«El papel de la traducción en la enseñanza del español»

Beatriz Caballero Rodríguez
Universidad de Canterbury (Nueva Zelanda)

1. Introducción

La traducción ha sido utilizada durante siglos para la enseñanza de las lenguas extranjeras, en gran medida como resultado de la herencia del pensamiento escolástico. Su uso, centrado en un aprendizaje de la lengua a través de la gramática y la traducción, llegó a su apogeo a finales del siglo XVIII. Como explica Kirsten Malmkjaer (1998, p.2), «la validez del uso de la traducción para este propósito ya viene siendo seriamente cuestionada desde el siglo XIX, y de manera particularmente insistente en los años 60 y 70».

Sin embargo, como muchos investigadores coinciden en señalar (cfr. Carreres, 2006, p.5; Malmkjaer, 1998, pp. 6-9; Popovic, 2001, p.3), las reiteradas críticas a las que está sujeto este uso de la traducción se refieren, no a la traducción en general, sino al método específico de gramática y traducción –limitado en su mayoría al género literario– que se ha usado tradicionalmente de casi forma exclusiva.

Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers lo explican sucintamente:

> *Grammar Translation dominated European and foreign language teaching from the 1840s to the 1940s [...]. This resulted in the type of Grammar-Translation courses remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose* (2001, p.6).

En lo que a este método se refiere, existe consenso al juzgarlo sencillamente inadecuado. Entre los argumentos en contra del uso didáctico de la traducción, cabe destacar los que se señalan a continuación. Según sus detractores, la enseñanza de la traducción:

- Es imposible, porque en vez de una destreza que se puede aprender, se trata de un don o arte innato que no se puede adquirir ni desarrollar.
- Es una actividad artificial –y desligada del mundo real.
- Enfrenta al estudiante a problemas poco menos que irresolubles, con frecuencia, resultando en su frustración.

- Tiene un valor práctico muy limitado, pues las traducciones que se practican están desligas de las cuatro destrezas básicas de lenguaje: la escritura, la lectura, la capacidad de comprensión auditiva y expresión oral.
- Es un ejercicio contraproducente, pues obliga al estudiante a ver el idioma que está aprendiendo a través de los patrones de la lengua materna.
- Crea la falsa impresión de que siempre es posible encontrar equivalentes exactos entre dos lenguas.
- Tiene como prerrequisito el conocimiento de ambas lenguas a nivel casi nativo, por lo que carece de aplicación didáctica para el aprendizaje de una lengua extranjera.

A lo largo del resto del presente artículo veremos que estas críticas, o bien están basadas en mitos infundados sobre el proceso de traducción, o sólo son válidas cuando se aplican al método de gramática y traducción. Es por ello que, tras establecer la distinción entre el método de gramática y traducción, y la enseñanza de la traducción en sentido más amplio, también ha existido de manera paralela una creciente actitud positiva hacia la aplicación didáctica de la traducción a lo largo de al menos tres décadas. Autores como Alan Duff, Kirsten Malmkjaer y, más recientemente, Ángeles Carreres –entre otros– han defendido y defienden la necesidad de reevaluar el valor pedagógico de la traducción en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera. Hasta ahora, el éxito de dicha defensa ha sido creciente, aunque limitado. Entre las razones por las que la traducción como herramienta pedagógica ha sido reiteradamente rechazada están, según indica el Diccionario Enciclopédico de Lingüística Aplicada de Blackwell, la reacción contra el método de gramática y traducción, así como también un cambio de énfasis de la escritura al lenguaje oral (1999, pp. 359-360). Sin embargo, a estas razones hay que añadir otras dos no menos importantes. Por un lado, su uso está dificultado por la vaguedad que implica el propio término *traducción*. Por otro lado, como Carreres indica en su artículo *Strange Bedfellows* (2006, p.15), pese a la creciente tendencia a argumentar las ventajas pedagógicas de la traducción, existen pocas propuestas con sugerencias prácticas y concretas de cómo incorporarla a la enseñanza de una lengua extranjera.

Así pues, mientras que la enseñanza de ELE, mediante la traducción como única estrategia pedagógica, es claramente inadecuada y desaconsejable, el propósito de esta comunicación es el de abogar por el valor complementario del uso de ejercicios de traducción guiados. Con este objetivo en mente, este artículo comenzará exponiendo las razones para la integración de la traducción en la enseñanza de una lengua extranjera. En segundo lugar, se propondrá un marco pedagógico basado tanto en la investigación como en mi propia experiencia docente en distintas instituciones

terciarias en el Reino Unido, y ahora en Nueva Zelanda, en las que he enseñado traducción entre inglés y español, tanto dentro de la clase de lengua como también como asignatura por derecho propio. En último lugar, compartiré varias actividades concretas y otros recursos en este campo.

2. Razones para la integración de la traducción en la enseñanza de ELE

La reacción pedagógica más prominente ante las críticas del método de gramática y traducción ha sido su rechazo a favor del método comunicativo. Sin embargo, este último –aunque atractivo– también presenta dificultades; principalmente, que para que sea eficaz se requieren más número de horas lectivas de las que con frecuencia se disponen en la realidad de la mayoría de nuestros contextos educativos. Como resultado, cuando éste es el caso, dicho método sólo se puede implementar de forma incompleta, dejando importantes lagunas en el aprendizaje del estudiante (Carreres, *op. cit.*, pp. 6-13). En contraste, aquí abogo por un aprendizaje equilibrado de la lengua extranjera, que integre el uso y enseñanza de la traducción dentro del aprendizaje de las cuatro destrezas básicas. Así pues, se elaboran a continuación los argumentos en los que se basa esta postura:

- En primer lugar, lo aceptemos o no, la traducción a la lengua materna es una estrategia de aprendizaje frecuentemente utilizada por el alumnado; éste es un fenómeno conocido como *silent translation* o traducción interiorizada (Titford, 1985, p.78; Hurtado Albir, 1999, p.13; Carreres, *op. cit.*). Dada la existencia de esta traducción interiorizada, sería beneficioso establecer una práctica abierta de la misma, con la guía y supervisión del profesor/a.
- La traducción es una actividad cada vez más práctica y útil en el mundo crecientemente globalizado en el que vivimos.
- Al embarcarse el estudiante en la búsqueda de soluciones satisfactorias a los retos que surgen en la traducción, ésta fomenta un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua –tanto de la materna como de que se está aprendiendo.
- La traducción sensibiliza al estudiante a las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales que existen entre las dos lenguas.
- La reflexión con el estudiante sobre las diferencias y similitudes entre las lenguas que traduce le ayudarán a entender la interacción entre ambas y, por tanto, a evitar ciertos errores frecuentes. El uso más limitado de la voz pasiva y de los pronombres personales de sujeto en español, en comparación con el inglés, constituyen dos ejemplos de los errores frecuentes del estudiante anglófono, cuya incidencia puede ser minimizada a través de la práctica de la traducción comunicativa.

- Mediante su ejercicio, los estudiantes aprenden que la traducción no es la mera substitución de palabra por palabra (Côté, 1990, p.434). Esto les lleva a desmentir por sí mismos el mito de la existencia de una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre las dos lenguas.
- Además de estos puntos, y aunque es importante distinguir entre la enseñanza de la traducción a futuros traductores y la enseñanza de la traducción como herramienta pedagógica en la clase de ELE, durante la práctica de la traducción en cualquiera de estas dos modalidades el estudiante adoptará el papel de mediador entre culturas, lo que le llevará a desarrollar valiosas habilidades interculturales. Cabe destacar una mayor sensibilidad para identificar diferencias culturales y una mayor tolerancia hacia las costumbres y cultura del otro, enraizada en su comprensión de las mismas.
- Finalmente, y aunque los datos disponibles hasta el momento son limitados, éstos indican que los estudiantes consideran los ejercicios de traducción útiles para el aprendizaje de una lengua extranjera (Carreres, *op. cit.*, pp. 7-9).

3. El marco pedagógico

Es conveniente comenzar haciendo frente al mito de la inherencia fortuita del don de la traducción. En respuesta a esta creencia, Louise Haywood en la introducción a *Thinking Spanish Translation* explica que, aunque es necesario un mínimo de aptitud lingüística por parte del estudiante, la traducción aplica una serie de técnicas y estrategias, que lejos de ser misteriosas o herméticas se pueden comunicar y aprender (2009, p.1; cfr. Baker, 1992, pp. 2-4).

Otra pregunta crucial que hay que formular es: ¿cuándo es apropiado el uso de la traducción como herramienta didáctica en la clase de ELE? Aquí propongo que el uso de la traducción con fines didácticos es apropiado una vez que el estudiante haya adquirido ya un conocimiento básico de la lengua, puesto que se requiere un mínimo de vocabulario y de conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera. Así pues, su uso didáctico es particularmente apropiado a partir de los niveles A2 y B1 del MCER. Nótese que, tal y como explica Carreres –al contrario de la creencia popular–, no es necesario tener un nivel avanzado para practicar la traducción y su uso selectivo a nivel inicial puede resultar útil (*op. cit.*, p.14). Lógicamente, tanto la extensión de su uso como la sofisticación de los textos a traducir deberán ir incrementando de forma proporcional a los avances en la competencia lingüística del estudiante.

Una vez establecida la posibilidad de la enseñanza de la traducción y su adecuación a las necesidades y aptitudes del alumnado, la primera dificultad que el

profesor/a tiene que afrontar es la falta de univocidad del concepto de traducción. No se trata tan sólo de un asunto académico de interés meramente teórico, sino que tiene un impacto directo en el rendimiento de los estudiantes. Por ello, es imprescindible insistir en que existe una importante diferencia de objetivos y metodología entre la enseñanza de la traducción a futuros traductores y su enseñanza como herramienta pedagógica en la clase de ELE (Carreres, op. cit., pp. 3-4). Aclarada esta distinción, el primer paso para que el uso de la traducción como herramienta didáctica sea fructífero es el de invitar al estudiante a hacer una reflexión sobre el significado y el propósito de la traducción, puesto que la falta de una demarcación clara del tipo de traducción que se espera del estudiante, con frecuencia resulta en una traducción literal, que a menudo reproduce las estructuras sintácticas e incluso idiomáticas de la lengua materna. Con este fin, está justificado invertir una sesión orientativa de al menos 50 minutos. Al mismo tiempo, es importante evitar la percepción aislada de la traducción, por lo que para crear un puente viable entre esta nueva información a nivel teórico y su aplicación práctica en los ejercicios de español, es necesario no sólo proveer a los estudiantes de directrices que indiquen cuál es el tipo de traducción que se espera del estudiante en el contexto educativo, sino también proporcionarle las estrategias y herramientas necesarias para hacerlo.

La herramienta clave tanto del traductor novato como del profesional es, sin duda, el diccionario, o mejor dicho, los diccionarios. Sin embargo, a diferencia de las expectativas que a menudo se tienen del estudiante, y en contraste con la percepción que el mismo estudiante suele tener de su propio conocimiento, parte de los problemas de traducción e incluso de expresión en la lengua extranjera y se generan, en primera instancia, como consecuencia de un uso inapropiado del diccionario.

Es precisamente al concienciar al estudiante de las limitaciones del diccionario, cuando éste deja de pensar en la traducción, o incluso en el aprendizaje de una lengua, como un proceso mecánico de equivalencia y se da cuenta del elemento creativo y cultural que conlleva el uso del lenguaje. Es así como puede desmentir por sí mismo el mito al que ya en 1976 Jimmy Thomas se refiere como «Bilingual Assumption» o presunción bilingüe, es decir, la posibilidad de entender las palabras de una lengua en términos de las palabras de otra lengua, la cual por supuesto es cuestionable (1976, p.403). Este cambio de mentalidad coloca al estudiante en una posición de mayor responsabilidad con respecto a su uso lingüístico, a la vez le confiere más control sobre su propio aprendizaje. Por esta razón, hay que resaltar el valor de la familiarización del estudiante con el uso óptimo del diccionario –tanto monolingües como bilingües–. De igual modo, también es imprescindible resaltar sus limitaciones.

En conclusión, mientras que el método de gramática y traducción se caracteriza por el uso de frases o textos cortos y descontextualizados, así como por

una carencia total de directrices en cuanto al tipo de traducción que se espera del estudiante, para que el éxito de la integración de la traducción en la clase de ELE sea posible, se recomienda el siguiente marco pedagógico:

- abandonar la traducción orientada a la gramática (*grammar-translation method*);
- explicarle qué es la traducción al estudiante y qué tipo de traducción se espera de él;
- proporcionarle suficiente información contextual;
- prepararlo para usar la herramienta clave: el diccionario;
- integrar la traducción con el resto de las destrezas clave del aprendizaje de ELE –la lectura, escritura, la destreza auditiva y la oral–;
- fomentar un acercamiento más dialógico (González Davies, 2004, p.2), en el que se invite al estudiante al diálogo y a la reflexión sobre su propio trabajo.

4. Sugerencias prácticas

Existen varios niveles de intensidad posibles en el uso de la traducción en el aula. A continuación, propongo varias actividades tanto de nivel intermedio como de nivel avanzado, que pueden usarse individualmente o en conjunto en la clase de ELE, siempre y cuando se haya hecho una introducción previa al concepto, objetivo y herramientas de la traducción, tal y como se acaba de argumentar.

4.1 Ejercicios para propiciar la comprensión del concepto de traducción y sus implicaciones prácticas

Se recomiendan las siguientes actividades:

4.1.1. El valor del humor

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

4.1.2. Contraste de varias traducciones

Tras haber explicado qué es la traducción y cuál es el objetivo de la traducción dentro del aula de ELE, o para cada traducción según sea el caso, un buen ejercicio es el de proporcionar un texto corto –habitualmente un párrafo– para traducir en grupos. Luego, se ponen las distintas versiones en común y se intenta llegar a la mejor solución posible. Ésta es una buena práctica para asimilar la idea de una traducción equivalente o comunicativa, en vez de una literal, enfatizando el elemento de creatividad y cuestionando la existencia de una traducción ideal.

4.2. La traducción de vocabulario

4.2.1 Los glosarios

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

Hay que señalar que, con estos propósitos en mente, las nuevas tecnologías, que suelen hacer la tarea más atractiva para el estudiante incrementando así su motivación y el tiempo dedicado, ofrecen múltiples posibilidades, como es el caso de *Interlex*, *Moodle*, *Blackboard*, o *igoogle*.

Un método disponible para cualquiera que tenga acceso a un ordenador y a Internet es el programa *Interlex*. *Interlex*, un programa seguro y de descarga gratuita disponible en Internet, cumple en primera instancia la función de ser un cuaderno de vocabulario digital –con traducción intra o interlingüística–, con la ventaja añadida de que, a medida que el estudiante va incorporando vocabulario, el programa le ofrece distintos formatos de test personalizados de acuerdo con sus necesidades, por lo que funciona a la vez como cuaderno de anotaciones y de repaso/aprendizaje. Además, *Interlex* tiene la ventaja añadida de que al crearse con los datos que va metiendo el estudiante, no sólo es una herramienta de práctica personalizada para las necesidades individuales, sino que no requiere ningún tiempo por parte del profesor/a, que no tiene que preparar ni mantener ni el contenido ni los test. También hay que resaltar, que la mera tarea de recopilar e incorporar el vocabulario en el programa, del mismo modo que si fuera el cuaderno de vocabulario, ya constituye un proceso cognitivo de por sí que contribuyen a su consolidación. A niveles más avanzados, la creación

y mantenimiento de uno o varios glosarios –pues se pueden dividir temáticamente–, como sugiere Davies, le permite al estudiante crearse un cuerpo de referencia con información que puede ir más allá de la encontrada en el diccionario (Davies, 2004, p.50). *Interlex* está disponible en esta dirección: http://www.vocab.co.uk/download.htm

También existen marcos didácticos como *Blackboard* o *Moodle*, disponibles a través de algunas instituciones educativas –cada vez más–, que permiten la utilización de glosarios y la creación de diversos tipos de ejercicios en formato digital, que tienen la ventaja de proporcionar una retroalimentación inmediata al estudiante respecto a los resultados de sus respuestas.

Una alternativa, si estos recursos no están disponibles a nivel institucional, es el uso didáctico de *igoogle*[1], que permite la creación gratuita de una página *web,* que puede ofrecer numerosos recursos útiles tanto para el profesorado como para los estudiantes de idiomas.

Nótese, que no por ello hay que desestimar el valor de los métodos tradicionales, pues la retención de estas palabras y su tasa de asimilación como vocabulario pasivo y activo aumenta considerablemente, si se consolidan mediante su anotación en un cuaderno de vocabulario, pues –según argumentan J. Walters y N. Bozkurt– los estudiantes que utilizan un cuaderno de vocabulario demuestran una mayor tendencia a usar las palabras aprendidas en una redacción (cfr. Walters, 2009, p.403; Yanguas, 2009, p.8). Así pues, lo que aquí se propone no es la sustitución del papel y el lápiz como herramientas básicas de aprendizaje, sino las ventajas de complementarlas con las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

4.2.2. El valor de los campos semánticos

Un firme conocimiento del campo semántico, tanto en la lengua materna como en la lengua de destino, es fundamental no sólo para la formación del traductor, sino también de manera más general para el estudiante de una lengua extranjera. Por esta razón, considero que el ejercicio que propone Mona Baker puede resultar de gran utilidad (1992, pp.18-20, 43). Consiste en pedirle al estudiante que piense en el campo semántico de un término dado primero en su propia lengua, como un ejercicio de toma de conciencia de la amplitud de su propio vocabulario y de las distintas connotaciones de cada palabra; por lo que este ejercicio les lleva también a una reflexión casi espontánea sobre el concepto del *registro*. Una vez completado en su lengua materna, se invita a que hagan el mismo proceso en castellano con la ayuda de un diccionario. Luego, en

[1] Para mayor información sobre cómo crear páginas didácticas usando el marco de *igoogle*, véase el artículo publicado por Robert Godwin-Jones (2009). 'Emerging Technologies personal learning environmnents'. En *Language, Learning & Technology*, 13 (2), pp. 3-10.

clase, los resultados se pueden compartir y comentar las diferencias semánticas, de registro y de uso que existen entre los diversos vocablos.

Este ejercicio, diseñado inicialmente para los estudiantes de traducción, puede ser llevado más allá en su aplicación a las necesidades de los estudiantes de ELE. Como indica Arnt Lykke Jakobsen (1994, p.146) –aunque sin mencionar ejemplos concretos–, es importante para el aprendizaje del estudiante que los ejercicios de traducción establezcan un claro vínculo entre la traducción y la escritura en sentido más amplio. De manera que el ejercicio diseñado por Baker resulta particularmente útil para la enseñanza de ELE a niveles intermedio y avanzado, cuando se usa como estrategia para ayudarles en el proceso de la redacción y así fomentar que los términos trabajados mediante el ejercicio de campo semántico pasen de ser vocabulario pasivo a activo. Por ello aquí propongo que se escoja una o varias palabras comunes, que los estudiantes tienden a repetir, como por ejemplo *hombre*, *mujer* o *autor*. La clave para los estudiantes de ELE radica en que tras hacer el ejercicio de campo semántico, tanto en inglés como en español, y reflexionar sobre los resultados obtenidos, se les pide que hagan una redacción cuyo tema esté seleccionado, para darles la oportunidad de usar el vocabulario aprendido y que conste así en el objetivo explícito de la tarea de redacción. Así, por un lado, se fomentará el paso de estos términos de vocabulario pasivo al activo y, por otro lado, al trabajar el concepto de los campos semánticos, su uso se puede convertir en una habilidad transferible, incluso a otros campos semánticos que el estudiante no haya tratado explícitamente en clase; pues el resultado de la práctica repetida de este tipo de ejercicio no es sólo una mayor destreza narrativa, sino a un nivel más básico y esencial, una toma de conciencia semántica.

A continuación se incluye un ejemplo:

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

man → hombre

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

Algunas respuestas posibles:

- man*: person, individual, subject, human being, husband, father, author, thief, plumber, child, boy…*
- hombre: *persona, individuo, sujeto ser humano (genérico), marido, padre (función), autor, ladrón, fontanero (profesión), chico, muchacho (edad)…*

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

4. Teniendo presente los campos semánticos que acabas de desarrollar, escribe una ***redacción*** *de 350 palabras sobre cuál crees que es el papel del fútbol en la sociedad española actual.*

4.3. Traducción de textos largos: el portafolio

La actividad consiste en proporcionarle al estudiante un texto a traducir al español, por ejemplo, una carta de reclamación. Además del texto, también se le entrega una hoja de seguimiento en la que el estudiante tiene que apuntar la fecha en la que ha completado cada una de las partes del ejercicio y -en la medida de lo posible- proporcionar pruebas de que así lo ha hecho, generalmente en forma de fotocopias. El objetivo es aprender y asimilar el proceso de traducción a través del ejercicio, el cual está diseñado para practicar, de la forma más holística posible, los contenidos gramaticales, semánticos, pragmáticos y culturales que se han tratado a lo largo del semestre; por lo que se trata de una actividad de consolidación especialmente indicada al final del periodo lectivo.

Así pues, al estudiante se le pide que haga una lectura previa, señale las dificultades de traducción que considera previsibles, haga varios borradores y someta su traducción a un periodo de enfriamiento[2] antes escribir su última versión de la traducción. Además, también se les puede adjuntar una hoja con errores o retos frecuentes, para que los repasen -y rectifiquen si es necesario-. Luego, se le pide que use el conocimiento adquirido, para que produzca un texto de similares características, por ejemplo, otra carta de reclamación, aunque con diferente contenido. También es conveniente pedirle al estudiante que adjunte la bibliografía, e incluso una selección de sus reflexiones y razonamientos durante este proceso. Véase a continuación, a modo de ejemplo, la ficha que yo normalmente uso:

[2] Nótese la importancia de insistir en que el estudiante establezca una distancia respecto al texto de por lo menos 48 horas antes de volver a él, para que pueda recuperar su propia capacidad crítica (Côté, 1990, p.438).

Portafolio de traducción y redacción

Nombre:
Curso:

Lista de guía y evaluación:

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

Apéndices

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

Redacción. Lista de control

Nombre:

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

5. Conclusión

En conclusión, es conveniente considerar la introducción de la traducción como herramienta didáctica para la enseñanza de ELE, pues el ejercicio de traducción comunicativa, debidamente integrado con las otras destrezas, le proporciona al estudiante una oportunidad para atajar errores frecuentes, así como también un ámbito más para la práctica y consolidación de sus habilidades lingüísticas e interculturales.

Bibliografía

Baker, M. (1992). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London, New York: Routledge.

Carreres, A. (2006). *Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations*. En Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Obtenida el 12 de noviembre de 2009, de http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp

Côté, P. R. (1990). From principles to pragmatics: Teaching Translation in the classroom. *The French Review*, 63(3), 433-443.

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

González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the Translation Classroom.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Godwin-Jones, R. (2009). Emerging Technologies personal learning environments. *Language, Learning & Technology*, 13(2), 3-10.

Haywood, L. M., Thompson, M. & Hervey, S. (2009). *Thinking Spanish Translation*. London and New York: Routledge.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.

Jakobsen, A. L. (1994). *Starting at the (other) end: integrating translation and text production*. En C. Dollerup y A. Lindegaard (Eds.), Teaching Translation and Interpreting 2 (pp. 43-150). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.). (1998). *Translation in language teaching.* En *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. USA: Blackwell.* Obtenida el 10 de noviembre de 2009, de http://www.blackwellreference.com/subscriber/uid=588/tocnode?id=g9780631214823_chunk_g97806312148232 4_ss1-60&authstatuscode=202

Malmkjaer, K. (Ed.). (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2da. Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Popovic, R. (2001). The Place of Translation in Language Teaching. *Bridges*, 5, 3-8.

Titford, C. & Hieke, A. E. (Eds.). (1985). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr.

Thomas, J. (1976). Translation, Language Teaching, and the Bilingual Assumption. *TESOL Quaterly*, 10(4), 403-410.

Yanguas, Í. (2009). Multimedia glosses and their effect on L2 text comprehension and vocabulary learning. *Language, Learning & Technology*, 13(2), 48-68.

Walters, J. & Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13(4), 403-423.