidad en el alumno para interesarse por el aprendizaje autónomo y que le provea las herramientas. 510

ALICIA: Claro, porque si tú quieres seguir aprendiendo esa lengua y no olvidarla si no trabajas en el extranjero o algo así es difícil no hacerlo.

MARINA: Claro, necesitas tener algún tipo de contacto con ese idioma y su cultura, de la forma que sea. Yo creo que al principio lo hacemos desde el desconocimiento, porque cuando empiezas a conocer el idioma y la gente empiezas a tener una visión diferente. Y ahí vuelvo a meter la importancia de una buena traducción. 515

ALICIA: ¿Tú piensas que basándote en la cultura y en la sociedad es más fácil interiorizar esas expresiones que usan? Que no me refiero a palabrotas o del estilo, sino más bien a refranes o algo similar.

MARINA: Frases hechas, frases dichas en un momento dado, frases con doble sentido. Claro, a eso me refiero, sí. 520

ALICIA: Por ejemplo en inglés sí que consumo bastante contenido en las redes sociales, por ejemplo. Además, como el inglés se usa tanto a nivel global es muchísimo más fácil tener acceso.

MARINA: Es básico. Hoy en día no es que sea ya el inglés, es que es básico y fundamental. Ya no se concibe la idea de moverse por el mundo sin saber mínimo inglés, mejor o peor. Luego aparte 525

están otros idiomas y otras asignaturas, pero ya te digo, aprender informática a nivel usuario e inglés para moverse por el mundo es fundamental. No se concibe el mundo hoy en día sin eso.

ALICIA: Yo también lo pienso y a mí, sobre todo las redes sociales, es lo que más me ayuda porque bueno, puedes utilizar películas o usar otros medios, pero para mí las redes sociales son lo que te mantienen más cerca de las personas nativas, es más vivo y real. Te ayuda a aprender sobre la cultura, la forma que tienen de expresar las ideas, sus expresiones... 530

MARINA: Y de dirigirte a la gente de una forma u otra, de mantener las formas más o menos.

ALICIA: Y mira, yo de hecho en lo que estoy pensando es en cómo mi francés fue empeorando tanto desde el bachiller porque bueno, antes tenía un francés más o menos intermedio pero bueno, en la universidad estudié también un poco el francés los dos primeros años pero era todo muy independiente la verdad. Entonces mi francés fue igualmente empeorando porque no tenía mucho soporte, pero como me voy a dedicar a trabajar con los idiomas tengo que retomarlo y, una vez que me sienta lo suficientemente cómoda con mis conocimientos de francés, quisiera ver si consigo sumergirme más dentro de la parte francesa de las redes sociales. 535

MARINA: Pero tú puedes hacerlo porque esos conocimientos siguen ahí, te falta solo recordarlo y verás que hay una gran cantidad de aplicaciones o contenido en francés donde podrás practicarlo. 540

ALICIA: Ahora mismo lo más fácil para mí es escuchar música en francés, pero aparte de eso nada más porque como el francés no se habla tanto como el inglés a nivel global no hay tanto acceso a contenido en esta lengua en las redes sociales mismamente.

MARINA: En las redes sociales en Francia el español está a la orden del día. La mayoría escoge el español como segundo idioma y muchos como primero, curiosamente. 545

ALICIA: Entonces, al final creo que la forma más factible de entrar en contacto con el idioma es haciendo alguna amistad con algún nativo.

MARINA: ¿Sabes que hay una aplicación que se llama *babble* que es online y entonces normalmente se puede utilizar con el profesor directamente o con otras personas que estén a la vez conectadas? Entonces estás hablando y estás conociendo gente de otra manera. Eso es una forma cómoda. Lo que pasa es que claro, en mi caso yo prefiero ver al profesor y estar en el país, pero en tu caso sí, date tiempo. Pero ya tienes mucho que sacar para adelante. 550

ALICIA: Yo creo que lo voy a hacer y que no voy a tener ningún problema, porque yo aprendo rápido además estas cosas. 555

MARINA: Y se te da bien, con lo cual está muy bien. Es básico porque es como vas a tirar para adelante, ya lo verás.

ALICIA: Pero mira, yo cuando te hablo ahora mismo tanto de redes sociales me refiero sobre todo a instagram. Ahí consumo mucho contenido en inglés porque hay muchas publicaciones en ese idioma como recetas, memes y cualquier otra cosa. Y todo eso claro, pues me ayuda, porque hay ahí lo que tú dices, cosas culturales y entonces al final me siento más integrada. 560

MARINA: Claro, y en el momento en el que tú te sientes más integrada te identificas más con esa situación y ese idioma y todo fluye.

ALICIA: Y al menos yo he aprendido muchas formas que tienen ellos de expresarse, que quizás una idea la expresamos de una forma aquí y ellos lo hacen de otra forma.

565

MARINA: Y todos esos conocimientos que adquieres luego te sirven para ver que tienen una utilidad fuera de clase y en diversos contextos. Pero eso viene después, ahora todavía estás en un proceso.

9.4.3. Transcripción de la entrevista con Leire

ALICIA: ¿Me podrías decir si tú te posicionas a favor o en contra de usar la traducción como herramienta didáctica en clase?

LEIRE: Yo a favor. Porque aunque es un método tradicional, creo que la traducción está muy relacionada con el vocabulario y entonces yo considero que para aprender un idioma nuevo saber vocabulario es muy importante. Lo considero casi más importante que la gramática, por ejemplo. Entonces claro que la traducción está muy relacionada con el vocabulario y lo considero muy fundamental. De hecho, lo utilizo muchas veces. No solamente cuando enseño vocabulario, sino cuando explico también la gramática o cualquier otra cosa. Me centro en palabras claves y les pido a los alumnos que traduzcan.

5

ALICIA: Vale. Y entonces, tú dices que usas mucho la traducción. Cuando usas la traducción, ¿la usas para que se traduzca del inglés al español o del español al inglés? ¿O cómo es?

10

LEIRE: De las dos maneras. Propongo hacer los dos tipos de ejercicios. Les resulta más fácil traducir del inglés al español que del español al inglés. Bueno, en primer lugar porque las traducciones nunca son directas, porque los idiomas tienen mecanismos de carácter distinto, pero uso más la de traducir del inglés al español, aunque es bueno también a veces hacer frases con el vocabulario que estamos aprendiendo. Es una manera de hacer traducción, utilizar la palabra en un contexto. De hecho, la experiencia me ha enseñado que es mucho más fácil enseñar desde un enfoque práctico a, por ejemplo, regirse fielmente al formato de un libro de idiomas en el que se imparten listas de vocabulario. Eso hacía antes y ahora ya no me gusta nada porque tienes que ir realizando repetitivamente los mismos tipos de ejercicios. Prefiero enseñar las palabras en un contexto, aunque sea un contexto breve, como en una frase o lo que llamamos en inglés *collocations* que trata de utilizar palabras en contextos pequeños. Y como táctica educativa es mucho mejor, ya que los alumnos aprenden mucho más rápido que de la otra forma. De la otra forma no saben cómo o cuándo usar esa palabra, pero con contextos sí.

15

20

ALICIA: Claro, lo que tú dices es que en contexto la palabra acaba cobrando un sentido, porque fuera de contexto tiene una problemática no solo de que no es práctico, sino de que una palabra puede tener más de un significado. Entonces, si nos ponemos a dar ejemplos en español que es lo

25

que se me ocurre siempre más, coges la palabra “pollo” que en un principio es un alimento, pero luego si lo metes en una frase como “me han montado un pollo” pues ahí ya es confuso, sobre todo si te lo tomas en el sentido literal.

30

LEIRE: De hecho las nuevas metodologías están muy en contra de la traducción, sobre todo años atrás, ¿no? Siempre se decía que para enseñar un idioma nunca debías traducir directamente y estoy totalmente de acuerdo con eso. No puedes aprender un idioma como se aprendía hace 30 años, que era mediante traducción, por ejemplo, del español al inglés en este caso, que es mi asignatura, porque eso te llevaría a montones de equivocaciones. Tú nunca puedes traducir literal. Pero sí que veo que, por ejemplo, en las estadísticas como las de PISA o las evaluaciones de diagnóstico que se dan mucho aquí con los alumnos, muestran que una de las cosas en las que más se falla es en la comprensión de textos. Entonces, eso quiere decir que los alumnos no comprenden porque, a lo mejor, saben un vocabulario mucho más complejo que hace años pero luego no saben comprender el texto, con lo cual quiere decir que también hay que practicar eso en las clases. Y yo por eso he vuelto a la traducción, porque tienes que practicar la traducción dentro de un contexto y aprender vocabulario nuevo a la inversa también utilizando las palabras en conversaciones u otros contextos. Eso está bien. Por ejemplo, te podría decir que la enseñanza de idiomas es muy distinta según dónde enseñes. Yo, por ejemplo, llevo aquí bastantes años, pero enseñé antes en otros centros donde la enseñanza era mucho más específica. Por ejemplo, en la escuela de hostelería y turismo, donde enseñabas turismo o cocina a aquellos. Me encantaba la metodología que teníamos allí porque era mucho más práctica. Teníamos 5 horas a la semana y más que enfocarse en la gramática era en ese momento vocabulario y situaciones reales, pues conversaciones. Si era un profesional que iba a ser camarero pues era cómo atender al cliente, cómo leer una carta, cómo describir un producto, etcétera. Si se iba a dedicar al turismo pues tenía que aprenderse cómo describir un sitio, hablar un poco de arquitectura, etcétera. Y entonces ahí sí era muy importante el vocabulario dentro de un contexto.

35

40

45

50

ALICIA: Claro. Es otro tipo de enseñanza porque no necesitan conocer mucho inglés tampoco, entonces el inglés que usan está enfocado en el trabajo...

LEIRE: Práctico.

55

ALICIA: Es únicamente para el trabajo, entonces no necesitas conocer la gramática en profundidad.

LEIRE: Efectivamente. Es algo práctico y ellos necesitan que si llega un cliente pues saber recibirlo y saber unas cosas muy específicas que a lo mejor un alumno con un nivel más alto en un examen de inglés no sabe. A lo mejor no sabe decir sopa de marisco o centollo a la plancha, por decirte algo. En cambio ellos sí que saben lo que necesitan para trabajar. O si es alguien que tiene que trabajar en un museo pues saber describirte un cuadro o cosas generales básicas, o dar direcciones dentro del museo. En fin, “giremos a la derecha, vayamos al ascensor”. Entonces en ese sentido sí que les gustaba mucho a ese tipo de alumnado porque era algo práctico y muchas veces veía que ya

60

acababan aprendiendo. Porque aquí, por ejemplo, se estudian muchos años y es todo muy repetitivo. Yo estoy un poco en contra del sistema actual y creo que tendría que ser como monográfico. Es decir, si estudiaste en primero de la ESO una serie de contenidos y los has aprobado, aunque en los idiomas de siempre como una oración continua porque se repite, pero que no tuviesen que evaluarse siempre de lo mismo, sino que cambiásemos y avanzásemos, porque los alumnos parece que se aburren y nosotros también pero tienes que darlo porque cada año se vuelven a repetir los mismos contenidos. 70

ALICIA: Sí, eso es verdad. Yo creo que incluso quizás en bachiller volvíamos a dar el *present simple* y cosas así. 75

LEIRE: En primero de la ESO y en segundo de la ESO. Tú tienes a primero de la ESO con el *present simple* y luego en segundo de bachillerato tienen también como primera unidad que si el *present simple*, que si esto, que si lo otro. No, ya eso se asume que se sabe. Avanza.

ALICIA: Pero ahora que lo mencionas me ha entrado una duda. A pesar de que en los libros que nos ofrecen de idiomas me llama la atención de que es verdad lo que tú dices de que son muy repetitivos y parece que no avanzas casi, pero al mismo tiempo recuerdo que cuando yo estaba en clase como que a pesar de que se repetían muchos temarios, muchos alumnos como que no llegaban a interiorizar del todo el temario. Entonces, en ese sentido es curioso porque si tanto se repite... 80

LEIRE: Pues es porque ese sistema yo creo que no funciona en el sentido de que para aprobar, por ejemplo, nuestra asignatura ahora mismo en un instituto, aparte de los contenidos que tú ves entran otros factores como la actitud hacia la asignatura, lo que se hace en clase, etcétera. Entonces tú a lo mejor no interiorizaste bien la parte gramatical o la parte del vocabulario pero has aprobado igual. Entonces puede pasar que llegues al bachillerato sin tener realmente ni idea. Por eso creo que el sistema debería ser más como en otros países que el sistema es más en el sentido de que tú haces un examen y si aprobaste ese contenido no lo vuelves a dar más. Claro que no se pueden fragmentar los idiomas de modo que no se repita el contenido, por algo la evaluación es continua, pero no te vuelves a examinar de lo mismo otra vez, sino que avanzas. 85 90

ALICIA: Entiendo que tú te refieres a no incidir tanto en ello, sino como un recordatorio.

LEIRE: Y luego la gente que no lo sepa lo tiene que tener suspenso hasta que lo apruebe, porque ahora lo que hacemos también es que aprobamos a alumnos por tener en cuenta otras cosas como la madurez o la actitud hacia la asignatura, que puede ser buena. Pero yo creo que deberíamos exigir más en el sentido de este contenido ya se lo sabe y lo tiene dominado, entonces por eso decía que aunque se revise por encima ya tiene que tenerlo seguro. No puede estar en segundo dando el *present simple*. Y eso no se hace, en el sistema no te lo permite porque eso... 95

ALICIA: Ya, sí, eso tiene sentido. Entonces, con el tema de la traducción bueno, tú decías que trabajabas la traducción hacia las dos vertientes. 100

LEIRE: Sí.

ALICIA: Pero, ¿la traducción solamente la trabajas con la lectura y escritura o haces también como una especie de inmersión lingüística?

LEIRE: ¿A qué te refieres? ¿A todos los aspectos? Quiero decirte, el *listening, speaking...* 105

ALICIA: Sí, cómo tú aplicas la traducción. Tú puedes usar la traducción de diversas maneras, como por ejemplo hacer esto de trabajar hacia la lengua española o la extranjera y tal.

LEIRE: Sí, yo en todos los aspectos. Quiero decirte, en todas las destrezas. Con el *reading* o la comprensión primero escuchamos el texto, luego lo leemos en inglés y finalmente solemos traducirlo y vamos traduciéndolo entre todos. Luego por otro lado hacemos las preguntas de comprensión, que también tienen que traducirlas. También incido mucho en que últimamente los profesores nos hemos vuelto demasiado serviles en el sentido de que ellos tienen un examen y están acostumbrados a que tú les ayudes a descifrar lo que pone en la pregunta cuando ellos lo entienden perfectamente, pero como están acostumbrados a preguntarte “profe, ¿es esto?” entonces yo siempre intento acostumbrarles cuando hacemos ejercicios en clase a decir “¿qué significa la pregunta?”, porque no la leen. La leen por encima pero es como que no saben traducirla. Entonces yo creo que eso es también la falta de práctica, lo que decimos, la falta de interiorizar no solamente la traducción, sino también lo que quiere decir, la comprensión. Creo que aparte de la traducción hay que trabajar en que bueno, la traducción va de la mano de la comprensión, pero que no se puede traducir palabra por palabra. Tienes que asimilar qué es lo que te está pidiendo la pregunta, que es un gran problema. 110 115 120

ALICIA: Claro. Por eso, por ejemplo, ahora que mencionas eso, esa es una razón por la que hay diversos profesionales que argumentan en contra, porque cuando tú traduces del inglés hacia la lengua materna, en este caso español, el problema es que ese, que a lo mejor te puedes llegar a apegar demasiado a tu lengua y al final cuando tú tratas de aprender una lengua y hablarla al final siempre acabas tratando de construir las oraciones tal cual las construirías en español. Y cosas así. 125

LEIRE: Sí, de manera alterada. Es una cosa que es muy característica. Mira, el mayor ejemplo de uno de los errores en inglés es el típico que te lo puede hacer hasta un alumno que sea muy bueno que tenga 17 años, que es lo de “¿cuántos años tienes? Tengo 17 años”. Ellos van al español, piensan en español y dicen “I have 17 years old” en vez de “I am 17 years old”. Entonces yo siempre les digo que cuando aprenden el idioma tienen que intentar pensar en ese idioma, pensar en cómo se dice algo en este idioma en vez de traducirlo. 130

ALICIA: Claro, y eso también es un poco difícil, ¿no? Entender las diferencias entre una lengua y otra, porque yo ahora que ya tengo cierta edad y ciertos estudios entiendo que literalmente en inglés no decimos “tengo x años”, sino que estamos diciendo “soy x años viejo”. Es como decir, no sé, en el sentido literal cuando lo dicen así es como si dijeran que no es una cosa posesiva, sino una parte de ti y que por el momento eres así de viejo. 135

LEIRE: Sí.

ALICIA: Es una perspectiva un poco extraña. Entonces claro, esa es la parte complicada de aprender una lengua, el entender literalmente qué o cómo quieren expresar la idea. Por lo que te digo claro, si tú no entiendes realmente qué es lo que quiere decir literalmente “I am 24 years old”, por ejemplo, pues te va a ser más complicado yo creo entender que bueno, no es como tú lo dirías en español pero tiene sentido igualmente desde otra perspectiva. 140

LEIRE: Ya, por ejemplo ahora mismo estoy dando en cuarto bilingüe los verbos modales, el uso. Entonces claro, ya en cuarto ellos tienen un nivel y lo que hacen es traducir el verbo tal cual. Es decir, ellos no ven el uso de ese verbo. Entonces ahí sí tiene mucho sentido la traducción en inglés. 145
Por ejemplo, el verbo *have to* cuando lo usas en afirmativa es una obligación, “tienes que”. Pero cuando es en negativa, *do not have to*, no puedes traducirlo como “no tienes que” porque te vas a equivocar en el examen. Eso lo dirías de otra manera, como “no es necesario” o “no hace falta”. Entonces, para que se aprendan eso tienes que estar dándoles un contexto y explicándoles la traducción al español para que vean que no es la literal, porque si no te vas a equivocar. Como por ejemplo cuando *must* es una obligación pero también puede ser una deducción, puedes deducir que alguien pueda estar enfermo, o que alguien pueda venir a clase, cosas así. Enseñarles el uso específico para cada contexto, porque si no no lo entienden. Y luego están también los falsos amigos por ejemplo, las palabras que se parecen a las de nuestro idioma pero que significan algo totalmente distinto y pueden llevarnos a confusiones. Con eso también hay que tener cuidado a la hora de traducirlo, no hacerlo literal porque estarías metiendo la pata de lleno. 150

ALICIA: Sí, cierto. A mí me gusta mucho la de *constipated*.

LEIRE: *Constipated* es una muy típica, pero hay muchas.

ALICIA: Sí. Entiendo el ejemplo este de *do not have to* traducirlo como “no tienes que” entiendo que, quiero decir aunque no es algo que en el sentido no es muy natural en español, ¿no? Pero yo creo que hay gente que a lo mejor si ya empieza a decirlo no sé si empieza siendo porque unas personas con nivel académico empiezan a decirlo así y luego se extiende por el público o cómo es. Pero yo sí diría que aunque bueno, técnicamente no es algo muy natural, que sí siento que es algo que está extendido también. Entonces yo creo que también si conocen ese error, no se dan cuenta de que realmente es un error... 160

LEIRE: Están pensando si luego a partir de cuando dicen “no tienes que” como lo dirían en inglés, pero luego por ejemplo en inglés dirían *you shouldn't* cuando deberían decir *you don't have to*. “You don't have to go to school on weekends”, no es necesario. “You don't have to wear a uniform in this school”, pero claro, para ellos es algo que bueno, porque tú siempre vas a tu L1, siempre. Entonces claro, es difícil que empiecen a pensar en la traducción y en hablar dentro del esquema de la lengua que están aprendiendo y no de la L1. No pueden traducir literal porque se van a equivocar muchas veces. Entonces, eso es un problema. 170

ALICIA: Sí. Lo del “no tienes que” bueno, se entiende sí. Pero es verdad que yo diría que ya está ahora muy extendido, porque tiempo atrás creo que no se decía eso, sino “no hace falta” o algo así. 175
Se diría así pero bueno, no sé. Yo siento que cuando empezamos a decir cosas que en español antes no se decían se debe a que se ha extendido de alguna forma y al final pensamos que es algo que realmente correcto.

LEIRE: Pero bueno, yo tengo que confesarte una cosa que no sé si le pasarán a más profesores de idiomas, pero a mí me pasa y lo estoy viendo que, por ejemplo, en castellano, yo meto muchísimo la pata. Yo pienso que es como algo negativo de haber aprendido otros idiomas. Y luego también con el asturiano, yo soy de una zona en la que se habla muy asturianizado y bueno, quiero decirte que entonces también meto mucho la pata con el español metiendo cosas asturianas y que suenan mal. Luego me doy cuenta y veo que no es así. 180

ALICIA: Bueno, pero yo creo que eso le pasa a todo el mundo que sabe más de una lengua. 185

LEIRE: Yo pienso que sí, pero no nos debería pasar porque por ejemplo mira, yo en filología es que estudiaba lengua española 3 años en la facultad, quiero decirte, y entonces me pasa que tengo que revisar lo que digo. Y sobre todo me pasa más que en situaciones informales cuando estoy en mi casa relajada y hablo. Entonces a veces me corrigen y me da un poco de rabia, porque bueno, soy filóloga al fin y al cabo y debería controlar perfectamente mi idioma. Pero a veces me equivoco y uso expresiones raras o un orden de las palabras que no es lógico. Entonces yo pienso y digo que quizás es por eso que me pasa bastante a menudo que hablo “raro”, pero quizás me equivoco. Por eso hay veces que me dicen “pero no se dice así” y digo “ostras, es verdad”. 190

ALICIA: Yo en ese sentido pienso que si tú sabes más de una lengua, eso te puede influir. A mí me pasa que tengo interferencias y hay veces en las que no recuerdo cómo se dice una palabra en español y sí la recuerdo en inglés. Pero es algo natural en todo el mundo... 195

LEIRE: Y pasa otra cosa también. Para mí la traducción, por ejemplo, que hay veces en las que lo hago fatal porque traducir bien es muy difícil. Te lleva mucho tiempo. No me refiero a las clases, sino a la traducción profesional. Mira, te voy a poner un ejemplo: me propusieron hace unos cuantos años hacer una traducción para el ayuntamiento de Ribadedeva que tiene una página web, y la traducción la he hecho yo. Pues cuando me lo propusieron, me pidieron que la traducción fuera del español al inglés. Entonces miré la página web y pensé “bueno bien, facilísimo. Con los dos años que he vivido en Inglaterra domino el inglés a la perfección”. Y al final me costó muchísimo. Creo que estuve más de un mes para poder hacerlo bien. Porque bueno, había también lenguaje específico y había muchas otras cosas más a tener en cuenta que me dificultaban el trabajo y me costó muchísimo tiempo y esfuerzo hacerlo. Es difícil traducir, sobre todo pienso que lo es si lo haces desde tu L1 a tu L2, que en este caso estamos hablando del español al inglés. Sí que es verdad que parece muy fácil si lo haces de manera oral, ya que al estar hablando puedes pararte a pensar en sinónimos o corregir al momento los errores que cometes, pero cuando hablamos ya de una 200 205

traducción escrita en la que necesitas ser muy preciso con palabras y oraciones que tienes que usar se vuelve muy difícil. Y lleva tiempo. 210

ALICIA: Ya pero, por ejemplo, en lo que respecta al tema de la traducción en clase existe esa diferencia de lo que viene siendo la traducción que se haría en clase y la traducción profesional. Son cosas totalmente distintas, porque aquí hablamos de una traducción porque te ayuda a interiorizar una lengua y no necesitas tampoco hacer una traducción súper pulida y perfecta. Es solo para tener un apoyo. Entonces claro, con el tema de si está bien o mal usar la traducción pues está ese tema, y te decían que si tú trabajas con la traducción que tienes que asegurarte de que usas un texto adecuado para el nivel y para lo que es el perfil del alumnado en sí. No tratar de forzarles a realizar ejercicios de traducción perfectos, como con un enfoque profesional porque sería inadecuado e incoherente. 215 220

LEIRE: No, lo que importa es la comprensión. Y además, con esos niveles no puedes esperar que hagan sus ejercicios así. Pero en ese sentido yo te lo andaba diciendo porque siempre tuve una idea equivocada. Pensé que hacer la traducción iba a ser una tarea muy sencilla para una filóloga con mi experiencia...

ALICIA: No solo por el vocabulario puede ser difícil. Quiero decir, si tú conoces el tema que estás tratando en cuestión, el vocabulario no es tan difícil. Pero, yo como la traductora que casi soy, yo creo que lo que más me ha dificultado a mí es trabajar con expresiones más coloquiales porque es aquí cuando tú estudias idiomas te enseñan a hablar, no sé, como si fueras al trabajo y no te enseñan como a comunicarte con las personas en tu vida cotidiana. Entonces tú te encuentras con mucho *slang* y claro, no lo entiendes al principio. Y luego por otro lado, hay algunas construcciones gramaticales que son muy distintas al español y entonces tienes que buscar la forma de recolocar todo para que tenga un sentido. Y claro, tener que estar pensando en cómo vas a volver a colocar todos los componentes de la estructura para que tenga sentido en otra lengua es complicado. Yo hay veces que he tenido que darle totalmente la vuelta porque era lo que había. En el tema de las interferencias, que me llamó la atención lo que tú decías, yo creo que tú estás siendo un poco exigente porque es verdad que tú como sabes varias lenguas puedes tener interferencias. Eso es algo que le pasan a todas las personas bilingües, pero aunque tú te consideres bilingüe igualmente entiendo yo, si no estoy equivocada, que tú te has criado y has crecido con una sola lengua en realidad y que tú te hiciste bilingüe de forma artificial y no porque te criaste en un entorno en el que se hablaban dos idiomas. 225 230 235 240

LEIRE: Sí.

ALICIA: Entonces, por ese lado deberías de tener como menos interferencias pero igualmente es normal que pase. Le pasa hasta a las personas que no hablan más de una lengua en realidad. Yo creo que tal vez eso dependa de cómo seas tú o el entorno en el que hayas crecido, porque es que por esa lógica de tres, hay mucha gente que comete faltas de ortografía muy graves, y eso yo pienso que el 245

problema no es si son nativos o no, sino que el problema se debe al tipo de entorno en el que han crecido y la enseñanza que han recibido. Entonces bueno, cuando hablamos de estas cuestiones hay que tener muchas cosas en consideración yo creo. No sé, al final es algo que le pasa a todo el mundo y tampoco me frustró por ello. Pero cambiando de tema, como tú dices que la traducción tiene que tener un contexto y un sentido práctico, entiendo yo entonces que tú a lo mejor tratas de crear una especie de entorno como de inmersión lingüística en clase, ¿no? Aunque aquí, por ejemplo, no tiene una efectividad al 100% dado que España es un país mayoritariamente monolingüe. 250

LEIRE: Siempre, sobre todo en las partes orales. Ahora ha cambiado mucho la enseñanza a favor, digamos, de la parte comunicativa, ¿no? Tiene bastante peso la parte comunicativa. Entonces ahora sí que se trabaja mucho más que antes, aunque no todo lo que se debiese porque quieras o no tenemos la barrera de preparar siempre a los alumnos para la prueba de bachillerato, que es siempre un texto escrito con una con una serie de preguntas de comprensión, un *writing* y todo lo demás. Entonces, predomina siempre tener que dar esa parte gramatical como muy exhaustivamente, que sepan escribir correctamente, etcétera. Y lo que más nos gusta, o por lo menos a mí que me encanta la parte oral, hablar de situaciones reales y tal pues lo hacemos, porque además nos examinamos de esa parte. Pero no se hace tanto como nos gustaría, pero yo lo veo fundamental vamos, la parte comunicativa. 255

ALICIA: Es que es verdad. Quiero decir, yo sentía que cuando yo estudiaba aquí en el instituto todo iba muy relacionado con la lectura y la escritura... 265

LEIRE: Y la gramática.

ALICIA: Sí, y hablar realmente no hablábamos apenas. Entonces, tú aunque seas un buen estudiante y aprendas rápido el temario y tal, si tú no practicas el habla que es algo más espontáneo y que requiere mucha más práctica que aprender a leer y escribir bien, pues claro, en ese sentido tú tienes un poco ahí como un desequilibrio. Entonces al final en ese sentido no es tan práctico, ¿no? Porque se supone que eso es para comunicarte y fallas por la vertiente oral básicamente. 270

LEIRE: Sí, sí. Sigue siendo parecido, pero mucho menos. Sobre todo en los cursos bilingües, ya que estudian en inglés y tienen que hablar también en inglés continuamente, por lo tanto hay muchas más partes orales. De todos modos, seguimos incidiendo muchísimo en las partes, pero es porque nos vemos abarrotados por el sistema. Porque claro, necesitan poder escribir correctamente, saberse todos los puntos gramaticales y demás. Entonces siempre decimos que vamos, para mí eso es terrible, pero es el sistema. Te mete ahí porque claro, lo que pasa con estos alumnos y a los profesores es comunicar, poder hacer presentaciones y demás. Por ejemplo, eso sí que es verdad que, antes de esta situación por la que estamos pasando ahora, son más aprovechables y seguidas para mi gusto en un sentido muy positivo en el sentido de que se hacen muchas más presentaciones orales y se dan muchas más situaciones orales. Pero tenemos también el inconveniente de que 275

hemos ido hacia atrás porque hace años había desdobles en los grupos, que tenemos grupos muy mañosos. En los bachilleratos pues son a lo mejor 30 o 32 personas, y en los otros grupos son 26. Entonces claro, en un grupo de 26 no todos los alumnos pueden hablar si solo disponen de, por ejemplo, 3 horas a la semana. Tú les puedes dar una situación para que todos la puedan representar, pero si quisiera poder hacer que todos los alumnos lo hagan con esa misma situación u otras tendría que coger 2 o 3 días. Si hubiera menos alumnos yo pienso que tendría que haber como una distribución en el que separamos los alumnos entre dos profesores durante una hora para que todos pudieran practicar bien la parte comunicativa, que es súper importante y ahí sí que puedes poner en práctica la traducción, como tú dices, en versión lingüística oral. Porque cuando más aprendes un idioma, por supuesto los alumnos estándares yo creo que tienen un nivel escrito de inglés en general que es muy bueno. Claro, hay de todo, pero eso veo en la gente que acaba el bachillerato. Pero luego la parte comunicativa, o sea tú te llevas a ese alumno a un viaje a Inglaterra y cuando tiene que decirle a alguien “where are you from?” ya dice “ay profe”, tienes que recordarle que sabe hablar inglés, porque claro, les falta la práctica.

ALICIA: Y no es la práctica tan solo. Yo pienso que también es que te pones nervioso ¿sabes? de verte en una situación así tan drástica, y yo creo que en clase si se practica un poco más eso de tratar de simular que estás...

LEIRE: Situaciones reales.

ALICIA: En un entorno angloparlante y tienes que hablar en inglés sí o sí pues te acostumbras un poco más y vas un poco más confiado. Porque yo sí recuerdo que me pasaba eso a mí también, que yo quería hablar pero al mismo tiempo me sentía muy insegura por tener que pararme a pensar en cómo se dice esto o lo otro, o cómo tengo que construir la frase. Entonces, es verdad que en ese sentido al final acabas hablando lo mínimo.

LEIRE: Mira, una cosa. Por ejemplo, en los grupos en los que asisto ellos tienen presente todo eso, con ellos siempre estoy con que mi palabra favorita es “in English”. Entonces, me gusta mucho porque cuando me los encuentro por los pasillos me dicen “hi teacher, how are you?” me hablan en inglés. Pero esa es una labor en la que tienes que estar constantemente insistiendo, y es verdad que en el sistema nuestro, por eso del ratio de nuestras clases y por todo el temario que va enfocado a los exámenes que hacemos y lo que enseñamos es un *handicap* que la parte del vocabulario también la trabajamos mucho más, pero creo que todavía deberíamos hacer más. Porque es para hablar un idioma, lo básico es para comunicarte y para entender. Para las dos cosas, para entender y comunicarte. Para cuando te digan algo tú lo entiendas y cuando tengas tú que decir algo sepas decirlo. Que no importe tanto si lo dices correctísimamente o un poco menos correcto, pero que haya comunicación.

ALICIA: Sí. Yo es que también pienso, ahora que dices eso, que hay como bueno, no sé si se diría a la gente o si es cosa de uno personal, pero hay veces que uno siente como que está presionado a

hacerlo a la perfección, porque yo siento que en este sistema educativo se enfocan más en los errores que en la progresión, digamos. Entonces si tú, es una posición un poco negativa...

LEIRE: Estoy totalmente de acuerdo.

320

ALICIA: Entonces si tú estás todo el rato diciéndole “esto lo has hecho mal, esto está mal”, y más en público, pues creo que te acabas cohibiendo un poco más. Como que piensas “ay, se me da muy mal esto”. Entonces, también pienso que más que hacer hincapié en lo que los alumnos hacen mal estaría mejor darle más énfasis a lo que hacen bien. Una perspectiva un poco distinta para motivar un poco más.

325

LEIRE: Sí. La motivación es fundamental. Al final llegan siendo muy académicos y se pone el énfasis en eso. Pero luego a la hora de la realidad eso, los programas recreativos van más enfocados a la parte escrita que a la oral.

ALICIA: Eso es verdad. Y ahora que hablamos de clases bilingües, ¿sabes si estas otras profesoras les dieron clase? Porque ellas me han hablado de...

330

LEIRE: Una de ellas sí les dio clase, pero la otra nunca. Nunca, porque siempre estuvo un poco en contra. Luego aflojó un poco porque le insistíamos todos porque claro, la diferencia es que los alumnos que están en el programa bilingüe, indistintamente de sus calificaciones, tienen en general todos un interés por la asignatura. Entonces claro, luego para los profesores de idiomas es algo mucho más motivador, porque en los otros grupos están los buenos, que incluso algunos pueden ser más buenos que los del bilingüe, y luego están los que odian el inglés y tal. En cambio aquí no, la gente está motivada para aprender, entonces hay muchos que son una maravilla. Tú llegas ahí y te sientes súper motivada.

335

ALICIA: Ya. Es que al final eso depende un poco, indistintamente de si haces unas clases bilingües o no, quiero decir que yo creo que al final en el aula siempre hay de todo y en esas clases bilingües puedes encontrarte con alumnos a los que no les interesa o no se les da bien y tal. Y lo mismo con las clases monolingües realmente. Y bueno, yo me identifico con lo que dices tú también, por ejemplo, de que yo siento que cuando estudiaba siempre la gente percibía a los que iban a las clases bilingües como que eran más inteligentes y sabían más inglés y tal. Y yo bueno, no sé si más inteligente, pero yo siento tenía como el mismo nivel que ellos tenían realmente al final. Y yo nunca fui a bilingüe porque no quería hacer matemáticas en inglés.

340

345

LEIRE: Claro. Hay mucha gente como tú. Bueno, algunas personas como tú, porque luego también la presión de los padres como saben de esos cursos también suelen tener menos problemas de comportamiento. Aunque ahora ha cambiado mucho, porque como supuestamente son bilingües desde primaria, ya no es como antes. Antes, yo creo que realmente los alumnos que escogían el programa bilingüe lo hacían porque les gustaba. Y ahora hay también gente que va un poco forzada por los padres, ¿sabes? Sobre todo en los primeros cursos de bilingüe, primero y segundo. Pero bueno, siempre es eso, una motivación. Y también está bien que no todos los alumnos buenos estén

350

en el bilingüe. No es eso lo que quiero, porque yo también escojo los otros grupos y me gusta ver que haya una mezcla de gente y que haya gente que le encante, porque esa gente motiva a los otros. Que haya diversidad. Claro, otra historia es ya cuando vas a un curso al que a nadie le interesa la asignatura, que también pasa. Pero eso es inevitable por la adolescencia, y también porque hay muchos tipos de personas. Que es lo que te vas a encontrar en la vida real. 355

ALICIA: Es curioso lo que dices, porque yo siento que cuando estudiaba aquí la gente que iba al bilingüe era porque le apetecía y ya está. Pero es verdad que como en los últimos años se le ha hecho mucho énfasis a que cuantas más lenguas aprendas mejor. Que si aprendes inglés porque es la lengua que habla todo el mundo, y luego está gente diciendo que el chino es la lengua del futuro, y no sé qué lengua también hay que aprenderla y demás. Entonces, como mucha gente tiene metida esa idea en la cabeza, al final es como que, aunque sus hijos no muestren interés, ellos piensan que es por el bien de sus hijos ¿sabes? Y los acaban forzando. 360 365

LEIRE: Y luego eso te lo piden. Yo he tenidos casos, porque yo fui unos años, no sé si cuando yo te daba clase a ti, estuve unos años que fui la coordinadora de bilingüe cuando empezó. Primero estaba como profesora y luego fui yo. Entonces, teníamos muchos problemas a veces con algunos padres porque los niños lo estaban pasando fatal por varios motivos: no les gustaba la asignatura y no eran buenos. Entonces, en una clase donde la mayor parte de la gente aunque saque un 5 le encanta la asignatura y están motivados a trabajar ellos lo pasaban fatal, porque era fracaso tras fracaso, porque era en un idioma exacto. Entonces, les decíamos que este niño a lo mejor en un grupo normal aprobaría, porque en el bilingüe suspende. Entonces, está sufriendo a lo tonto. Y a veces hablando con los padres conseguíamos convencer sacar al niño, y otras veces caíamos en lo mismo porque a lo mejor pasaba algo. Pero claro, lo pasaban fatal porque veían al resto de sus compañeros y claro, si tú estás motivado en una asignatura lo sabes, porque sacas notazas. Y si se te da mal y encima no te gusta pues te resulta aquello un mundo, cuando en un grupo normal sigues cursando una asignatura que no te gusta mucho pero que puedes aprobar normal. Y entonces eso sí estaba fatal. Me gusta ahora también que ya no hay tantos casos así, no sé por qué. Antes es verdad que no habían muchos casos de problemas de comportamiento, o por lo menos aquí. Entonces claro, los padres tenían la mentalidad de “que vaya a bilingüe, que se portan mejor”. Y en cambio ahora no hay esos problemas tan graves porque está todo como muy controlado. Hay profesores de apoyo, los tutores también hablan mucho con ellos. Está eso muy controlado. Puedes estar en cualquier grupo que lo saben que no es exactamente como otros, pero bueno. 370 375 380

ALICIA: Yo puedo entender un poco que tiempo atrás los padres tendiesen a asumir que un niño que va a bilingüe se va a portar genial y va a prosperar, pero yo creo también que por esa lógica al final el niño es como es y tú por meterlo en una clase al final tampoco se da esa brecha que tú mencionabas entre los estudiantes. 385

LEIRE: Para nada. Bueno, de hecho cada año cuando acaban el bachillerato estos niños tienen más nivel de inglés que otros pero igualmente hay otros que no son de bilingüe que les encanta la asignatura. 390

ALICIA: Y bueno, me gustaría ahora hacer más énfasis ahora en el tema de cómo son las clases bilingües, ya que no he hablado sobre esto en las otras entrevistas. ¿Tú piensas que no son quizás un poco cansinas? Porque si estás escuchando, leyendo y hablando todo el rato en inglés, eso te requiere como extranjero un poco más de esfuerzo. Entonces, ¿no sientes que puede ser que a veces desconecten un poco o algo? 395

LEIRE: No.

ALICIA: Te pregunto porque las otras profesoras me recalcaron que estaba bien hacer como una inmersión y evitar la lengua española todo lo posible para que interioricen mejor el inglés, pero eso requiere un gran esfuerzo de tiempo y esfuerzo. 400

LEIRE: Es verdad. Lo que pasa es que como ellos ya parten de un nivel alto, pues no. La verdad es que es muy gratificante para un profesor porque no sé, puedes hacer todo tipo de cosas sin que le requieras esfuerzo, ¿sabes? Están como preparados para el nivel y luego claro, les gusta mucho y entonces puedes hacer muchas cosas muy diversas, como por ejemplo lo que te comentaba de las presentaciones, que a mí me encanta eso. Por ejemplo, leer un libro y que hagan una presentación o hablar de cualquier tema, que puede ser desde la familia hasta hablar de un deporte que te guste mismamente. Entonces, se convertía muy amena la clase. Ahora, al tener esta restricción del tiempo, tenemos que preocuparnos un poco más pero si no, puedes hacer muchas cosas. Es muy rápido, por ejemplo la gramática para explicarlo. Te lleva muy poco tiempo, o sea, explicar normas generales y demás. También, por ejemplo, hay una cosa que influye mucho, que ellos hacen las tareas en casa. Siempre, la mayoría. En un grupo te puedo decir que siempre hay uno o dos que no las hacen. Mandamos tareas semanales adicionales y entonces claro, eso ayuda también mucho a avanzar en las clases. Por ejemplo, los *reading*, que yo pienso que es uno de los muchos ejercicios de aprendizaje de idiomas que se pueden hacer en casa. Lo mismo con el *vocabulary*. Los *writing* los suelo trabajar primero en clase y luego los mando para casa. Trabajamos un poco la estructura, las pautas que hay que seguir y tal de manera oral y luego ya siguen en casa. Y yo noto que mejoran mucho así. Entonces, los grupos bilingües son como muy gratificantes. 405 410 415

ALICIA: Entiendo que como dices que ya desde el principio los alumnos que llegan al programa bilingüe ya parten con un nivel alto, entiendo que en ese sentido por eso a lo mejor tú piensas que está bien usar la traducción en clase porque por ejemplo hablando con las otras entrevistadas, cuando yo les preguntaba si les parecía que era recomendable o que se podía hacer ellas decían que sí, pero siempre incidían en que solo si se hace con un nivel intermedio o alto. Decían que descartarían usar la traducción como herramienta didáctica en clases con alumnos de nivel bajo, porque decían que si se intenta hacer con alumnos de nivel bajo acabarían cometiendo errores grave 420

de literalidad y estarían demasiado apegados a la L1. Entonces, cuanto más bajo es tu nivel, más 425
dependencia tienes hacia tu L1. Y entonces, por eso yo cuando empecé a hacer este trabajo iba con
la mentalidad de que a lo mejor la traducción se usa en clase para ayudar a este perfil de alumnos a
entender mejor cómo es la estructura, las diferencias entre una lengua y otra y demás. Pero luego
ellas me decían que no por lo que te comentaba, y que a veces es difícil poder ver y entender las
diferencias que se dan entre una lengua y otra a nivel gramatical y estructural, y que eso lo 430
entiendes ya mejor cuando ya tienes un nivel más sólido o conoces otras lenguas.

LEIRE: Claro, eso es verdad. Tú si quieres hacer que un niño, sobre todo de primero, segundo o
incluso de tercero de la ESO aprenda rápido y esté motivado, que eso es otra cosa, cuanto más malo
es el grupo les encanta simular situaciones reales en clase. Hace años tuve a un grupo de tercero que
era horriblemente revoltoso. Entonces, empecé a hacer la parte oral en grupos de dos de situaciones 435
reales, como conversaciones, presentaciones y demás. Y mejoraron muchísimo. Estábamos súper
motivados todos participando en la actividad. Ahí sí que no podrías hacer traducción con lo que tú
dices, porque se acabaría convirtiendo en un error de un nivel en el que no aprenderían nada. O sea,
desaprenderían con eso.

ALICIA: Y entonces también en ese tipo de clases de nivel bajo o que quizás no parten de un nivel 440
alto como la mayoría hacen en las clases bilingües, también tú piensas que ahí sí que sería más
complicado hacer como una especie de inmersión lingüística, ¿no? Porque ahí sí te requiere más
esfuerzo dado que no tienes esa costumbre que ya tienes con los de la clase bilingüe, que por alguna
razón ya llegan con un nivel alto y se aclimatan mejor a estar constantemente escuchando en inglés,
hablando en inglés y demás. 445

LEIRE: Para ellos es algo natural. Siempre hay en los grupos bilingües una o dos personas que van
como peor que el resto, que esos sí tienen dificultades y te preguntan por la traducción o te piden
que les expliques cosas. Pero vamos, un 1%.

ALICIA: Bueno, menos mal. Porque con el tema de las clases bilingües, cuando yo estudiaba aquí
pues siempre he sido consciente de que ahí la gente tenía un buen nivel, y yo no sabía si es que era 450
cosa de ellos o a lo mejor la forma en la que se impartían las lenguas, o qué sé yo. Porque mira,
ahora que se me viene esto a la cabeza, yo tengo una prima en Oviedo que estudiaba en clase
bilingüe y entonces no recuerdo qué asignaturas estudiaba en inglés, pero me decía que las clases
como que no eran tan buenas en el sentido de que, al ser en inglés, también como que trataban de
simplificar un poco el temario... 455

LEIRE: Hombre, es que no es lo mismo. Mira, hay una cosa clarísima que, claro, los grupos estos
son mejores para los idiomas, pero son peores para la educación que reciben en tanto que, por
mucho que la profesora y los alumnos se esmeren, no pueden aprender al nivel que lo hacen los que
no pertenecen al grupo bilingüe por el hecho de tener que estudiar en inglés. Esto es algo que lo
comentan otros profesores también, que hay un desequilibrio entre los conocimientos que adquieren 460

un grupo de otro y, ya una vez han acabado la ESO, tienen que ponerse las pilas para estar al nivel. Lo que pasa es que como suelen ser, en general, alumnos muy interesados, es como que superan esa brecha porque les interesa más el idioma en este caso que lo otro. Pero es verdad que el nivel en estas otras asignaturas nunca va a ser igual, siempre va a ser más bajo. Eso es un inconveniente, yo lo entiendo. Tú como padre o como alumno tienes que pensar “¿qué voy a hacer? ¿me compensa hacer esto o no me compensa?” 465

ALICIA: Ya, claro. Porque claro, yo también lo entendía, ¿no? Como que quizás el temario que se impartía que fuera como más simplificado o algo así me suena que me comentaban o algo...

LEIRE: Yo creo que sí.

ALICIA: Porque no era como igual de fácil estudiar esas cosas en español que en inglés. Entonces... 470

LEIRE: Ahí sí que hay un desfase clarísimo, vamos.

ALICIA: Y con las clases bilingües, que eso es interesante, menos mal que los alumnos llegan ya al programa con un nivel alto por la razón que sea. Pero claro, yo me imaginaba también como que o sea, imagínate que los padres llegan aquí a inscribir al hijo y tal y dicen “ay, si tienen clases bilingües, genial. Pues lo vamos a meter ahí a que aprenda rápido” y tal, pero el niño realmente nunca ha tenido una experiencia de ese estilo y a lo mejor el niño ahí se siente en un entorno totalmente diferente a lo que está acostumbrado. No sé si pasará. Quizás si pasa, pero no mucho. 475

LEIRE: Sí, sí. Eso te lo comentaba, que había niños con los que teníamos que hablar con los padres y “convencerles” de que lo mejor para el niño era no estar en el grupo porque no le gustaba ni tenía el nivel para estar en el grupo. Porque claro, los críos también eran distintos, con un nivel más alto. 480

Sobre todo en tercero y cuarto, que ya se les empieza a preparar para realizar el examen del FIRST con libros de nivel de segundo de bachillerato o más. Era un B2 y entonces claro, si tú estás ahí sufriendo y teniendo dificultades, no tiene sentido. Porque vas ahí con la asignatura pendiente y te va a quedar hasta cuarto. Hubo alumnos que lo fueron dejando por sí mismos y otros que, hablando con los padres, se dieron cuenta y los cambiaron de curso. Y luego había alumnos, porque claro, en este tipo de cursos al principio la mayor parte de los alumnos son gente que van a clases particulares y demás. Pero después, con los años, empezamos a decirles a los que les gustase el inglés que podían ir a ese curso, que no hay examen de entrada. Y por eso te digo que había gente de todo tipo. 485

Había niños que jamás habían ido a una clase extra y que les gustaba mucho el inglés pero venían con un nivel bajo y a lo mejor empezaban a sacar un 5, luego un 6, un 7 y así porque al tener mucho interés iban mejorando. Y eso también era un gran logro para nosotros como profes, muchos niños sin haber ido a clases extras nunca o a bilingüe aprendían muchísimo. Y luego había también casos contrarios en los que algunos niños iban a bilingüe e iban a clases extras y acababan hartos, especialmente en cuarto, que podían llegar a bajarles las notas. Porque lo comentábamos mucho con los padres, que no hace falta llevarlos a clases extras, porque es que hacemos 5 horas. A veces 490

Había niños que jamás habían ido a una clase extra y que les gustaba mucho el inglés pero venían con un nivel bajo y a lo mejor empezaban a sacar un 5, luego un 6, un 7 y así porque al tener mucho interés iban mejorando. Y eso también era un gran logro para nosotros como profes, muchos niños sin haber ido a clases extras nunca o a bilingüe aprendían muchísimo. Y luego había también casos contrarios en los que algunos niños iban a bilingüe e iban a clases extras y acababan hartos, especialmente en cuarto, que podían llegar a bajarles las notas. Porque lo comentábamos mucho con los padres, que no hace falta llevarlos a clases extras, porque es que hacemos 5 horas. A veces 495

veníamos por la tarde cuando tenían los exámenes y es que vamos, ya les decíamos que ya son muchas horas aquí. Si tú saturas a un alumno, por mucho que le guste la asignatura que, además, luego repite porque iban a clases particulares con un solo libro, es que yo lo entiendo que acaben hartando. Entonces había alumnos y sobre todo alumnas que me acuerdo que estaban hartas porque las obligaban a hacer un trabajo extra, aparte del de aquí, y bajaban mucho las notas. Tampoco puedes saturar a la gente, tiene que ser algo que tú puedas hacer y te guste. 500

ALICIA: Menos mal, entonces, que la gente ahora es un poco más consciente...

LEIRE: Sí, la mayoría mucho. Recientemente empezaron a estarlo, porque también hubo una temporada aquí que en los cursos bilingües, igual también influido por algún profe, los tenían como de favoritos. Ahora, eso ha cambiado totalmente. Y también los niños. Porque hubo una temporada que es verdad que parecía que los cursos bilingües tenían privilegios. Y no, eso ya ha cambiado completamente. Y es que de hecho los grupos ya no son bilingües en el sentido estricto, sino mixtos. Es decir, los grupos bilingües están mezclados la mayor parte del tiempo con los de no bilingüe, y salen solamente para la asignatura de inglés, o de historia, o de matemáticas, o de la asignatura que tengan en bilingüe. Que eso está mucho mejor, porque si no el ambiente que se creaba era de cursos especiales que tenían buenas notas, y entonces era como que ellos mismos se creían superiores a los demás. Algunos, vamos. 505

ALICIA: Pues está mejor así, la verdad. Porque...

LEIRE: Sí, está mucho mejor. 515

ALICIA: Yo cuando estudiaba aquí sí que notaba como esa brecha de que los que iban a bilingüe se portaban bien, que si eran los listos, que si sabían mucho inglés, y los demás éramos aquí unos inútiles. Y yo recuerdo, por ejemplo, que yo no lo entendía en parte, ¿sabes? Que cuando se organizaban estos viajes a Inglaterra siempre era para los de bilingüe. Y luego ya, si sobraba alguna plaza, se la daban a alguien de no bilingüe que se manejara bien con el inglés. Y por eso yo tuve la oportunidad de ir a dos viajes a Inglaterra, que fui en primero y en segundo. 520

LEIRE: ¿Fuiste conmigo?

ALICIA: Contigo creo que sí fui una vez. Al menos una vez, sí. Y claro, yo fui, pero porque me ofrecieron la posibilidad. Si no hubiera sobrado ninguna plaza para las personas que no íbamos al bilingüe, yo no hubiera ido. 525

LEIRE: Si eso luego dio un cambio. Yo recuerdo que había una serie de requisitos, pero estaban todos muy bien. Es decir, no era un viaje de estudios, era un viaje de idiomas con parte cultural y parte de ocio en las clases. Entonces, se ponían una serie de requisitos, pero podía ir cualquiera que tuviese interés por la asignatura y que el profe dijese que en clase se porta bien, tiene interés en la asignatura y demás. Y así fue como empezó. Luego algo que es verdad es que no se solía tener en cuenta a los que no iban al bilingüe. 530

ALICIA: A mí es que claro, en ese sentido también me parecía injusto. ¿Por qué no iba a tener derecho a optar por apuntarme a esos viajes estando fuera del programa bilingüe?

LEIRE: Pues sí.

ALICIA: Entonces está bastante bien eso así, la verdad. 535

LEIRE: Como te dije antes, es algo que ha cambiado ya mucho. Porque el simple hecho de estar los cursos mezclados hace que ya no haya esa jerarquía y da naturalidad. Y luego también por otro lado había mucha gente que, quizás por esos motivos por los que hablamos, que estaban en contra del bilingüe y que a mí me molestaba mucho. He llegado a tener muchísimas discusiones con la otra profesora entrevistada sobre esto, porque considero que es una buena señal proporcionar este tipo de programas en la escuela pública. Quiero decirte, tú si tienes mucho dinero, puedes mandar a tus hijos a clases particulares o les puedes mandar a bilingüe, pero con ese tipo de cursos aquí que pudiese dar cualquiera que estuviese interesado, y que haría que muchos niños que no van a clases particulares pudiesen aprobar gracias a nosotros y a ellos es que era un logro para la pública. Y muchos profes al principio no nos apoyaban. Es verdad que al principio fue por lo que te digo que empezó todo pareciendo ahí un poco elitista, pero luego si tú piensas en la filosofía que tenía el programa bilingüe es que era maravilloso. De hecho es que ahora me preguntan que por qué no hacemos exámenes de FIRST. Y es que ahora son 3 horas. Hemos pasado de 5 horas a 3 en cuarto. No nos da tiempo a dar ese libro que yo te digo que era muy distinto al que se daba en bilingüe. Porque claro, tenían 5 horas. 540 545 550

ALICIA: Hay una cosa que no entiendo. ¿Dábais desde primero de la ESO hasta cuarto de la ESO 5 horas de inglés?

LEIRE: Primero había 5 horas y luego pasaban a ser 4, porque tenían por la tarde dos horas más extra. Venían 2 horas más que el resto de los alumnos. Entonces, primero eran 5 y luego eliminaron una y eran 4. Pero eran muchas, 4-5 horas más las horas extras. Y bueno en principio vosotros teníais 4 y luego pasaron a ser 3. Es que luego fueron menguando. Luego eran 3, vosotros luego ya teníais 3 en tercero también y ellos también ahora tienen 3 horas. Entonces claro, no puedes dar ese mismo libro. 555

ALICIA: A ver pero ahora lo que yo quiero preguntar entonces es si en bilingüe de primero a cuarto invertían 4-5 horas de estudio, ¿este tiempo estaba pensado para preparar a los alumnos de cara al examen del FIRST? 560

LEIRE: No, es para hacer lo que tú quieras. Lo que pasa que al ser tantas horas, nosotros les motivábamos diciendo “si tú quieres presentarte al FIRST puedes hacerlo, porque en cuarto de la ESO vas a tener ese nivel con tantas horas si tú lo trabajas bien”. Y de hecho acababan aprobándolo casi todos. 565

ALICIA: Es que tal y como me lo explicaste por un momento me dio a entender como que ese tiempo invertido aquí estudiando inglés y tal, como que tenía la finalidad de prepararlos para hacer el FIRST.

LEIRE: No, no. Tú acabas con un nivel muy alto, entonces nosotros les decíamos que si ellos querían que podían hacerlo. Había un problema, que es que era muy caro ese examen. Entonces también lo podían hacer en la Escuela Oficial de Idiomas, que también se puede hacer y te sirve para España, aunque no es lo mismo si luego te apetece hacer un Erasmus. Lo otro claro, no deja de ser una empresa privada pero como muchos, sino lo que te digo que van a las academias y eso es un pastón. Entonces, podían hacerlo aquí si querían. Se les daba un precio un poco más bajo. Entonces bueno, era una oportunidad que dices bueno, lo tienes con 14 años. Porque luego tú empiezas a mirar que si bachillerato, que ya tienes que estudiar más. Te cuesta más trabajo prepararlo porque no tienes ya tanto tiempo, y ya no tienes tantas clases de inglés, como ellos. Tienes que tener ya muchas, 5 horas durante 4 años. 570

ALICIA: Sí. Yo hice el FIRST y yo recuerdo...

LEIRE: Me acuerdo, ¿aprobaste? 580

ALICIA: Sí. Lo que pasa que un poco justa, pero no porque no tuviera el nivel. Es que yo estaba cansada digamos, ¿sabes? Cuando llegamos ya a la parte del *listening* mi mente ya estaba agotada y no podía más.

LEIRE: Es que es un examen, además para gente tan joven, nosotros a veces lo pensábamos, es un examen que es inhumano porque estás un día entero haciendo pruebas. Son textos muy complicados, unos *listenings* muy complicados. Es un nivel alto. Entonces bueno, era como una opción de decir “este esfuerzo que han hecho durante todos estos años, si quieren aprovechar la oportunidad y les sale más barato hacerlo aquí que en una academia, adelante”. Aunque igual tampoco era mucha la diferencia, nos descontaban como 20 o 30 euros. Pero bueno, también les dábamos confianza, podían hacerlo entre ellos y demás. No sé, era un poco distinto. Pero ya te digo, decidimos dejarlo de hacer porque con 3 horas tendrían que acabar yendo a clases particulares y a eso me niego. Porque es como dar clases para obligar a los niños, y no. Porque había muchos en bilingüe que iban, pero había también muchos que no iban. Entonces claro, eso significaba mucho para nosotros, porque significaba que les ayudábamos y podían seguir la materia sin tener que ir a clases particulares. Era una motivación. 585 590 595

9.4.4. Transcripción de la entrevista con Carolina

ALICIA: A grandes rasgos, ¿te posicionas a favor o en contra del uso de la traducción como herramienta didáctica?

CAROLINA: A ver, es un tema complicado porque, ¿sabes? Lo importante es la comunicación. Entonces, en su momento tuve que estudiar las didácticas que existían hasta la fecha en la

enseñanza de idiomas. Yo saqué la oposición en el 91 y, de aquella, había habido muchos cambios a lo largo del tiempo. De hecho, yo también padecí, sufrí y viví. No tuve la enseñanza de idiomas que tuvieron primos que me llevan a mí 10 años cuya enseñanza de idiomas era el francés únicamente el primer idioma y estudiaban la vida de los autores, la biografía de los autores y textos literarios, donde se enfocaba principalmente la traducción. La consecuencia era la siguiente: sabían traducir exactamente textos de nivel literario, pero no sabían hablar. Mis primos, en su día, fueron a trabajar veranos a Francia trabajos de todo tipo, diversos: limpieza de oficinas, vacunar conejos, etcétera. Cualquier trabajo que encontraban en París. Estuvieron yendo 3 años seguidos porque les encantaba el francés, pero no sabían hablarlo. Y como yo de aquella vivía en Francia y veníamos en verano, no nos podíamos comunicar, pese a que ellos sabían traducirte un texto de Lavard, de Molière, o sabían traducirte una obra literaria. Extractos, evidentemente, pero extractos a nivel real, no a nivel adaptado. Pero faltaba el tema de comunicación. Entonces, la única vía para realmente comunicarse en los años de mis primos era exclusivamente ir al país o relacionarse con gente que hable la lengua o yendo a un centro privado aunque bueno, ellos eran de pueblo y no tenían acceso fácil. Bien, después de ese tipo de enseñanza, yo ya viví el enfoque que era el de filmación. Nos ponían películas de dibujos animados adaptados a la enseñanza del francés con el fin de memorizar los diálogos. Se estudiaba por repetición e imitación. Y luego el tipo de pruebas escritas eran de gramática pura y dura y para llegar a hacerlos bien era a base de repetir estructuras una y otra vez. ¿Qué ocurría? Que los niños al final aprendían a memorizar diálogos, pero tampoco se soltaban a hablar, ¿me explico? Bien, poco a poco fueron cambiando el sistema de primero cassettes o discos, que yo la viví y era todo repetir y repetir, y memorizaba diálogos incluso el primer año aquí en el instituto, que yo estudié en este mismo instituto en el que imparto clase, tenía que estudiarme los diálogos de memoria y repetirlos. Una absoluta tortura. Y lo demás eran ejercicios gramaticales puros y duros. Bien, cuando yo estudié allá para preparar oposiciones, ya el francés se enfocó, por supuesto en la universidad, todo era traducción. Traducción de textos literarios españoles al francés, ¿me explico? Y del francés al español también. Y era un manual elaborado por la propia universidad, profesores de la propia universidad. Y se basaba en el estudio de la gramática y traducción. En los exámenes era eso. No tuve ni un solo examen oral de francés en la universidad, con lo cual no me sirvió para nada ser nativa y bilingüe, ¿me explico? Pero sí lo tuve de inglés segundo idioma. Sí que hubo alguna asignatura donde había que hacer exposición, pero que era de otro tipo de materias, no de francés, sino de civilización, donde sí tuve que hacer *un exposé* una exposición oral. Una asignatura, con lo cual hubo gente que acabó filología en el 85 como yo sin realmente tener dominio del francés en una conversación. Coloquialmente quizás más o menos, pero a cierto nivel había gente que no, que lo que sabían era traducir y punto. Entonces, cuando ya pillé el enfoque comunicativo vi que estaba bien porque tiene su utilidad real: la comunicación oral y escrita. Ya no se basa exclusivamente en la memorización del léxico, estructuras gramaticales,

traducción y demás. En el enfoque comunicativo, lo primordial es que el alumnado consiga, dependiendo de cada nivel obviamente, poco a poco soltarse del idioma en conversaciones relativas a su entorno, que se va extendiendo el entorno según avanza de año de estudios, ¿me explico? Entonces bueno, en el enfoque coloquial dentro del aula, en primero de la ESO digamos, ¿no? Presentarse, presentar la familia, luego ya pasas poco a poco en el entorno de la ciudad y así. Es 60 decir, vas ampliando un poquito el entorno y todo es como situaciones simuladas, juego de roles. En la panadería, en la tienda de calzado, ¿me explico? Hablando de deporte, una entrevista, etcétera. Ya vas enfocándolo en situaciones de comunicación cotidianas, y cuando llegas ya a bachillerato ya se va extendiendo el nivel a situaciones que exigen ya un léxico mucho más avanzado. Y ya se empieza a trabajar, entonces sí, con textos auténticos y ya no mini textos o adaptaciones. Que 65 aunque utilicemos mucho material auténtico, cada vez va ampliando y son textos de revistas, de prensa, textos literarios, en bachillerato ya. Pero un alumno hoy en día de segundo de bachillerato consigue entablar una conversación y es capaz de realizar una exposición sobre temas muy diversos. Bien, y en cuanto a la traducción, que nos ocupa, pues se ha dejado un poco de lado y se ha vuelto como la oveja negra dentro de la enseñanza, hasta tal punto que se recalca bien que se ha 70 de evitar el uso de la L1 del alumno en el aula. Es decir, del español en este caso. Se huye de eso a nivel boletín oficial del Estado y a nivel BOPA tanto para la primera como para la segunda lengua extranjera. Te dicen que a la hora de hacer la programación tienes que basarte en que es un segundo idioma, pero el enfoque es el mismo: comunicativo, lengua vehicular la francesa, el inglés, el italiano o el alemán dependiendo de cuál es la lengua de objeto de estudio y olvidándote de la L1. 75 Esto es posible a la larga en bachillerato, cuando ya tienen un nivel real. Cuando han adquirido cierto nivel puedes no recurrir a la L1 en el aula, porque ya tienen nivel de la lengua francesa. Yo puedo repasar el condicional presente o ver el condicional pasado y explicárselo en francés y lo pueden entender. Pero realmente en la ESO, tanto para estudiar el niño necesita traducir. Es decir, estudian el léxico, a la hora de estudiar el léxico puedes estudiarlo asociándolo al dibujo, que es una 80 gran ayuda memorística. Asociar que mesa es mesa, que *table* es *table* porque ven el dibujo de la mesa. Pero aun así el niño, para sentirse seguro, va a decirte “¿pero eso es mesa en español?”. Realmente el alumno, para sentirse seguro, va a querer saber el término en español. Siempre hay un niño a clase que puede ver, por ejemplo, un dibujo de unos zapatos, y te va a decir “son zapatos, ¿verdad?” Aunque vea los zapatos, pero quiere saber si el dibujo no le engaña. Es decir, que ellos 85 necesitan recurrir realmente a la asociación. Asocian el dibujo, pero luego les gusta, a su vez, acercarse de que ellos están recurriendo a la L1 para todo. Les explicas un concepto gramatical, el orden de los elementos en la frase: sujeto, verbo, complemento. Y te dicen “ay, como en español”. Es decir, ellos necesitan comparar con su L1. Entonces, a la hora de memorizar, ellos al final, el buen estudiante, ¿qué se hace? Tablas de vocabulario, para memorizar el vocabulario. Por 90 mucho que haya dibujos, que a veces yo les hago dibujos, ellos al final prefieren recurrir a la

traducción para memorizar conceptos lingüísticos, gramaticales, de léxico. Leemos una información sociocultural, yo les pongo en la pizarra, por ejemplo, que lo hago a menudo en primero de la ESO, les digo “el francés no es tan difícil, mirad”, y les pongo “Marie est espagnole” y enseguida dicen “Marie es española”. Ellos necesitan recurrir, porque ven que lo entienden y es su manera de asegurarse de que lo están entendiendo. Y si que es verdad que, a lo largo de los años, el alumno que continúa con francés cada vez recurre menos a su L1, porque ya es capaz y tiene mayor nivel de comprensión e, incluso, de expresión. ¿Que si los profesores recurrimos a la L1? Pues yo reconozco que sí, porque quiero acercarme de que el alumno ha entendido, y a veces no basta con ver que ha hecho el ejercicio bien. A veces, cuando estás explicando en ese momento, quieren acercarse de que lo han entendido y entonces si recurren al español y te traducen, ves que lo han entendido. Al final sí que recurrimos a la L1. No les explicamos todo en la L2. Sobre todo en primero de la ESO usas mucho la L1, porque queda muy bonito decir “no hay que recurrir a la L1”, pero un niño que no sabe nada de francés la primera semana, si pudiera, decidiría cambiar de materia, porque se asustan. Si yo nunca di francés es que es espantarlos. Entonces tienen que ir viendo que hay similitudes, ¿y cómo ven que hay similitudes? Comparando, ¿y cómo se compara? Pues al final con traducción, ya sea simultánea o a base de frases pequeñas. Tú les pones una frase pequeña en francés y ellos enseguida te la traducen. Y a veces hemos tenido que poner frases pequeñas en español para que ellos vean que son capaces de escribirlos en francés. A todo esto, yo en un examen jamás pongo frases en español para que me las traduzcan al francés, porque basta que la ley ponga que no se recurra. Pero sí que en clase hacemos “¿y cómo se decía mesa? Table. ¿Y cómo se decía cuaderno? Cahier. ¿Y cómo me presento y digo que soy francesa? Je suis française”. Recorro en el aula, pero en una prueba no, porque como dicen que la lengua vehicular ha de ser el francés pues yo pongo el examen en francés, incluso los enunciados. Y luego, ya en cuanto a traducción en bachillerato, quiero decir que digamos que casi por ley no puedes recurrir al uso del español en el aula, pero acabamos haciéndolo verbalmente. Ahora lo que es traducción de traducir por escrito, mandarles una traducción, pues no. Les mandamos redacción o contestar a diálogos. Todas las actividades que les mandamos hacer son en francés. Se acostumbran a leer en francés, leen un libro en francés, leemos un libro en francés una parte y luego tienen que acabarla en casa, y les digo “¿lo habéis entendido?” y ellos enseguida “sí, dice que tal”. Es decir, que recurren ellos a la traducción para demostrarte que lo han entendido. Pero es verdad que se evita la traducción. Y luego, a nivel de bachillerato, los alumnos ya han adquirido unos conocimientos, ya son capaces de leer un texto en francés y de resumirlo, que es lo que más les cuesta, incluso más que traducirlo oralmente en el aula en un momento dado. Es decir, que no se utiliza mucho la traducción en la enseñanza. Sí la utilizas verbalmente, pero en cuanto a tarea de traducir no, aunque en la ESO sí puede haber algún ejercicio de traducir al francés, pero normalmente es por el contexto de rellenar la frase con la palabra correspondiente. Es decir, ejercicios como *textes à trous* si por ejemplo estamos hablando de la casa

pues a lo mejor pones “muebles del salón” y metes de repente “bateau” entonces deducen que “bateau” no tiene que estar ahí porque estamos hablando del salón. Si pongo, por ejemplo, “la maison” y pongo “le gymnas” pues eliminan “gymnas”. Es decir, ejercicios de *textes à trous* de reutilizar x palabras en un contexto, pero de francés a francés, ¿me explico? No es traducción del francés al español. Sí que conozco a una profesora interina que tuvimos que venía de la Escuela Oficial de Idiomas y sus exámenes sí eran de traducción. Traduce estas palabras, traduce estas frases, y nos parecía como de la vieja escuela. Hoy en día no suele hacerse así, y todo es muy parecido. Los manuales de francés se parecen mucho a los de inglés. Eso que tenéis en inglés de *use of grammar* pues en francés hacemos ejercicios tipo *test grammatical, exercice de compréhension orale, exercice de compréhension écrite, exercice d’expression écrite* y *exposition orale, un conversation ou interaction*. No recurriendo a propiamente dicha traducción. O sea, yo no busco un texto en español y digo “tradúcelo al francés”, no. Digo “describeme la casa”, pero se lo pongo en francés: “*décris la maison de Nicolas*”. Examen de segundo de la ESO, y el alumno describe *la maison de Nicolas*. Pero sí que es verdad que para poderla describir, el alumno ha entendido que *à gauche* es “a la izquierda”, *à droite* es “a la derecha”, *au fond* es “al fondo de”. Va entendiendo porque va traduciendo que *à gauche* es a la izquierda, que *à droite* es a la derecha y así. Pero lo que es propiamente tareas de traducir, yo no. Vas traduciendo al francés en contexto con frases de reutilización en contexto y tareas todas de gramática contextualizada. Es decir, yo no pongo “conjugua el verbo *avoir*”. Eso lo viví yo en su día. *J’ai, tu as, il a...* O “conjugua el verbo *avoir* en *passé simple*”. Hoy en día no se hace eso. Se pone como mucho cosas como “conjugua en los tiempos correspondientes, completa el texto con los tiempos correspondientes o con tal tiempo”. O “distinción del uso de *l’imparfait et le passé composé* en tal texto”. Contextualizado siempre, ¿eh? Porque también lo marca la ley, que no se base todo en gramática, sino que la gramática se contextualice siempre. Que sirva como vehículo, pero que no sea el objeto de evaluación en la gramática propiamente dicha. 130 135 140 145 150

ALICIA: Claro, porque todas estas cuestiones para el trabajo las he estudiado ya antes. Yo sé que lo que tú has descrito antes de que la forma en la que se aplicaba la traducción era muy memorística es porque esta metodología se llamaba método tradicional o método gramática-traducción. Y hasta donde yo tengo entendido, es un método que lo aplicaban las personas que estudiaban gramática y que su función era, básicamente, el de entender la gramática de una lengua extranjera, mayormente el latín, ya que era la lengua que más se estudiaba para así poder entender qué es lo que ponía. Entonces, la intención no era la de aprender una lengua como tal y poder comunicarse, sino para comprender. 155 160

CAROLINA: No, efectivamente. Era como lo acabas de describir tú, para comprender textos. Como quien estudia latín y traducción.

ALICIA: Sí, sí. Si yo estudié latín.

CAROLINA: Y yo también estudié latín.

ALICIA: Latín y griego. Entonces, yo sí tengo experiencia en ese sentido. Aunque bueno, nunca me resultó molesto pero claro, yo entiendo el problema, porque cuando yo estudiaba latín y griego alguna vez sí que me decían cosas como “¿cómo se dice esto?” y yo pensaba “y yo qué sé, si yo solamente analizo sintácticamente las frases y las traduzco. No hago nada más”. Entonces...

CAROLINA: Sí pero yo por ejemplo bueno, de todos modos ya lo tengo bastante olvidado, pero yo que hice latín, mantener una conversación en latín no podía.

ALICIA: No, ni yo.

CAROLINA: Yo podía traducir un texto.

ALICIA: Sí.

CAROLINA: Y me dejaban el diccionario.

ALICIA: Claro, yo usaba diccionario también.

CAROLINA: Claro, pero así es como estudiaban el francés mis primos. Realmente ellos tenían herramientas, porque ellos sabían conjugar el verbo *avoir*, sabían conjugar el verbo *être*, sabían conjugar frases, sabían la vida y obra de Molière, Jean Baptiste, Voltaire y Montesquieu, entre otros. Ellos sabían realmente la vida y obra de los escritores más importantes y habían estudiado y traducido pasajes de Molière y pasajes de escritores diversos.

ALICIA: Claro, es lo que yo digo. Si tú intentas aplicar esa metodología para aprender a comunicarte en lenguas que sí se hablan...

CAROLINA: Hoy en día el enfoque es comunicativo, y tiene su lógica desde mi punto de vista. En la enseñanza, en institutos, colegios, en el mundo actual es importante aprender idiomas para comunicarnos, para buscar un trabajo en el día de mañana, viajar y tal. Entonces, sí que es útil para el que quiere ser traductor o intérprete. Es necesario y es obligatorio saber traducir cualquier pasaje o extracto de una obra literaria, o si quieres prepararte para las oposiciones de la Comunidad Económica Europea, textos de carácter jurídico, textos de carácter oficial y demás tienes que dominarlo, y eso es a base de traducción. Pero cuando, digamos que tal y como lo pone el BOPA y el BOE, que se basa en el BOE, el BOPA es el de Asturias (el Boletín Oficial del Principado de Asturias), el enfoque es que el alumno estudie algo que él considera que es útil también, porque si no, aborrecen estudiar. Entonces, que vean que el aprendizaje les va a ser útil el día de mañana. Y ya ahora mismo, porque los hay que viajan, los hay que hacen deporte y van a competiciones al extranjero, los hay que tienen familia en el extranjero. Entonces el enfoque hoy en día es útil, la utilidad y lo práctico con fines diversos en el trabajo el día de mañana, para encontrar trabajo, desde el punto de vista del ocio, desde el punto de vista de contactar con familiares etcétera en el extranjero y demás. Ahora bueno, tal y como es el mundo cada vez es más fácil que tengas a un primo en Alemania, a un hermano en Inglaterra, tu padre que viaje mucho, etcétera, pues el enfoque es útil, porque realmente el aprendizaje que hicieron mis primos, que luego uno hizo historia y el

otro hizo magisterio por la rama de ciencias sociales, hubiese quedado ahí, en un bagaje de conocimientos de traducción de textos escritos cuando lo que ellos consideran útil hoy en día es poder hablarlo. Y gracias, sí que les ayudó el tener esa base gramatical, de traducir y tal, pero es cierto que hoy en día lo que les gusta es poder ir a Francia o ir a Mónaco y poderse comunicar y defenderse bien para pedir un café, comprar, pagar, entablar una conversación, hablar sobre un cuadro con alguien francés, entablar conversación con un francófono aquí. Es decir, que es la utilidad lo que prima hoy en día es el enfoque comunicativo, porque es lo más útil, práctico y necesario en el contexto actual. 200

ALICIA: Sí. Entonces claro, pero también lo que yo hago en este trabajo es efectivamente que yo hablo la forma en la que se aplica la traducción en esa metodología, pero también, yo en este trabajo, trato de defender que no por ello debería de tener mala fama la traducción, sino que... 210

CAROLINA: También es cierto que al final te digo que para el BOE y el BOPA la traducción es como, digamos, la oveja negra. Te dicen “no recurrir a la L1, hay que evitar recurrir a la L1”, pero a la hora de la verdad, recurre. Sobre todo cuanto más bajos son los cursos, porque tienes que asegurarte de que realmente están entendiéndolo. Entonces, lo hay que evitar, pero tú quieres que el alumno responda y que aprenda a hablar y entienda. Hay 4 bloques en los contenidos del BOPA y del BOE: bloque de comprensión y expresión de textos, orales y escritos, ¿entiendes? Siempre es la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral, la expresión escrita, ¿me explico? 215

ALICIA: Sí.

CAROLINA: Yo lo que noto es que en todos los manuales, que cualquier manual que cojas actualmente, lo que hay es muy poco recurso. Por eso nosotros mandamos una lectura obligatoria y leemos en clase. Cada vez dedican menos contenido al contexto sociocultural. Todo es como intentando estudiar situaciones comunicativas en las que se va a encontrar el alumno: presentándose, saludando, en la clase con un profesor, presentando a su familia, describiendo su familia, presentando a su mejor amigo, describiendo a su mejor amigo, yendo a comprar el pan, yendo a comprar ropa o hablando de la moda. Son como situaciones que se prevee que va a tener el alumno en algún contexto determinado en algún momento, que luego no siempre es real. Por eso nosotros hacemos intercambios, que ahora con la pandemia no se pueden hacer, porque nos parece que eso es como un poco ficticio, como aprender a resolver en esas situaciones, pero realmente en un contexto que no es real, que es el aula. Con lo cual, nos parece que lo realmente práctico es ir al país para que tengan que comprar, pagar, presentarse, describirse y que vean realmente esa utilidad. Al final volvemos al mismo tema. Funcional, ellos no lo llaman utilidad, sino funcional. Aprendizajes funcionales. Es lo que pone la ley, que sea la metodología funcional y un aprendizaje comunicativo, que no el alumno esté estudiando años y años un idioma como pasaba antes y sin embargo no se podía soltar a hablar. Bueno, si es que escribieron una carta comercial. Mi madre, que dio francés comercial durante años a gente que hacía FP cuando de aquella el francés era el 230 235

único idioma que había cuando llegamos de Francia, también era aprender a escribir cartas comerciales. Las estructuras, carta de reclamación, carta sobre compras, de artículos, etcétera. Era todo lenguaje comercial y traducción del lenguaje comercial. Tampoco tenían conversación. No hacían tampoco conversación en FP en el aprendizaje este de secretariado comercial.

ALICIA: Claro...

240

CAROLINA: Era todo...

ALICIA: En un FP no necesitas conocer tanto la lengua.

CAROLINA: No, no, no. Escucha, que yo para escribir una carta de esas a lo mejor hasta busco un modelo. No estás acostumbrado, pero aprendes rápido una vez que conoces las estructuras. Pero digamos que es un lenguaje muy específico de encargar productos a una empresa, comprar, de

245

reclamar un producto, enviar una factura, un lenguaje muy específico y concreto. Y para ellos era la traducción, contestar una carta en francés y responder a la carta. O sea, que era una herramienta útil para ese contexto, pero luego ¿tú te crees que cogían el teléfono y eran capaces de seguir una conversación? No simulaban para que una secretaria aprendiera a coger el teléfono. De aquella, era

250

todo cartas comerciales. Entonces, eso no era útil tampoco. Era útil de momento, contestar, leer una carta, contestar a la carta, pero también era funcional. Era lo que se pedía y bueno, el aprendizaje pues se amolda a las necesidades. En lo personal, la traducción me encanta. Pero es verdad que a los

alumnos si les pones una traducción en plan ocio de vez en cuando una les vendría bien y les gustaría quizá, pero ellos lo que quieren es inmediatez. Los chavales hoy en día, y además con las nuevas tecnologías, lo que pretenden es traducir con el traductor automático de Google cuando

255

trabajamos con las redacciones. Tengo que estar siempre detrás de ellos pidiéndoles que no usen traductores automáticos, especialmente el de Google que es desastroso. Pero les es más cómodo hacerlo así que coger y revisar los apuntes. Y al final acabo viendo parrafadas escritas con

pensamiento español y traductor Google que son realmente horrorosos. Hace poco noté que dos alumnas habían usado traductor porque la redacción sonaba como sudamericana, muy de usted, y

260

nos partíamos de risa. Entonces bueno, yo te digo que, siguiendo a la ley, funcionalidad con el fin de que puedan cuanto antes soltarse a hablar, a escribir y demás con cierta soltura, que dependiendo del nivel, va a más. Pero el fin último no es la traducción. Sí que lo utilizan ellos precisamente

como herramienta de estudio, y yo como alumna de la Escuela Oficial de Idiomas utilicé mucho la traducción en el sentido de mis tablas de vocabulario con mi traducción y demás. Lo necesitaba yo

265

como herramienta de estudio y memorización, pero no como fin último la traducción.

ALICIA: Es eso, una herramienta de estudio...

CAROLINA: Es como una herramienta de memorización. Yo creo que lo utilizan más como herramienta de memorización. Lo utilizamos como herramienta para controlar que el alumno realmente entiende.

270

ALICIA: Y también para que pueda comparar lo que decías tú antes...

CAROLINA: Comparar las estructuras. Comparan, es muy bonito comparar. Yo eso sí que lo veo bonito porque digo “posesivos. ¡Oye, que no es como en inglés! ¡Meca no, pero si es como en español! *Mon père, ma mère*, que no es dependiendo de si el poseedor es hombre o mujer utilizamos un posesivo u otro”. Eso sí les ayuda, es comparar los mecanismos. Los mecanismos sí. O por ejemplo, “table” se parece más al inglés que al español. Ellos sí que comparan, pero como fin último en la enseñanza hoy en día la traducción no es el fin último. Se utiliza inconscientemente muchas veces, que digo yo “bueno, ¿y esto qué significa?” y entonces dicen “¡ay, sí!”. Hoy por ejemplo salió una frase en segundo de la ESO, “est-ce que tu aimes faire de cadeaux?” y decía un alumno enseguida “¿qué regalo quieres hacer?”, y digo “no, no. Leelo bien”. Y enseguida intervino otra diciendo “ah, ¿te gusta hacer regalos?”. Entonces, ves que sí que se utiliza en el aula, porque yo quiero saber que ellos lo están entendiendo y ellos también quieren acercarse de que realmente lo están entendiendo y quieren participar. Y esa es su manera de hacer ver que sí lo entienden, pero no siempre lo entienden. A veces...

ALICIA: Entonces, por lo que tú explicas yo entiendo que no usas la traducción explícitamente en clase pero que tampoco les niegas que traduzcan en sus cabezas.

CAROLINA: No, porque veo que para ellos es muy útil. Es útil porque no solo comparan con el español, con la L1. Muchas veces comparan con su L2. Los posesivos, más de uno dice “ay, entonces no es como en inglés, es como en español”. Y eso cuando es una clase espabilada. Otras veces soy yo la que digo “oye, esto es como en español, no es como en inglés” y van dándose cuenta. Entonces, sí. Y luego enseguida, por ejemplo, con el parentesco, el léxico, enseguida dicen “ah, oncle, se parece al inglés”. Cuando les enseño la palabra *fiancé* les digo que en inglés también la utilizan, y quedan sorprendidos porque no siempre lo saben. Digamos que es como anecdótico y es como una herramienta para acercarse de que lo entienden ellos y el profesor, muchas veces, para acercarse de que lo están entendiendo. Pero como una herramienta, no como fin último la traducción.

ALICIA: Sí. Aunque bueno, como dices, tampoco es como tu herramienta didáctica favorita, digamos. Como decías tú antes, simplemente les dejas usarla en su cabeza porque ves que les es de utilidad. Pero no...

CAROLINA: Es que a mí me gusta muchísimo la traducción, pero el fin último es que ellos vayan entendiendo que, por ejemplo, “pour aller a l’hôtel” es “para ir al hotel”. Ellos al principio es como que lo traducen, pero al final, un alumno en bachillerato ya es capaz de decir “vous tournez à gauche, vous tournez à droite” sin pensar “tuerces a la izquierda, tuerces a la derecha” traduciendo todo el día. Cuando tú dominas mucho un idioma, no estás traduciendo ya. Ya lo tienes asimilado. Yo creo que la traducción es como una herramienta. No la utilizamos porque claro, aquí los niños no vienen a estudiar interpretación y traducción. Con lo cual, no es la herramienta adecuada. Si viéramos la traducción como fin último porque están estudiando traducción, hubiera un módulo de

traducción. Y ahí sí que harías traducción pura y dura, pero no es latín ni la carrera de traducción de intérprete y traductor. No es el fin último el que sepan traducir. Es una herramienta, un mecanismo para asimilarlo. Entonces bueno, hay veces que uno asimila más con la memoria fotográfica, que es muy útil ver vocabulario ilustrado. A veces les ayuda a unos niños más que a otros. Otros no, prefieren su tabla de vocabulario con su traducción. Cada uno tiene su mecanismo. Los hay que prefieren memorizar visualmente y otros que prefieren traducir cada palabra. Yo por ejemplo en tercero sí vimos con el catálogo de “La Redoute” estuvimos estudiando la ropa en el sentido amplio y no limitándonos solo a lo típico de que si pantalón, camiseta, falda y demás, tratando de ampliar el vocabulario. Y con este catálogo fueron viendo ropa y les gustó. Pero luego les decía “me cogéis 10 prendas que salgan en *femme* y otras 10 en *homme* del catálogo este”, no por ser sexista, sino para que vieran, por ejemplo, *bretelle* que lo ponen más en la sección de hombre que en la de mujer, para que aprendieran más cosas, más léxico, y que lo tradujeran. Pero es puntualmente, algún ejercicio muy puntualmente de traducción. No sistemáticamente. Y dudo que ningún profesor de idiomas trabaje con la traducción sistemáticamente. Por lo menos no deberían, porque somos del enfoque comunicativo, que es lo que nos piden.

ALICIA: Yo de lo que he hablado con otras profesoras me han comentado que a ellas también les gusta trabajar con la traducción, pero desde el mismo enfoque que le das tú de momentos puntuales para asegurarse de que progresan adecuadamente...

CAROLINA: Sí, claro. Pero como fin último, no. Tú no estás...

ALICIA: No, no. No es para que aprendas a traducir, es solo para ayudarte a asimilar la lengua, interiorizarla.

CAROLINA: Sí, eso sí.

ALICIA: Por lo que he entendido a ellas les gusta intentar hacer simulaciones, como de inmersión lingüística. Porque claro, esa es la cuestión...

CAROLINA: Bueno, la simulación es lo que te digo. Lo de juegos de roles, situaciones comunicativas y demás...

ALICIA: Pero en el extranjero es verdad que es mejor porque mira, yo en mi caso es que aprendo más de internet porque ya no salgo mucho por la pandemia, pero en internet por ejemplo, al menos con el inglés, que como es una lengua que se habla muchísimo más y que tienes como más contenido accesible pues yo siento como que estoy en cierto sentido inmersa y que aprendo a hablar con mayor naturalidad. Una idea la podemos expresar con una cierta estructura gramatical o unas palabras aquí, y a lo mejor en el país de Inglaterra o en los Estados Unidos lo hacen un poco distinto, incluso en Francia tal vez. Entonces, cuando tú vas a un país, o usas internet si no, yo creo que en ese sentido te sirve. Cuando entras en contacto con gente nativa aprendes un poco a ser como un nativo más.

CAROLINA: Sí.

ALICIA: No como cuando estudias en tu país natal, porque no se corresponde con la realidad actual y tiendes a expresarte de una forma más peculiar desde su punto de vista. 345

CAROLINA: Pero no recurre a la traducción. Estás imitando lo que oyes, ¿no?

ALICIA: Claro, pero para eso tienes que tener ya cierto nivel.

CAROLINA: Yo he visto capítulos en los que trabajan con la traducción y que les resultan realmente interesantes y están muy bonitos en un canal llamado “Easy French”. Son entrevistas en la calle, que es un contexto parecido a lo de ellos, jóvenes, y les preguntan cuál es su deporte favorito o qué actividad les gusta hacer o qué comidas les gusta más. Bueno, son temas coloquiales y la verdad es que les encanta porque además viene con subtítulos. Y claro, los subtítulos les ayuda mucho. Pero te das cuenta que cuánto más ven eso, más van asimilando también, porque les gusta. Pero sí que es verdad que yo siempre les recomiendo que vean películas o la tele en versión original con subtítulos. Les doy esos capítulos de “Easy French” y les digo “miradlos, que están muy bien. 350
Vais oyendo francés, oís la entonación francesa” pero claro, no puedo estar diciéndoles siempre que con subtítulos, porque si no se acomodan. Justamente tienen que acostumbrarse a ver “bonjour, quel heure est-il? Il est huit quarant quart”, ¿no? Quiero decir, tienen que acostumbrarse a utilizar la mimesis. Es mucho más mimético imitar y reproducir sonidos. Se utiliza mucho más la imitación y la repetición que la traducción. Eso desde luego. Yo creo que ningún profesor de inglés les da una traducción al español y les pida que lo traigan hecho para el próximo día. 360

ALICIA: No, así no.

CAROLINA: Eso no. Porque no sería el fin último para una clase. Es imposible, porque es que además eso no es lo que quiere un inspector.

ALICIA: Lo que te decía es que eso lo usan para asegurarse de que... 365

CAROLINA: Para asegurarse sí, lo que te dije...

ALICIA: Porque es muy cansino hacerlo todo en la L2 también, ¿sabes? Entonces es eso. Cuando lo usas, lo usas como para dar un apoyo y no sobrecargar al alumno y hacer que le coja manía a la asignatura. Y sobre todo, para que tanto el profesor como el alumno se aseguren de que están entendiendo la lección bien. 370

CAROLINA: Sí, sí. Pues eso, que como fin último ya te dije que el aprendizaje es funcional pensando en situaciones que van a ser reales en su día, que no siempre lo van a ser porque cada uno vive en entornos y rutinas diferentes pero bueno, posibles situaciones reales que luego las traspasas cuando hemos hecho intercambios, porque tú ya has tenido allí que presentarte, saludar, hablar de tu familia, ir a comprar, ¿me explico? Esto que hiciste aquí, pero que no deja de ser en un contexto ficticio. Lo que hemos dicho, simulación, juegos de roles que hemos hecho pagando, comprando y demás. 375

ALICIA: Ya. Ahora hablando contigo me surgió una duda, porque creo que quizás hay una pequeña discrepancia entre vosotras las entrevistadas pero bueno mira, cuando ya he hablado con todas ellas

creo que estaban todas de acuerdo en esto y es que dicen que es mejor tratar de evitar usar la traducción en clase cuando son niveles bajos, porque dicen que si no se apegan demasiado a su L1 y que luego, cuando hablan en la lengua o hacen reacciones o lo que sea, es muy literal. Entonces por eso ellas dicen que cuando ellas usan traducción prefieren usarla con niveles más altos que ya tienen mejores conocimientos de idiomas, o al menos de esa misma lengua. 380

CAROLINA: Yo creo que eso no es así, francamente. Creo que todos inconscientemente recurrimos más a la traducción en los niveles más bajos. Sobre todo a la hora de hablar, por escrito puede que sea más natural, pero en inglés lo mismo. De hecho, yo a veces les pregunto cosas y me pregunto, ¿cómo es posible que un alumno en segundo de bachillerato...? Si es buen alumno, yo por ejemplo he acabado con dos de muy buena nota. Esas dos niñas y, sobre todo, una de ellas va a Francia mañana y se entiende perfectamente con la gente. Es capaz de hacer *un exposé* de cualquier tema de los que hemos visto este año, súper buena alumna. Y tengo otra que también, una de 10, otra de 9 y otros de 8, pero justamente yo con ellos hablo más francés que con ninguno, ¿cómo voy a entrar a una clase de primero de la ESO y hablarles igual durante tres cuartos de hora que tengo clase con ellos en francés? Justamente en bachillerato es donde sí. Entrás en primero y entrás en segundo y vamos, mis compañeros y yo lo hablamos siempre, nos encanta dar a bachillerato porque la lengua vehicular sí que es el francés. ¿Cómo voy a explicar el posesivo en francés a los niños en segundo de la ESO? Es que no me queda a veces de otra que recurrir al español. Por eso te digo que es un poco utópico cuando dicen que hay que renunciar a la L1 en los primeros cursos. Y yo paso por un pasillo y oigo una clase de inglés y están hablando en español. En bachillerato sí que hablan más en inglés. ¿No te hablaban más tus profesoras en inglés en bachillerato que en primero de la ESO? 385 390 395 400

ALICIA: Puede ser. Es que...

CAROLINA: En primero de la ESO, "what's your name, where do you live?" y luego se ponían a explicarte gramática y sale más en español en primero de la ESO que en primero de bachillerato. Es lo inverso. Recurre menos a la L1 cuanto más alto es el nivel. Y vas a la universidad y lo mismo. Es que desde que entras por la puerta hasta que sales te están hablando en francés. Es al revés, claro. Totalmente al revés. Discrepo totalmente si han dicho eso. 405

ALICIA: Lo que yo entendí cuando ellas me explicaban eso es lo que te digo de que dependes muchísimo de tu L1 y tienes que tratar de...

CAROLINA: No, no. Es que tenemos que evitar el uso de L1.

ALICIA: Cuando estás en niveles bajos, claro. 410

CAROLINA: Pero al final se hace. ¿O no? Yo creo que utilizo mucho más el español en los primeros niveles que en primero y segundo de bachillerato, donde el nivel ya es más elevado. A no ser que vengan con un mal nivel, pero desde luego yo ya con los de bachillerato entro allí y para empezar todos los documentos que uso son totalmente auténticos. Ya sea de prensa, de revista o de otra cosa, son todos auténticos. Ninguno es adaptado o fabricado, ¿me explico? Y cuando tienes que 415

traducir algo muchas veces no lo traduces. Cuando ellos no entienden algo, lo que haces es intentar explicarlo en francés también. Y esto último no lo puedes hacer en primero de la ESO, porque si no saben lo que es *table* yo no les puedo explicar “c’est un meuble composé d’une surface plane reposant sur un ou plusieurs pieds et qui sert pour ranger divers objets dessus”. No me entenderían nada. En cambio un alumno de bachillerato te puede preguntar “¿y qué es *avoir de cauchemar*?” 420 pues les puedes responder “c’est avoir de rêve mauvais”. Les das la definición, pero en francés. Yo creo que se recurre mucho menos a la traducción en los niveles más altos.

ALICIA: Bueno, pero cuando se trata más de estructuras gramaticales y construcción de frases en, por ejemplo, redacciones, cuando das en un nivel bajo el problema de hacer traducción por lo que me han explicado ellas es que es complicado, ¿no? Las diferencias que pueden haber entre una 425 lengua y otra a veces pueden ser confusas a la hora de interiorizarlas. Y entonces luego acabas dependiendo más de la L1 de lo que deberías en los niveles bajos. Eso es lo que a mí me dieron a entender cuando las entrevisté.

CAROLINA: No, tú intentas que ellos memoricen estructuras, que eso por mimetismo se ha hecho siempre. Imitar “my name is, her name is” y que lo utilicen, pero no. Un profesor de idiomas 430 cuando entra en bachillerato ya si habla en español es muy raro. Tienes que hablar en francés o en inglés desde que entras hasta que sales y si no pues no sé, algo se está haciendo mal.

ALICIA: Sí, pero bueno, lo que me dieron a entender es que al final si se usa la traducción en niveles más altos sirve más como para aclarar alguna duda de alguna estructura...

CAROLINA: Eso sí, de alguna estructura sí. 435

ALICIA: Por lo que decías tú antes antes. Yo es que por ejemplo soy así. En mi cabeza siempre recurrí mucho a la traducción, pero no tanto para entender qué estoy viendo, sino...

CAROLINA: Yo creo que es para asimilar la información.

ALICIA: No o sea, a mí la traducción lo que digo es que, quiero decir, yo siempre he sentido que aprendo rápidamente las lenguas porque yo veo similitudes y también veo las diferencias. Y por 440 alguna razón, a esas diferencias también como que les doy un sentido en mi lengua, ¿sabes? Yo pienso, por ejemplo la pasiva en inglés, no se construye igual que en español pero yo sé decir en mi cabeza “en el sentido literal en inglés es así, pero en español lo decimos de esta otra forma”. Y al final sé discernir un poco entre cómo se hace en inglés y cómo se hace en español. Y el equivalente de cada cosa yo me lo sé. 445

CAROLINA: Pero tú recuerda que cuando eres pequeño aprendes por imitación. Por ejemplo, mi hijo en el colegio aprendía a decir cosas como “my little house” de memoria y no entendía lo que decía, pero aprendían canciones en inglés y con el tiempo asociaba “my little house” con “mi casita”, ¿me explico? Yo creo que al principio quieres que sea por imitación, que vayan adquiriendo por mecanismos reutilizando en contextos diversos. Y esa memorización se interioriza y es muy 450 aburrido para un niño ponerles una tabla con “mesa – *table*” por ejemplo. Intentas que lo vean a

través de vocabulario ilustrado en el libro, les pones fichas. Por ejemplo, muebles de la casa, fichas donde ven el salón que hay muebles y aprenden que eso es el salón, aunque ellos interiorizan “salón – salon, cocina – cuisine”, pero que cuando se adquiere una lengua mucho es por imitación y reutilización inmediata en contextos diversos y eso. Pero bueno, que yo creo que sí, que a la traducción se recurre sin querer, de manera involuntaria a veces, y más bien oral que escrita. Y yo creo que un profesor de idiomas no escribe en español en ningún examen ni pone una traducción en un examen. Podrá poner “traduce cinco frases” en algún momento a los niños de primero, pero desde luego que en francés en bachillerato nunca pondrías nada en español ni de traducción. Será “transformez, completez, faites”.

455

460

9.5. Propuesta de traducción de artículos de investigación de referencia

9.5.1. Traducción del primer artículo seleccionado

Ferreira Gaspar, N, (2009). Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary School Level. En Witte, A., Harden, T., & Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 3, pp. 173-179). Peter Lang AG.

Neide Ferreira Gaspar

La traducción como quinta destreza en las clases de inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria

Algunos experimentos con ejercicios de traducción

Más que un artículo académico, se trata de una exposición personal e informal de varios experimentos llevados a cabo sobre la enseñanza y la puesta en práctica de las destrezas de traducción en clases normales de inglés como lengua extranjera a nivel de secundaria.

Bien se sabe que durante muchos siglos se prefirió el método de gramática-traducción para enseñar idiomas. En el siglo XX, el enfoque audiovisual se promocionó y adoptó ampliamente como una forma más natural de aprender una lengua extranjera, y los requisitos en clase tratarían de replicar, en la medida de lo posible, la adquisición de la primera lengua de los alumnos. En la mayoría de los casos, el uso de la lengua materna en el aula estaba estrictamente prohibido y, evidentemente, también se desterraron los ejercicios de traducción.

Por más que el péndulo sigue oscilando en la enseñanza de idiomas y en otros ámbitos, recurrir a los conocimientos de los alumnos en su lengua materna para aclararse ya no es un anatema. Los profesores con experiencia hace tiempo que se dieron cuenta de que la imitación no sirve como

sustituto para la traducción rápida, sobre todo cuando se trata de conceptos abstractos, y es imposible evitar que los alumnos recurran a la traducción mental silenciosa. Libros de texto de gran éxito, como la famosa saga *Headway*, empezaron a sugerir que los alumnos tradujeran algunas estructuras gramaticales (Soars 1996: 8). Y el libro *The non-native teacher* recomendaba los ejercicios de traducción como "una forma muy eficaz de desarrollar las habilidades de escritura" (Medgyes 1994: 99).

Sin embargo, la traducción como quinta destreza, que podría considerarse con razón tan importante como escuchar, hablar, leer y escribir, sigue estando ausente en los cursos de idiomas y en la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Como miembro del Grupo de Interés Especial de Traducción de Braz-TESOL^(*) y como profesora de secundaria, decidí incluir ocasionalmente ejercicios de traducción como componente de mis clases. Por suerte, trabajaba en una escuela que me daba mucha libertad para experimentar. El material que había que traducir procedía sobre todo de revistas como *Newsweek*, *Time* y *BBC Wildlife*, del sitio web del *New York Times*¹ e incluso de libros infantiles, con su lenguaje engañosamente sencillo.

Intenté seleccionar textos que pudieran ampliar los conocimientos de los alumnos en diversas áreas, teniendo en cuenta algunos de sus intereses y las noticias de actualidad, al igual que hacemos normalmente cuando seleccionamos textos para los debates y el desarrollo de las habilidades de lectura. De este modo, al practicar la traducción, tuvimos la oportunidad de debatir sobre temas serios, como el dopaje y la corrupción en el deporte, la conservación del medio ambiente, la pobreza, el movimiento de los sin tierra en Brasil y los prejuicios contra los refugiados. No tenemos muchos refugiados en Brasil, y este tipo de prejuicios no es un problema aquí, pero el ejercicio dio lugar a la oportunidad de discutir acerca de otros prejuicios que aún prevalecen en nuestra sociedad. Los modelos textuales sobre asuntos más delicados iban acompañados con anotaciones de películas que habían visto y la traducción (al inglés) de libros infantiles.

Este ejercicio en particular lo propuse con cierta inquietud. Seleccioné textos para trabajar y corregir la lengua que obligaran a mis alumnos a reforzar aspectos gramaticales que no habían captado como me hubiera gustado, como la oposición pasado simple/presente perfecto. Los libros (França/França 1985; 1998; 2000) proceden de una saga que se hizo muy popular cuando mi hija menor estaba aprendiendo a leer, a los cinco o seis años de edad. Esperaba que los alumnos entendieran que el objetivo justificaba mi elección de textos, inusual para jóvenes de dieciséis años que se enorgullecían de su forma de vestir "grunge" que, para ellos, reflejaba una actitud de "no podría importarme menos". Para mi sorpresa, estaban encantados. Al ser de la misma edad que mi hija, ellos también habían disfrutado de la lectura de esos libros, y el ejercicio les trajo buenos recuerdos de su infancia. El contexto que creé fue el de la hipotética decisión de una editorial extranjera de negociar los derechos de autor de la saga, con las mismas ilustraciones. Uno de los

libros (França/França 1985) mostraba un incendio en el bosque provocado por un globo aerostático fabricado para celebrar los santos de junio en Brasil (San Antonio, San Juan y San Pedro). Esto dio lugar a un gran debate sobre los elementos lingüísticos marcados culturalmente y las dificultades que plantean al traductor, un debate muy de adulto.

Otro ejemplo de su interés por los ejercicios de traducción fue su reacción ante el encargo de Sebastião Salgado. Sebastião Salgado es un conocido fotógrafo brasileño que se propuso denunciar la violencia en diversas partes del mundo a través de su arte. Las fotos son tan conmovedoras e impresionantes que se le ha acusado de glorificar el sufrimiento y la miseria, pero las escenas que selecciona siempre incluyen algunas que indican que todavía hay esperanza: un profesor en África dando clases en un campo de refugiados con una pizarra clavada en un árbol o un niño en otro campo de refugiados que sonríe con orgullo a la cámara sosteniendo un lápiz tan pequeño que apenas se ve.

Para este ejercicio de traducción, decidí montar una exposición de fotos de Sebastião Salgado, reproducidas de su libro *Terra* (que significa tanto *Tierra* como *terreno* en portugués), algunas de ellas en formato póster. Los pies de foto en inglés procedían del sitio web del *NYT*, que había publicado un extenso artículo sobre el fotógrafo y su obra. Se usaron ejercicios corrientes de inglés como lengua extranjera a modo de preparación para la traducción: análisis y escaneo en busca de vocabulario clave, realización de una lista de elementos lingüísticos específicos (en este caso relacionados con la pobreza y la violencia contra los campesinos sin tierra) y redacción de una descripción detallada sobre las fotos seleccionadas. Lo que los alumnos tenían que traducir era algunos subtítulos de su elección que luego se compararían con los subtítulos del libro (para asegurarse de que no se limitaban a copiar o reformular los subtítulos en portugués disponibles) Aunque algunos estudiantes, como era de esperar, se decantaron por los pies de foto más cortos, otros decidieron entrar en el sitio web del *NYT* para ver el resto de la selección y eligieron fotos y pies de foto del sitio. Muchos las reprodujeron en su trabajo, para que pareciera más auténtico. Fue otra experiencia gratificante que involucraba un ejercicio de traducción.

Algunos consejos más de carácter práctico

No es necesario ser un experto en traducción y teoría de la traducción para utilizarla en clase. Sin embargo, algo de experiencia y formación en traducción puede ayudar mucho. Si has probado a traducir, has experimentado las dificultades que conlleva y has encontrado buenas soluciones, probablemente seas capaz de utilizarla en clase. Para quienes estén interesados en aprender más sobre las teorías y la práctica de la traducción, enumeraré algunos títulos al final de esta exposición y los demás autores de esta publicación seguramente sugerirán algunos más. Hasta donde yo sé, las publicaciones que hay sobre la traducción como quinta habilidad en clases normales de inglés como

lengua extranjera son prácticamente inexistentes. Encontrarás referencias a la "traducción como quinta destreza" en sitios que la defienden como estrategia para tratar textos en clases de inglés para fines específicos y como herramienta para mejorar el aprendizaje, no la traducción en el sentido en el que se menciona en este artículo. Sin embargo, hay mucha información acerca de las teorías de la traducción para los cursos de Traducción e Interpretación a nivel universitario. John Benjamins y St Jerome son dos editoriales con muchos títulos interesantes sobre el tema. De igual modo, los profesores no deberían desanimarse por no conocer las teorías. Se puede hacer un buen trabajo en el aula a nivel práctico.

Es aconsejable empezar con textos sencillos y cortos, antes de abordar otros más complejos. Sin embargo, creo que los textos simplificados sólo deberían utilizarse si los alumnos tienen realmente muchas dificultades con el material auténtico. Mis primeros ejercicios preparatorios consistieron en discutir las traducciones de canciones populares, encontradas en revistas especializadas, y los subtítulos de las películas. Los pies de foto también son un primer paso interesante, sobre todo si la foto capta su atención y el tema es de su interés.

Una forma de aprovechar los subtítulos de las películas es mostrar a los alumnos un fragmento cuidadosamente seleccionado sin sonido; luego se les permite leer los subtítulos y ver la escena para hacerse una idea del contexto. A continuación, reciben una copia de los subtítulos y elaboran la traducción. Cuando hayan terminado, se reproduce de nuevo la secuencia, con sonido, y comparan su traducción con lo que realmente se ha dicho. Se trata de un ejercicio muy productivo, ya que pueden discutir las dificultades que encontró el traductor y sus soluciones. Los alumnos pronto se dan cuenta de que hay más de una forma de traducir un texto y que, salvo algún error garrafal, los traductores suelen hacer un buen trabajo, teniendo en cuenta que están limitados a un determinado número de palabras o incluso de letras por subtítulo. Una secuencia que he utilizado es la del granero de *Witness* (1984), en la que los alumnos trabajaron después de leer sobre la comunidad amish en Estados Unidos. Otra fue la canción de la señora de los pájaros en *Mary Poppins* (1963), que combiné con información adicional sobre la catedral de San Pablo. En ambos casos, el ejercicio de traducción fue una oportunidad para aprender más sobre un determinado tema y practicar también otras habilidades.

Con los textos más largos, les digo a los alumnos que utilicen una técnica a la que suelen recurrir los traductores cuando trabajan con textos: primero se mantienen lo más cerca posible del original; luego se deja de lado el original y se lee la versión traducida y se modifica para que suene lo más natural posible en la lengua de destino. Una tercera lectura, comparando esta versión con el texto original, mostrará si la traducción no se ha desviado mucho de éste.

Los textos muy largos pueden abordarse con un enfoque de traducción-resumen. Esto lo utilicé con artículos largos sobre el dopaje y la corrupción en el deporte. Dado que la traducción implica una

lectura intensiva, también puede ayudar a desarrollar las habilidades relacionadas con ésta; en el ejercicio de resumen-traducción, además, los alumnos tenían que decidir cuáles eran los aspectos principales y las palabras clave (especialmente cuando se hablaba de sustancias prohibidas y sus efectos) que no podían omitirse en la versión traducida. El ejercicio no resulta artificial, ya que muchos artículos traducidos se publican en versiones abreviadas y los estudiantes pueden utilizar esta capacidad en su vida académica y profesional.

Es importante proporcionar un contexto hipotético para el texto traducido. Puedes idear ejercicios en los que diferentes alumnos o grupos traduzcan el mismo texto de diferentes maneras, pensando en diferentes destinatarios. Por ejemplo, el lenguaje de un texto traducido para ser publicado en una revista escolar no puede ser el mismo que el empleado en un artículo formal para una revista científica o incluso un trabajo escolar.

Consideraciones finales

En general, me pareció que los alumnos disfrutaron mucho de los ejercicios y se mostraron deseosos por debatir, con un enfoque práctico, aspectos tan delicados como la distancia que puede tomar el traductor con respecto al texto de origen y el lenguaje más apropiado para el lector de destino. Este último aspecto los alumnos lo captaron muy rápidamente y siempre me sorprendieron con excelentes soluciones a los problemas de traducción. Para terminar, me gustaría hacer alusión a un texto extraído de un folleto que publicó la revista *BBC Wildlife*. El autor, un ecologista británico (Baines 1993: 29), mostró cómo los ciudadanos podían contribuir a la conservación de la naturaleza y a la preservación del medio ambiente. En frases breves, uno de los capítulos, bajo el título *Using yourself*, enumeraba las formas en que cada persona, incluidos los niños y los ciudadanos nativos, podía utilizar sus recursos personales para ayudar. Una vez más, el lenguaje era engañosamente sencillo: las frases constaban de tres o cuatro palabras, lo que resulta especialmente difícil para los hablantes de portugués, que se ven obligados a producir frases más largas y elaboradas, ya que el portugués es notoriamente más prolijo que el inglés.

Estuvimos todos muy ocupados discutiendo acerca de las posibles traducciones, hasta que los estudiantes encontraron una declaración sobre el papel que podían desempeñar los profesores. Simplemente decía: “Los profesores nos conciencian”. No captaron el mensaje al momento, pero conseguí explicarles lo que significaba para que pudieran decidir cuál era la mejor traducción. Mirándome con ojos destellantes, uno de los estudiantes preguntó: “Eso es lo que intentas hacer con nosotros, ¿no?”. Así fue, como con la mayoría de los textos que seleccioné. Creo que podemos ayudarles a desarrollar sus habilidades de traducción, con efectos positivos en su aprendizaje en sí, a la vez que los concienciamos sobre las cuestiones vitales del mundo que nos rodea.

1 <http://www.nytimes.com/specials/salgado/home> (corregido el 23/03/2008)

(*) Braz-TESOL: afiliación brasileña de TESOL, la cual es una organización internacional con sedes distribuidas en diversos países cuyo acrónimo significa “Teaching English to Speakers of Other Languages” (es decir, “enseñar inglés a hablantes de otras lenguas”).

9.5.2. Traducción del segundo artículo seleccionado

González-Davies, M. (2017). The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>

María González-Davies

El uso de la traducción en un enfoque plurilingüe integrado del aprendizaje de idiomas: las estrategias del profesorado y las mejores prácticas

1. Introducción

La perspectiva multidimensional de la traducción recalca el potencial de este campo para superar los límites de la formación de los traductores profesionales. En consecuencia, la traducción se estudia ahora dentro de los nuevos enfoques del aprendizaje de lenguas adicionales (LA) en las comunidades plurilingües¹. *The Plurilingual Turn* destaca una visión conectada de los procesos de aprendizaje que fomenta la interacción entre lenguas y culturas. Por lo tanto, en nuestro Enfoque Plurilingüe Integrado (EPI), la traducción se implementa siguiendo prácticas pedagógicas socioconstructivistas como una estrategia eficiente de andamiaje translingüístico (planificado y no planificado) para avanzar no sólo en el aprendizaje de idiomas, sino también en la competencia comunicativa plurilingüe (CCP). Definimos la CCP como un uso adecuado de las prácticas plurilingües naturales (por ejemplo, la traducción, el cambio de código^(*) o un uso informado de la L1) para avanzar en la comunicación interlingüística e intercultural.

En este artículo se presentan las conclusiones parciales de un estudio en curso sobre la observación y la aplicación de prácticas plurilingües relacionadas con: (1) las estrategias del profesorado; y (2) las mejores prácticas. El enfoque se centra en el uso de la traducción en el aprendizaje de LA para la combinación lingüística inglés-español-catalán. El uso de la traducción se aleja aquí de las prácticas de gramática-traducción. Más bien se toma como una habilidad de mediación para favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural al integrarla en las tareas de traducción mientras se trabajan las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar, así como el vocabulario y la gramática. La mediación se entiende siguiendo el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2001):

“Sería útil que también se tuviera en cuenta y se registrara la capacidad para desenvolverse en varios idiomas o culturas. Traducir (...), participar en un debate oral en el que intervienen varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura son ejemplos de mediación (...) que tienen su lugar en la evaluación y la recompensa de la capacidad de gestionar un repertorio plurilingüe y pluricultural.” (175)

Por consiguiente, el EPI trata los repertorios lingüísticos de los alumnos como una entidad interconectada. Incluye prácticas de translenguaje a través de la acción reflexiva para desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural (CCI).

Es fundamental señalar que, dado que las propuestas pedagógicas de nuestro Enfoque Plurilingüe Integrado no dependen de una combinación lingüística específica, sino de las destrezas transferibles y de la enseñanza basada en conceptos, estas propuestas pueden adaptarse a otras combinaciones lingüísticas y niveles, a la espera de nuevas investigaciones.

Tres preguntas desencadenaron nuestra investigación en sus inicios: (1) ¿por qué se prohíbe el uso de la traducción en el aprendizaje de LA a pesar de su frecuente práctica (encubierta) por parte de los estudiantes de idiomas?; (2) ¿(cómo) puede utilizarse de manera informada para explotar todo su potencial?; y (3) ¿(cómo) puede el campo de los Estudios de Traducción ayudar a avanzar en el aprendizaje de LA así como en el CCP?

1.1. La traducción como "punto ciego" en el aprendizaje de lenguas adicionales

Seguimos viviendo una paradoja en lo que concierne a la relación entre la traducción y el aprendizaje de idiomas. A pesar de que la traducción es una estrategia natural de aprendizaje de lenguas, su uso se ha prohibido por acuerdo tácito, sobre todo en los programas de inmersión basados en el Enfoque Natural y Comunicativo que dejaban de lado el uso de la traducción como estrategia natural de comunicación y aprendizaje (cf. Cook 2010; Hall y Cook 2013; Richards y Rodgers [1986] 2014). Estos enfoques del aprendizaje de LA se han popularizado en la mayor parte del mundo desde los años 70, como confirman Pym et al. en su estudio internacional *Translation and Language Learning* (Europa, China, Australia y Estados Unidos): “Las respuestas indican un considerable consenso entre los países: los métodos más populares desde el punto de vista institucional son el comunicativo, el que se basa en tareas y el de inmersión, y la gramática-traducción está en desuso, en el penúltimo lugar” (2013, 41).

La creencia de que una lengua adicional debe adquirirse de la misma manera que la L1 para evitar la transferencia negativa y la dependencia del alumno de una L1, por un lado, y para proporcionar la máxima exposición a la lengua adicional, por otro, se opone a la opinión de que la conexión de los conocimientos previos favorece un aprendizaje eficaz. Curiosamente, diferentes encuestas registran de forma recurrente las dudas de los profesores acerca del uso de la traducción en el aprendizaje de

LA, a la vez que registran, paradójicamente, que profesores y alumnos utilizan la traducción de forma encubierta. Por ejemplo, Pym et al. (2013) señalaron que:

“Los países que más piensan que la traducción es "sólo para profesionales" son Croacia, Polonia, España y Alemania. Esta opinión es coherente con otras respuestas de España y Alemania (donde menos se utiliza la traducción en clase), pero no por ello los profesores (...) dejan de utilizar la traducción.” (124)

Otro ejemplo es el estudio realizado por Hall y Cook, que concluyó que "hay una brecha potencial entre las publicaciones convencionales y la práctica [de la lengua propia] sobre el terreno" (2013, 27).

En la práctica en el aula, Macaro (2001, 535) observó cómo actuaban los estudiantes de magisterio de LA en el aula y clasificó tres "posiciones" diferentes en cuanto a su uso de la L1. Para nuestros fines, hemos sustituido "uso de la L1" por "uso de la traducción" y hemos adoptado la Posición Óptima en nuestro estudio:

- (1) *Práctica*: el uso de la traducción debería quedar totalmente excluido del aula de lenguas extranjeras.
- (2) *Máxima*: no hay valor en el uso de la traducción, pero es inevitable.
- (3) *Óptima*: puede haber un valor pedagógico en el uso de la traducción y, por lo tanto, debe haber una exploración constante de los principios pedagógicos en cuanto a si está justificado y de qué manera.

La traducción, por tanto, se ha convertido en un "punto ciego" en el aprendizaje de LA, ya que es visible e invisible al mismo tiempo, es decir, se ha rechazado sin una base fundamentada en la investigación (Cook 2010, 20-21). Además, su marginación es bastante contraria a las prácticas (encubiertas) de profesores y alumnos de idiomas. Estas prácticas se abordan en nuestro EPI, donde relacionamos el aprendizaje de la lengua con el desarrollo de la CCP y contemplamos el repertorio lingüístico de todos los participantes, tanto profesores como alumnos, para "hacer en el aula de forma informada lo que los hablantes plurilingües hacen de forma natural" (Cenoz y Gorter 2013, 597).

2. Metodología

2.1. El enfoque plurilingüe integrado: justificación

Los estudios sobre las prácticas plurilingües suelen detenerse en la fase teórica y se limitan a sugerir (vagamente) que los profesores las sigan, sin aportar ninguna propuesta pedagógica concreta para contextos reales de aula. Algunas excepciones son: Duff ([1989] 1994); González Davies (2004);

Butzkamm y Caldwell (2009); De Witte et al. (2009); LaRocca (2013); Cummins y Early (2014); Kerr (2014); Laviosa (2014); o Carreres et al. (2018). Además, ha habido un aumento de los artículos y las revistas sobre el tema, como la revista *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*.

Teniendo en cuenta este estado de la cuestión, decidimos diseñar y poner en práctica tareas plurilingües específicas como parte de la enseñanza reflexiva orientada a la acción en la educación primaria, secundaria y superior. Nuestro objetivo general era explorar la aplicación de un enfoque educativo diseñado para apoyar las "prácticas plurilingües naturales" en el aprendizaje de LA, como la traducción, la interpretación o la alternancia de código. A ellos hemos añadido un uso pedagógico explícito de la "conceptualización translingüística", que definimos como la capacidad de expresar y relacionar eficazmente los mismos conceptos en distintas lenguas. Estas prácticas plurilingües naturales se reconfiguraron como estrategias y actividades de andamiaje para notar, comprender, utilizar y manejar diferentes aspectos de la(s) lengua(s).

2.2. Marco teórico: sobre el aprendizaje de idiomas en el Enfoque Plurilingüe Integrado

El auge de los Estudios de Traducción en la década de 1980, y especialmente desde la década de 1990, contribuyó a un cambio notable en la comprensión de la lengua, la transferencia lingüística y el aprendizaje de idiomas, de modo que las preocupaciones del pasado se están revisando gradualmente para remodelar la investigación y las prácticas actuales. Así, la necesidad de revisar los enfoques y las prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje de idiomas para los ciudadanos lingüísticamente preparados, preferiblemente con buenas habilidades de mediación, está ganando impulso en el estudio sobre el aprendizaje de LA con la ayuda de la globalización, el aumento de la movilidad internacional y la comprensión de que las lenguas patrimoniales desempeñan un papel clave en el aprendizaje de idiomas y en las cuestiones de identidad (cf. North y Piccardo 2016).

En consecuencia, abogamos por avanzar hacia un enfoque plurilingüe que subraye una visión conectada del aprendizaje, al contrario de lo que ocurre con la enseñanza de hablantes plurilingües en contextos de aprendizaje monolingües disociados en los que, en lugar de integrar las lenguas y desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural de los alumnos, los repertorios de éstos no se tratan como una entidad interconectada, sino que se mantienen separados. De hecho, en contextos de aulas de inmersión total, donde sólo se permite la lengua adicional, el aprendizaje tiene lugar en un entorno irreal que puede describirse como el "fenómeno del estudiante plurilingüe/clase monolingüe" (EP/CM). La figura 1 ofrece una representación visual de este fenómeno en Cataluña, donde el catalán y el español son las dos lenguas oficiales y al menos una lengua adicional (normalmente el inglés) es obligatoria en toda la enseñanza obligatoria. También podemos ver el resultado específico deseado de nuestro EPI en el que, durante el proceso de aprendizaje,

pasamos del "fenómeno estudiante plurilingüe/clase monolingüe" (EP/CM) a la creación de un entorno plurilingüe natural y realista para el significativo avance del desarrollo comunicativo (adaptado de Wilson y González-Davies 2017).

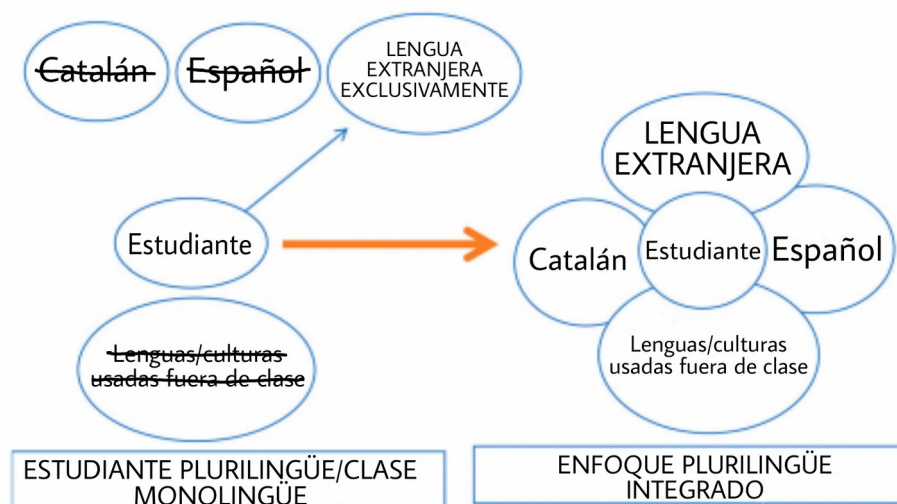


Figura 1. Fenómeno estudiante plurilingüe/clase monolingüe

Por lo tanto, el EPI implica revisar el marco teórico del aprendizaje comunicativo de lenguas adaptándolo a las nuevas necesidades y realidades plurilingües que excluyen las prácticas de gramática-traducción. A su vez, implica aceptar los movimientos pedagógicos que llevan a la comunidad de aprendizaje del comando "(lengua adicional) solamente" a las clases "(lengua adicional) principalmente" (McMillan y Rivers 2011, 258), donde todas las lenguas son bienvenidas cuando se utilizan de manera informada (cf. Coste et al. 2009; Aronin y Singleton 2012; Cenoz y Gorter 2013; González-Davies 2014; Sugranyes y González-Davies 2014; Corcoll y González-Davies 2016).

En el centro de nuestro marco teórico se encuentra el *translenguaje*, un término acuñado por Williams (1994) y definido más recientemente por Canagarajah (2011, 401) como "la capacidad de los hablantes multilingües de pasar de una lengua a otra, tratando las diversas lenguas que forman su repertorio como un sistema integrado." García (2009) amplió el concepto para referirse a las múltiples prácticas discursivas espontáneas y naturales que utilizan los hablantes plurilingües para comunicarse. Pueden utilizarse en el aula para construir un contexto académico auténtico y significativo. Uno de nuestros objetivos es precisamente sugerir que se acepten prácticas pedagógicas planificadas y no planificadas a partir de la observación de la interacción translingüística en el aula de LA.

Otro concepto clave es la *hipótesis de interdependencia* de Cummins (1984), que proporcionó un marco para trabajar sobre los atributos subyacentes que son comunes a todas las lenguas. Esto hace posible la transferencia interlingüística porque los alumnos se apoyan de forma natural en sus conocimientos previos cuando intentan acceder al significado en la lengua adicional. Así pues, al

mantener el "fenómeno del estudiante plurilingüe/clase monolingüe" (EP/CM), estamos negando a los alumnos un recurso de aprendizaje valioso y naturalmente accesible.

En cuanto a la competencia comunicativa plurilingüe, seguimos la definición de plurilingüismo del MCER: "(...) las lenguas y las culturas no se mantienen en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que construyen una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se interrelacionan e interactúan" (Consejo de Europa 2001, 4). En nuestro caso, el plurilingüismo incluye la CCI, es decir, la capacidad de trabajar dentro de más de una cultura de forma eficiente y de tender puentes entre culturas, poniendo en primer plano el estudio de las "formas de pensar y hacer" de los miembros de una comunidad y notando las similitudes y las diferencias.

Para explorar cómo se relacionan las lenguas en el cerebro y cómo los plurilingües piensan y aprenden de forma diferente a los monolingües, trabajamos con el concepto de multicompetencia, definido por Vivian J. Cook como "el conocimiento de dos o más lenguas en la misma mente" (2003, 2). Otros estudiosos como Bialystock (2009), Bialystock et al. (2010), o Genesee (2002) han confirmado esta perspectiva describiendo cómo los plurilingües adquieren habilidades y conocimientos adicionales que no son puramente lingüísticos pero que, aun así, están (in)directamente relacionados con el éxito del aprendizaje (de la lengua). Éstas pueden incluir un uso eficiente de las habilidades de pensamiento de orden inferior y superior, es decir, recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Bloom 1956, revisado en Anderson y Krathwohl 2001) una competencia cognitiva de alto nivel relacionada con la conciencia y el control de los recursos lingüísticos, la comprensión de que los signos lingüísticos son arbitrarios, una capacidad de negociación de alto nivel para la diversidad de significados, asociaciones e imágenes, la tolerancia a la ambigüedad lingüística, un alto potencial de análisis y abstracción, o el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo y crítico. Así, parece que la investigación está confirmando que la adquisición de más de una lengua favorece una capacidad (meta)cognitiva ampliada que va más allá del ámbito lingüístico para abarcar y conectar otros aspectos del aprendizaje.

Por último, las investigaciones recientes sobre las funciones del cerebro parecen apoyar estos enfoques plurilingües del aprendizaje de idiomas (por ejemplo, el Proyecto Conectoma Humano y los trabajos relacionados con el Conectoma del Lenguaje, o Kovelman et al. [2008], entre otros). Aprender un idioma también puede cambiar físicamente la estructura del cerebro y ajustar la percepción mediante la creación de nuevas vías neuronales en nuestro cerebro. En palabras de Lieff (2013): "Las neuronas y el cerebro parecen recoger información de cualquier fuente posible utilizando la neuroplasticidad para cambiar la función. Los cambios sinápticos no se producen en un solo lugar, sino en todas las neuronas conectadas en el circuito cerebral." Esto puede estar relacionado tanto con las conexiones espontáneas e informadas que se establecen entre las lenguas

previamente conocidas cuando aprendemos un nuevo idioma como con los hallazgos relacionados con la mejora del procesamiento cognitivo lingüístico.

2.3. Marco pedagógico: sobre el aprendizaje en el Enfoque Plurilingüe Integrado

Uno de los aspectos principales de nuestra investigación es incluir a los participantes de forma activa, de manera que se conviertan en los representantes del cambio en sus instituciones. La representación consiste en la implicación personal de los participantes en las tareas de aprendizaje y está directamente relacionada con la motivación y el sentido. En concreto, implica que los participantes consideren el proyecto como algo propio y no como una intervención externa, de modo que las acciones derivadas del proyecto pasen a formar parte de un cambio educativo a largo plazo. En el mejor de los casos, pasarán a formar parte de la cultura organizativa de la institución, evolucionando de las microprácticas en el aula a las mesoprácticas en la institución y, finalmente, a las macroprácticas en la sociedad (van den Akker 2006).

También hemos observado cómo la reflexión explícita sobre la competencia comunicativa plurilingüe conduce a un uso informado de la(s) lengua(s). En nuestro caso, la acción reflexiva implica un aprendizaje basado en conceptos, es decir, "ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión profunda y conceptual de una habilidad o área de conocimiento, para que luego este conocimiento se pueda aplicar en una variedad de situaciones" (Nicholas 2016, 383). Hemos dado un paso más para que los alumnos transfieran los conceptos de forma interlingüística, practicando así de forma efectiva la conceptualización translingüística.

Por último, el EPI también se apoya firmemente en el respeto a la diversidad, expresado a través del papel de las lenguas en la construcción de las identidades. Hemos registrado cómo la inclusión de todo el repertorio estudiantil en las actividades y debates ha potenciado su autoestima y cómo el rendimiento académico ha aumentado en consecuencia (Sugranyes y González-Davies 2014; Sugranyes 2017; Wilson y González Davies 2017). Como dijo uno de los profesores que trabaja en una escuela de Barcelona donde conviven 70 lenguas: "Tenemos que avanzar hacia la valoración de las lenguas porque a menudo te encuentras con una situación en la que [los alumnos] se avergüenzan o infravaloran su propia lengua. Por eso hay que contextualizar lo que hacemos por ellos para aumentar su autoestima" (Escuela primaria, Barcelona, 2017).

En resumen, nuestro marco pedagógico se basa en la creencia de que una incorporación ecológica de un EPI hace avanzar la representación del profesor y del alumno, la acción reflexiva y el respeto a la diversidad. Lógicamente, su implementación se ha llevado a cabo en un contexto de aprendizaje colaborativo y contextualizado que incluía secuencias didácticas y proyectos plurilingües.

2.4. Procedimientos pedagógicos: la traducción en un enfoque plurilingüe integrado

¿Qué lugar ocupa la traducción en el EPI? ¿Cómo puede convertirse en una práctica de translenguaje útil para el aprendizaje de idiomas? Nuestra propuesta específica, relacionada con un "uso óptimo de la traducción" (Macaro 2001, 535), es la Traducción para Otros Contextos de Aprendizaje (TOLC en inglés), definida como "la traducción para adquirir habilidades de mediación lingüística y competencia intercultural en campos distintos a los Estudios de Traducción" frente a la traducción para adquirir competencia profesional como traductor (González Davies 2014).

Por un lado, la TOLC se propone explorar cómo la traducción puede mejorar no sólo las competencias lingüísticas generales, sino también las habilidades de mediación en contextos de aprendizaje colaborativo y contextualizado. Por otro lado, se basa en la investigación y las prácticas informadas de los Estudios de Traducción (por ejemplo, González-Davies 2004; González-Davies y Scott-Tennent 2005; Kelly 2005; Kiraly 2005; Haywood et al. 2009).

Por tanto, la TOLC no solo visualiza la traducción como un medio para comprender (es decir, "traducir") los aspectos morfosintácticos, léxico-semánticos y/o pragmáticos y culturales de una lengua. También percibe la competencia traductora como un conjunto de habilidades lingüísticas, enciclopédicas y de transferencia específicas, junto con habilidades profesionales intra e interpersonales específicas. Así pues, la traducción va mucho más allá de su uso tradicional para comprobar la comprensión sobre el terreno o los aspectos sintácticos y léxicos en los exámenes, para convertirse en una actividad de andamiaje translingüístico (planificada y no planificada).

La TOLC integra una visión amplia de la traducción como "proceso dinámico de comunicación" (Hatim y Mason 1990, 223), de modo que, lejos de considerarlo un ejercicio escrito estático entre profesor y alumno, las actividades y proyectos giran en torno a la interacción. En la TOLC, notar, decidir y justificar son acciones clave porque la tarea de traducción implica una conciencia no sólo del producto, sino también del proceso.

En este caso, "darse cuenta" implica prestar especial atención a un concepto específico, generalmente como requisito previo al aprendizaje, iniciando así el pensamiento metalingüístico y sensibilizando a los alumnos hacia las similitudes, diferencias y conexiones lingüísticas. "Comprender" implica construir un significado a partir de un conocimiento previo. "Decidir" es inherente a todas las partes del proceso, especialmente a la hora de elegir y utilizar las estrategias de traducción adecuadas. "Justificar" está relacionado principalmente con la explicación de la solución elegida para un problema específico (González-Davies y Scott-Tennent 2005, 163; Corcoll y González-Davies 2016). A continuación se incluyen algunos ejemplos.

2.5. Movimientos pedagógicos para implementar la traducción como TOLC en el Enfoque

Plurilingüe Integrado: diseño de programas, actividades y proyectos

Todo lo anterior implica que se necesita un andamiaje pedagógico específico para unir las lenguas. En consecuencia, hemos desarrollado dos diseños principales de programas de estudios:

A. La integración de las tareas de traducción (como TOLC) en las sesiones de aprendizaje de LA cuando se requiera, en coherencia con los temas y contenidos allí desarrollados.

B. La introducción de la traducción (como TOLC) en los proyectos junto con las sesiones de aprendizaje de LA.

A continuación se presentan algunos ejemplos de traducción como tareas de TOLC registrados en nuestro estudio.

• *Una actividad. Resolver errores de traducción*

Una vez que el profesor ha presentado ejemplos de traducciones erróneas auténticas, se pide a los alumnos que busquen otras traducciones erróneas en la calle, en los periódicos, en anuncios, subtítulos o doblajes, libros traducidos, etc. Tienen una semana para hacerlo. A continuación, se juntan los errores de traducción en grupos y se eligen tres para compartirlas con el resto de la clase. Posteriormente, los grupos realizan una actividad en cuatro fases: (1) Los alumnos detectan (es decir, "se dan cuenta") la traducción errónea; (2) averiguan el origen de la traducción errónea (es decir, "comprenden") (por ejemplo, calco semántico o sintáctico, brecha cultural, etc.); (3) la traducen adecuadamente utilizando recursos y aplicando el pensamiento creativo y crítico (es decir, "deciden"); y (4) cada grupo presenta su trabajo y explica sus traducciones finales (es decir, "justifican"). Se produce un debate.

Este es, por ejemplo, el resultado del trabajo de un grupo de estudiantes (profesores en formación) sobre un subtítulo que vieron en la película *El gran rescate* (vista en 2009):

Problema. Subtítulo: "A 3 km del campamento POW".

Análisis. El problema aquí es que POW no tiene sentido en español: estrategia de extranjerización, vacío semántico.

Traducción inversa. "Three kilometres from the POW camp" (POW: Prisoners of War)

Sugerencia final. Subtítulo: "A 3 km del campamento de prisioneros de guerra".

• *Una secuencia didáctica: paisajes plurilingües*

Una definición muy citada de "paisaje lingüístico" es la siguiente de Landry y Bourhis (1997, 25): "La lengua de las señales de la vía pública, de las vallas publicitarias, de los nombres de las calles, de los nombres de los lugares, de los rótulos de las tiendas comerciales y de los rótulos públicos de los edificios gubernamentales se combinan para formar el paisaje lingüístico de un determinado territorio, región o aglomeración urbana". Podemos relacionar las prácticas plurilingües añadiendo a

esta definición "y (des)traducciones" para reforzar las competencias de mediación en situaciones auténticas.

"Paisajes plurilingües". Directrices para los estudiantes

a. Cuando estéis fuera de casa, buscad textos e imágenes plurilingües: anuncios, avisos, señales, etc. Fotografiadlos o anotádoslos (véase la figura 2).

b. Después de un par de semanas, poned en común el material con vuestros compañeros. Es probable que descubráis que hay juegos de palabras plurilingües intencionados o que hay simples errores de traducción. Discutid y enumerad los posibles criterios para distinguir uno de otro y luego tratad de dividir vuestro material en estos dos grupos.

c. Ahora analizad las expresiones plurilingües utilizando estas pautas (adaptadas de Thornbury 2012):

1. ¿Dónde estaba ese cartel?

2. ¿Cuántos idiomas podéis ver?

3. ¿Cuál es el estatus relativo de las lenguas? ¿Cómo lo podéis saber?

4. ¿Quién(es) escribió el texto? ¿Para quién(es)?

5. ¿Hay una traducción?

6. Si es así, ¿de qué tipo? (literal, libre, calco, trasplante cultural, exotismo, etc.) ¿Es adecuado? (Nota: esto dependerá de su función más que de la corrección lingüística)

7. ¿Hay algo que no entendáis?

8. ¿Hay algo que os gustaría recordar? (desde el punto de vista lingüístico, cultural, sociológico, ideológico, sobre las [malas] traducciones, etc.)

9. ¿Qué conclusiones se pueden extraer del análisis de los ejemplos que encontramos? ¿Son eficaces? ¿Por qué (no)?

Ahora reescribid las expresiones plurilingües en una sola lengua y luego traducidlas a otros idiomas. ¿Es el *efecto* del mensaje el mismo?



Figura 2. Paisajes plurilingües: errores de traducción

· Un proyecto. Los juegos olímpicos en Barcelona: una exhibición

Una joven profesora de Barcelona (España) puso en marcha un proyecto en su clase de lengua para alumnos de primaria llamado "Mi barrio antes de los Juegos Olímpicos (1992)". La escuela en la que trabaja está al lado de una residencia de ancianos y han trabajado juntos en otros proyectos en lo que es una excelente relación que beneficia tanto a los niños como a los residentes. Como parte del proyecto de la clase de inglés, se pidió a los niños y a los residentes que buscaran fotografías de tiendas, instituciones, escuelas, etc. tomadas antes de 1992 y que fotografiaran esos mismos lugares tal y como son hoy en día. Los niños y los residentes organizaron una exposición en la residencia con pies de foto en inglés, español y catalán, traduciéndolos conjuntamente.

3. La investigación: relacionar el aprendizaje de lenguas adicionales y la competencia comunicativa plurilingüe en un enfoque plurilingüe integrado

Nuestra investigación es un estudio exploratorio, descriptivo y explicativo que sigue un análisis temático y un enfoque de métodos mixtos para la recopilación de datos. Han participado más de 500 alumnos y 19 profesores. Se realizaron dos estudios paralelos con un doble objetivo según la población meta:

- 1) para estudiar las percepciones de los **profesores** sobre la implementación del EPI en sus clases de idiomas, no sólo en las clases de LA, sino también en todas las demás (por ejemplo, español y catalán) siguiendo un enfoque integrado para conectar todas las lenguas que se enseñan en sus instituciones (2010-2015).
- 2) para estudiar las percepciones y el rendimiento de los **estudiantes**, específicamente en lo que respecta al uso de la traducción como TOLC en su proceso de aprendizaje de LA (2010-2015).

Estos dos estudios han confluído ahora en un tercer estudio (2016-2018) donde nuestros objetivos son, en primer lugar, ampliar la base epistemológica del EPI para seguir empoderando al profesorado en la educación plurilingüe. Así, pueden diseñar procedimientos de enseñanza coherentes con el enfoque en sus propios contextos y convertirse en representantes autónomos del cambio en sus escuelas. En segundo lugar, estudiar el impacto de las prácticas específicas de enseñanza plurilingüe en la CCP de los alumnos de los centros participantes. A continuación, un resumen de las principales conclusiones hasta el momento.

3.1. Proyecto de investigación 1. Observaciones sobre las mejores prácticas: Estrategias del profesorado

Para ayudar a los profesores a adoptar un EPI en sus clases de idiomas, realizamos un grupo de discusión autodirigido al principio. A continuación, se analizaron las transcripciones centrándose en el discurso del profesor relacionado con el aprendizaje de LA y el CCP. Posteriormente, se organizó un taller situado en cada una de las escuelas a partir de las transcripciones. Esto resultó ser una actividad clave. En una última etapa, las secuencias didácticas y los proyectos plurilingües integrados los diseñaron y pusieron en práctica los profesores siguiendo un enfoque colaborativo y contextualizado. Cuando se incluyó un proyecto completo, se llevaron a cabo en paralelo, dedicando algunos profesores una sesión a la semana y otros una franja horaria al final de cada una de las sesiones. Por último, se grabó una sesión de clase en cada uno de los centros participantes, y también se grabó un debate final en grupo.

En cuanto a la continuidad, ocho de las 10 escuelas en las que se aplicaron los proyectos siguen en la misma línea tres o cuatro años después de la realización del estudio. La razón de la interrupción en las otras dos escuelas tiene que ver con la rotación de personal y la necesidad de dar a los nuevos profesores tiempo y formación para adoptar el EPI (comunicación personal, directores de las dos escuelas). Una conclusión fundamental es que se necesitan sesiones explícitas para reflexionar sobre las definiciones de traducción, las estrategias, las competencias y la resolución de problemas relacionados con las tareas, por lo que se requiere cierto grado de formación oficial para los profesores.

Estas son algunas de las estrategias de translenguaje recurrentes relacionadas con el uso de la traducción como TOLC que observamos que utilizan los profesores de secundaria y los alumnos con un nivel bajo de inglés como lengua adicional: A1-A2 (13-15 años):

- Reformulación (L1-LA)
- Recursos para la competencia intercultural (diccionarios, textos paralelos, otras fuentes)
- Intercalación (LA-L1-LA)
- Traducción realizada una sola vez (L1-LA, haciendo explícito el acto de traducir y el hecho de que la traducción sólo se producirá una vez)
- Traducción no realizada (L1-LA, traducir sin decirlo)
- Estudiante como traductor para otros estudiantes
- Uso de estrategias de traductor profesional, es decir, estrategias de traducción explícitas que forman parte de la formación de los traductores, pero no del aprendizaje general de LA. Por ejemplo, el "trasplante cultural" (es decir, adaptar la referencia del texto fuente al contexto de la lengua meta), la "explicitación" (es decir, la aclaración) o el "exotismo" (es decir, mantener la referencia fuente en el texto meta) (cf. González-Davies 2004; Haywood et al. 2009).

3.2. Proyecto de investigación 2. Desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de los estudiantes

Para registrar las percepciones y el rendimiento de los alumnos, aplicamos los siguientes instrumentos: una encuesta sobre los antecedentes lingüísticos con una escala de valoración detallada, un cuestionario previo y posterior para medir la percepción de los estudiantes sobre su uso de la traducción, autoinformes para observar y medir la posición general de los estudiantes sobre el uso de la traducción, protocolos escritos (PE) que informan sobre los tipos y la frecuencia de la traducción utilizada y un ejemplo para cada uno de ellos, un diario del profesor, sesiones explícitas de traducción reflexiva y actividades, tareas y proyectos de traducción.

Nuestra investigación se basó principalmente en la observación, el registro y el establecimiento de correspondencias entre: (1) una clasificación de estrategias de aprendizaje (de idiomas) (Oxford 2011; Cohen 2011); (2) la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956, revisada por Anderson y Krathwohl 2001); y (3) las competencias de traducción según González Davies (2004, 131-217) y Kelly (2005, 28-33).

Estas correspondencias podrían agruparse en tres categorías, según la definición de Oxford (2011, 16), en función de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos: cognitiva, metacognitiva y socioafectiva. Una estrategia se define como "un plan sistemático para lograr cualquier objetivo" (Oxford 2011, 168).

- *Cognitiva*, definida por Oxford (2011, 170) como "construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2." En este caso, los estudiantes consideraron que la traducción era útil sobre todo por los siguientes objetivos: la adquisición de vocabulario, "porque hemos aprendido palabras diferentes que no son palabras comunes" [sic] (Diario del profesor, 2/11/11), aspectos gramaticales, referencias culturales, revisión, comprobación de la comprensión, y dotación de recursos. Las expresiones problemáticas y culturalmente vinculadas se resolvieron a través de la traducción después de utilizar otras estrategias de aprendizaje de la lengua, como la búsqueda de recursos, la deducción a través del contexto, los gestos, etc. Por otro lado, la traducción no se consideró útil para la adquisición de verbos frasales o de estructuras sintácticas similares, ya que conducían a calcos y malentendidos.

- *Metacognitiva*, definida por Oxford (2011, 170) como "la gestión y el control del aprendizaje de L2 en un sentido general, con un enfoque en la comprensión de las propias necesidades y el uso y ajuste de las otras estrategias para satisfacer esas necesidades." Un resultado inesperado fue la selección y gestión espontánea de estrategias de traducción en función de la tarea y su uso para desbloquear la comunicación en la lengua adicional, por ejemplo, el uso del "trasplante cultural" más la "explicitación" para entender la comida y la bebida: "Quisiera crema catalana, por favor. Esto es natilla, al estilo catalán" [sic] (Diario del profesor, 9/11/11). La traducción también se utilizó

para comprender aspectos concretos de las tareas, aclarar conceptos y planificar, detectar y resolver problemas. Observamos que el uso de la traducción era independiente de la competencia lingüística. Los principales problemas que comentaron los profesores fueron su dificultad para situar las tareas de traducción de forma ecológica en el programa de estudios y el hecho de que los alumnos más débiles tendían a confiar demasiado en la traducción.

· *Socioafectiva*, definida por Oxford (2011, 170) como "manejo de emociones, creencias, actitudes y motivación en el aprendizaje de L2." Los profesores observaron que el uso favorecía la participación activa de todos los alumnos, incluidos los tímidos o los más débiles que no tienen la suficiente confianza para participar en los debates generales habitualmente. El uso de sus propios historiales lingüísticos para transferir los conocimientos de las lenguas previamente conocidas a la LA llevó a una reflexión explícita sobre los historiales lingüísticos de cada uno. Curiosamente, se mostraron sorprendidos por los conocimientos lingüísticos de sus compañeros. Las habilidades interpersonales se observaron a través de animadas discusiones de grupo en la LA en torno a la traducción, donde cambiaban de idioma entre las tres lenguas que compartían (español, inglés y catalán), pero se dirigían al profesor en la LA. En el lado negativo, algunos de los estudiantes más débiles tendían a utilizar en exceso la traducción. Además, aunque no hubo resistencia por parte de los alumnos a utilizar la traducción, sí encontramos cierta resistencia por parte de los profesores.

4. Conclusión

Este artículo ha explorado las posibles respuestas a tres preguntas: (1) ¿Por qué prohibir el uso de la traducción en el aprendizaje adicional de idiomas a pesar de su frecuente práctica (encubierta) por parte de los estudiantes de idiomas?; (2) (¿Cómo) puede utilizarse con conocimiento de causa para aprovechar todo su potencial?; y (3) (¿Cómo) pueden los estudios de traducción ayudar a avanzar en el aprendizaje de LA y en la CCP?

Aquí he sugerido por qué la traducción debe tener un lugar en el aprendizaje de idiomas como un aprendizaje plurilingüe natural para hacer frente a nuestro mundo contemporáneo plurilingüe y pluricultural. He esbozado nuestros marcos teóricos y pedagógicos para favorecer un enfoque plurilingüe integrado en oposición a una postura monolingüe en la que las lenguas se mantienen en compartimentos separados. También he sugerido actividades y proyectos para incluir el uso de la traducción como una habilidad en sí misma y como una estrategia de aprendizaje natural clave que es inevitable y valiosa a pesar de los esfuerzos por desterrarla del proceso de aprendizaje de idiomas.

Según nuestra investigación, la adopción de una "Posición Óptima" respecto al uso de la traducción como TOLC contribuye a avanzar en diferentes aspectos del aprendizaje de idiomas. Descubrimos que visibilizar la traducción no provocaba el abandono del aprendizaje de LA. Las tareas de traducción favorecieron el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural, así como el uso

de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que facilitan un aprendizaje duradero. Por lo tanto, las implicaciones positivas de un EPI parecen equilibrar los inconvenientes, como las interferencias o la producción retardada.

Como consideración final, me gustaría sugerir una de las reflexiones de los profesores que puede servir como un intento de respuesta a la pregunta de Vivian J. Cook al principio del artículo: "Enseñar idiomas es hacer competente a una persona y capacitarla para que se comunique en diferentes contextos y situaciones" (Profesor de primaria, Barcelona, 2017).

Nota

1. Preferimos utilizar el término "adicional" porque implica que los alumnos operan en espacios plurilingües conectados con más de una lengua a su disposición y evita las relaciones jerárquicas entre las lenguas, respetando así las identidades y el principio de interdependencia (González-Davies 2014, 10). Hemos utilizado "extranjero" cuando el autor citado utiliza el término.

(*) Cambio de código o alternancia de código: término en lingüística que se refiere al uso de dos o más lenguas en un mismo discurso, enunciado o frase, sin violar las reglas fonológicas o sintácticas de ninguna de las lenguas.

9.6. Textos originales de los artículos de referencia traducidos

9.6.1. Texto original de la primera traducción

Ferreira Gaspar, N, (2009). Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary School Level. En Witte, A., Harden, T., & Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 3, pp. 173-179). Peter Lang AG.

Neide Ferreira Gaspar

Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary School Level

Some experiments with translation exercises

Rather than an academic article, this is a personal, informal account of various classroom experiments on the teaching and practice of translation skills in regular EFL classes at secondary high school level.

It is common knowledge that the Grammar-Translation Method was the preferred method to teach languages for many centuries. In the twentieth century, the audio-visual approach was widely publicised and adopted as a more natural way to learn a foreign language, and the conditions in class would try to replicate, as far as possible, the acquisition of the students' first language. In most

cases, the use of the mother tongue in the classroom was strictly prohibited, and, needless to say, translation exercises were also banished.

As the pendulum keeps swinging in language teaching and in other areas, resorting to the students' knowledge of their mother tongue for clarification is no longer anathema. Experienced teachers had long realised that a lot of mimicking was no substitute for a quick translation, especially when dealing with abstract concepts, and it was impossible to prevent students from resorting to silent, mental translation. Very successful course books, such as the famous *Headway* series, started suggesting that students translated some grammar structures (Soars 1996: 8). And the book *The Non-native teacher* recommended translation exercises as 'a very effective way of developing writing skills' (Medgyes 1994: 99).

Nevertheless, translation as a fifth skill, which might rightly be regarded as important as listening, speaking, reading and writing, is still absent from language courses and foreign language teaching in general. As a member of the Braz-TESOL Translation Special Interest Group and as a teacher at senior high school level, I decided to include occasional translation exercises as a component of my classes. Luckily, I was working at a school that gave me plenty of freedom to experiment. The material to be translated came mostly from magazines such as *Newsweek*, *Time* and *BBC Wildlife* from the *New York Times* website¹ and even from childrens' books, with their deceptively simple language.

I tried to select texts that could add to the students' knowledge in various areas, bearing in mind some of their interests and the topical items in the news, just as we normally do when selecting texts for discussions and reading skills development. That way, through translation practice, we had the opportunity to discuss serious issues, such as doping and corruption in sports, conservation of the environment, poverty, the movement of landless people in Brazil, and this kind of prejudice is not a problem here, but the exercise gave rise to the opportunity to discuss other prejudices still prevalent in our society. Examples of texts on lighter issues included notes on films they had watched and the translation (into English) of childrens' books.

This particular exercise was one that I suggested with some trepidation. I selected texts for remedial work with language that would force my students to look into grammar points they had not grasped to my satisfaction, such as the Simple Past/Present Perfect opposition. The books (França/França 1985; 1998; 2000) came from a series that was very popular with my youngest daughter when she was learning to read, at five or six years of age. I expected the students would understand that the objective justified my choice of texts, unusual for sixteen year olds who took pride in their 'grunge' dressing style which, to them, mirrored a 'couldn't care less' attitude. To my surprise, they were delighted. Being of the same age as my daughter, they had enjoyed reading those books as well, and the exercise brought back fond memories of their childhood. The context I created was the

hypothetical decision of a foreign publisher to negotiate copyright for the series, with the same illustrations. One of the books (França/França 1985) pictured a fire in the forest caused by a hot-air balloon made to celebrate the June saints in Brazil (St Anthony, St John and St Peter). This led to a lot of discussion on culturally marked items of language and the difficulties they pose to the translator - a very adult discussion.

Another example of their interest in translation exercises was their reaction to the Sebastião Salgado assignment. Sebastião Salgado is a well-known Brazilian photographer who made it his mission to denounce violence in various parts of the world through his art. The photos are so moving and impressive that he has been accused of glamorising suffering and misery, but his selection of scenes always includes a few that indicate there is still hope - a teacher in Africa giving classes in a refugee camp with a blackboard nailed to a tree or a child in another refugee camp proudly smiling to the camera holding a pencil that is so small it is barely visible.

For this translation exercise, I decided to put up an exhibition of Sebastião Salgado's photos, reproduced from his book *Terra* (meaning both *earth* and *land* in Portuguese), some of which were in poster format. The English captions came from the *NYT* website, which had published an extensive article on the photographer and his work. The preparations for the translation were regular EFL exercises: skimming and scanning for key vocabulary, making a list of specific language items (in this case related to poverty and violence against landless peasants) and writing a detailed description of selected photos. What the students had to translate were some captions of their choice which would then be compared to the captions of the book (to make sure they did not simply copy or rephrase the Portuguese captions available). Though some students, predictably, settled for the shorter captions, others decided to log onto the *NYT* website to see the rest of the selection and chose photos and captions from the site. Many reproduced the photos in their work, so that it would look more authentic. It was another rewarding experience with a translation exercise involved.

Some more tips of a practical nature

It is not necessary to be an expert in translation and translation theory to use translation in class. However, some translation experience and training can help a lot. If you have tried your hand at translation, experienced the difficulties involved and worked out good solutions, you are probably able to use it in class. For those interested in learning more about translation theories and practice, I will list a few titles at the end of this account and the other authors in this publication will certainly suggest a few more. To my knowledge, literature on the subject of translating as a fifth skill in regular EFL classes is virtually non-existent. You will find references to 'translation as a fifth skill' in sites that advocate it as a strategy to deal with texts in ESP classes and as a tool to improve learning -- not translation in the sense it is mentioned in this article. However, a lot is available on

translation theories for Translation and Interpretation Courses at university level. John Benjamins and St Jerome are two publishing houses with many interesting titles on the subject. Anyway, teachers should not be daunted by their ignorance of the theories. It is possible to do a good job in the classroom at practical level.

It is advisable to start with simple, short texts, before tackling more complex ones. However, I feel that simplified texts should only be used if the students really have a lot of difficulty with authentic material. My first preparatory exercises included discussing translations of popular songs, found in specialised magazines, and film subtitles. Photo captions are also an interesting first step, especially if the photo captures their attention and the subject is one they are interested in.

One way to exploit film subtitles is showing students a carefully selected excerpt without sound; then they are allowed to read the subtitles and watch the scene to get an idea of the context. They then receive a copy of the subtitles, and work out the translation. When they have finished, the sequence is played again, with sound, and they compare their translation with what was really said. This is a very productive exercise, as they can discuss the difficulties the translator encountered and his/her solutions. The students soon realise that there is more than one way to translate a text and that, apart from the occasional gross mistake, translators usually do a good job, considering they are limited to a certain number of words or even letters per subtitle. One sequence that I have used is the barn-raising sequence in *Witness* (1984), on which the students worked after reading about the Amish community in the States. Another was the bird-lady song in *Mary Poppins* (1963), which I combined with extra information about St Paul's cathedral. In both cases, the translation exercise was an opportunity to learn more about a certain subject and to practise other skills as well.

With longer texts, I tell students to use a technique translators usually resort to when working with texts: first, you keep as close to the original as possible; then the original is put aside and the translated version is read and modified to make it sound as natural as possible in the target language. A third reading, comparing this version with the source text, will show if the translation has not strayed much from the original.

Very long texts may be tackled in a translation-cum-summary approach. This I used with long articles about doping and corruption in sports. Since translation involves intensive reading, it can help develop reading skills as well; in the summary-cum-translation exercise, additionally, the students had to decide which were the main points and the key words (especially when talking about prohibited substances and their effects) that could not be omitted from the translated version. The exercise does not become artificial, since many translated articles are published in abridged versions and the students may use this ability in their academic and professional lives.

It is important to provide a hypothetical context for the translated text. You can devise exercises in which different students or groups translate the same text in different manners, with different target audiences in mind. For instance, the language in a text translated to be published in a school

magazine could not be the same as the one employed in a formal article for a scientific magazine or even a school assignment.

Final considerations

On the whole, I found that the students enjoyed the exercises a lot and were eager to discuss, in a hands-on approach, such fine points as how far the translator can stray from the source text and the most appropriate language for the target reader. This last point the students were able to grasp very quickly and always surprised me with excellent solutions to translation problems. To finish, I would like to mention a text taken from a booklet issued by the magazine *BBC Wildlife*. The author, a British environmentalist (Baines 1993: 29), showed how citizens could help in the conservation of nature and the preservation of the environment. In brief sentences, one of the chapters, under the title *Using yourself*, listed the ways in which every person, including children and native citizens, could use their personal resources to help. Again, the language was deceptively simple: the sentences consisted of three or four words, and this is especially difficult for Portuguese speakers, who are forced to produce longer, more elaborate sentences, since Portuguese is notoriously more prolix than English.

We were all busily discussing translation possibilities, when the students reached the statement on the role teachers could play. It said simply, ‘Teachers raise awareness’. They did not grasp the meaning immediately, but I managed to explain what it meant so that they could decide on the best translation. Looking at me with a clever twinkle in his eyes, one of the students asked, ‘That’s what you’re trying to do with us, isn’t it?’ It was, as with most of my selected texts. I believe we can help them develop their translation skills, with positive effects on their learning as a whole, while raising awareness to the pressing questions of the world around us.

1 <http://www.nytimes.com/specials/salgado/home> (correct on 23/03/2008).

9.6.2. Texto original de la segunda traducción

González-Davies, M. (2017). The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407168>

María González-Davies

The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: teacher strategies and best practices

1. Introduction

The multidimensional perspective of translation underlines the potential of the field to move beyond the boundaries of the training of professional translators. Accordingly, translation is now being studied within new approaches to additional language (AL) learning in plurilingual communities.¹

The Plurilingual Turn underlines a connected view of learning processes that fosters interaction between languages and cultures. Hence, in our Integrated Plurilingual Approach (IPA), translation is implemented following socio-constructivist pedagogical practices as an efficient (planned and unplanned) translanguaging scaffolding strategy to advance not only language learning, but also plurilingual communicative competence (PCC). We define PCC as an appropriate use of natural plurilingual practices (e.g., translation, code-switching or an informed use of the L1) to advance inter-linguistic and intercultural communication.

This article will present partial conclusions of an ongoing study on the observation and implementation of plurilingual practices related to: (1) teacher strategies; and (2) best practices. The focus lies on the use of translation in AL learning for the language combination English-Spanish-Catalan. The use of translation here is far from Grammar–Translation practices. Rather, it is taken as a mediation skill to favour the development of plurilingual and intercultural competence by integrating them in the translation tasks while working on all four skills: reading, writing, speaking and listening, as well as on vocabulary and grammar. Mediation is understood following the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001):

“[it] would be helpful if the ability to cope with several languages or cultures could also be taken into account and registered. Translating (...), participating in an oral discussion involving several languages, interpreting a cultural phenomenon in relation to another culture are examples of mediation (...) which have their place to play in assessing and rewarding the ability to manage a plurilingual and pluricultural repertoire.” (175)

Consequently, the IPA treats students’ linguistic repertoires as an interconnected entity. It includes translanguaging practices through reflective action to develop plurilingual and intercultural communicative competence (ICC).

It is central to point out that, as the pedagogical proposals in our Integrated Plurilingual Approach do not depend on a specific language combination, but on transferrable skills and concept-based instruction, these proposals may be adapted to other language combinations and levels, pending further research.

Three questions triggered our research at its onset: (1) why forbid the use of translation in AL learning despite its frequent (covert) practice by language learners?; (2) (How) can it be used in informed ways to exploit its full potential?; and (3) (How) can the field of Translation Studies help to advance AL learning as well as PCC?

1.1. Setting out: translation as a “blind spot” in Additional Language Learning

We are still living in a paradox as far as the relation between translation and language learning is concerned. Although translation is a natural language-learning strategy, its use has been forbidden by tacit agreement, notoriously in immersion programmes based on the Natural and Communicative Approach which left aside the use of translation as a natural communication and learning strategy (cf. Cook 2010; Hall and Cook 2013; Richards and Rodgers [1986] 2014). These approaches to AL learning have become popular in most parts of the world since the 1970s, as Pym et al. confirm in their international survey Translation and Language Learning (Europe, China, Australia and the USA): “The replies indicate considerable consensus across the countries: the most institutionally popular methods are communicative, task-based and immersion, and grammar translation is out of favour, at second-to-last” (2013, 41).

The belief that an additional language should be acquired in the same way as the L1 to avoid negative transfer and student dependence on an L1, on the one hand, and to provide maximum exposure to the additional language, on the other, is opposed to the view that connecting previous knowledge favours efficient learning. Interestingly, different surveys recurrently record teachers’ doubts regarding use of translation in AL learning, while also paradoxically recording that teachers and students use translation covertly. For example, Pym et al. (2013) noted that:

The countries that most thought that translation is “for professionals only” were Croatia, Poland, Spain and Germany. This opinion is coherent with other replies from Spain and Germany (where translation is used in class the least), but nevertheless does not stop teachers (...) from using translation. (124)

Another example is the study conducted by Hall and Cook, which concluded that “there is a potential gap between mainstream literature and [own-language] practice on the ground” (2013, 27). In classroom practice, Macaro (2001, 535) observed AL teacher trainee classroom performance and categorised three different “Positions” regarding their use of L1. For our purposes, we have replaced “L1 use” with “use of translation” and have adopted the Optimal Position in our study:

- (1) *Virtual*: use of translation should be totally excluded from the foreign language classroom.
- (2) *Maximal*: there is no value in the use of translation, but it is unavoidable.
- (3) *Optimal*: there may be pedagogical value in use of translation and there should therefore be a constant exploration of pedagogical principles regarding whether and in what ways this is justified.

Translation, then, has become a “blind spot” in AL learning in that it is visible and invisible at the same time, that is, it has been rejected with no grounded basis on research (Cook 2010, 20–21). Moreover, its marginalisation is quite contrary to the (covert) practices of language teachers and learners. These practices are addressed in our IPA, where we relate language learning with the development of PCC and contemplate the linguistic repertoire of all the participants, teachers and

students alike, so that we “do in the classroom in an informed way what plurilingual speakers do in a natural way” (Cenoz and Gorter 2013, 597).

2. Methodology

2.1. *The Integrated Plurilingual Approach: rationale*

Studies regarding plurilingual practices usually stop short at the theoretical stage and limit themselves to (vaguely) suggesting that the teachers should follow them, without contributing any specific pedagogical proposals for real classroom contexts. Some exceptions are: Duff ([1989] 1994); González Davies (2004); Butzkamm and Caldwell (2009); De Witte et al. (2009); LaRocca (2013); Cummins and Early (2014); Kerr (2014); Laviosa (2014); or Carreres et al. (2018). Besides, there has been an increase in articles and journals on the topic, such as the journal *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*.

Considering this state of the art, we decided to design and implement specific plurilingual tasks as part of action-oriented reflective teaching in Primary, Secondary and Higher Education. Our general aim was to explore the implementation of an educational approach designed to support “natural plurilingual practices” in AL learning, such as translation, interpreting or code-switching. To these we have added an explicit pedagogical use of “translinguistic conceptualization,” which we define as the ability to express and connect the same concepts efficiently in different languages. These natural plurilingual practices were re-shaped as scaffolding strategies and activities for noticing, understanding, using and managing different aspects of the language(s).

2.2. *Theoretical framework: on language learning in the Integrated Plurilingual Approach*

The rise of Translation Studies in the 1980s, and especially since the 1990s, contributed to a noteworthy change in the understanding of language, language transfer and language learning so that past concerns are gradually being re-visited to re-shape present research and practices. Thus, the need for a revision of pedagogical approaches and practices related to language learning for linguistically prepared citizens, preferably with good mediation skills, are gaining momentum in AL learning literature aided by globalisation, the rise of international mobility and the realisation that heritage languages play a key role in language learning and identity issues (cf. North and Piccardo 2016).

Consequently, we advocate for moving towards a plurilingual approach that underlines a connected view of learning, contrary to teaching plurilingual speakers in dissociated monolingual learning contexts where, instead of integrating languages and developing students’ plurilingual and intercultural communicative competence, students’ repertoires are not treated as an interconnected entity, but are kept separate. Indeed, in whole immersion classroom contexts, where only the additional language is allowed, learning takes place in an unrealistic environment that can be

described as the “Plurilingual student/Monolingual classroom phenomenon” (PS/MC). Figure 1 provides a visual representation of this phenomenon in Catalonia, where Catalan and Spanish are the two official languages and at least one additional language (usually English) is mandatory throughout compulsory education. We can also see the specific desired outcome of our IPA where, during the learning process, we move from the “Plurilingual student/Monolingual classroom phenomenon” (PS/MC) to creating a natural and realistic plurilingual environment for the advancement of meaningful communicative development (adapted from Wilson and González-Davies 2017).

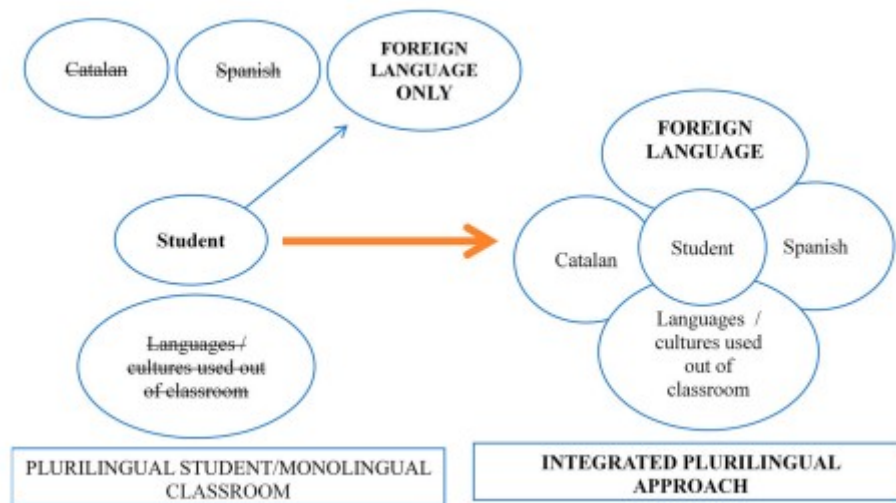


Figure 1. Plurilingual student/Monolingual classroom phenomenon

Hence, the IPA implies revisiting the theoretical framework for communicative language learning adapting it to new plurilingual needs and realities that exclude Grammar–Translation practices. In turn, it implies accepting pedagogical moves that take the learning community from “(additional language) only” instruction to “(additional language) mainly” classes (McMillan and Rivers 2011, 258) where all languages are welcome when used in an informed way (cf. Coste et al. 2009; Aronin and Singleton 2012; Cenoz and Gorter 2013; González-Davies 2014; Sugranyes and González-Davies 2014; Corcoll and González-Davies 2016).

At the core of our theoretical framework lies *translanguaging*, a term coined by Williams (1994) and more recently defined by Canagarajah (2011, 401) as “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system.” García (2009) expanded the concept to refer to multiple spontaneous and natural discursive practices used by plurilingual speakers to communicate. These can be used in the classroom to build an authentic and meaningful academic context. One of our aims is precisely to suggest the acceptance of planned and unplanned pedagogical practices based on the observation of translanguaging interaction in the AL classroom.

Another key concept is Cummins' *Interdependence Hypothesis* (1984), which provided a framework to work on underlying attributes that are common across languages. This makes possible cross-linguistic transfer because learners naturally rely on their previous knowledge when trying to access meaning in the additional language. So, by sustaining the "Plurilingual student/Monolingual classroom phenomenon" (PS/MC), we are denying students a valuable, naturally accessible learning resource.

As to plurilingual communicative competence, we follow the CEFRL definition of Plurilingualism: " (...) languages and cultures are not kept in strictly separated mental compartments, but rather build up a communicative competence to which all knowledge and experiences of language contributes and in which languages interrelate and interact" (Council of Europe 2001, 4). In our case, plurilingualism includes ICC, that is, the ability to work within more than one culture efficiently and to bridge cultures by foregrounding the study of "ways of thinking and doing" of the members of a community and by noticing similarities as well as differences.

To explore how languages are related in the brain, and how plurilinguals think and learn differently from monolinguals, we worked with the concept of *multi-competence*, defined by Vivian J. Cook as "the knowledge of two or more languages in the same mind" (2003, 2). This perspective has been confirmed by other scholars such as Bialystock (2009), Bialystock et al. (2010), or Genesee (2002), who describe how plurilinguals acquire additional skills and know-how that are not purely linguistic but, even so, are (in)directly related to successful (language) learning. These may include an efficient use of lower and higher order thinking skills, i.e., remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, and creating (Bloom 1956, revised in Anderson and Krathwohl 2001), high-level cognitive proficiency related to the awareness and control of language resources, understanding that language signs are arbitrary, high-level negotiation skills for diversity of meanings, associations and images, tolerance of linguistic ambiguity, high analysis and abstraction potential, or developed creative and critical thinking skills. Thus, it seems that research is confirming that the acquisition of more than one language favours an expanded (meta)cognitive capacity that goes beyond the linguistic sphere to encompass and connect other aspects of learning. Finally, recent research into the functions of the brain seems to support these plurilingual approaches to learning languages (e.g., The Human Connectome Project and related work on the Language Connectome, or Kovelman et al. [2008], amongst others). Learning a language can also physically change brain structure and adjust perception through the creation of new neural paths in our brain. In Lieff's words (2013): "Neurons and brains appear to gather information from any source possible using neuroplasticity to change the function. Synaptic changes are not occurring in one place, but rather throughout all the connecting neurons in the brain circuit." This may relate to both the spontaneous and informed connections established between previously-known languages when we learn a new language and to findings regarding enhanced linguistic cognitive processing.

2.3. Pedagogical framework: on learning in the Integrated Plurilingual Approach

A main point in our research is to include the participants actively in such a way that they become the agents of change in their institutions. Agency consists of the personal implication of the participants in the learning tasks and is directly related to motivation and meaningfulness. Specifically, it implies that participants consider the project as their own rather than as an external intervention so that the actions derived from the project will become part of a long term educational change. Ideally, they will become part of the organizational culture in the institution, evolving from *micro* practices in the classroom to *meso* practices in the institution and, finally, to *macro* practices in society (van den Akker 2006).

We have also observed how reflecting explicitly on plurilingual communicative competence leads to an informed use of the language(s). In our case, reflective action involves concept-based learning, i.e., “helping learners develop a deep, conceptual understanding of a skill or knowledge area, so that this knowledge can then be applied in a variety of situations” (Nicholas 2016, 383). We have taken this a step further so that the students transfer the concepts inter-linguistically, thus effectively practising trans-linguistic conceptualization.

Finally, the IPA also leans strongly on respect for diversity as expressed through the role of languages in the construction of identities. We have recorded how including the whole repertoire of the students in the activities and discussions has boosted their self-esteem and how academic performance has increased accordingly (Sugranyes and González-Davies 2014; Sugranyes 2017; Wilson and González Davies 2017). As one of the teachers who works at a school in Barcelona where 70 languages coexist, said: “We need to move towards valuing the languages because you often find yourself in a situation where [the students] are ashamed or they undervalue their own language. That’s why we need to contextualize what we do for them to increase their self-esteem” (Primary School, Barcelona, 2017).

In sum, our pedagogical framework draws from the belief that an ecological incorporation of an IPA advances teacher and student agency, reflective action and respect for diversity. Coherently, its implementation has been carried out in a collaborative and situated learning context that included didactic sequences and plurilingual projects.

2.4. Pedagogical procedures: translation in an Integrated Plurilingual Approach

Where does translation stand in the IPA? How can it become a useful translanguaging practice for language learning? Our specific proposal, related to an “optimal use of translation” (Macaro 2001, 535), is Translation for Other Learning Contexts (TOLC), defined as “translation to acquire linguistic mediation skills and intercultural competence in fields other than Translation Studies” vs translation to acquire professional translator competence (González Davies 2014).

On the one hand, TOLC sets out to explore how translation can improve not only general linguistic competences, but also mediation skills in collaborative and situated learning contexts. On the other, it draws from research and informed practices in Translation Studies (e.g., González-Davies 2004; González-Davies and Scott-Tennent 2005; Kelly 2005; Kiraly 2005; Haywood et al. 2009).

Therefore, TOLC views translation not only as a means to understand (i.e., “translate”) the morphosyntactic, lexico-semantic and/or pragmatic and cultural aspects of a language. It also perceives translation competence as a set of specific linguistic, encyclopaedic and transfer skills, along with specific professional intra- and interpersonal skills. Thus, translation here goes far beyond its traditional use to check on-the-spot comprehension or syntactic and lexical points in tests, to become a (planned and unplanned) translanguaging scaffolding activity.

TOLC integrates a broad view of translation as a “dynamic process of communication” (Hatim and Mason 1990, 223) so that, far from considering it a static teacher-to-student written exercise, the activities and projects revolve around interaction. In TOLC, noticing, deciding, and justifying are key actions because the translation task involves conscious awareness not only of the product, but also of the process. Here, “noticing” implies paying special attention to a specific concept, generally as a prerequisite for learning, thus initiating metalinguistic thought and sensitizing students towards language similarities, differences, and connections. “Understanding” entails constructing meaning from previous knowledge. “Deciding” is inherent to all parts of the process, especially when choosing and using appropriate translation strategies. “Justifying” is related mainly to explaining the chosen solution to a specific problem (González-Davies and Scott-Tennent 2005, 163; Corcoll and González-Davies 2016). Some examples have been included below.

2.5. Pedagogical moves to implement translation as TOLC in the Integrated Plurilingual Approach: syllabus design, activities and projects

All the above implies that specific pedagogical scaffolding is needed to bridge the languages. Accordingly, we have developed two main syllabus designs:

- A. Integrating the translation (as TOLC) tasks in the AL learning sessions when required, in coherence with the topics and contents developed there.
- B. Introducing translation (as TOLC) in Project Work alongside the AL learning sessions.

Here follow some examples of translation as TOLC tasks recorded in our study.

• An Activity. Solving mistranslations

Once the teacher has presented examples of authentic mistranslations, the students are asked to search for other mistranslations in the streets, in newspapers, in ads, subtitles or dubbing, translated

books and so on. They have a week to do so. Then, the mistranslations are pooled in groups and three are chosen to be shared with the rest of the class. The groups then carry out a four-stage activity: (1) Students spot (i.e., “notice”) the mistranslation; (2) They work out the origin of the mistranslation (i.e., “understand”) (e.g., semantic or syntactic calque, cultural gap and so on); (3) They translate it appropriately using resources, and applying creative and critical thinking (i.e., “decide”); and (4) Each group presents their work and give reasons for their final translations (i.e., “justify”). A discussion ensues.

For example, this is the result of the work of a group of students (Teacher Trainees) on a subtitle that they spotted in the Spanish version of the film *The Great Raid* (viewed in 2009):

Problem. Subtitle: “A 3 km del campamento POW”.

Analysis. The problem here is that POW makes no sense in Spanish: foreignization strategy, semantic gap.

Backtranslation. “Three kilometres from the POW camp” (POW: Prisoners of War)

Final suggestion. Subtitle: “A 3 km del campamento de prisioneros de guerra”.

• *A Didactic Sequence: Plurilingual Landscapes*

A much-quoted definition of “linguistic landscape” is the following by Landry and Bourhis (1997, 25): “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.” We can relate plurilingual practices by adding “and (mis)translations” to this definition to reinforce mediation competences in authentic situations.

“Plurilingual Landscapes.” Guidelines for the students

- a. When you are out and about, spot plurilingual texts and images: ads, notices, signs and so on. Take a photograph or note them down (see Figure 2).
- b. After a couple of weeks, pool the material with your classmates. You will probably find that there is intended plurilingual wordplay or that there are straightforward mistranslations. Discuss and list the possible criteria to distinguish one from the other and then try to separate your material into these two groups.
- c. Now analyse the plurilingual expressions using these guidelines (adapted from Thornbury 2012):
 1. Where was this sign?
 2. How many languages can you see?

3. What is the relative status of the languages? How can you tell?
4. Who wrote the text? For whom?
5. Is there a translation?
6. If so, of what kind (literal, free, calque, cultural transplantation, exoticism, etc.)? Is it suitable (N.B. this will depend on its function rather than on linguistic correctness)?
7. Is there anything you don't understand?
8. Is there anything you would like to remember (linguistically, culturally, sociologically, ideologically, about the [mis]translations, etc.)?
9. What conclusions can be drawn from the analysis of the examples we find? Are they effective? Why (not)?

Now rewrite the plurilingual expressions in just one language and then translate them into different languages. Is the effect of the message the same?



Figure 2. Plurilingual Landscapes: mistranslations.

• *A Project. The Olympic Games in Barcelona: an exhibition*

A young teacher in Barcelona (Spain) set up a project in her language class for Primary School students called “My Neighbourhood before the Olympic Games (1992).” The school where she works is next door to an old people’s home and they have worked together on other projects in what is an excellent relationship that benefits both the children and the residents. As a part of the English Class Project, the children and residents were asked to look for photographs of shops, institutions, schools, etc. taken before 1992 and take photographs of these same sites as they are nowadays. The children and the residents organised an exhibition in the home with captions in English, Spanish and Catalan, translating them together.

3. The research: relating Additional Language Learning and Plurilingual Communicative Competence in an Integrated Plurilingual Approach

Our research is an explorative, descriptive and explanatory study following thematic analysis and a mixed methods approach to data gathering. Over 500 students and 19 teachers have participated. Two parallel studies were carried out with a double aim according to the target population:

- 1) to study **teachers'** perceptions regarding the implementation of the IPA in their language classes, not only in the AL classes, but also in all the others (e.g., Spanish and Catalan) following an integrated approach to connect all languages taught at their institutions (2010–2015).
- 2) to study the perceptions and performance of **students**, specifically regarding use of translation as TOLC in their AL learning process (2010–2015).

These two studies have now converged in a third study (2016–2018) where our objectives are, firstly, to expand the epistemological basis of the IPA to continue empowering teachers in plurilingual education. Thus, they can design teaching procedures consistent with the approach in their own contexts and become autonomous changemakers in their schools. Secondly, to study the impact of specific plurilingual teaching practices on the PCC of students in the participating schools. Here follows a summary of the main conclusions so far.

3.1. Research project 1. Observations regarding best practices: Teacher strategies

In order to help the teachers adopt an IPA in their language classes, we carried out a self-directed focus group at the onset. Then, the transcriptions were analysed focusing on teacher discourse related to AL learning and PCC. A situated workshop followed in each of the schools based on the transcriptions. This proved to be a key activity. In a final stage, the didactic sequences and integrated plurilingual projects were designed and experimented by the teachers following a collaborative and situated approach. When a full project was included, they were carried out in parallel with some teachers dedicating a session a week and others a time slot at the end of each of the sessions. Finally, one class session was recorded in each of the participating centres, and a final focus group discussion was also recorded.

Regarding continuance, eight out of the 10 schools where the projects were implemented continue in the same line three to four years after the study took place. The reason for discontinuation in the other two schools has to do with staff turnover and the need to give the new teachers time and training to adopt the IPA (personal communication, Heads of the two schools). A fundamental conclusion is that explicit sessions to reflect on translation definitions, strategies, competences and problem-solving related to the assignments were needed and, so, a degree of formal training is required for the teachers.

These are some of the recurring translanguaging strategies related to the use of translation as TOLC that we observed used by Secondary School teachers and students with *a low level* of English as an additional language: A1–A2 (ages 13–15):

- Recasting (L1–AL)
- Resourcing for intercultural competence (dictionaries, parallel texts, other sources)
- Sandwiching (AL–L1–AL)
- Marked once only translation (L1–AL, making explicit the act of translating and the fact that the translation will only be provided once)
- Unmarked translation (L1–AL, translating without saying so)
- Student as translator for other students
- Use of professional translator strategies, i.e., explicit translation strategies that form part of translator training, but not of mainstream AL learning. For example, “cultural transplantation” (i.e., adapt the reference in the source text to the target language context), “explicitation” (i.e., clarification), or “exoticism” (i.e., keep the source reference in the target text) (cf. González-Davies 2004; Haywood et al. 2009).

3.2. Research project 2. Developing students’ Plurilingual Communicative Competence

In order to record the perceptions and performance of the students, we applied the following instruments: a linguistic background survey with an itemized rating scale, a pre- and post-questionnaire to measure the students’ perception of their use of translation, self-reports to observe and measure the students’ general position on use of translation, Written Protocols (WP) each reporting the types and frequency of translation used and an example for each, a Teacher’s Diary, explicit reflective translation sessions, and translation activities, tasks and projects.

We based our research mainly on observing, recording and establishing correspondences between: (1) a classification of (language) learning strategies (Oxford 2011; Cohen 2011); (2) Bloom’s taxonomy of educational objectives (1956, revised by Anderson and Krathwohl 2001); and (3) translation competences according to González Davies (2004, 131–217) and Kelly (2005, 28–33).

These correspondences could be grouped into three categories, as defined by Oxford (2011, 16), according to the learning strategies used by the students: cognitive, meta-cognitive and socio-affective. A strategy is defined as “a systematic plan for achieving any goal” (Oxford 2011, 168).

• *Cognitive*, defined by Oxford (2011, 170) as “constructing, transforming and applying L2 knowledge.” Here, translation was deemed useful by the students mainly for the following goals:

the acquisition of vocabulary, “because we have learnt different words that they aren’t common words” [sic] (Teacher’s Diary, 2/11/11), grammatical points, cultural references, revising, checking for certainty, and resourcing. Problematic and culturally bound expressions were solved through translation after using other language learning strategies such as resourcing, guessing through context, gestures, and so on. On the other hand, translation was not deemed useful for the acquisition of phrasal verbs or for similar syntactic structures, as these led to calques and misunderstandings.

- *Meta-cognitive*, defined by Oxford (2011, 170) as “managing and controlling L2 learning in a general sense, with a focus on understanding one’s own needs and using and adjusting the other strategies to meet those needs.” An unexpected outcome was the spontaneous selection and management of translation strategies according to the task and their use to unblock communication in the *additional language*, for example, use of “cultural transplantation” plus “explicitation” to understand food and drink: “I would like Catalan cream, please. This is custard, Catalan style” [sic] (Teacher’s Diary, 9/11/11). Translation was also used to understand specific points of the assignments, to clarify concepts, and plan, spot and solve problems. We observed that use of translation was independent of linguistic proficiency. The main problems expressed by teachers were their difficulty to situate the translation tasks ecologically in the syllabus and the fact that the weaker students tended to rely overmuch on translation.

- *Social and affective*, defined by Oxford (2011, 170) as “handling emotions, beliefs, attitudes, and motivation in L2 learning.” The teachers observed that use favoured the active participation of all students, including shy or weaker students not confident enough to participate in general discussions usually. The use of their own linguistic backgrounds to transfer knowledge from previously known languages to the AL led to an explicit reflection on each other’s linguistic backgrounds. Interestingly, they expressed surprise at the linguistic knowledge of their classmates. Interpersonal skills were observed via animated group discussions in AL around translation, where they code-switched across the three languages they shared (Spanish, English and Catalan), but addressed the teacher in the AL. On the negative side, some of the weaker students tended to overuse translation. Also, although there was no student resistance to use translation, we did meet some teacher resistance.

4. Conclusion

This article has explored potential answers to three questions: (1) why forbid the use of translation in additional language learning despite its frequent (covert) practice by language learners?; (2) (How) can it be used in informed ways to exploit its full potential?; and (3) (How) can Translation Studies help to advance AL learning and plurilingual communicative competence?

Here, I have suggested why translation should have a place in language learning as a natural plurilingual learning to cope with our plurilingual and pluricultural contemporary world. I have outlined our theoretical and pedagogical frameworks to favour an integrated plurilingual approach in opposition to a monolingual stance where languages are kept in separate compartments. I have also suggested activities and projects to include the use of translation as a skill in itself and as a key natural learning strategy that is both unavoidable and valuable despite efforts to banish it from the language learning process.

According to our research, the adoption of an “Optimal Position” regarding the use of translation as TOLC contributes to advancing different aspects of language learning. We found that making translation visible did not result in the attrition of AL learning. The translation tasks favoured the development of plurilingual and intercultural competence, as well as the use of cognitive, meta-cognitive and socio-affective learning strategies that facilitate lifelong learning. Consequently, the positive implications of an IPA seem to balance inconveniences such as interference or delayed production.

As a final consideration, I would like to suggest that one of the teachers’ reflections may serve as a tentative answer to Vivian J. Cook’s question at the beginning of the article: “To teach languages is to make a person competent and empower him or her to communicate in different contexts and situations” (Primary School teacher, Barcelona, 2017).

Note

1. We prefer to use the term “additional” because it implies that the learners operate in connected plurilingual spaces with more than one language at their disposal and it avoids hierarchical relations between languages, thus respecting identities and the principle of interdependency (González-Davies 2014, 10). We have used “foreign” when the quoted author uses the term.