



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**Facultad de Traducción e
Interpretación**

GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA TRADUCCIÓN EN LA
ENSEÑANZA DE
ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

Presentado por:

D^a. Lucía Gella Escartín

Responsable de tutorización:

Prof. Dra. Inmaculada González Sopena

Curso académico 2020/ 2021



ugr

Universidad
de Granada

Declaración de Originalidad del TFG

(Este documento debe adjuntarse cuando el TFG sea depositado para su evaluación)

D./Dña. Lucía Gella Escartín, con DNI 18066864L, declaro que el presente Trabajo de Fin de Grado es original, no habiéndose utilizado fuente sin ser citadas debidamente. De no cumplir con este compromiso, soy consciente de que, de acuerdo con la Normativa de Evaluación y de Calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada de 20 de mayo de 2013, *esto conllevará automáticamente la calificación numérica de cero [...]independientemente del resto de las calificaciones que el estudiante hubiera obtenido. Esta consecuencia debe entenderse sin perjuicio de las responsabilidades disciplinarias en las que pudieran incurrir los estudiantes que plagie.*

Para que conste así lo firmo el 25/05/2021

Firma del alumno

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. EL ESPAÑOL: EL NOMBRE DE LA LENGUA	2
3. VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DEL ESPAÑOL	3
3.1 Variedades geolectales	3
3.1.1 El español de España	3
3.1.2 El español de América	6
3.2 Variedades sociales y estilísticas	9
4. MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	12
4.1 Breve historia de la metodología de enseñanza de lenguas	12
4.2 Evolución metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras	16
4.2.1 Método Gramática-Traducción	17
4.2.2 Modelo conductista	19
4.2.2.1 Método Directo	19
4.2.2.2 Enfoques estructuralistas	21
4.2.3 Modelo cognitivista y constructivista	23
4.2.3.1 Enfoque humanístico	24
5. LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA	28
5.1 La traducción profesional	29
5.2 La traducción pedagógica	31
5.2.1 Argumentos en contra de su uso	31
5.2.2 Argumentos a favor de su uso	32
5.2.3 Aplicación de la traducción pedagógica en el aula de ELE	33
6. PROPUESTA DIDÁCTICA	34
6.1 Desarrollo de la actividad	35
7. CONCLUSIONES	37
8. BIBLIOGRAFÍA	39

1. INTRODUCCIÓN

Cuando llegó el momento de escoger el tema para el Trabajo Fin de Grado, tenía claro que quería plasmar los conocimientos aprendidos en el grado de Traducción e Interpretación aplicándolos a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Siempre he mostrado gran interés por la asignatura de español, así como de Lingüística Aplicada a la traducción, y a raíz de realizar un programa Erasmus en Alemania, también por la enseñanza de ELE.

La elección de este viene motivada por diversas razones. En primer lugar, es necesario destacar la riqueza de la lengua española. Actualmente, el español cuenta con multitud de variedades lingüísticas alrededor del mundo hispanohablante, de ahí que goce de tanto prestigio. Posee 577 millones de hablantes ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes nativos y la cuarta más estudiada como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2019). En segundo lugar, la experiencia adquirida durante estos últimos años de formación han supuesto el aprendizaje de diversas metodologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, como métodos obsoletos, en los cuales el aprendizaje se lleva a cabo por medio de la traducción de estructuras gramaticales e infinitas listas de vocabulario; métodos visuales, en los que se relacionan imágenes con palabras; o las últimas tendencias, en las que se trabaja por grupos cooperando con todos los miembros. Esto me ha hecho reflexionar sobre qué español se debe enseñar de todas las variedades que posee, cómo se debe enseñar y cuál es el método más efectivo en el aprendizaje de lenguas, y si en él cabe espacio para la traducción como herramienta didáctica.

El trabajo se dividirá en seis puntos fundamentales: en los dos primeros apartados se analizará el origen y significado del nombre de la lengua española y sus variedades lingüísticas, que a su vez se subdividen en dos tipos de variedades. Por un lado, se estudiarán las variedades geográficas, generalmente establecidas por el territorio de cada hablante, detallando los rasgos lingüísticos característicos de cada una de ellas: fonético-fonológico, léxico y gramatical. Por otro lado, se analizarán las variedades sociales y estilísticas, determinadas por el grado de instrucción del hablante.

Consideramos importante también hacer un breve repaso en el cuarto apartado de los diferentes métodos que se han llevado a cabo a lo largo de la historia de la

metodología, para así poder comprender cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Es también imprescindible, después de este recorrido, presentar las diferentes opiniones sobre el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de reflexionar sobre qué papel desempeña en el proceso de aprendizaje.

2. EL ESPAÑOL: EL NOMBRE DE LA LENGUA

Existen multitud de hipótesis sobre el origen y el significado de la palabra *español*. Numerosos historiadores se remontan a la época griega e, incluso, a la fenicia para averiguar de dónde proviene el término. Sin embargo, la conjetura con más cabida es que procede del provenzal “*espagnol*” y este del latín medieval “*Hispaniolus*” que significa “de Hispania”, puesto que la península ibérica fue conquistada por Roma en el 218 a.C. Tras la caída del imperio romano, comienza a tener gran protagonismo el latín vulgar, que dará lugar al “romance castellano” surgido en el Reino de Castilla con grandes diferencias en el léxico, y que se expande por toda la Península en la Edad Media. Estamos aquí ante un gran debate que causa numerosas discusiones: ¿español o castellano? Es cierto que la Constitución española de 1978, denomina a la lengua hablada en España como *castellano*, ya que establece que el *castellano* es la lengua oficial del Estado; ahora bien, los hablantes de este sabemos que se usan los dos nombres, *español* o *castellano*, dependiendo de las razones geográficas e históricas de cada territorio hispánico (Bueno Hudson, 2018). Para este trabajo, haremos referencia al término *español*. Para aludir al nombre genérico en Castilla se prefiere *castellano* porque hace referencia al nombre de la tierra, mientras que en Andalucía se prefiere *español* para diferenciarse de lo que se habla en otras regiones. Lo mismo ocurre en América. En México y Puerto Rico se prefiere *español*, mientras que en Argentina optan por *castellano* (Moreno Fernández, 2007). En el ámbito de la lingüística se suele utilizar *español* por carecer de ambigüedad y poder diferenciarlo de esta manera del *castellano*, considerado como dialecto románico de la Edad Media del Reino de Castilla. Además, el término *español* es la denominación oficial internacional y eso lo hace inclusivo, pues hace referencia a todos los hablantes de esta lengua, aunque variada, más allá del territorio de España.

3. VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DEL ESPAÑOL

La descripción de las variedades del español ocupará las siguientes secciones.

Las variedades son manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación) (Moreno Fernández 2010: 16).

3.1 Variedades geolectales

La lengua española, por diferentes circunstancias históricas, posee variedades geolectales asociadas a las diferentes regiones del mundo hispanohablante. En España se diferencian tres geolectos: castellano, andaluz y canario. Sin embargo, en América se aprecian unos cuantos más, entre los que destacan: español del Caribe, de México y Centroamérica, de los Andes, de la Plata y el Chaco y de Chile.

Resulta un tanto complejo para el profesorado de español conocer en profundidad cada una de las variedades del español, sin embargo, actualmente es tal la diversidad dialectal que se ven obligados a aplicarlas en el aula. De ellas dependen, por ejemplo, los contenidos y materiales que se emplean, la metodología, los aspectos problemáticos, etc. pues no es lo mismo impartir una clase en Ciudad de México que en Sevilla (Moreno Fernández, 2010).

A continuación, se van a presentar los rasgos lingüísticos más significativos de las diferentes áreas dialectales del español, haciendo hincapié como se ha mencionado anteriormente en España y América.

3.1.1 El español de España

El español de España goza de gran reconocimiento mundial puesto que es la modalidad que se suele emplear tanto en la enseñanza de lenguas como en la literatura. En España se pueden distinguir tres variedades diferenciadas; el castellano, el andaluz y el canario, que conviven con lenguas cooficiales como el catalán, el gallego y el

euskera. A continuación, se van a explicar las características fonético-fonológicas, léxicas y morfosintácticas más relevantes (Moreno Fernández, 2007:39-41):

El castellano

El castellano se habla en la parte septentrional de España. En el plano fonológico destaca la distinción de los fonemas /s/ y /θ/. Ej.: *casa* y *caza*; y el yeísmo, fenómeno fonético que consiste en pronunciar de igual manera el fonema fricativo palatal sonoro /j/ y el fonema lateral palatal sonoro /ʎ/. Ej.: *callado* y *cayado*. En el español castellano hay un par de rasgos diferenciadores al resto de modalidades que suelen llamar la atención: la pronunciación apicoalveolar de la *s*, coloquialmente llamada “la *s* castellana” y la pronunciación tensa de la fricativa sorda /x/. Ej.: *caja* [káxa]. Además, existe cierta disposición natural a conservar las consonantes a final de palabra.

Los rasgos gramaticales tienen que ver con el tuteo, empleo del pronombre personal *tú* y de la segunda persona del singular de las formas verbales para dirigirse al interlocutor mostrando cercanía. Ej.: *tú sabes*; empleo de *vosotros/as*, *vuestro/a*, *os* para la segunda persona del plural; el leísmo, empleo de las formas del pronombre personal *le* y *les* como objeto directo, en lugar de objeto indirecto. Ej.: **A Carla le pillaron comiendo cincuenta magdalenas*; preferencia por el subjuntivo con formas en *-se*. Ej.: *ojalá llegase a la final*.

En el léxico castellano se utilizan términos españoles como *molar* ‘gustar, estar bien’, *chubasquero* ‘impermeable’, *comba* ‘cuerda’.

El andaluz

El andaluz se habla en el sur de España coincidiendo así con la comunidad autónoma de Andalucía y las ciudades autónomas Ceuta y Melilla. En el plano fonético-fonológico se da con frecuencia el seseo, que consiste en la neutralización de la fricativa dental sorda /z/ a favor de la fricativa alveolar sorda /s/. Ej.: *Celia* [Selia]; y el ceceo, neutralización de la fricativa alveolar sorda /s/ a favor de la fricativa dental sorda (z). Ej.: *Cesar* [Cezar]; el yeísmo, pronunciación idéntica del fonema fricativo palatal sonoro /j/ y el fonema lateral palatal sonoro /ʎ/. Ej.: *callado* y *cayado*. Es común también la aspiración de la velar fricativa sorda /x/. Ej.: *Jaén* [Haén]; la aspiración o pérdida de la

alveolar fricativa sorda /s/ en posición inicial o final de palabra. Ej.: *salir* [halir], *comes* [comeh]; elisión de /d/ intervocálica. Ej.: *hemos comido* [Comí.o]; pérdida de consonante a final de palabra. Ej.: *verdad* [verdá]; velarización nasal final de palabra. Ej.: *jabón* [jabón]; pronunciación fricativa de la africada /tʃ/. Ej.: *coche* [có.ʃe].

Los rasgos morfosintácticos más perceptibles del andaluz son el tuteo, empleo del pronombre personal *tú* y de la segunda persona del singular de las formas verbales para dirigirse al interlocutor. Ej.: *Tú sabes*; empleo del pronombre *ustedes* así como *vosotros* para denotar cercanía. Dicho pronombre se conjugará con la segunda persona del plural. Ej.: *¿ustedes vais a la fiesta?*; ausencia de leísmo, loísmo y láismo; empleo del artículo definido ante nombres propios de persona. Ej.: *La María*.

En el léxico andaluz destaca el uso de andalucismos. Ej.: *soleá*, *salmorejo*, *revoleo*. También son frecuentes los términos de origen árabe como *alcaucil* ‘alcachofa’.

El canario

El canario, como su propio nombre indica, se habla en las Islas Canarias, situadas en el océano Atlántico. El rasgo fonético-fonológico más característico de esta variedad, aunque también se puede encontrar en las hablas caribeñas, es la pronunciación sonorizada y con oclusión de *ch*. Ej.: *mochila* [moyila], *muchacho* [mutyátyo]. Es frecuente también el seseo, neutralización de la fricativa dental sorda /z/ a favor de la fricativa alveolar sorda /s/. Ej.: *socio* [Sosio]; el yeísmo, pronunciación idéntica de los fonemas /k/ y /j/. Ej.: *callado* y *cayado*; la aspiración de la velar fricativa sorda /x/. Ej.: *caja* [‘ka.ha]; y el debilitamiento o pérdida de consonante a final de palabra. Ej.: *luz* [lúh].

En el plano gramatical se observan similitudes con el español de Andalucía como el tuteo, empleo del pronombre personal *tú* y de la segunda persona del singular de las formas verbales para dirigirse al interlocutor. Ej.: *Tú sabes*; o el empleo de *ustedes*, *su*, *suyo/a*, *se* para la segunda persona del plural para denotar cercanía. Se prefiere el uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto compuesto. Ej.: *Hoy fui al mercado*.

En el léxico canario se incluyen americanismos, andalucismos y portuguesismos. Ej.: *guagua* ‘autobús’, *bucio* ‘caracola’, *margullar* ‘bucear’.

3.1.2 El español de América

Como se ha mencionado con anterioridad en Hispanoamérica se distinguen fundamentalmente cinco variedades geolectales: español caribeño, mexicano-centroamericano, andino, austral y chileno. En las siguientes líneas se van a redactar los principales rasgos lingüísticos (Moreno Fernández, 2007:41-46):

El español caribeño

Entre los rasgos fonético-fonológicos del español caribeño destacan el yeísmo, pronunciación idéntica de los fonemas /k/ y /j/. Ej.: *callado*, *cayado*; el seseo, neutralización de la fricativa dental sorda /z/ a favor de la fricativa alveolar sorda /s/. Ej.: *socio* [sosio]; debilitamiento o pérdida de las consonantes a final de palabra. Ej.: *luz* [lúh]; aspiración de la /x/. Ej.: *caja* [‘ka.ha].

En República Dominicana existe cierta tendencia al alargamiento vocálico y en Puerto Rico y Cuba se asimila la -r. Ej.: *comer* [komé], *verdad* [beldá].

La gramática caribeña comparte algunos rasgos con el español de Andalucía y Canarias como el tuteo, empleo del pronombre personal tú y de la segunda persona del singular de las formas verbales para dirigirse al interlocutor. Ej.: *Tú sabes*; y empleo de *ustedes*, *su*, *suyo/a* para la segunda persona del plural para expresar cercanía. Es muy habitual en esta variedad el uso explícito del pronombre personal tú como sujeto. Ej.: *¿Tú te vienes o tú te vas?*; la posposición de pronombres posesivos. Ej.: *el perro mío*; el empleo de pronombre tras verbo en oraciones interrogativas. Ej.: *¿Qué tú cantas?*; la adverbialización de adjetivos. Ej.: *Tú cantas bonito*; el uso de diminutivos. Ej.: *ahorita*. Existe preferencia por el pretérito indefinido en lugar de pretérito perfecto. Ej.: *hoy fui al mercado*.

En el léxico caribeño se han incorporado americanismos como *pararse* ‘ponerse de pie’, *friolento* ‘friolero’; marinerismos como *botar* ‘tirar’, *guindar* ‘colgar’; indigenismos como *guanajo* ‘pavo’, *nigua* ‘pulga’; y africanismos como *bemba* ‘labios gruesos’ o *guineo* ‘plátano’.

El español mexicano-centroamericano

Entre los rasgos fonético-fonológicos más relevantes del español de México y Centroamérica se encuentra el yeísmo, pronunciación idéntica de los fonemas /k/ y /j/. Ej.: *cayado* y *callado*; el seseo, neutralización de la fricativa dental sorda /z/ a favor de la fricativa alveolar sorda /s/. Ej.: *cocina* [cosina]; y la aspiración de la /x/. Ej.: *caja* [‘ka.ha].

Se percibe también debilitamiento de las vocales átonas. Ej.: *cafecito* [kaf’síto]; pronunciación en una misma sílaba del grupo *tl*. Ej.: *atleta* [á.tleta]; y articulación plena y tensa de grupos consonánticos. Ej.: *examen* [eksámen].

La mayor parte de las características gramaticales de esta variedad se dan también en otras áreas hispánicas: tuteo, empleo del pronombre personal *tú* y de la segunda persona del singular de las formas verbales para dirigirse al interlocutor; y el empleo de *ustedes*, *su*, *suyo/a* para la segunda persona del plural para expresar cercanía. Se puede apreciar también en el español mexicano la posposición de pronombres posesivos. Ej.: *el perro mío*; el uso de diminutivos. Ej.: *ahorita*; la adverbialización de adjetivos. Ej.: *huele rico*; y la preferencia por el pretérito indefinido en lugar de pretérito perfecto. Ej.: *hoy fui al mercado*. Como novedad es interesante observar la concordancia del verbo impersonal *haber*. Ej.: *habían flores*; y el imperativo con pronombre *le* enclítico. Ej.: *ánde*.

En el léxico mexicano destaca el uso de mexicanismos léxicos como *alberca* ‘piscina’, *pinche* ‘maldito’, *padrísimo* ‘buenísimo’, etc. así como el uso de nahuatlismos léxicos como *escuincle* ‘niño’, ‘débil’, ‘flojo’, *popote* ‘pajita para tomar bebidas’.

El español andino

El español de los Andes comparte sus características fonético-fonológicas con otras variedades ya mencionadas: el seseo, neutralización de la fricativa dental sorda /z/ a favor de la fricativa alveolar sorda /s/. Ej.: *cocina* [cosina]; Aunque hay zonas donde se realiza la distinción, es frecuente el yeísmo, pronunciación idéntica de los fonemas /k/ y /j/. Ej.: *cayado* y *callado*; aspiración o pérdida de la alveolar fricativa sorda /s/ cuando precede a consonante. Ej.: *mismo* [míhmo]; aspiración de /x/. Ej.: *caja* [‘ka.ha];

pronunciación en una misma sílaba del grupo *tl*. Ej.: *atleta* [á.tleta]; asibilación de /ř/. Ej.: *carro* [kárso]; debilitamiento de las vocales átonas. Ej.: ‘cafecito’ [kaf’sito].

En cuanto a los rasgos morfosintácticos es interesante la combinación del tuteo, es decir, el empleo del pronombre personal *tú* y de la segunda persona del singular de las formas verbales para dirigirse al interlocutor, y el voseo, que consiste en el uso del pronombre *vos* en lugar de *tú* para expresar cercanía; el uso de diminutivos. Ej.: *ahorita*; leísmo, empleo de las formas del pronombre personal *le* y *les* como objeto directo, en lugar de objeto indirecto y loísmo; empleo de las formas del pronombre personal *lo* y *los* como objeto indirecto, en lugar de objeto directo; preferencia por el pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto. Ej.: *ayer fui al mercado*; concordancia del verbo impersonal *haber*. Ej.: *habían coches*; adverbialización de adjetivos. Ej.: *huele rico*; posposición de pronombres posesivos. Ej.: *el perro mío*; uso de ‘muy’ seguido de un superlativo. Ej.: *muy guapísimo*.

En el léxico andino se han incorporado sudamericanismos como *andinismo* ‘escalada, alpinismo’, *cabildante* ‘concejal’; andinismos como *brevete* ‘permiso de conducir’, *huachafo* ‘cursi’, *chongo* ‘escándalo’; quechuismos como *choclo* ‘mazorca’, *chacra* ‘granja’, *palta* ‘aguacate’; aimarismos como *camanchaca* ‘niebla espesa’.

El español austral

En el plano fónico del español austral se distingue el seseo, neutralización de la fricativa dental sorda /z/ a favor de la fricativa alveolar sorda /s/; el yeísmo, pronunciación idéntica de los fonemas /ɲ/ y /j/, aunque hay zonas como Paraguay donde se realiza dicha distinción; aspiración de la alveolar fricativa sorda /s/ a final de sílaba. Ej.: *mismo* [mihmo]; pronunciación en una misma sílaba del grupo *tl*. Ej.: *atleta* [á.tleta]; asibilación de /ř/.

Es interesante observar en la gramática el voseo, uso del pronombre *vos* en lugar de *tú*; preferencia por el pretérito indefinido en lugar de pretérito perfecto. Ej.: *hoy fui al mercado*; la posposición de pronombres posesivos. Ej.: *el perro mío*; el uso de diminutivos. Ej.: *ahorita*; concordancia del verbo impersonal. Ej.: *habían coches*; la adverbialización de adjetivos. Ej.: *huele rico*; uso del prefijo *re-* con valor enfático. Ej.:

es relinda; voseo verbal, uso de las formas verbales de la segunda personal del plural para las formas de la segunda persona del singular. Ej.: *vos comés*.

En el léxico austral se dan usos léxicos propios de la zona como *boludo* ‘tonto’, *bombacha* ‘braga’, *pileta* ‘piscina’; uso de italianismos como *valija* ‘maleta’, *nono* ‘abuelo’; guaranismos como *payé* ‘hechizo’, *mitai* ‘niño’; voces del lunfardo como *farlopa* ‘droga’, *mina* ‘mujer’.

El español chileno

Algunos de los rasgos fonético-fonológicos del español chileno tienen que ver con el seseo, neutralización de la fricativa dental sorda /z/ a favor de la fricativa alveolar sorda /s/; el yeísmo, pronunciación idéntica de los fonemas /k/ y /j/; aspiración o pérdida de la alveolar fricativa sorda /s/ cuando precede a consonante. Ej.: ‘mismo’ [míhmo]; pronunciación fricativa de *ch*. Ej.: *mucho* [mú]o]; asibilación de /ř/; pronunciación en una misma sílaba del grupo *tl*. Ej.: *atleta* [á.tleta]; pronunciación palatalizada de [x], [k] y [γ]. Ej.: *queso* [kjéso].

Entre los rasgos morfosintácticos del español chileno destacan la alternancia de tuteo y voseo; uso del pronombre *vos* y *tú* con el verbo en segunda persona del plural. Ej.: *vos miráis*; posposición de pronombres posesivos. Ej.: *el perro mío*; preferencia del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto, Ej.: *hoy fui al mercado*; concordancia del verbo impersonal *haber* y *hacer*. Ej.: *habían coches*; adverbialización de adjetivos. Ej.: *huele rico*.

En el léxico chileno se observan chilenismos, propios de la zona, como *copucha* ‘mentira’; *cototudo* ‘difícil’; uso de andinismos como *poto* ‘nalgas’; mapuchismos como *imbunche* ‘hechizo’, *pololo* ‘novio’; quechuisms como *pichana* ‘escoba’.

3.2 Variedades sociales y estilísticas

Diferencias entre lenguaje culto, popular y vulgar

Las variedades lingüísticas no solo dependen de factores geográficos, sino también de las diferencias sociales que surgen en un mismo territorio. Dichas

diferencias se estudian en el ámbito de la sociolingüística. Para aludir a ellas, a esas características lingüísticas de cualquier grupo de hablantes, se emplea el término *sociolecto*. De manera que se puede hacer referencia al *sociolecto* de las mujeres, porque se está aludiendo a un conjunto de hablantes que presentan elementos comunes. Sin embargo, este término suele asociarse a las clases sociales para agrupar las características lingüísticas propias de cada una de ellas. Con *sociolectos altos y bajos*, se hace referencia a las clases sociales altas y bajas, que hablan la *lengua culta* y la *lengua popular* respectivamente (Moreno Fernández, 2007).

Teniendo en cuenta estos conceptos cabe decir que la *lengua culta* es la que emplean aquellas personas mejor formadas tanto a nivel académico como moral y hacen uso de términos de alto nivel cultural que el resto de hablantes desconocen. La lengua culta puede establecerse como una variedad urbana, hablada en grandes y pequeñas ciudades y es, además, la lengua que suelen reflejar los medios de comunicación, lo que hace que sirva de referencia para la creación del modelo lingüístico para la enseñanza de lenguas.

La *lengua popular* complementa el nivel culto y está constituida por los estratos sociales medios-bajos. En esta modalidad suelen aparecer rasgos arcaizantes, dialectales, etc. perceptibles en todos los niveles lingüísticos. Sin embargo, definir la lengua popular resulta complicado. Presenta dificultades sociolingüísticas puesto que el nivel culto y el popular comparten multitud de elementos en el habla. Por lo que para diferenciar ambos niveles es necesario acogerse a factores frecuentativos (Moreno Fernández, 2007). Asociado a la *lengua popular* se sitúa la *lengua vulgar*, pero son conceptos completamente distintos. Lo popular se encuentra dentro de lo correcto y aceptado por la sociedad, mientras que lo vulgar se sitúa dentro de lo incorrecto, no admitido y fuera de la norma lingüística. Lo que no implica que no se use, porque hasta los hablantes de alto estatus social emplean lo vulgar en determinadas situaciones o contextos. En definitiva, no hay distinción clara en el uso entre lo culto, lo popular y lo vulgar puesto que se alterna de diferentes formas en la lengua hablada y escrita dependiendo de los temas que se vayan tratando en la conversación (Moreno Fernández, 2007; Britz, 2010).

A continuación, se muestran algunos de los usos populares de España y América (Moreno, 2007:54):

En el plano fonético-fonológico se produce cambio de timbre vocálico. Ej.: [eskúro] ‘oscuro’, [gállu] ‘gallo’; y geminación de consonantes, fenómeno fonológico que consiste en alargar una consonante. Ej.: [kobbata] ‘corbata’. Se pierden las consonantes en posición intervocálica. Ej.: [tokáo] ‘tocado’ [péo] ‘pedo’; y las consonantes a final de sílaba. Ej.: [Esah cósa] ‘esas cosas’. Se percibe cierta confusión de consonantes a final de sílaba. Ej.: [aksolútamente] ‘absolutamente’. Las consonantes líquidas se neutralizan. Ej.: [veldá] ‘verdad’; se produce aspiración de la fricativa labiodental sorda /f/. Ej.: [hamílja] ‘familia’; se lleva a cabo una pronunciación velar de r múltiple (Puerto Rico). Ej.: [péRo] ‘perro’; así como pronunciación velar de s ante velar sorda. Ej.: [áxko] ‘asco’; ceceo, neutralización de la fricativa alveolar sorda /s/ a favor de la fricativa dental sorda (z) . Ej.: [caθa] ‘casa’.

En el plano gramatical se forman plurales irregulares. Ej.: *pieses*; se hace uso incorrecto de las formas verbales *haya* por *haiga*. Ej.: **irá de vacaciones cuando haiga acabado el curso*; algo similar ocurre con las formas verbales *haber* y *estar*. Ej.: **habemos tres personas aquí* en lugar de *estamos*. Se produce un fenómeno denominado queísmo, supresión incorrecta de la preposición *de* cuando precede a la conjunción *que*. Ej.: **me habló que fuisteis a Granada* en lugar de *me habló de que fuisteis a Granada*; por el contrario, también se da dequeísmo. Adición incorrecta de la preposición *de* cuando precede a la conjunción *que*. Ej.: **me dijo de que venías* en lugar de *me dijo que venías*; se hace uso de condicional en lugar de imperfecto de subjuntivo. Ej.: **si podría, iría a tu graduación* por *si pudiera, iría a tu graduación*; se altera el orden de pronombres personales. Ej.: **me se ha caído* por *se me ha caído*; se produce, principalmente en España, laísmo y loísmo.

El estilo de la lengua

Según Moreno Fernández (2007:55) “se entiende por *estilo* el conjunto de usos lingüísticos que se definen en función de una situación y un contexto comunicativo. Estamos, pues, ante un tipo de variedad lingüística con una extraordinaria importancia en la enseñanza de lenguas”. Por ello, para emplear dichos elementos lingüísticos, es necesario conocer con precisión sus usos reales y contextos. Esto es realmente complicado ya que no es tarea fácil identificar las variedades estilísticas en los usos, funciones y contextos porque son completamente diferentes en cada rincón del mundo

hispanico (Moreno, Fernández, 2007). Con esta explicación se demuestra que dos hispanohablantes de distintas zonas geolectales (Huesca y Cádiz) pueden tener problemas para entenderse. Por esta razón se dice que hay una sola comunidad idiomática donde se habla la misma lengua, en este caso español, pero con diferentes comunidades de habla con rasgos particulares.

El siguiente ejemplo sirve para concretar lo expuesto: un grupo de estudiantes de un curso de español como lengua extranjera en España piden a su profesor conocer los usos geolingüísticos y coloquiales de México, ya que próximamente habitarán en el país. A bote pronto se podrían mencionar características propias como el *voseo*, *seseo*, *ustedeo*, etc. pero, para incluir los coloquialismos, habría que consultar diferentes diccionarios. El problema no acaba aquí, pues ninguna de las acepciones incorpora información sobre su uso. Esto implica que se desconoce el contexto en el que se pueden utilizar (Moreno Fernández, 2007).

Estas dificultades se aprecian también en los manuales para el aprendizaje de lenguas. Es realmente complicado plasmar la información lingüística y comunicativa, por ello los estudiosos suelen recurrir a situaciones y contextos familiares que darán lugar a manuales poco creíbles y deficientes para las necesidades comunicativas del aula. Adaptar los elementos lingüísticos al contexto es la base fundamental en la enseñanza de lenguas y, además, dichos elementos también se han de integrar en el modelo de la lengua. Por eso es necesario encontrar un modelo que cumpla con las necesidades de los estudiantes donde se plasme la información lingüística, pragmática y situacional (Moreno Fernández, 2007).

4. MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

4.1 Breve historia de la metodología de enseñanza de lenguas

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas se han producido numerosos cambios metodológicos por varias razones: urge encontrar el método puro para solucionar las dificultades en el proceso de aprendizaje y satisfacer las necesidades de la sociedad del momento. A todo ello, podría añadirse el auge que están tomando con éxito distintas corrientes lingüísticas y psicológicas.

En la Edad Media la sociedad estaba jerarquizada, es decir, la condición social era hereditaria. Por este motivo la mayor parte de la población era analfabeta, solo tenían derecho a la educación los hijos de los nobles. Aprendían latín influenciados por la iglesia. En ese momento toda la cultura medieval estaba condicionada por la religión.

A partir del siglo XV, de la mano del Renacimiento, surgen avances culturales, científicos y sociales (Negrín Fajardo, 2012). Se trata de un movimiento cultural originado en Italia con el objetivo de hacer más accesible el conocimiento. De la mano del Renacimiento se crea el Humanismo, movimiento que sustituye el teocentrismo por el antropomorfismo. Lo que implica que Dios ya no es el centro del universo, sino que es el hombre quien ocupa su lugar. Esto supone un gran progreso, porque aflora un nuevo hombre renacentista con gran potencial.

El Humanismo guarda relación con la educación, que con los avances del momento se renueva. Deja de lado la educación escolástica y se establecen nuevos métodos de enseñanza. Las obras y autores clásicos, como Cicerón, adquieren de nuevo una importancia que dará lugar al desarrollo de ciencias como la filosofía o la literatura, entre otras. Todo esto supone una gran revolución pedagógica. En cuanto a la enseñanza de lenguas, cabe decir que las clásicas gozan de protagonismo. El latín, el griego y el hebreo eran fundamentales para acceder a las fuentes de información sagradas, sin embargo, la gente ya no se comunicaba a través de ellas. Esto implica que aprenderlas mediante interacción social era realmente complicado. La única manera de profundizar en estas lenguas era por medio de su descripción gramatical. Así es como se introduce la metodología en la enseñanza de lenguas. También se desarrollan considerablemente las lenguas modernas, haciéndose públicas las primeras gramáticas. Es el caso de España con la gramática de Nebrija. A partir de entonces el español se considera una lengua de prestigio, ya que al igual que el latín posee una gramática que se convertirá en la base de una lengua, a través de la cual se va a llevar a cabo la enseñanza.

Elio Antonio de Nebrija fue un gran humanista, además de filólogo y pedagogo. Ejerce la docencia y, mediante el análisis de grandes clásicos, lleva a cabo multitud de investigaciones tanto en la lengua castellana como en la latina (RAH, *Elio Antonio de Cala y Jarana*). Hasta el momento los únicos recursos que se disponían para aprender la lengua eran glosarios y diccionarios, que anteriormente se habían destinado para aprender latín. Nebrija apoyó esta tradición con sus publicaciones: *Diccionario latino-*

español en 1490 y *Vocabulario español-latino* en 1495, razón por la que fue muy criticado. Sin embargo, en 1492 publica la *Gramática de la lengua castellana* que supone un cambio radical. Con este libro no solo se establecen unas reglas determinadas que servirán de referencia para aquellos que desearan aprender y enseñar español, sino que se trata de la primera gramática de una lengua romance por medio de la cual se establecen los cimientos de la enseñanza de español como lengua extranjera (Martín Sánchez, 2009). Es cierto que no fue escrita solo para los extranjeros, pero fue de gran ayuda sobre todo para ellos. Debido a la situación política del momento, la lengua se expandía con rapidez y de esta manera, fue más sencillo aprender y entablar relaciones de cualquier índole con el país.

Juan Lorenzo Palmireno fue otro humanista y pedagogo español. Estudia distintas lenguas como el latín, francés, castellano, etc. Elabora su propio método educativo con el que pretende facilitar el estudio. La memoria y el papel activo del profesor son fundamentales en el proceso de aprendizaje, el cual se llevará a cabo a través de la lengua materna (Martín Sánchez, 2009; RAH, *Juan Lorenzo Palmireno*).

Otro de los grandes humanistas de la época fue Pedro Simón Abril. Se dedica plenamente a la docencia de lenguas, a la retórica, a la filosofía y a la traducción. Destaca por llevar a cabo una estrategia pedagógica novedosa para su tiempo. Se opone a la enseñanza a través de lenguas obsoletas como el latín, y abogaba por una enseñanza en lengua vulgar para que las materias fueran fáciles de comprender, hacía uso de la traducción para el aprendizaje de lenguas y enseñaba mediante ejercicios de carácter gramatical (RAH, *Pedro Simón Abril*).

Los humanistas cosecharon multitud de éxitos en la enseñanza de lenguas durante el Renacimiento, pero también recibieron multitud de críticas. Se obsesionaron con desarrollar un método y unos contenidos aburridos que no motivaban al alumno. Lo que al principio del movimiento resultó novedoso, acabó siendo repetitivo. Se enseñaba un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, con una gramática estructurada y un vocabulario concreto que carecía de sentido. A este tipo de formación se le llamó *ciceronianismo*, se trataba de una metodología dura, memorística, basada en la gramática, cuyo objetivo consistía en dominar perfectamente la lengua latina (Martín Sánchez, 2009).

En el siglo XVII aparece un movimiento pedagógico heredero de la *Reforma protestante*, que acaba con todo lo anterior: *el realismo pedagógico*. Este movimiento se

opone al humanismo e insiste en conocer las cosas y no solo la palabra. Es decir, no se centra únicamente en el texto, sino que busca que ese texto sea útil. Se busca conocer el mundo exterior, la historia, los fenómenos naturales a través de la lengua y la literatura.

En la enseñanza de lenguas se aprecia cierta evolución. Entre los pioneros del realismo pedagógico naturalista destaca Wolfgang Ratke. Redacta un Memorial de reforma educativa donde se compromete a desarrollar un método para la enseñanza universal de lenguas, artes y ciencias. Para llevar a la práctica dicho método, consigue fundar una escuela que posteriormente fracasará, pues el profesorado no contaba con la preparación necesaria y la disciplina de los alumnos era escasa. Ratke había sido muy crítico con sus predecesores. Consideraba que la enseñanza estaba obsoleta para su tiempo, sin embargo, el método que acaba elaborando es de idéntica naturaleza pues se basaba en el método natural. El aprendizaje se lleva a cabo a través de la lengua materna con la repetición de ejercicios prácticos (Martín Sánchez, 2009).

Juan Amós Comenio, filósofo y pedagogo, fue otro autor característico del siglo XVIII. Se dedicó a la enseñanza de lenguas. Llega a la conclusión de que las palabras no deberían aprenderse apartadas de la cosa a la que se refieren. Por ende, defendía que no se debe iniciar el proceso de aprendizaje de una lengua por la gramática, sino que se debe empezar de forma gradual con frases y vocabulario sencillos hasta alcanzar lo más difícil e inusual. Además, Comenio crea su propio método, el método clínico de la instrucción, todavía presente en la enseñanza de lenguas. Lo que dice es que los contenidos impartidos en cada curso deben darse de manera diferente adaptándose a las necesidades del aula (Martín Sánchez, 2009; Pedagogía. Red de Profesionales de la educación. (s.f.). Juan Amós Comenius. Recuperado de: <https://pedagogia.mx/juan-amos-comenius/>).

En el siglo XVIII, “Siglo de Luces”, se manifiesta en Europa un movimiento cultural denominado *Ilustración o Iluminismo*. Este movimiento consideraba que la única forma de acceder al conocimiento verdadero era a través del pensamiento racional y la experimentación. Se niegan los mitos y la religión y pone fin a la organización jerárquica de la sociedad, todas las personas eran iguales y tenían los mismos derechos (Negrín Fajardo, 2012).

Se consideraba que la educación era la herramienta para transformar las cosas (Ernst, 2007). Como bien decía Rousseau en su obra *Emilio o la Educación* “nacemos

débiles, necesitamos fuerza; indefensos, necesitamos ayuda; tontos, necesitamos razón. Todo lo que nos falta al nacer, todo lo que necesitamos cuando nos acercamos al patrimonio del hombre, es el regalo de la educación”. Por este motivo, se intenta reformar las bases del sistema educativo, y aunque se mejoran algunos aspectos, se mantienen las estructuras y deficiencias que había hasta el momento. El profesorado sigue sin contar con una correcta preparación científica y pedagógica y las materias tampoco varían.

En cuanto a la enseñanza de lenguas cabe decir que por primera vez entra en currículo académico, lo que implica que por primera vez en la historia se imparte una lengua de manera oficial con unos contenidos seleccionados previamente. El latín siguió teniendo gran protagonismo y, para el aprendizaje de lenguas modernas, se aplican las mismas técnicas que para la enseñanza del latín.

Pedro José Gorende de Balboa fue un gran ilustrado español dedicado a la enseñanza de lenguas. Con sus investigaciones aboga por que la enseñanza de la lectura se lleve a cabo al mismo tiempo que el de la escritura. Considera que la lengua materna es la base de la realidad, por este motivo es necesario que los niños la aprendan correctamente mostrando las cosas con sus respectivos nombres. Después se aprenderá a leer y escribir. Una vez que se controlen ambas disciplinas, se estudiará la gramática de la lengua materna, y *a posteriori*, la extranjera (Martín Sánchez, 2009; RAH, *Pedro Joseph García Balboa*).

4.2 Evolución metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras

Antes de analizar la evolución histórica del método, es necesario aclarar la ambigüedad entre los términos *método*, *enfoque* y *técnica*.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes “el *método* es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza (...) los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”.

Para describir los distintos métodos J.C Richards y T.S Rodgers proponen clasificarlos alrededor de tres parámetros (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-

2021, s.v. *método*): el enfoque, que engloba la base teórica; el diseño, que determina los objetivos, selecciona los materiales didácticos y establece los papeles que desempeñan alumno y profesor; y los procedimientos, donde se recogen las técnicas. Al buscar el modelo perfecto para la enseñanza de lenguas durante toda la historia de la metodología, existen multitud de posibilidades de distintos especialistas del lenguaje que difieren en aspectos básicos: la naturaleza de la lengua (estructuras) y naturaleza de su aprendizaje (transmisión de significados).

El concepto de *método* decae en los años 70 y se ve sustituido por el de *enfoque*. “El *enfoque* es la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje” (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *enfoque*). Según Richards el enfoque es uno de los tres parámetros que constituyen el método, y su función consiste en determinar la base teórica de dicho método. De este modo, un mismo enfoque puede contener varios métodos. Por su parte, la *técnica* son los procedimientos de los que se disponen para lograr los objetivos.

Existen tres grandes modelos sobre los que se sustenta la enseñanza de lenguas (Ortiz Parada, 2014):

- Método Gramática-Traducción.
- Modelo conductista. Se fundamenta en la corriente psicológica del conductismo y la lingüística estructuralista.
- Modelo cognitivista. Se fundamenta en la corriente psicológica del cognitivismo y en la lingüística del generativismo.

4.2.1 Método Gramática-Traducción

Es el método más antiguo de enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque fue usado en un primer momento para las lenguas clásicas, también se utilizó para las lenguas modernas. Aparece en el siglo XIX en Estados Unidos con el nombre de Método Prusiano, pero realmente es heredero de la práctica alemana, y surge en Prusia. Sus máximos exponentes fueron Johann Seidenstücker, Karl Plotz, H.S. Ollendorf y Johann Meidinger (Richards y Rodgers, 1998).

Las características principales de este método son las siguientes (Richards y Rodgers, 1998; Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *método gramática-traducción*; Sánchez, 2009):

- El objetivo principal de este método es aprender la lengua con el fin de leer su literatura. La lengua se enseña mediante la traducción directa e inversa de oraciones y textos en las que se aplican las reglas gramaticales previamente interiorizadas.
- La oración es la unidad básica para la enseñanza, puesto que el método consiste en traducir este tipo de unidades sintácticas.
- Hacer hincapié en la comprensión escrita. La comprensión oral y auditiva carece de importancia. El fin no era hablar la lengua, sino saber escribir y leer.
- Aprender la gramática de forma deductiva. Se explica la gramática de forma organizada y se memoriza para luego realizar ejercicios de traducción.
- La lengua materna es fundamental para aprender una segunda lengua, ya que de esta manera efectuar comparaciones entre ambas; es decir, el alumno podrá elaborar en primer lugar una oración en la LM, analizará los componentes y, finalmente, buscará equivalentes en la LE.
- Se pone gran énfasis en la corrección de la traducción para que los alumnos consigan la absoluta perfección.
- El profesorado tiene un papel fundamental en el aprendizaje. Será el encargado de facilitar a los alumnos los conceptos lingüísticos y corregir los errores que puedan tener. Por su parte el estudiante tiene un papel pasivo, se limita a acatar órdenes y memorizar conocimientos.

Durante el siglo XIX surge el *Movimiento de la reforma*, corriente revolucionaria que afectará al ámbito de la enseñanza y provocará la aparición de diferentes propuestas metodológicas. Surge la Fonética como disciplina lingüística, la cual estudia los sonidos del lenguaje. En 1886 se crea el Alfabeto Fonético Internacional y la Asociación Fonética Internacional. Diferentes lingüistas del momento comienzan a proponer ideas reformistas con las que quieren establecer unos principios metodológicos que se basen en el análisis y el estudio de la lengua y la psicología: distribuir los contenidos en cuatro

destrezas (oral, auditiva, lingüística, lectora) de manera gradual, y reconocer que el habla constituye una parte esencial de la lengua, por lo que es necesario que el profesorado posea una buena formación fonética.

Las características principales del Movimiento de la reforma son las siguientes (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *movimiento de la reforma*):

- Situar las bases en las destrezas orales.
- Otorgar gran importancia a la formación fonética tanto en alumnos como profesores.
- Exponer los contenidos dentro de un contexto lingüístico y cultural.
- Aprender la gramática de forma inductiva.
- Usar la lengua materna únicamente para aclarar el significado de los nuevos conceptos.
- Rechazar la traducción. Preeminencia de la lengua hablada antes que la escrita.

4.2.2 Modelo conductista

Este modelo surge de la mano del psicólogo americano B.F Skinner y su teoría del conductismo que alega que el “proceso de aprendizaje es el resultado de la imitación y repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos, cuyo éxito o fracaso dependerá del grado de aceptación de esas respuestas” (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *conductismo*). El método directo y los enfoques estructuralistas se fundamentan en este modelo.

4.2.2.1 Método Directo

Aparece en el siglo XIX como reacción al método gramática-traducción. Con el desarrollo industrial aumentan las relaciones internacionales y se crea cierta necesidad de comunicación entre los diferentes países. Surge en ese momento el método natural, cuyo máximo exponente fue Sauveur. Intenta que el aprendizaje de la lengua extranjera

sea similar al de la lengua materna. Para ello hay que obviar la traducción y estimular la interacción oral. Argumenta que no es necesario hacer uso de la lengua materna para aprender una lengua extranjera si el significado se transmite asociando palabras con objetos y ejemplificando acciones (Richards y Rodgers, 1998).

Otro defensor de los métodos naturales fue Franke, académico alemán. Alega que los profesores deben sustituir los manuales de gramática por el uso natural de la lengua extranjera en el aula. Para ello debían establecer diálogos mediante preguntas y respuestas prestando atención a la pronunciación.

Estos principios naturales dan lugar al Método Directo, que fue uno de los primeros que observa el proceso de aprendizaje de la lengua materna en los niños y establece una metodología para la enseñanza de lenguas. Se dio a conocer en el siglo XX gracias a las aportaciones de L.Sauveur y Berlitz.

Las principales características son (Richards y Rodgers, 1998; Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *método directo*):

- Usar exclusivamente la lengua meta.
- Hacer hincapié en la lengua oral.
- Enseñar vocabulario y estructuras usuales dentro de un contexto lingüístico y cultural.
- Incitar al alumno a interactuar de forma oral progresiva y gradualmente por medio de diálogos.
- Aprender la gramática de manera inductiva. No se emplea la lengua materna para desarrollar los contenidos sino la lengua extranjera oral informal. Se enseñan las destrezas de la lengua con ayuda de dibujos, objetos, definiciones, asociación de ideas, etc.
- Prestar gran atención a la pronunciación. El profesor debe ser preferentemente un hablante nativo. Tiene un papel muy activo, pues debe organizar los contenidos y conseguir un ambiente dinámico para que los alumnos interactúen en el aula.

- Hacer uso de la corrección, pero no considerándolo como castigo sino como una mejora en el aprendizaje.

4.2.2.2 Enfoques estructuralistas

Estos enfoques se sustentan en el estructuralismo lingüístico desarrollado en el siglo XX. Desde este enfoque se considera que las lenguas son un sistema de elementos opuestos relacionados entre sí que pueden aprenderse por medio de conductas. Es decir, se aprende por repetición de la misma.

Destacan dentro de este enfoque: el método audiolingüístico, método situacional de la lengua y el método audiovisual.

Método Audiolingüístico

Este método surge de la mano de N. Broocks en la década de los 60. La participación de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo gran impacto en la enseñanza de lenguas del continente. Para poder comunicarse con el resto de los países implicados era urgente la formación de traductores e intérpretes, así que en 1942 se crea el Programa para la Formación Especializada del Ejército, donde los soldados adquirirían una serie de competencias lingüísticas en diferentes lenguas que los capacitaría para conversar con el resto del mundo. El lingüista Leonard Bloomfield ya había elaborado el “método del informante”, que consistía en que un hablante nativo proporcionara oraciones y léxico a los alumnos para que estos pudieran repetir con facilidad (Bloomfield, 1933). Los alumnos trabajaban muy duro durante largos periodos de tiempo consiguiendo grandes competencias orales y gramaticales. Debido al éxito que obtuvo, la creciente demanda de estudiantes extranjeros en las universidades y el reconocimiento internacional del que gozaba el país, surge la necesidad de encontrar una metodología para la enseñanza de lenguas. Como consecuencia de lo anterior, se desarrolló plenamente el enfoque americano en la enseñanza de inglés que dará lugar al Método Audiolingüístico (Richards y Rodgers, 1998).

Las características principales del Método Audiolingüístico son (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *método audiolingüístico*):

- Enseñar la lengua a través de la lengua meta. Al igual que el método directo, es fundamental explicar los conceptos gramaticales sin utilizar la lengua materna.
- Enseñar los contenidos de manera oral dentro de un contexto lingüístico y cultural.
- Prestar atención a la expresión oral y auditiva.
- Aprender la gramática de forma inductiva. Trabajar en el aula con diálogos y ejercicios orales de repetición de estructuras. Los contenidos se escuchan y se asocian a situaciones en las que pueden usarse. Por este motivo se otorga gran importancia a la pronunciación. Finalmente, ese diálogo se memoriza.
- El profesor tiene un papel protagonista. Selecciona los contenidos, determina el ritmo del proceso de aprendizaje y estimula a los alumnos. Por su parte el alumno se limita a seguir pautas.
- Este método gozó de popularidad en los años sesenta y sirvió de inspiración para la elaboración de libros de texto de enseñanza de lenguas en todo el mundo. Sin embargo, los críticos con el tiempo alegaron que los resultados que se esperaban no se llegaban a producir, puesto que muy poca gente aplicaba en situaciones reales lo aprendido en el aula.

Enseñanza situacional de la lengua

El método situacional de la lengua surge entre los años 20 y 30 en Gran Bretaña. “Se basa en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello” (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *enfoque natural*).

Los creadores del método dan primacía a la expresión oral frente a la escrita y consideran que, para hablar una lengua, es necesario conocer previamente su estructura. A los principios estructuralistas se añade el concepto de *situación*. La lengua se interioriza mediante situaciones de uso cotidiano para que los estudiantes puedan defenderse en un contexto real fuera del aula.

Las características más relevantes de este método son (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *enseñanza situacional de la lengua*; Richards y Rodgers, 1998):

- Utilizar exclusivamente la lengua meta. La actividad principal para la enseñanza se apoya en la expresión oral.
- El contenido se introduce y se practica con un determinado contexto social y cultural.
- La gramática se enseña de manera inductiva. Se considera que el aprendizaje de la lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Por ello, se dejan de lado las explicaciones. El alumno debe ser capaz de deducir el significado del léxico y la gramática a partir de la situación en la que se presentan.
- Insistir en la pronunciación.
- Corregir los errores como es común en los modelos conductistas para mejorar el proceso de aprendizaje.
- El profesor sigue adquiriendo el papel principal en el aula. El alumno comienza a interactuar una vez domina las estructuras del lenguaje.

4.2.3 Modelo cognitivista y constructivista

El éxito que alcanzan los modelos conductistas y estructuralistas decae en la segunda mitad del siglo XX por dos razones principales:

- 1) Se despliega el generativismo de la mano de Chomsky (Chomsky, 1965), con el objetivo de establecer una serie de patrones sintácticos del lenguaje.
- 2) El auge del cognitivismo, “que tiene por finalidad estudiar cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria” (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *cognitivism*). Ambas corrientes se centran en el significado y no en la forma. De la mano del cognitivismo surge el constructivismo:

Se trata de una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua (...) es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, (...) el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *constructivismo*).

4.2.3.1 Enfoque humanístico

El enfoque humanístico surge en el siglo XX y se sustenta sobre la escuela humanística de la psicología educativa (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *enfoque humanístico*). Lo componen los métodos alternativos como la Sugestopedia o el método silencioso, entre otros, que dejan de lado los aspectos de la lengua para centrarse en el aprendizaje.

Las principales características del enfoque humanístico son (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *enfoque humanístico*):

- Otorgar mayor importancia a la psicología que a la lingüística.
- Tener en cuenta el estado emocional del alumno.
- Crear un entorno de aprendizaje donde el alumno aumente la confianza en sí mismo.
- Defender que el aprendizaje solo es posible cuando está basado en la experiencia.
- Poner énfasis en la autoevaluación de los alumnos.

Respuesta física total

El método de la Respuesta física total surge en los años 60. Fue creado por James J. Asher, profesor de psicología, y consiste en la enseñanza de lenguas por medio de la actividad física. Desde esta perspectiva se argumenta que a través de la repetición verbal

o la actividad física la conexión que se establece con la memoria es mejor (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *respuesta física total*).

Para elaborar el método se observa la coordinación que se produce entre el habla y la acción en la adquisición de la lengua materna para llevar a cabo un proceso idéntico con la lengua extranjera. Lo que ocurre en dicho proceso es que el niño asimila la lengua porque recibe una serie de órdenes, las cuales replica a través de respuestas físicas en lugar de lingüísticas. Por este motivo, Asher alega que es posible el aprendizaje de segundas lenguas mediante acciones, de manera que los adultos por medio de la observación de otras respuestas, y no de ejercicios mecánicos, aprendan y memoricen el código lingüístico (Richards y Rodgers, 1998).

Las características principales del método son (Diccionario de términos clave de ELE, *respuesta física total*):

- Desarrollar las destrezas orales. Primero se hace hincapié en la comprensión, después en el habla.
- Reducir el estrés del alumnado mediante una metodología dinámica (acciones físicas y juegos)
- Influencia del estructuralismo. Según Asher, el verbo, concretamente la forma imperativa, es el componente lingüístico con el que se estructuran el uso y el aprendizaje de la lengua.
- Concepción conductista del aprendizaje. Se basa en el modelo estímulo-respuesta.
- Enseñar la gramática de forma inductiva. Se presta atención al significado más que a la forma.
- El estudiante tiene un papel pasivo. Se limita a acatar las órdenes y ejecutarlas mediante respuestas físicas. El profesor dirige las acciones, proporciona los contenidos y es el encargado de dirigir el aprendizaje para que desarrollen las habilidades orales.

La Sugestopedia

Este método encuentra su origen en los años 80 de la mano del psiquiatra Georgi Lozanov. Es un método para la enseñanza de lenguas cuanto menos novedoso porque no solo se centra en los materiales de enseñanza sino también en el entorno de aprendizaje.

Para ello se deja de lado lo tradicional y se utilizan técnicas cuanto menos novedosas, como la relajación y la sugestión. Consigue despertar gran interés en los alumnos, pues ya no solo es posible llevar a cabo un aprendizaje de forma consciente sino también inconsciente. Para crear el clima de sugestión se tienen en cuenta aspectos como la decoración, la iluminación del aula y la música, que además de proporcionar un ambiente más relajado, que servirá para organizar el contenido lingüístico (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *sugestopedia*).

Según Lozanov, el objetivo principal de la enseñanza no es la memorización, sino la comprensión y la solución creativa de problemas. Con este método lo que se pretende demostrar es que los estudiantes tienen una serie de capacidades que se deben aprovechar con el fin de acelerar el proceso de aprendizaje de una lengua de forma lúdica (Richards y Rodgers, 1998).

El vocabulario y su correspondiente traducción es más relevante que el contexto lingüístico (Lozanov, 1978). El aprendizaje se llevará a cabo mediante la escucha y posterior repetición tanto en la lengua materna como en la extranjera del vocabulario, diálogos y estructuras (Richards y Rodgers, 1998).

La teoría, como su propio nombre indica, está basada en la “desugestión” y “sugestión”. Esto consiste en influir en la memoria de una persona cuando se encuentra en un estado de relajación mental. El proceso que sucede en la memoria consiste en que esta elimina por completo aquello que no le hace bien y acoge todo recuerdo ansiado. Dicho proceso se puede dar porque existen una serie de elementos mediante los cuales es posible acceder a los datos de la memoria (Diccionario de elementos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *sugestopedia*):

- Buena formación del profesor. Es fundamental la preparación y el uso de tecnicismos por parte del profesorado. De esta manera se muestran como una figura de autoridad que es capaz de motivar al alumnado.

- Proceso de implicación por parte del profesorado con los alumnos, de modo que se cree un ambiente cómodo donde todos sean partícipes de las actividades.
- Importancia del entorno. Es fundamental crear un entorno favorecedor al aprendizaje con buena decoración e iluminación.
- Entonación. Se da especial relevancia a la variación de los tonos de voz durante la explicación de los contenidos. Se hacen varias lecturas para que el alumno pueda relacionar lo que escucha con una situación concreta que le será útil para la memorización.
- La elección de la música. La música logra crear un ambiente relajado que permite al alumno aumentar su concentración.

Método silencioso

El Método silencioso surge en los años 70 de la mano de C. Gattegno. El objetivo principal de este método consiste en incitar al alumno a utilizar y aprender la lengua mediante la producción de enunciados (Sánchez, 2009). El aprendizaje se entiende como una manera de crecer personalmente. Desde el primer momento se desarrollan las competencias orales y auditivas y los conocimientos mínimos de gramática para poder llevar a cabo un aprendizaje autónomo y significativo, de forma que el alumno resuelva las dificultades, desarrolle su creatividad y descubra lo que tiene que aprender (Richards y Rodgers, 1998).

C. Gattegno argumenta que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no presenta similitudes con el de la lengua materna. Critica los métodos naturales y apuesta por un enfoque artificial, que requiere gran empeño del alumno por el aprendizaje de la lengua. El silencio es el gran protagonista de su propuesta para favorecer la concentración y organización mental del alumno (Gattegno, 1972). Además, este método presenta una novedad: intenta desarrollar la capacidad de aprender (Diccionario de elementos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *método silencioso*; Richards y Rodgers, 1998).

Las características de este método son (Diccionario de elementos clave de ELE, 1997-2021, s.v. *método silencioso*):

- Influencia del estructuralismo en la organización de la lengua.
- Enseñar la lengua mediante situaciones artificiales, sin contexto social ni cultural.
- Establecer la oración como la unidad básica de la enseñanza.
- Seleccionar el vocabulario usual.
- Aprender la gramática de manera inductiva, de manera que primero se adquiere lo sencillo hasta alcanzar lo más complejo.
- El estudiante es el auténtico protagonista. Es capaz de desarrollar su autonomía y sacar sus propias conclusiones. Al no haber explicaciones ni modelos también está capacitado para corregirse a sí mismo. El profesor por su parte reduce sus intervenciones, se dedica a supervisar el aprendizaje del alumno y crear en la medida de lo posible un ambiente que incite a la participación mediante órdenes, preguntas, etc.

5. LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

La traducción como herramienta didáctica, como se ha podido comprobar anteriormente, siempre ha estado presente con mayor o menor influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Con el método gramática-traducción, el más antiguo de todos, se desató cierto rechazo por el uso de la traducción en el ámbito docente, ya que otros estudios demostraron que provoca interferencias en las lenguas de trabajo: *lengua materna* o *primera lengua (L1)*, que se corresponde con aquella que se aprende de manera inconsciente normalmente en un entorno familiar. Con ella se desarrollan las capacidades lingüísticas y comunicativas que permitirán la interacción con el resto del mundo; y *lengua extranjera (LE)*, que se aprende normalmente siendo adulto, en un contexto institucional, durante periodos concretos de tiempo (Baralo, 2018). Sin embargo, también cuenta con defensores que opinan todo lo contrario y argumentan que es una actividad que ofrece multitud de posibilidades dependiendo el objetivo que se quiera conseguir: La traducción como un fin en sí misma, es decir, traducción

profesional; la traducción como herramienta pedagógica en el aula o de evaluación de la competencia comunicativa en LE y L1 (García-Medall, 2001:1); la traducción para desarrollar aspectos lingüísticos y literarios, etc.

Antes de analizar la traducción pedagógica en el aula de ELE, sería bueno establecer una definición del término y establecer una clasificación con los diferentes tipos de traducción. Según la RAE, *traducir* se define como ‘expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra’ (DLE, *s.v. traducir*).

La traducción se divide en tres áreas. Esta división la lleva a cabo el lingüista ruso Roman Jakobson en una de sus múltiples investigaciones de la lengua: “On linguistic Aspects of translation” (1959). Según Jakobson es imposible comprender los enunciados de la lengua sin antes recurrir a la traducción de los signos verbales. Por este motivo desarrolla tres formas para la interpretación de dichos signos (Ramos, 1999):

- **Traducción intralingüística o reformulación.** Se trata de la interpretación de los signos verbales con ayuda de otros signos de la misma lengua. Ej.: uso de sinónimos.
- **Traducción interlingüística o traducción propiamente dicha.** Consiste en la interpretación de los signos por medio de cualquier otra lengua. Ej.: traducción audiovisual.
- **Traducción intersemiótica o transmutación.** Se trata de la interpretación de los signos a través de signos de un sistema no verbal. Ej.: gestos y expresiones faciales.

A continuación, se va a proceder a la distinción entre la traducción como fin en sí misma, para la formación de traductores, donde lo realmente importante es el resultado final del producto obtenido; y la traducción como medio para llegar a un fin, la traducción pedagógica, destinada a la enseñanza de lenguas (Pegenaute, 1996).

5.1 La traducción profesional

La actividad traductora es el ejercicio básico y fundamental para todos aquellos que quieren mejorar sus competencias traductoras y dedicarse a ello profesionalmente.

En la actualidad esta disciplina ocupa un lugar muy importante, incluso se ha convertido en una de las salidas laborales más solicitadas. Por este motivo, cada vez más universidades ofertan el Grado en Traducción e Interpretación.

La traducción como fin en sí misma intenta transmitir de una lengua a otra un mensaje a los lectores que no podrían comprender de otro modo. Nadie nace sabiendo, y por mucho que se dominen las lenguas de trabajo o se tengan conocimientos teóricos, no hay garantía de obtener un resultado exitoso. El éxito lo determina la experiencia personal que va desarrollando en uno mismo capacidades resolutivas, lingüísticas y comunicativas (Pegenaute, 1996).

Entre las destrezas que debe poseer un traductor destacan (Rodríguez Martínez, 2016):

- **Competencias lingüísticas.** Dominar las lenguas de trabajo, tanto la LE como la L1; desarrollar la capacidad de redacción. Expresarse correctamente en cualquier registro y detectar los errores para solventarlos; fomentar un pensamiento autocrítico para la revisión y corrección de la traducción; aprender terminología y conocimientos específicos sobre los temas que se van a tratar. Ej.: política, literatura, etc.
- **Competencias tecnológicas.** Manejar las herramientas tecnológicas para saber dónde y cómo documentarse. Ej.: Procesadores de texto, correo electrónico, bases de datos, antivirus, memorias de traducción, programas de traducción asistida, etc.; acceder a recursos documentales de páginas webs para obtener conocimientos previos de la materia que se va a traducir; marketing por medio de las redes sociales. Es importante conocer las diferentes plataformas que existen actualmente para hacer promoción de uno mismo y conocer el mercado laboral. Ej.: *Linkedin*, redes sociales, Blogs, etc.
- **Competencia cultural.** Adquirir conocimientos culturales de los países de las lenguas con las que se trabaja.

Además de esto, un traductor debe ser creativo, perseverante y tenaz. Debe almacenar conocimientos continuamente y renovarse al igual que lo hace la lengua.

5.2 La traducción pedagógica

Hay ocasiones donde la finalidad de la traducción no es formar traductores, sino aplicarla a la docencia. El uso de esta disciplina para la enseñanza de lenguas ha recibido multitud de críticas a lo largo de la historia de la metodología, porque frecuentemente se asocia con el método gramática-traducción, mencionado en el apartado anterior. Se basaba en la memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales. Sin embargo, en los últimos años se ha desencadenado gran interés con las nuevas propuestas metodológicas de volver a integrar la traducción en el aula. Sus defensores consideran que es una herramienta realmente provechosa con la que es posible dominar una lengua.

5.2.1 Argumentos en contra de su uso

La traducción siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus detractores opinan que no favorece en absoluto el proceso de aprendizaje, ya que no cumple el objetivo principal del aprendizaje de lenguas: la comunicación oral. Es una actividad que se basa únicamente en la comprensión lectora y escrita. Esto significa que el alumno es capaz de leer y adquirir estructuras gramaticales, pero no desarrolla las competencias orales.

Entre los argumentos en contra del uso de la traducción en la adquisición de lenguas extranjeras destacan (Pegenaute, 2009; De Arriba, 2016; Hernández, 1996; Boumediane, 2015):

- Se trata de un método obsoleto que no deja espacio para nada más. No hay metodología propiamente dicha. Solo se trabaja la competencia lectora y escrita por medio de textos especializados, frases aisladas sin contexto lingüístico ni cultural. Esto provoca que no se desarrollen las capacidades comunicativas suficientes para dominar la lengua en un contexto natural.
- Su empleo crea interferencias entre las lenguas. El alumno no se expresa con libertad en la lengua meta, ya que siempre acaba recurriendo a su lengua materna.

- El estudiante, al traducir sin comprender el sentido lo hacía de manera literal. Esto daba lugar a un texto incomprensible.
- Utilizarla en el aula es poco atractivo y estimulante. Requiere mucho tiempo y se trabaja con textos específicos de ámbito literario o científico que generalmente reclaman competencias y habilidades elevadas. Por lo que solo es útil utilizarla con grupos de alto nivel lingüístico (B2, C1, C2).

5.2.2 Argumentos a favor de su uso

En los últimos años la traducción como herramienta didáctica se ha visto de nuevo apoyada por numerosos estudiosos. Según Pintado Gutiérrez (2012:326): “La traducción es la quinta destreza cuya enseñanza y aprendizaje ha de sumarse a la de las otras cuatro (leer, escribir, escuchar y hablar) como propone Stibbard (1998:71)”.

Hay tres clases de traducción que se pueden dar en el aula (Baline, 2020):

- **Traducción pedagógica**, cuyo objetivo principal es trabajar la comprensión lectora de la LE, la expresión escrita de la L1 y aspectos gramaticales ambas lenguas.
- **Traducción interiorizada**, por medio de la cual el alumno comprende el significado de la LE. Se da sobre todo al principio del aprendizaje.
- **Traducción explicativa**, es la que emplea el profesor para aclarar algún concepto y su objetivo es didáctico.

Entre los argumentos a favor del uso de la traducción en la adquisición de lenguas extranjeras destacan (Pegenaute, 2009; De Arriba, 2016; Hernández, 1996; Boumediane, 2015):

- La traducción es un acto comunicativo. Es de gran ayuda para comprender la LE y la L1, puesto que requiere un ejercicio contrastivo entre ambas. El alumno se da cuenta del funcionamiento de cada una de ellas.
- No tiene un fin en sí mismo, sino que es un recurso más. Supone un aprendizaje consciente que reduce los errores lingüísticos, semánticos, sintácticos, etc.

- Es una actividad natural. Los estudiantes sienten necesidad de conocer el equivalente en la otra lengua de todo lo que aprenden.
- Obliga a salir de la zona de confort al alumno, haciéndole utilizar estructuras que de otra manera evitaría.
- Su aplicación en el aula aporta beneficios. Es una actividad que incita a los alumnos a participar de forma activa. El texto con el que se va a trabajar puede utilizarse para desarrollar otras destrezas. Por ejemplo, si se traduce de forma oral, se llevan a cabo ejercicios de escucha y de habla.
- A través de ella se desarrollan habilidades comunicativas: creatividad, capacidades asociativas, analíticas, deductivas, etc.

5.2.3 Aplicación de la traducción pedagógica en el aula de ELE

Después de comentar en los apartados anteriores los argumentos en contra y a favor del uso de la traducción para la enseñanza de lenguas extranjeras, se van a exponer brevemente las aplicaciones de la traducción pedagógica que actualmente se pueden encontrar en el aula de ELE.

En los últimos años se ha intentado aplicar la traducción pedagógica para mejorar las destrezas orales en el aula de ELE con ayuda de elementos visuales como es el caso de la traducción audiovisual (subtitulación, doblaje, *voice-over*, localización de videojuegos, etc.). Sin embargo, la propuesta práctica más común por parte del profesorado es ofrecer a los estudiantes un texto propio para su nivel de unas 15 líneas. Dichos textos deben ser variados y atractivos, así como de diferentes estilos y registros. Se explicará previamente en clase mediante unas bases sobre las diferentes formas de análisis textual. Además, se deberá comentar cuál es el objetivo principal de la traducción, tener en cuenta la transferencia de sentido, la adecuación estilística o el público al que va dirigido, entre otras cuestiones (Alcarazo López, López Fernández: 2014). Se hace una lectura y, de manera oral, se comentan los aspectos lingüísticos más llamativos. En este momento, los alumnos deberán traducir dicho texto fuera del aula de la forma más parecida posible al original y *a posteriori*, el profesor lo corregirá marcando los errores más frecuentes. En la siguiente clase se plasmarán las diferentes

alternativas de traducción para debatir cuál es la más conveniente. Todo ello constituye una herramienta magnífica para el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como de la materna. Esta actividad exige una participación activa por parte de los alumnos, por lo que en ningún caso se deberá plantear un texto de alto nivel, dado que puede provocar desmotivación y confusión entre los estudiantes si deben hacer frente a estructuras gramaticales y léxico que no conocen.

En definitiva, después del análisis de las diferentes perspectivas del uso a favor y en contra de la traducción en la enseñanza de lenguas, queda claro que el uso de la traducción pedagógica es realmente útil si el profesor se plantea alcanzar una serie de objetivos. Como bien dice Boumediene (2015) “no se trata de enseñar a traducir, sino de ayudar al alumno a que perfeccione la lengua extranjera a través de un texto”. Intentar transmitir todo tipo de conocimientos léxicos, gramaticales y culturales a través de un recurso más.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Después del análisis de las diferentes perspectivas del uso a favor y en contra de la traducción en la enseñanza de lenguas, se van a exponer una serie de actividades para tratar aspectos gramaticales, léxicos y culturales.

Como se ha mencionado con anterioridad, lo primordial para el profesor es tener en cuenta cuáles son las necesidades lingüísticas y comunicativas del grupo al que va a impartir las clases. En ese caso, las clases se van a dar en una academia privada de Granada a un grupo intercultural de estudiantes en edad universitaria de Español como Lengua Extranjera de nivel B2.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* de nivel intermedio B2 los objetivos principales son: comprender lo fundamental de textos orales y escritos, incluso aunque sean especializados o traten sobre temas abstractos; interactuar con fluidez y claridad; y elaborar textos detallados sobre diferentes temas.

6.1 Desarrollo de la actividad

Con la presente actividad se pretende demostrar la utilidad del uso de la traducción (pedagógica, interiorizada y explicativa) en el aula de ELE. Con este ejercicio se va a desarrollar la comprensión oral y escrita, así como la expresión oral y escrita para conseguir los objetivos que se espera en el nivel intermedio B2. Hay que valorar también que estamos ante un grupo intercultural, lo que implica que el alumno, ante una cultura diferente, tendrá que tener en cuenta dicha diversidad cultural.

En la clase de hoy se van a trabajar las diferentes destrezas por medio de una canción: La puerta violeta de Rozalén.

Tabla 1. La puerta violeta de Rozalén

Una niña triste en el espejo me mira prudente y no quiere hablar
hay un monstruo gris en la cocina
que lo rompe todo
que no para de gritar.
Tengo una mano en el cuello
que con sutileza me impide respirar
una venda me tapa los ojos
puedo oler el miedo y se acerca.
Tengo un nudo en las cuerdas que ensucia mi voz al cantar
tengo una culpa que me aprieta
se posa en mis hombros y me cuesta andar.
Pero dibujé una puerta violeta en la pared
y al entrar me liberé
como se despliega la vela de un barco.
Desperté en un prado verde muy lejos de aquí
corrí, grité, reí
sé lo que no quiero
ahora estoy a salvo.

Una flor que se marchita
un árbol que no crece porque no es su lugar
un castigo que se me impone
un verso que me tacha y me anula.
Tengo todo el cuerpo encadenado
las manos agrietadas
mil arrugas en la piel
las fantasmas hablan en la nuca
se reabre la herida y me sangra.
Hay un jilguero en mi garganta que vuela con fuerza
tengo la necesidad de girar la llave y no mirar atrás.
Así que dibujé una puerta violeta en la pared
y al entrar me liberé
como se despliega la vela de un barco.
Aparecí en un prado verde muy lejos de aquí
corrí, grité, reí
sé lo que no quiero
ahora estoy a salvo

Fuente: Extraída de <https://www.musixmatch.com/es/letras/Rozal%C3%A9n/La-Puerta-Violeta>

1. En este primer ejercicio se pretende trabajar la comprensión oral y auditiva. Para ello, mediante un dispositivo electrónico habilitado para reproducir música, se escuchará varias veces la canción en el aula. Es importante recalcar que, en ese momento, los alumnos no tienen que prestar especial atención a los elementos lingüísticos como tal, sino centrarse en el contexto. Por medio del canal auditivo, deberán identificar aquellos elementos clave que permitan construir su propia versión de los hechos que narra la cantautora (quién es el/la protagonista, las acciones que suceden, el mensaje que se quiere transmitir, etc.). *A posteriori*, con

otras palabras, se hará una puesta en común con el resto de compañeros de la clase para identificar el tema principal.

Ya tenemos una noción del texto, pero es cierto que, al no tener acceso directo al soporte escrito, puede resultar un tanto complejo identificar algunas de las acciones y, por ende, el trasfondo de la canción. Por ello, para conocer su significado se fomentará la traducción interiorizada. Se plasmarán en la pizarra diferentes imágenes que expresan las oraciones que cuenta la canción para que el alumno las relacione entre sí. Por ejemplo: la imagen de una niña frente al espejo triste o, todo lo contrario, una niña liberada sonriendo en el campo.

2. En este segundo ejercicio se hará hincapié en aspectos léxicos y gramaticales. En el nivel intermedio B2 es fundamental conocer todos los tiempos verbales del modo indicativo, así como los usos de *ser* y *estar*, los marcadores temporales, los conectores discursivos y las construcciones oracionales. Para ello, a través de estas, se identificarán todas las formas verbales que aparecen en la canción y se analizarán de manera oral. El vocabulario desconocido se explicará, si es necesario, por medio de la traducción explicativa, es decir, haciendo uso de otra lengua diferente al español.

3. Una vez que ya se conoce el tema principal de la canción (violencia doméstica) y aprovechando la interculturalidad del aula, en el presente ejercicio se reflexionará de manera oral si ese tipo de violencia, si esas situaciones que se plasman en la canción, se dan en los respectivos países de los alumnos. En el caso de obtener una respuesta positiva, debatir el por qué se dan este tipo de circunstancias, cómo se podrían solucionar, entre otras cuestiones.

7. CONCLUSIONES

El objetivo principal del que se partía en este trabajo era conocer el papel que desempeña la traducción en el proceso de aprendizaje de los alumnos de ELE. Para ello, se ha realizado un breve recorrido a través de las diferentes metodologías empleadas a lo largo de la historia en la enseñanza de lenguas.

La revisión bibliográfica realizada ha permitido constatar que, los diferentes métodos y enfoques empleados en la didáctica de lenguas han evolucionado considerablemente en lo relativo al proceso de aprendizaje. Con el tiempo, se han tenido cada vez más en cuenta las necesidades lingüísticas y comunicativas del verdadero protagonista del aula: el alumno. Esto se sabe porque el primer método que se desarrolla, en el siglo XIX, el método gramática-traducción, consiste fundamentalmente en traducir textos de lenguas clásicas con el propósito de memorizar estructuras gramaticales y grandes listas de vocabulario. El modelo conductista, por su parte, hace gran hincapié en fomentar las destrezas orales para memorizar las diferentes estructuras por medio de repetición (estímulo-respuesta). Surge más tarde el modelo cognitivista, que defiende que el proceso de aprendizaje consiste en la adquisición de nuevos conocimientos con la reestructuración de los que ya se poseen. Por ello, y retomando nuestro objetivo inicial, se puede decir que, en los primeros métodos empleados para la enseñanza de lenguas, la traducción era el pilar sobre el que se sustentaban. Sin embargo, en dichos métodos el alumno adquiere un papel pasivo y se limita a ejecutar las indicaciones del profesor, lo que crea gran desmotivación. Con la aparición de los nuevos modelos, es cierto que la traducción pasa a un segundo plano. Se consideraba que a través de ella no era posible expresarse libremente de forma oral. Por este motivo, se fomenta el autoaprendizaje, la interacción y la comunicación en el aula. El alumno es el principal protagonista y comienza a desarrollar destrezas orales. Podrá elaborar enunciados que le permitirán comunicarse en diferentes contextos con el resto del mundo.

Las actividades planteadas en el último apartado de este trabajo vienen a constatar que la traducción, como herramienta didáctica, favorece el proceso de aprendizaje. En este caso en concreto, al situarnos ante un grupo de alumnos de nivel medio B2, se emplea principalmente la traducción pedagógica. Esta sirve para comprender conceptos gramaticales (conjugación verbal), así como para potenciar la comprensión y expresión escrita. Instintivamente el alumno también recurre a otro modelo de traducción, la traducción interiorizada, por medio de la cual asimila léxico y expresiones que desconocía anteriormente. Para concluir, en caso de ser necesario, el profesor se vale de la traducción explicativa. Con ella aclara algunos aspectos (*falsos amigos coloquialismos*, etc.), o simplemente somprueba que el alumno comprende lo que se enseña en el aula.

Actualmente no hay un método universal en la enseñanza de ELE, pero sí cada vez más profesores abogan por el uso de la traducción como un recurso más. Incluso se ha llegado a considerar que la traducción es la quinta destreza, pues posee más ventajas que inconvenientes: en el mundo globalizado en el que vivimos actualmente evita confusiones, pues mediante la traducción a la lengua meta del alumno de ELE, se pueden desambiguar multitud de aspectos. En este caso la traducción, al no ser un fin en sí misma, supone un aprendizaje consciente y activo, lo que provoca una notable mejora en la expresión oral y escrita, además de un gran desarrollo de la creatividad, las capacidades asociativas, analíticas, deductivas, entre otras. Por tanto, podemos afirmar que la traducción, como medio para adquirir un idioma, dentro de un método determinado, ya sea más tradicional o, por el contrario, más novedoso, es realmente útil.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alcarazo López, N. López Fernández, N (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, Vol. (26). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953224>
- Atienza Cerezo, E. Castro Carrillo, M.^a D. Inglés Figueroa, M. López Ferrero, C. Martín Peris, E Pueyo Villa, S. y Vañó Aymat, A. (1997-2021). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Baline, N. (2020). La traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2019/20_baline.pdf
- Baralo, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera* (4a ed.). Madrid: Arco Libros.
- Bernard Shaw. *Quaderns. Revista de traducció*, 3, 61-79. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n3/11385790n3p61.pdf>
- Bloomfield, L. (1969). *Language* ([10th impr.]). Londres: George Allen and Unwin.

- Boumediene El Menti, R. (2015). La traducción, un reto en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*, 90-95. Rabat: Instituto Cervantes de Rabat. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/15_boumediane.pdf
- Briz Gómez, A. (2010). *El español coloquial: situación y uso* (5ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- Bueno Hudson, R. (2019). La evolución de la enseñanza de español en el mundo. El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/bueno/p01.htm
- Cassirer, E., & Rodríguez Aramayo, R. (2007). *Rousseau, Kant, Goethe: filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- De Arriba, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, Vol. (8), 269-284. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177585>
- García Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*. (3), 1-19. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/9432/Hermeneus-2001-3-LaTraduccionEnLaEnsenanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in school: The Silent Way*. New York: EducationalSolutions
- Instituto Cervantes (2019). El español: una lengua viva. *Informe 2019*. Recuperado de: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Nueva York: Gordon and Breach.

- Martín Sánchez, M. A. (2009) Historia de metodología de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, Vol. (5)*, 54-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar* (2ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. (1ª ed.) Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2020). *Variedades de la lengua española*. (1ª ed.) Londres: Routledge.
- Negrín Fajardo, O. (2012). *Historia de la educación española*. Madrid: UNED.
- Ortiz Parada, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras (Trabajo Fin de Grado)*. Universidad de Cádiz. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17385/completo.pdf>
- Pegenaute, L (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos, Vol. (27-28)*, 107-126. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=98042>
- Pedagogía. Red de Profesionales de la educación. Recuperado de: <https://pedagogia.mx/juan-amos-comenius/>
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación, (23)*, 321-353. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5309057>
- Ramos, Fernández, M (1999). Algunas traducciones intralingüísticas de Pygmalion, de Bernard Shaw. *Quaderns. Revista de traducció, 3*, 61-79. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n3/11385790n3p61.pdf>
- Real Academia de la Historia (versión actualizada del 2021). Recuperado de: <https://www.rah.es/>
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española (versión actualizada del 2021)*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/traducir>

- Richards, J. y Rodgers T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rodríguez Martínez, M. C. (2014-2015). Competencias y recursos para la práctica eficiente de la traducción profesional (Parte I). *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, (7-8), 231-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5652303>
- Rousseau, J., González Gallego, A., & Cardona de Gibert, A. (1971). *Emilio o la Educación*. Barcelona: Bruguera.
- Sánchez, A (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. Madrid: SGEL.
- VV. AA. Juan Amós Comenius. La Red de Profesionales de la Educación. Recuperado de: <https://pedagogia.mx/juan-amos-comenius/>