Did you have a nice time? Actividades de mediación lingüística y traducción pedagógica en niveles iniciales y la concienciación sobre la interferencia

Nuria Polo Pérez. Instituto Cervantes de Leeds y
Centro de Lenguas de la Universidad de Durham

1. INTRODUCCIÓN

Hay dos formas de considerar la interferencia lingüística: como un obstáculo o una frustración en el aprendizaje de lenguas o como un fenómeno lingüístico-cognitivo que, si bien es cierto que hay que controlarlo, nos puede llevar a situaciones comunicativas anecdóticas e incluso entrañables. Cuando decidí que este era el tema que quería presentar en las VI Jornadas didácticas de Mánchester, pensé también que sería bueno mencionar mi fuente de inspiración a modo de contextualización para los asistentes. Pero más tarde me di cuenta de que en realidad son innumerables las situaciones de mi propia experiencia o de gente cercana en las que la interferencia ha jugado un papel decisivo en la comunicación. No obstante, creo que hay dos momentos representativos que pueden ilustrar mi motivación hacia el tema que vamos a tratar en este taller:

– El día en que tuve que ayudar a Evelyn, una chica filipina en una comisaría de Madrid, con unos trámites que era incapaz de llevar a cabo por no saber español y no entender lo que le decían en inglés por el interfono. Yo había vuelto de Italia después de un año de estancia en dicho país y lo pasé fatal para mediar entre ambas partes, sintiendo cómo las lenguas se mezclaban en mi cabeza, a pesar de que los contenidos lingüísticos que necesitaba correspondían a un nivel inicial de inglés (¡y yo estaba en mi tercer año de Traducción e Interpretación!).

– El día en que un alumno de Inicial 1 en el Instituto Cervantes de Leeds me confesó que no quería usar «Me pone una cerveza» porque al traducirlo al inglés literalmente le sonaba fatal y muy maleducado.

¿Qué riesgos supone para los aprendientes la interferencia lingüística? La verdad es que cuando nuestros alumnos piden en un bar «¿puedo tener una cerveza, por favor?», seguramente el objetivo extralingüístico que encierra su expresión calcada del inglés se verá cumplido y efectivamente les servirán una cerveza. Sin embargo, si al volver de vacaciones nos preguntan «¿has tenido un buen tiempo?», la mayoría de ellos nunca esperan información meteorológica como respuesta. De acuerdo con los principios de la gramática cognitiva, debe-

mos enseñar a los alumnos que forma y significado es indivisible y que en muchas ocasiones no hay formas erróneas o formas correctas, sino que «si usas esta forma, vas a comunicar esto».

En este taller trataremos de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo despertar la conciencia de los aprendientes con respecto a la interferencia lingüística y los calcos de su lengua materna?; ¿cómo promover la metodología centrada en *pensar en la L2*[1] desde los niveles iniciales?; ¿qué estrategias pueden ser rentables para llevar a cabo el tratamiento de las interferencias lingüísticas consideradas como *errores*? y ¿cómo podemos utilizar la traducción de forma *comunicativa*?

La propuesta didáctica que se presenta rescata el uso de la traducción pedagógica en el aula y muestra cómo se puede utilizar la mediación lingüística adaptada a un contexto comunicativo que hará que los estudiantes encuentren la oportunidad de utilizar esas expresiones idiomáticas funcionales que cuesta recuperar en ámbitos del mundo real (como me ocurrió a mí misma con Evelyn). Se incide de este modo en la importancia de hacer procedimental el conocimiento declarativo de los aprendientes. Además, creemos que estas actividades pueden ser rentables en la prevención de la fosilización de errores en alumnos de niveles iniciales, ya que estos toman conciencia sobre la influencia que ejerce su lengua materna (y/o otras L2) en su proceso de aprendizaje y aprenden asimismo a considerar lo que puede ser un caso de transferencia positiva o negativa cuando se enfrentan a actividades de producción escrita u oral en español.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Hay cada vez más bibliografía relacionada con el rescate de la traducción como un componente válido en la enseñanza comunicativa, aunque todavía es considerada por muchos la oveja negra y, en general, prevalece el temor a recurrir al uso de la L1 de los alumnos en el aula. Lo cierto es que muchos profesores la utilizan para controlar que los alumnos han interpretado correctamente nuevos contenidos en L2 y en los manuales contemporáneos es común encontrar enunciados en los que se invita al alumno a reflexionar sobre el funcionamiento de una estructura determinada en su propia lengua a modo asimismo de comprobación.

De Arriba (1996) resume en los siguientes tres puntos las consecuencias negativas del uso tradicional de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, que provocaron el rechazo absoluto de la misma con la llegada de los métodos estructuralistas y conductistas y más tarde con los métodos comunicativos:

1. Una total ausencia de metodología a la hora de traducir. Al alumno se le ofrecía todo tipo de textos: literarios, científicos, filosóficos… que ya resultaban

[1] En esta comunicación no se hace distinción terminológica entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera y la lengua materna puede aparecer también expresada como L1.

muy difíciles de comprender, cuanto más de traducir. O bien se le daban frases aisladas, y por tanto descontextualizadas, por lo que difícilmente el alumno podría comprender su sentido.

2. Las instrucciones de las actividades en la lengua materna del alumno, así como las constantes traducciones de vocabulario y de estructuras gramaticales dificultaban el acceso al significado de la lengua extranjera.

3. El alumno, sin ninguna metodología, intentaba traducir sin comprender el sentido; por tanto, se imponía una traducción literal, y el resultado era un texto escrito incomprensible en su propia lengua.

Sin embargo, ninguno de los autores que hoy en día defienden el uso de la traducción está de acuerdo con esta forma de presentarla y las nuevas tendencias abogan por la presencia de la traducción, no sólo en la fase de comprobación o control de la interpretación, sino como una tarea o actividad más introducida en los enfoques comunicativos. En el Marco común europeo de referencia (MCER) encontramos una definición del concepto de mediación lingüística que implica el uso de la traducción de una forma mucho más amplia.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de *mediación*, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (MCER 2002: 14-15)

Una de las razones principales para pensar que los aprendientes deberían experimentar la práctica específica de la traducción en clase es que, lo queramos o no, nuestros alumnos ya asocian constantemente gran parte de lo que escuchan y leen en clase con la propia lengua materna[2]. Hurtado Albir lo llama «traducción interiorizada», mientras que la «traducción explicativa» sería la que utiliza el profesor para explicar conceptos de difícil interpretación en la L2. Según Hurtado Albir, debemos acostumbrar al alumno a utilizar los mecanismos de la traducción del sentido y evitar que traduzcan palabra por palabra, lo cual provocaría errores por transferencia negativa. Para ello, algunos autores hablan de la necesidad de pasar por una fase intermedia en todo proceso de traducción relacionada con la interpretación del sentido o la imagen mental que nos creamos tras la comprensión de un texto origen, para poder proceder a la fase de reexpresión o reformulación del sentido en una lengua meta[3].

---

2 Delisle (1980), Lavault (1985), Hurtado Albir (1987), Bachman (1994), Ballester (1991), De Arriba (1996).

3 Hurtado Albir lo llama la fase de «desverbalización». Lavault defiende los principios de interpretación que se enseñan en la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores de París, que inciden en la necesidad de un análisis exhaustivo del contexto con el fin de determinar el sentido del texto origen antes de reformularlo en otra lengua. Pinker,

Lavault (1985) denomina «traducción pedagógica» a la que se utiliza con objetivos exclusivamente didácticos en el aula de lengua extranjera para distinguirla de la «traducción profesional». Algunos de los aspectos positivos asociados a la traducción pedagógica son, por un lado, que sirve para fijar contenidos[4] gracias al análisis contrastivo de estructuras funcionales contextualizadas entre la L1 y la L2 y por otro lado, que al tomar conciencia sobre las diferencias entre ambas lenguas, el alumno es capaz de autocorregirse y anticiparse a la aparición de interferencias, lo cual también se puede interpretar como una prevención contra la fosilización de errores en niveles más avanzados de su interlengua.

No olvidemos que los errores cometidos por los alumnos no son siempre por transferencia negativa, sino que pueden estar relacionados con muchos otros motivos analizables. Sin embargo, la experiencia nos dice a los profesores de E/LE que los hablantes de una misma L1 suelen cometer el mismo tipo de errores, lo cual despierta el interés por el análisis contrastivo. Además, los aprendientes tienden a utilizar más (a veces de forma excesiva) las estructuras que tienen un equivalente directo en su lengua materna, del mismo modo que tienden a evitar las que son de difícil traducción. En esta comunicación presentamos una propuesta didáctica que utiliza la mediación interlingüística oral[5] para trabajar de forma contextualizada estrategias que consideramos rentables para el tratamiento de los problemas de aprendizaje descritos anteriormente. Las tareas comunicativas que requieren actividades de mediación lingüística son perfectamente autentificables en el mundo real y el alumno debería ser capaz de desarrollar su competencia mediadora[6] en el aula, es decir, de poner en práctica las estrategias cognitivas que le van a ser útiles a la hora de enfrentarse a estas situaciones fuera del aula.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: GUÍA PARA LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA ORAL

Primera fase

Los alumnos han de traducir primero un diálogo escrito en español a su lengua materna[7] (traducción directa). Este diálogo puede ser reciclado, es decir, se pue-

en su obra «The Language Instinct» (1994), presenta el concepto de mentalés como «el lenguaje del conocimiento», capaz de recoger la esencia común a todas las lenguas, como una especie de gramática de las gramáticas. Para él, hablar una lengua es la capacidad de traducir del mentalés a la lengua meta en cuestión. Esta fase de *desverbalización* también puede relacionarse en cierto modo con la Gramática Universal.

4 Lavault (1985), Duff (1989): Translation, Berenguer (1992): «La traducción: clave para un aprendizaje significativo de segundas lenguas», De arriba (1996), Vázquez Mariño (2012).

5 Según la denominación en De Arriba y Cantero (2004a).

6 De Arriba y Cantero (2004a).

7 También se puede realizar traducción inversa si el profesor considera que los alumnos tienen el nivel y los conocimientos apropiados para llevar a cabo la tarea.

den aprovechar producciones anteriores de los propios alumnos (diálogo en el bar/restaurante, diálogo en la agencia inmobiliaria…) o diálogos que aparecen en el libro de texto. La tarea de traducción la pueden realizar individualmente, por parejas o en gran grupo y los alumnos pueden (y en algunos casos deben) consultar todos los recursos que quieran. El profesor debe explicar que se pueden cambiar o añadir cosas con tal de que el texto meta suene natural en su lengua.

Ejemplo – Fase 1

Camarero: Hola, buenos días. ¿Qué desea?

Algunas opciones de traducción utilizadas por los alumnos:

- Hello, good morning. What can I get you?
- Hello, good day. What do you want?
- Hi, good day. What can I get you?
- Hello, good morning, what would you like?

Segunda fase

Se presenta una situación comunicativa en la que dos interlocutores no pueden comunicarse por no compartir la misma lengua, por lo que necesitan a un mediador que haga posible la comunicación entre ambos.

Ejemplo – Fase 2

Estás en un restaurante en Madrid con tu amigo de Mánchester que no sabe nada de español. El camarero que os atiende no habla ni entiende inglés, por lo que vas a tener que actuar de mediador ("intérprete simultáneo") entre los dos.

Tercera fase

A partir del diálogo que ellos mismos han traducido, se prepara el guión para cada uno de los interlocutores, mientras que el mediador actuará sin ningún tipo de guión. A esta parte preparada hay que añadir la conversación improvisada en español, que surgirá cuando el mediador hable con alguna de las partes fuera del guión, añadiendo así un vacío de información a la comunicación.

El profesor debe observar y escuchar a los alumnos durante la realización de la tarea y, a modo de retroalimentación positiva, dará una tarjeta como las que aparecen a continuación al mediador o a los mediadores cada vez que utilicen adecuadamente una estructura léxica o funcional en español.

¡MUY BIEN DICHO!

¡BIEN DICHO!

¡SÍ SEÑOR, ASÍ SE HABLA!

Ejemplo-Fase 3

Guion para el camarero:

— Hola Buenos días ¿Qué desea?.
— Muy bien, aquí tiene su carta. ¿Qué le pongo para beber?
— Ahora mismo.

(...)

— ¿Ya sabe lo que quiere?
— Es carne de ternera empanada y lleva una salsa de champiñones y cebolla.
— Sí, lleva patatas fritas.
— Ahora mismo.

Guion para el cliente:

— Hi, can I see the menu of the day, please?
— I'll hvae a glass of red wine, and can I have a bottle of water as well, please?
— Yes, for starter I'll have vegetable soup, and for main I'm not sure... What are the *escalopines en salsa*"
— Does it come with fries as well?
— Okay, then I'll have the soup for starter and "escalopines" for main. Could I have some bread with butter, please?

(El mediador puede intervenir para pedir su propia comida y bebida y esta parte del diálogo puede ser improvisada).

Será interesante observar si, en el transcurso de la mediación, los alumnos hacen modificaciones del texto en inglés porque algo «no suena bien», ya que eso dará lugar a una reflexión posterior sobre los calcos lingüísticos y la importancia del uso de estructuras naturales en cada lengua. El profesor, si lo cree oportuno, puede apuntar asimismo errores relevantes de la producción oral de los alumnos para realizar una puesta en común al final de la secuencia. Sin embargo, es recomendable incidir preferiblemente sobre el buen uso de la lengua durante la mediación, ya que la corrección de errores en esta fase puede cohibir a los mediadores durante su actuación.

Cuarta fase

La misma tarea de mediación debe ser realizada por todos los participantes, por lo que estos tendrán que rotar para cambiar los papeles. El profesor debe animar a los alumnos a cambiar una pequeña parte del léxico del diálogo para añadir un vacío de información o algo de «factor sorpresa» para el nuevo mediador. Otra opción, si no se dispone de mucho tiempo, sería tener tres guiones preparados desde el principio de la clase y utilizarlos en esta fase para alternar entre los grupos y que cada uno de los mediadores se enfrente a un texto ligeramente diferente.

Guion (modificado) para el camarero:

— Hola, buenos días ¿Qué desea?
— Muy bien, aquí tiene su carta. ¿Qué le pongo para beber?
— ¿Quiere caña o jarra?
— Ahora mismo.

(...)

— ¿Ya sabe lo que quiere?
— Son bolas de carne de pollo en una salsa de pimientos, cebolla y vino blanco.
— Sí, lleva patatas fritas.
— Ahora mismo.

Ejemplo-Fase 4

Guion (modificado) para el cliente

— Hello, I'd like to have a menu, please.
— I'll have a San Miguel, and can I have a bottle of water as well, please?
— A pint please.
— Thank you.

(...)

— Yes, for starter I'll have the salad, and for the main I'm not sure... What are the *albóndigas en salsa?*
— Does it come with fries as well?
— Okay, then I'll have the salad for starter and the meatballs for main. Could I have some bread with butter, please?

Última fase

Esta fase la vamos a dedicar a la reflexión sobre lo que ha pasado durante la mediación. Los alumnos pueden contestar (en inglés o en español) a preguntas tales como:

- ¿Cómo te has sentido al tener que hacer de mediador?
- ¿Serías capaz de llevar a cabo esta tarea en la vida real?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos tiene para ti la traducción en la
- clase de español?
- ¿Puedes encontrar ejemplos de estructuras en español que son similares en tu lengua?
- ¿Puedes señalar ejemplos de expresiones idiomáticas o estructuras que sería imposible traducir literalmente a tu lengua?
- Busca ejemplos de estructuras que podrías traducir de diferentes maneras en tu lengua.

Asimismo, el profesor puede escribir en la pizarra errores que han aparecido durante la mediación y preguntar a los alumnos cuáles creen que son causados por interferencia y cómo podrían decirse de otra forma más natural en español.

3.1 Muestras de diálogos aptos para una secuencia de mediación interlingüística oral

A continuación se muestran tres diálogos que ya han sido utilizados en clases reales de español. Sin embargo, la idea esencial que se pretende transmitir con

respecto a este tipo de secuencias de mediación lingüística es que el profesor debe ser el creador del diálogo y el contexto que mejor se adapten a la realidad de su clase.

Diálogo 1. Nivel A1

Para llevar a cabo después de completar una unidad didáctica que trabaje el léxico de la comida y cómo desenvolverse en un restaurante, por ejemplo: la Unidad 7 de *Aula Internacional 1*.

- Contexto: dos amigos ingleses van a un restaurante en España, pero sólo uno de ellos habla español, por lo que será quien se comunique con el camarero.

- Contenidos lingüísticos:
  - Contenidos gramaticales: el presente de indicativo.
  - Contenidos léxicos: vocabulario de la comida y la bebida.
  - Contenidos funcionales: pedir en un restaurante (saludar y despedirse, expresar preferencias, pedir información, definir conceptos…

Diálogo 1

Camarero (A), cliente (B)

A: Hola, buenos días. ¿Qué desea?

B: Hola, quería el menú del día.

A: Muy bien, aquí tiene la carta. ¿Qué le pongo para beber?

B: Me pone una copa de vino tinto de la casa y una botella de agua, por favor.

A: Ahora mismo.

(…)

A: ¿Ya sabe lo que quiere?

B: Sí, mire, de primero quiero la sopa de verduras, y de segundo no sé ¿Qué son los escalopines en salsa?

A: Es carne de ternera empanada y lleva una salsa de champiñones y cebolla.

B: ¿Viene con patatas fritas también?

A: Sí, lleva patatas fritas.

B: Vale, pues entonces de primero la sopa y de segundo los escalopines. ¿Me trae un poco de pan con mantequilla, si puede ser?

A: Ahora mismo.

Diálogo 2. Nivel A2

Para llevar a cabo después de completar una unidad didáctica que trabaje el léxico de las partes del cuerpo y cómo describir dolores, molestias y síntomas, por ejemplo: la Unidad 8 de *Aula Internacional 2*.

- Contexto: una persona inglesa va al médico en España y necesita un mediador para poder comunicarse con él. Objetivo extralingüístico añadido: ¿Qué otras preguntas debería hacer el médico en esta situación?

- Contenidos lingüísticos:

  – Contenidos gramaticales: el presente de indicativo, el pretérito perfecto, el pretérito indefinido, el gerundio, ir + infinitivo.
  – Contenidos léxicos: vocabulario de las partes del cuerpo, «que te mejores»
  – Contenidos funcionales: describir dolores, molestias y síntomas, explicar experiencias recientes, dar consejos.

Diálogo 2

Doctor (A), Paciente (B)

A: Buenos días, dígame, ¿qué le ocurre?

B: Me duele mucho la cabeza y creo que tengo fiebre. Estoy muy pálido y a veces tengo frío, pero luego de repente tengo mucho calor.

A: Bueno, vamos a tomarle la temperatura… ¿Cuándo ha empezado a sentirse mal?

B: Esta mañana. Me he levantado a las 6 de la mañana y no he podido dormir más.

A: ¿Ha estado últimamente mucho tiempo tomando el sol?

B: Sí, ayer estuve en la playa todo el día…

A: Bueno, tiene 38 de fiebre. Parece que puede ser una insolación. Tiene que tomar esto tres veces al día, desayuno, comida y cena, y beber mucha mucha agua. Para la próxima vez, si quiere estar en la playa, debería usar una gorra o cubrirse la cabeza con algo porque el sol es muy peligroso.

B: De acuerdo. Muchas gracias.

A: Gracias y que se mejore pronto.

Diálogo 3. Nivel A2

Extraído de *Aula Internacional 2* (página 23).

- Contexto: una persona inglesa quiere entrevistar a una española para ver si son compatibles como compañeros de piso y necesitan a un mediador que permita la comunicación entre ambos.

- Los alumnos tienen que contestar primero a las preguntas con su información personal en español y añadir tres preguntas más que consideran importantes para la entrevista. Después, tienen que traducir las preguntas al inglés.

- Durante la mediación, las preguntas se harán en inglés de forma desordenada y las respuestas serán en español sin leer del papel.

Diálogo 3

1 ¿Eres ordenado/a?
2 ¿Tienes novio?
3 ¿Lavas los platos después de comer?
4 ¿Te gustan los animales? ¿Tienes alguno?
5 ¿Estudias o trabajas?
6 ¿Te gusta hacer fiestas en casa?
7 ¿Te gusta escuchar música muy alta?
8 ¿Sabes cocinar?
9 ¿Hablas mucho por teléfono?
10 ¿Tu familia te visita a menudo?
11 ¿Te gusta ver la tele? ¿Qué tipo de programas?
12 .....
13 .....
14 .....

3.2 Otras actividades de mediación lingüística

Véanse los trabajos de De Arriba y Cantero y el de Vázquez Mariño para obtener muestras de otro tipo de actividades de mediación lingüística.

3.3 Limitaciones de la propuesta didáctica

No podemos negar que estas actividades de traducción pedagógica y mediación lingüística no son adaptables a cualquier situación en el aula. Hay que tener en cuenta una serie de requisitos que serán necesarios para obtener los resultados deseados, a saber:

1. El profesor debe ser competente en la lengua materna de los alumnos.

2. Todos los alumnos deben tener la misma lengua materna o bien ser competentes en la lengua materna mayoritaria de la clase.

3. Estas actividades deben llevarse a cabo como un extra, incluso después de la realización de la tarea final de una unidad, para asentar conocimientos tras varias sesiones de exposición a *input* comprensible y de producción de output tanto de forma controlada como libre. No podemos pretender que los alumnos tengan un conocimiento intuitivo de lo que «es natural» y lo que «suena raro» si no han vivido un periodo de inmersión en la lengua meta contextualizada, dentro de las posibilidades que nos permite un aula de L2, fuera de la cual el aprendiente no tiene por qué estar en contacto con el español.

4. Hay que tener presente que el objetivo de este tipo de actividades es que los alumnos tomen conciencia sobre el uso natural de la lengua, la posibilidad de interferencias y que adquieran habilidades para «pensar en la L2». No debemos caer en la tentación de utilizar de forma sistemática la traducción para presentar estructuras sintácticas o léxicas complejas, porque entonces caeríamos en una práctica obsoleta con objetivos muy poco realistas, ya que las posibilidades de la lengua en cuanto a la forma son infinitas. En palabras de Wilkins, «*In deciding how far we are justified in using the learner's mother tongue, we must remember that the time spent using it is time not spent using the foreign language*». (Wilkins 1974, 83).

5. El papel del profesor mientras la mediación está teniendo lugar es de observador y guía. En un grupo numeroso de alumnos es probable que el profesor no dé a basto para percibir todo lo que está pasando durante la mediación.

6. No deja de ser una situación artificial, ya que es evidente que los interlocutores han de hacer el esfuerzo de imaginarse que realmente no entienden una de las dos lenguas en absoluto. No obstante, no diferiría mucho de gran cantidad de tareas comunicativas que, siendo artificiales en el aula, se consideran autentificables en el mundo real.

4. CONCLUSIONES

La intención de esta comunicación es presentar una forma rentable de aprovechar el conocimiento lingüístico que los aprendientes tienen de otra(s) lengua(s) mediante actividades de mediación lingüística. Lagunas de las ventajas de nuestra propuesta didáctica son las siguientes:

1. Son actividades muy bien recibidas por los alumnos, ya que añaden un componente lúdico a la clase y muchos las conciben como un role play. En niveles avanzados, la mediación interlingüística oral es percibida por los aprendientes como un reto en el mejor sentido de la palabra.

2. Muchos alumnos agradecen el hecho de poder realizar un análisis contrastivo entre el español y su lengua materna en clase, porque les ayuda a aclarar muchas ideas y a fijar conocimientos.

3. Se fomenta el paso del conocimiento declarativo al conocimiento procedimental de la lengua a través de la exposición a una situación autentificable en el mundo real y ante la cual es común que los aprendientes se bloqueen y caigan en el uso de calcos de su propia lengua.

4. Teniendo en cuenta que todos los aprendientes traducen en mayor o menor medida cuando están en una fase de producción, mediante la traducción pedagógica les animamos a familiarizarse con la fase intermedia de «desverbalización» antes de expresar en otra lengua las ideas o imágenes mentales que se forman tras la comprensión de un texto origen.

5. Se potencia el uso cualitativo de la lengua, animando a los estudiantes a que utilicen exponentes lingüísticos naturales en español junto con la oportunidad de emplearlos en un contexto apropiado, de manera que se facilita su interiorización.

6. Se favorece la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua materna en contraste con la lengua objeto de estudio, tomando conciencia de la existencia de la transferencia positiva y negativa.

7. Los alumnos aprenden mediante la práctica estrategias de compensación para la expresión oral.

A todo lo anterior cabe añadir que, si es cierto que los alumnos pueden interiorizar usos de la lengua mediante estas actividades y que toman conciencia sobre la posibilidad de interferencias, es lógico pensar que esta práctica puede ayudar a prevenir el uso inapropiado de estructuras lingüísticas funcionales que podrían convertirse en errores fosilizados en niveles de interlengua superiores. Sin embargo, estas conclusiones son sin duda aún bastante pretenciosas, ya que no contamos con un estudio exhaustivo que demuestre unos resultados convincentes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHMANN, S. (1994). «La traducción como medio de adquisición del idioma» *Traducción, interpretación, lenguaje*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Col. Expolingua.

BAKER, M. (1982). *In other words*. Londres: Routledge.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

DELISLE, J. (1980). *L'Analyse du discurs comme method de traduction. Cahiers de Traductologie 2*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa University Press.

HURTADO ALBIR, A. (1987). «Hacia un enfoque comunicativo de la traducción» *II Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Ávila.

—(1988a). «La traducció en l'ensenyament comunicatiu de llengües»,*Como*. Barcelona: Departament de Cultura.

—(1988b). «La traducción en la enseñanza comunicativa», *Cable número 1*. Madrid.

—(1993). «Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular», *Les langues étrangeres dans l'Europe de l'Acte unique (Actes del 1 Congrés Internacional sobre l'ensenyament le Llengües Estrangeres)*. Barcelona: ICE-UAB.

—(ed.) (1994a). *Estudis sobre la traducció, Nmero1*. Castelló: Universitat Jaume 1.

—(1994b). «Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas», Traducción, Interpretación, Lenguaje. Cuadernos del tiempo libre. Col. Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre.

—(en prensa). «La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual», P. Fernández (ed). *Perspectivas de la traducción*. Universidad de Valladolid.

LAVAULT,E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.

VV.AA. (2008). *Aula Internacional 1. Curso de español*. Coordinación pedagógica: Neus Sans. Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2008). *Aula Internacional 2. Curso de español*. Coordinación pedagógica: Neus Sans. Barcelona: Difusión.

WILKINS, D.A. (1974). *Second-language learning and teaching*, Londres: Edward Arnold.

Artículos en línea:

BALLESTER CASADO, A. (1991). «La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas», *Actas de III ASELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf>.

BLINI, L. (2009). «La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático». *Interculturas Número1*. Disponible en: <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf>.

DE ARRIBA GARCÍA, C. (1996). «Introducción a la traducción pedagógica», *Lenguaje y Textos, número 8*. SEDLL: Universidade da Coruña. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7979>.

DE ARRIBA GARCÍA, C. Y CANTERO SERENA, F.J. (2004a). «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas». DiLL. *Didáctica. Lengua y Literatura, número 16*, pp. 9-21 Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>.

DE ARRIBA GARCÍA, C.Y CANTERO SERENA,F. J. (2004b). «Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE». *RedELE, número 2* Disponible en: <www.mepsyd.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml>.

GALÁN BOBADILLA, A. (1994). «Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera», *ASELE, Actas*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0099.pdf>.

GAMBOA BELISARIO, L. (2004). «Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE», *RedELE número 2*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redE LE_2_07Gamboa.pdf?documentId=0901e72b80e06a23>.

VÁZQUEZ MARIÑO, I. (2012). «Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas», *MarcoELE número 14*, Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/vazquez-traduccion_tareas.pdf>.

ZABALBEASCOA TERRÁN, P. (1990). «Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras», *Sintagma 2*, pp.75-86 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/download/60403/85516>.