Traducción y mediación en la clase de ELE en los primeros niveles de aprendizaje

María Montserrat Villagrá Terán
Universidad de Mesina

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. **Objetivos:**

   – Desarrollar la competencia pluricultural mediante un proceso de toma de conciencia de diversidad cultural.
   – Desarrollar la competencia traductora en el alumno fomentando la traducción interiorizada.
   – Desarrollar la competencia mediadora en el alumno como actividad y estrategia comunicativa.

2. **Nivel específico recomendado:** A2 / B1 (MCER).

3. **Tiempo:** 50 minutos.

4. **Materiales:** audio / vídeo / conexión a Internet.

5. **Dinámica:** parejas / grupos / individual.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La traducción y las metodologías de la enseñanza del español

El uso de la traducción en la enseñanza de idiomas no carece de controversia, de hecho nunca como ahora se ha discutido tanto sobre la validez de la traducción en la didáctica de segundas lenguas. Renzo Titone (1997: 16), que se ha ocupado de esta cuestión, hace la siguiente afirmación:

> «È paradossale che un procedimento così complesso e difficilmente definibile sia stato usato per secoli con tanta disinvoltura dagli insegnanti di lingue allo scopo di accostare alunni, anche intellettualmente e culturalmente immaturi, alla acquisizione di una lingua straniera»[1].

Una defensora acérrima del uso de la traducción en ELE, Maria Vittoria Calvi, señala en uno de sus trabajos que ha habido un cambio en la aceptación de la traducción en el ámbito didáctico, y comenta que durante décadas se eliminó el ejercicio de traducir en la enseñanza de segundas lenguas, coincidiendo con el decaer del *método gramatical-traductivo*, que se basaba principalmente en la traducción. Sigue Calvi pasando revista a otras metodologías y señala que desde los años 50 hasta los 70 se desarrolla el *método audio-lingual*, que parte de la concepción estructuralista del lenguaje y se fundamenta en la repetición de estructuras que presentan huecos con el fin de crear automatismos expresivos en el aprendiz y evitar las interferencias. Este método, que utilizaba métodos audio-orales de matriz comportamentista, consideraba que debía evitarse la traducción en los primeros niveles de aprendizaje, y penalizó el ejercicio de traducir como principal responsable de las interferencias entre la L1 y la L2. Solo más tarde, con el desarrollo del *método nocional-funcional y comunicativo* y con el desarrollo de la psicología cognitiva, la traducción volvió a entrar en las aulas. Este método no se interesa por la gramática, sino por la comunicación, para la que diseña tres tipos de categorías: las semánticas (tiempo, espacio, cantidad, etc.), las modales (grados de certeza y de compromiso con lo dicho) y las comunicativas (juicio, persuasión, argumentación, información, etc.). Su fundamento es pragmalingüístico, acepta la utilización de la L1 en el aula y admite la traducción como instrumento pedagógico. Hay que decir que el método comunicativo ha sido uno de los logros más significativos de la didáctica de L2 a partir de los años 80; sin embargo, el riesgo de una interpretación restrictiva del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas afines, apunta Calvi, es descuidar la corrección formal, favoreciendo la fosilización de las interferencias e inhibiendo el progreso hacia niveles avanzados (Calvi, 1998: 5).

En los últimos años, innumerables estudios asientan su base metodológica en el *análisis contrastivo*, que fomenta el uso de la traducción en la enseñanza de len-

[1] En este estudio el autor presenta una visión general de la historia del uso de la traducción en la didáctica de segundas lenguas desde el Renacimiento hasta nuestros días (pp. 17-25).

guas (Santos Gargallo, 1993; Calvi, 1995; Guerini y Calvi, 2003)[2]. Los primeros estudios de gramática contrastiva aparecen en los años cincuenta y se fundamentan en la psicología conductista; como obra pionera cabe mencionar el estudio de Robert Lado *Linguistics Across Cultures* (1957). En un principio, el análisis contrastivo se concebía como confrontación de los sistemas lingüísticos interesados, que se realizaba previamente a la enseñanza y que estaba encaminada a prever las áreas de mayor dificultad en las que las interferencias de la L1 serían más marcadas. Sin embargo, esta visión mecanicista descuidaba los aspectos cognitivos del lenguaje y no dejaba claro hasta qué punto esas semejanzas entre la L1 y la L2 favorecían el aprendizaje o eran causa de interferencias. Actualmente se ha demostrado que ninguna teoría del aprendizaje puede descartar la acción de la transferencia de formas de la L1 a la L2. Además, esas interferencias se producen al principio del aprendizaje y solo en algunos ámbitos, y tienden a desaparecer a medida que avanza el aprendizaje; de hecho, Calvi (2003: 19) señala lo siguiente:

> «se admite hoy en día que los fenómenos de interferencia siguen un orden decreciente desde el grado máximo de la fonética y fonología hasta el grado mínimo de la morfología; además, la interferencia de elementos gramaticales es más probable en las etapas intermedias del proceso de aprendizaje, mientras que en las fases iniciales la acción de la L1 resulta más evidente en el léxico y la fonología».

Estudios recientes consideran la L1 como punto de referencia ineludible en el aprendizaje de la L2, puesto que todo conocimiento nuevo se basa en los anteriormente adquiridos. Calvi sostiene que el alumno recurre espontáneamente a la comparación entre la L1 y la L2[3]. También subraya este aspecto Susana Mendo Murillo (2009: 3) cuando dice que la traducción…

> … consiste en la interpretación de un elemento nuevo a partir de su asociación con elementos conocidos, ya sean estos verbales o no verbales. No podemos evitar, porque forma parte de nuestra naturaleza y porque es así como aprendemos, interpretar el mundo comparando lo que vemos con lo que ya sabemos.

Del mismo modo Ballester Casado (Ballester y Chamorro, 1991: 396) sostiene que:

> aunque el profesor prohíba la traducción en voz alta, a la hora de asociar a un objeto o a una acción un determinado significante de la L2, se produce además en el aprendiz otra asociación mental con un significante de la lengua materna. En otras palabras, aunque eliminemos la *traducción*

[2] La *lingüística contrastiva* enfoca los efectos producidos por las diferencias entre las estructuras de la L1 y la L2 en el transcurso del aprendizaje, basándose en la comparación sistemática de las dos lenguas.

[3] Calvi justifica este proceso afirmando que: «in un'ottica comunicativa e pragmatica, il "saper fare" con la lingua, cioè l'abilità di cavarsela nelle situazioni reali, non esclude affatto l'abilità traduttiva». (Calvi, 2003: 9).

> *explicativa*, no podemos suprimir la *traducción interiorizada*, y por lo tanto, si la traducción es un proceso mental difícilmente controlable, es absurdo intentar evitarla[4].

En definitiva, de la vieja hipótesis del análisis contrastivo se ha pasado a una concepción más amplia de influencia interlingüística que comprende tanto aspectos negativos (interferencias) como positivos. Maria Vittoria Calvi considera como aspecto positivo o estratégico la posibilidad de que el aprendiz utilice la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje. En los primeros niveles el alumno utiliza la L1 para intentar aproximarse a la L2, estableciendo algunas reglas de correspondencia; y cuando se trata de lenguas afines, como el italiano y el español, las posibilidades de éxito comunicativo son muy elevadas. Esta afinidad entre lenguas explica los rápidos progresos de los principiantes, alentados por la facilidad de comprensión. Calvi (1998: 4) concluye afirmando que es necesario adoptar, en la enseñanza de español a italianos, un enfoque contrastivo que permita aprovechar las ventajas de la proximidad[5]; y en otro de sus estudios es más concisa y matiza aún más esta afirmación:

> Teniendo en cuenta los actuales conocimientos sobre el proceso de aprendizaje y la oportunidad de incentivar el protagonismo del alumno en la práctica didáctica, resulta aconsejable utilizar la reflexión consciente en el aula, siempre y cuando resulte didácticamente productiva. Pero no se deberá interpretar la noción de enfoque contrastivo de manera estática, como confrontación de estructuras, sino dinámica, como toma de conciencia activa por parte del aprendiente de la distancia interlingüística, que refleja, al mismo tiempo, la distancia entre el horizonte cultural de la L1 y el de la L2. Este planteamiento dinámico supone, ante todo, desarrollar en los alumnos la capacidad de observación, secundando la tendencia natural de poner en contraste los conocimientos y utilizar la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2; pero proporcionándoles, al mismo tiempo, un marco teórico adecuado. (Calvi, 2003: 25).

Renzo Titone, con cuyas palabras abríamos este apartado, propone una visión holística del proceso de aprendizaje lingüístico que se concretiza en su célebre *modelo holodinámico* (Titone, 2000) mediante el cual la persona humana se considera como un todo indivisible que aprende una nueva lengua con toda su entereza, con su emotividad y su racionalidad, ambas integradas y no separadas la una de la otra. De aquí surge el método didáctico que lleva a implicar a la persona

---

4 La *traducción explicativa* es la que utiliza el profesor en el aula para ayudar al alumno con el significado concreto de palabras de difícil descripción. La *traducción interiorizada* es una estrategia utilizada en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, sobre todo al principio del aprendizaje, que consiste en la capacidad de comparar lenguas y traducir espontáneamente que posee cualquier hablante de más de un idioma (Zurita Sáenz de Navarrete, 1997: 133-139 y Valero Garcés, 1996: 187-197).

5 Aunque hay que añadir que para M. V. Calvi el planteamiento metodológico ideal es de tipo ecléctico, es decir, basado en la integración de aportaciones distintas, desde la gramática tradicional y el estructuralismo hasta el enfoque por tareas, que propone la programación activa de la unidad didáctica por parte del alumno, en colaboración con el profesor.

en toda su entereza semiótica, por lo cual las lenguas se aprenden también con la vista, el movimiento, el tacto, la acción y no solo prestando atención a las explicaciones verbales de un docente. Estas son las bases de la glotodidáctica lúdica, que se ha desarrollado con fuerza en los últimos años, imponiéndose como método didáctico[6].

Titone, que estudia el proceso traductor a través de esa concepción «holística», señala que en ese proceso es necesario que el alumno se inserte adecuadamente en el mundo de los significados subyacentes de las formas lingüísticas, y subraya que una verdadera competencia lingüístico-comunicativa y expresiva exige la maduración de una conciencia metalingüística, dotada de capacidad de reflexión, de articulación analítica y de comparación (Titone, 1997: 24)[7]. Para Titone, por tanto, la traducción corresponde a un ejercicio de tipo analítico y racional que es esencial y que se debe realizar en la enseñanza de lenguas siempre y cuando vaya acompañada por el estímulo de la emotividad del alumno mediante el mantenimiento de la motivación en el aula.

Otro importante estudioso de la adquisición de segundas lenguas, Paolo Balboni, apuesta por una *visión humanístico-afectiva* del aprendizaje de idiomas con la finalidad de promover y sostener la autoestima y la confianza en las propias capacidades expresivas y comunicativas del alumno. Este autor piensa que estudiar una LE es una tarea ardua a nivel neurológico porque se requiere un desdoblamiento de algunas áreas corticales y la interacción entre áreas dedicadas a la propia lengua madre y nuevas áreas lingüísticas; y dado que se produce en el alumno un gran esfuerzo psicológico, se hace necesaria una fuerte motivación (Balboni, 2006: 10).

Balboni explica que el cerebro funciona de una forma bien precisa: desde el hemisferio derecho (modalidades contextualizadoras y globalizadoras) hasta el izquierdo (modalidades más formales y mecánicas). Entonces, durante las primeras fases de la enseñanza se motiva el aprendizaje implicando de manera bimodal la dimensión afectiva (placer de comunicar en otra lengua, curiosidad frente a otra cultura diversa: hemisferio derecho) y la dimensión lógica (las necesidades lingüísticas, profesionales, existenciales: hemisferio izquierdo). Por eso se debe presentar el material de manera contextualizada y lleno de connotaciones sensoriales (hemisferio derecho), para pasar finalmente a formalizar el análisis con técnicas asociadas a la modalidad izquierda (los ejercicios estructurales, la reflexión sobre la lengua, las explicaciones de gramática, etc.). Balboni, como Titone, sugiere que las dos modalidades del cerebro, la analítica del hemisferio izquierdo y la global, «holística», del hemisferio derecho, están implicadas en la comunicación lingüística y, en consecuencia, ambas deben integrarse para que la mente del alumno se

[6] La obra más significativa de este autor y en la que describe ampliamente su método didáctico es Prob*lemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glotodidattica*.

[7] Recordemos que también insiste en este aspecto M. V. Calvi cuando afirma que «una cierta consapevolezza metalinguistica e contrastiva, migliora il controllo delle interferenze quando le lingue si trovano in contatto». (Calvi, 2003: 9).

vea implicada por completo en el proceso de adquisición lingüística, no solo en la dimensión racional, formal y lógica. Balboni señala que este principio de «bimodalidad» se ha desatendido durante siglos por métodos eminentemente racionalistas como el gramático-traductivo; ignorar la mitad de la persona, del cerebro, significa automáticamente desmotivar al alumno, hacer más complejo el ya arduo trabajo de adquisición de las LE. Se debe implicar al cerebro de forma total ya que solo una persona implicada globalmente, en toda su realidad, se siente motivada e incentivada al aprendizaje (Balboni, 2006: 5).

Por nuestra parte, consideramos que efectivamente en los primeros niveles de aprendizaje y sobre todo en adolescentes y niños, es de gran importancia la motivación, y en general es un principio basilar en el aprendizaje de las LE; por tanto, aunque no consideremos la traducción como eje metodológico en la clase de E/LE, su utilización esporádica en el aula puede constituir un ejercicio motivador ya que se trataría de un ejercicio poco usual y, por tanto, algo novedoso para el alumno. Además, para el estudiante el hecho de estar ante un texto en su propia lengua le produce una sensación de seguridad, se siente de algún modo facilitado (aunque luego no sea así[8]), y esta sensación motiva mucho al alumno, que realiza el ejercicio más incentivado. Si, además, en el ejercicio de traducción se evidencian los elementos culturales y se propone a los alumnos como actividad comunicativa, la motivación resultará aún mayor. Esto es lo que hemos intentado hacer en nuestra propuesta didáctica, es decir, trabajar con la traducción motivando al alumno.

1.2. La traducción como herramienta didáctica: la traducción pedagógica[9]

El Marco de referencia europeo menciona como necesaria la mediación entre lenguas y culturas diferentes: «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 2.1.3, p. 8)[10]. Por tanto, el uso de la mediación está plenamente aceptado, lo importante es tener bien claro qué se quiere obtener con su utilización para poder seleccionar los ejercicios que más nos interesen, de hecho uno de los errores didácticos que solían acompañar a la traducción en clase era la falta de definición de los objetivos de la traducción (Gierden, 2003: 90); hay que decir al respecto que los primeros estudios que defienden la traducción como instrumento didáctico, entre los cuales destaca el de E. Lavault (1985), sugieren el planteamiento de la elaboración de un producto final

[8] No podemos ignorar que, en gran parte de los casos, la traducción induce a error al estudiante. El docente deberá ingeniárselas para preparar los ejercicios pertinentes intentando evitar, en la medida de lo posible, que el alumno se deje arrastrar por su propia lengua.

[9] La *traducción pedagógica* se refiere al uso de la traducción en la didáctica de lenguas (Calvi, 2001: 327-342; Süss, 1997; Moreno García, 1997: 93-103 y De Arriba García, 1996: 269-283).

[10] Hoy en día, en el ámbito didáctico prevalece el término «mediación» (mediación lingüística y cultural), que ha sustituido al nombre tradicional, «traducción»; mientras que en el ámbito profesional se prefiere el término «interpretación» (Calvi, 2003: 7).

bien ultimado, una traducción perfecta como objetivo final, destinada, incluso, a la publicación.

Los ejercicios de traducción más frecuentes en el aula de E/LE son *la traducción directa y la inversa*. La traducción de la L2 a la L1 puede emplearse progresivamente desde el nivel inicial hasta el de perfeccionamiento y ha de ser acorde con los recursos de los alumnos. Puede utilizarse también como estrategia auxiliar para verificar y revisar la comprensión, ya que el nivel de atención con el que se analiza un texto cuando se va a traducir es mucho mayor que si se trata de una mera lectura, es decir, que puede representar la lógica conclusión de una lectura intensiva de un texto. En cambio, la traducción inversa, en los niveles iniciales, se concibe esencialmente como práctica contrastiva sobre la base de las estructuras y el léxico aprendidos, exige mayor prudencia y una preparación adecuada, ya que, de otro modo, puede fomentar las interferencias; este ejercicio —señala Calvi (1998: 9)— constituye un momento esencial de reflexión metalingüística. García-Medall sugiere que, en general, este tipo de traducción se utiliza como recurso para activar los mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática (morfología, léxico, fraseología, entramados sintácticos) y destacar los contrastes existentes entre la L1 y la L2, los cuales activan un dominio cualitativo de los diferentes registros, niveles de lengua, estilos, tipos y formas textuales. Del mismo modo, la traducción también puede ser utilizada para comprobar el nivel del alumno, como prueba de verificación. Puede incluirse perfectamente en el currículo de grados medios y avanzados por su carácter evaluativo y su utilidad para conocer la *interlengua*, así como por el hecho de que amplía la conciencia metalingüística contrastiva del alumno (García-Medall, 2005: 113-140)[11].

Actualmente los especialistas que defienden el uso de la traducción pedagógica son muchos, aunque la mayoría piensa que no debe abusarse de esta modalidad de ejercicio. Por ejemplo, Vittoria Calvi (2003: 8) sostiene que «l'insegnante dovrà scoraggiare l'uso massiccio di questa strategia»; Carmen Gierden (2003: 92) sugiere que «la traducción no debe utilizarse como un método para aprender la lengua sino como una actividad valiosa, junto a muchas otras, complementarias»; y López González (2003: 710) piensa que la traducción debe utilizarse «cuando el estudiante ya ha alcanzado un cierto nivel de conocimientos gramaticales, léxicos, culturales, etc., es decir, ha alcanzado un nivel avanzado».

Por nuestra parte, a pesar de la revalorización que se está llevando a cabo en los últimos tiempos del uso de la traducción en el aula y, aunque la actividad traductora vaya acompañada de un previo y enriquecedor análisis contrastivo por parte del docente, creemos que en adolescentes y niños —y, en general, en la didáctica del español en niveles iniciales— la traducción debe plantearse esporádicamente, ya que esa reflexión metalingüística que el profesor estimule en los estudiantes va

[11] «Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje». (*Diccionario de términos clave de ELE)*.

a resultar inútil e infructuosa porque los alumnos, en la mayoría de los casos, desconocen los resortes gramaticales de la propia lengua. Por lo que concierne al uso de la traducción para verificar el nivel del alumno, creemos que no es el ejercicio más adecuado; en todo caso la traducción cuyo objetivo sea verificar el nivel de L2 debe ir acompañada con otras tipologías de ejercicios. Otro problema del uso de la traducción desde los niveles iniciales es que se fomenta en el alumno la idea de la «traducción perfecta», de que siempre hay una correspondencia exacta entre la L1 y la L2, cuando en realidad sabemos que no es así; por lo tanto, no estamos formando buenos traductores cuando desde el principio de su aprendizaje los inducimos al uso indiscriminado de la traducción, ya que estamos convencidos de que la adquisición de la *competencia traductora* es algo mucho más complejo que conlleva el desarrollo de las demás competencias[12]. El docente en niveles iniciales con adolescentes y niños deberá utilizar la traducción como ejercicio esporádico, proponiendo ejercicios de traducción de acuerdo con el nivel de los alumnos e intentando mantener la motivación mediante actividades traductoras lúdicas y, a ser posible, comunicativas.

1.3. La mediación bilateral[13] y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural

En nuestra actividad didáctica hemos propuesto un ejercicio de *mediación bilateral* porque se trata de un ejercicio comunicativo de tipología traductora donde los elementos culturales juegan un papel fundamental, ya que los interlocutores están presentes y el acercamiento a los interlocutores y a sus objetivos o intereses se va produciendo de acuerdo con sus pautas culturales, que pueden diferir mucho entre sí y en relación con otros factores relevantes de la situación comunicativa como la distancia social o cultural entre los participantes (Collado Aís y Fernández Sánchez, 2001: 49).

Para el MCER la reflexión contrastiva debe poner hincapié en la contrastividad cultural (y no solo entre sistemas lingüísticos) y en la contrastividad entre todos los componentes de la competencia comunicativa (y no solo a nivel de competencia gramatical). En líneas generales —comenta Landone— se trata de un enfoque que podríamos definir pluralista e integrador, en el que la comparación interlingüística no persigue la diferenciación entre lenguas, sino la integración de sistemas lingüísticos, comunicativos y culturales. Además, el MCER expone que:

[12] La adquisición de la *competencia traductora* consiste en el dominio del conjunto de habilidades para realizar el proceso de generación y selección de hipótesis y de resolución de problemas que es traducir, y realizarlo de forma rápida y segura.

[13] Se trata de la «mediación oral que se realiza por un solo intérprete, en las dos direcciones, e inmediatamente después de cada una de las intervenciones de los interlocutores presentes en la situación comunicativa. (...) El grado de formalidad de la interacción es variable, desde un nivel formal hasta otro muy informal. En cuanto a la caracterización situacional de esta técnica, hay que decir que se puede realizar en una amplia diversidad de entornos físicos» (Collado Aís y Fernández Sánchez, 2001: 49).

> …conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (…), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCER 1.3, p. 16).

Elena Landone (2005: 258), que subraya la contrastividad lingüístico-cultural que aparece en el MCER, sostiene que la lengua y la cultura son indivisibles y deberían seguir siéndolo en el aula; de este modo, la cultura asume el lugar de importancia que le corresponde en la didáctica de LE. Comenta Landone, además, que las «destrezas y habilidades interculturales» de las que habla el MCER consisten en: la capacidad de relacionar la cultura materna y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una serie de estrategias para instaurar un contacto con personas de otras culturas; la capacidad de desempeñar un papel de intermediario cultural entre la propia cultura y una cultura extranjera o la capacidad de afrontar de modo eficaz los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y, por último, la capacidad de ir más allá de las relaciones estereotipadas.

Por tanto, uno de los elementos que no debe descuidarse en la enseñanza de segundas lenguas es el contraste intercultural. M. V. Calvi (1998: 4) dice que a menudo los contactos con los nativos incluyen intercambios de experiencias en distintos campos en los que el hablante se hace intérprete de su propio mundo, y sugiere algunas actividades para reflexionar sobre las peculiaridades culturales del mundo hispánico, proponiendo tareas cuyo objetivo es el de explicar a un hipotético amigo español la vida y las costumbres en Italia[14].

La otra característica significativa de la modalidad de traducción bilateral es que se produce dentro de un determinado marco comunicativo. En realidad, todas las lenguas disponen de un amplio repertorio de actos de habla, y estos actos de habla son manifestaciones de valores culturales y se expresan de manera diferente en cada lengua. En resumidas cuentas, se trata de una tipología traductora caracterizada por un lenguaje espontáneo, una variedad de estilos de lengua y registros y una labor del intérprete como mediador cultural. Collado Aís establece una serie de ámbitos de mediación bilateral como son el ámbito comercial, el turístico, el profesional y el ámbito doméstico o privado. Este último es precisamente un ámbito que se caracteriza por poner de manifiesto las diferencias culturales en los hábitos y costumbres de los interlocutores, de ahí la importancia que en él adquie-

[14] También López González (2003: 713) señala que «la clase de traducción puede servir para explorar y analizar las diferencias e idiosincrasias de la LO y la LM».

re la labor de mediación interlingüística e intercultural (Collado Aís y Fernández Sánchez, 2001: 73).

En nuestra actividad, el ejercicio está contextualizado de forma clara y corresponde a una situación eminentemente lúdica como es la de imaginar un viaje a España con los compañeros de clase. El registro lingüístico es informal y el contenido cultural de la labor mediadora está garantizado al elegir como eje temático la Navidad, que como sabemos es un tema que incentiva en gran medida la motivación en adolescentes y niños.

2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Con la presente actividad didáctica queremos reflexionar sobre el significado y los problemas que plantea la traducción, y sobre las ventajas que proporciona el hecho de poseer conocimientos de la cultura meta para resolver dichos problemas. La propuesta de ejercicios hará que el estudiante, ante una cultura diferente, tome conciencia de la diversidad cultural. Tendrá que decidir cómo actuar para comunicar eficazmente, para lo cual se verá obligado a comparar y a analizar, así como a encontrar semejanzas, diferencias y correspondencias entre lenguas y culturas. También deberá mediar en las diferentes situaciones teniendo siempre en cuenta el contexto socio-cultural, e interpretar y transmitir significados lingüísticos y culturales desarrollando la capacidad de tomar decisiones coherentes y rápidas para resolver problemas de comunicación.

A. Contexto

La unidad didáctica parte de una situación plausible para los alumnos, los cuales tienen que identificarse con un grupo de amigos que han decidido ir a España para pasar las vacaciones de Navidad allí, dado que un compañero tiene un amigo español que amablemente los acogerá.

B. Actividad inicial

En primer lugar, el alumno debe escribir lo que ya sabe sobre la Navidad en España en el siguiente gráfico:

Días importantes	Comida	Celebraciones

C. Expresión oral

El profesor muestra a los alumnos unas fotos con imágenes navideñas que representan la Navidad en España[15]; se trata de imágenes que podrían encontrar durante ese hipotético viaje a España. A medida que vayan apareciendo las imágenes, los alumnos deberán explicar lo que ven**:**

1. Foto de un belén.
2. Un billete de lotería de Navidad.
3. La cena de Nochebuena.
4. Dulces navideños.
5. …

D. Actividad para fomentar la traducción interiorizada

Se vuelven a proyectar las imágenes y los alumnos intentarán encontrar esos mismos símbolos navideños en su propia cultura y traducir la expresión española al italiano donde sea posible.

Expresión española	**Expresión italiana**
La decoración de las ciudades y la casa.	
Los belenes.	
La lotería nacional.	
Las fiestas familiares.	
…	

E. Actividad de mediación bilateral

Los alumnos se dividen en grupos de tres. En cada grupo se establecen tres roles:

– *el mediador* (que conoce el español y el italiano),
– *el amigo español* (que no sabe nada de italiano) y
– *el amigo italiano* (que no sabe español).

[15] Se pueden consultar diferentes enlaces web relacionados con la Navidad en España: www.mec.es («La Navidad en España»); www.navidadlatina.com; http://civwiki («Culturas de España»); etc.

Imaginando la situación inicial de ese hipotético viaje a España, *el italiano* explica en italiano una de las costumbres navideñas de su propia región. *El mediador* deberá traducirla al *amigo español* que, a su vez, expone en español esa misma costumbre navideña en España y que *el mediador* deberá traducir de nuevo al italiano. Los roles pueden intercambiarse para que todos los alumnos puedan traducir.

F. Actividad de ampliación[16]

1. El alumno debe unir las dos columnas con flechas:

– Nochevieja	- Los zapatos se llenan de caramelos o de carbón.
– Nochebuena	- Se comen las 12 uvas de la suerte cuando tocan las 12 campanadas.
– Día de Reyes	- La familia se reúne para cenar e ir a la Misa del Gallo.
– Navidad	- Se abren los regalos de Papá Noel.

2. El alumno lee este texto y luego responde «verdadero» o «falso»:

El 28 de diciembre, cualquier precaución es poca y ahora te explicamos por qué. La Iglesia católica conmemora la muerte de los llamados Santos Inocentes. Según cuentan los Evangelios, el rey Herodes, temeroso de que el Mesías le robara el trono, ordenó matar a todos los menores de dos años que había en la ciudad de Belén y en los alrededores. En la Edad Media se empieza a recordar este asesinato con «humor» y a través de bromas. La tradición sobrevive aún hoy en día y, de todas las bromas, la favorita es pegar un papel en la espalda de amigos o desconocidos. En otros países se celebra una festividad similar el 1 de abril. En España estas bromas se llaman «inocentadas».

a) El 28 de abril los chicos pegan un papel en la espalda de la gente.	V	F
b) El 28 de diciembre, según la tradición, Herodes mató a todos los niños menores de dos años.	V	F
c) La Iglesia católica no reconoce esta fiesta.	V	F
d) Las inocentadas empezaron en la Edad Media.	V	F
e) En algunos países se celebra una fiesta similar en abril.	V	F
f) El rey Herodes odiaba a los niños y por eso los mató.	V	F

16 La actividad de ampliación se ha extraído de Rosana Ariolfo (2007: 37).

G. Actividad final

Los alumnos escriben una pequeña redacción sobre ese hipotético «viaje intercultural», reflexionando sobre las costumbres navideñas de los españoles y comparándolas con las propias.

3. BIBLIOGRAFÍA

Ariolfo, R. (2007). *¡Uno, dos y… tres! ¡Qué fácil! 1. Curso de español para adolescentes.* Génova: Cideb Editrice, p. 37.

Balboni, P. (2006). *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*. PuntoeduRIFORMA. Documento de Internet disponible en: http://puntoedu.indire.it, pp. 5 y 10.

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M.ª D. (1991). «La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas». En *ASELE. Actas III, Centro Virtual Cervantes*, p. 396.

Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*.

— (1998). «Guía didáctica». En *Amigo sincero*. Bolonia: Zanichelli, pp. 4, 5 y 9.

— (2001). «La traduzione nell'insegnamento linguistico». En *Interpretar, traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*. A. Melloni, R. Lozano y P. Capanaga. Bolonia: CLUEB, pp. 327-342.

— (2003). «La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici». En *Tradurre dallo spagnolo*. Documento de Internet disponible en: http://www.ledonline.it/ledonline/tradurrespagnolo, pp. 7 y 9.

—. «Lingüística contrastiva de español e italiano». *Mots Palabras Words*, 4: 8, 19 y 25. Documento de Internet disponible en: http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf

Collado Aís, Á. y Fernández Sánchez, M.ª M. (2001). *Manual de interpretación bilateral.* Granada: Editorial Comares, pp. 49 y 73.

De Arriba García, C. (1996). «Introducción a la traducción pedagógica». *Lenguaje y Textos* 8: 269-283.

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Documento de Internet disponible en: cvc.cervantes.es

García-Medall, J. (2005). «La traducción en la enseñanza de lenguas». *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación* 3: 113-140. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Gierden Vega, C. (2003). «La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE». *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 13-14: 90 y 92. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Guerini, M. y Calvi, M. V. (2003). «Lingüística contrastiva de español e italiano». Documento de Internet disponible en: http://www.ledonline.it/mpw

Landone, E. (2005). «La nuova domensione della contrastività nel *Portfolio Europeo delle Lingue*». En *AISPI. Actas XXIII.* Centro Virtual Cervantes, p. 258.

Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier.
López González, A. (2003). «La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico». En *ASELE. Actas XIV*. Centro Virtual Cervantes, pp. 710 y 713.
Mendo Murillo, S. (2009). «El uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE». En *RedELE* 17: 3.
Moreno García, C. (1997). «¿Es útil la traducción en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE)? En *Estudios sobre traducción e interpretación*. L. F. Fernández y E. Ortega Arjonilla. Málaga: CEDMA, pp. 93-103.
Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
Süss, K. (1997). «La traducción en la enseñanza de idiomas». En *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. M. A. Vega. Madrid: IULMT/UCM.
Titone, R. (1997). «Problemi psicologici e altri del tradurre e dei processi di formazione dei traduttori e interpreti». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 2/97: 16-25. Roma: Bulzoni Editore.
— (2000). *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glotodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
Valero Garcés, C. (1996). «L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas». *BABEL (AFIAL)* 3/4/5: 187-197.
Zurita Sáenz de Navarrete, P. (1997). «La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera». En *Estudios sobre traducción e interpretación.* L. F. Fernández y E. Ortega Arjonilla. Málaga: CEDMA, pp. 133-139.

Webs

http://civwiki («Culturas de España»)
www.mec.es («La Navidad en España»)
www.navidadlatina.com