



Universidad de Jaén

En colaboración con la fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)



Trabajo Final de Máster

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera

**DISEÑO DE MATERIALES
PARA MEJORAR LA
EXPRESIÓN ESCRITA
MEDIANTE ACTIVIDADES DE
TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA**

Autor/a: Sarai Lucía Adarve Martínez

Tutor/a: Adolfo Sánchez Cuadrado

Convocatoria: 2012-2013

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL.....	3
3. OBJETIVOS.....	5
4. MARCO TEÓRICO.....	6
4.1. Descripción y análisis de ciertos conceptos y categorías.....	6
4.1.1. La traducción pedagógica.....	7
4.1.2. La expresión escrita.....	8
4.1.3. El nivel avanzado.....	8
4.2. La expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas.....	9
4.2.1. La expresión escrita en los diferentes modelos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras.....	9
4.2.2. La situación actual.....	10
4.3. La traducción en la enseñanza de segundas lenguas.....	12
4.3.1. El papel de la traducción en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.....	12
4.3.2. La rehabilitación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	15
4.3.3. La situación actual de la traducción en clase de lengua extranjera	
5. METODOLOGÍA.....	16
5.1. El Enfoque comunicativo y la traducción pedagógica.....	18
5.2. Grupo meta al que van destinados los materiales presentados.....	18
5.3. Descripción de la estructura en la que va enclavado el material.....	19
5.4. Descripción del proceso creativo.....	20
5.5. Descripción de la tipología de los materiales.....	20
6. RESULTADOS.....	21
6.1. Bloque 1.....	23
6.2. Bloque 2.....	26

6.3. Bloque 3.....	29
6.4. Bloque 4.....	35
7. CONCLUSIONES.....	39
8. BIBLIOGRAFÍA.....	42
9. ANEXOS.....	1
Anexo 1: Material para el bloque 1.....	6
Anexo 2: Material para el bloque 2.....	7
Anexo 3: Material para el bloque 3.....	8
Anexo 4: Material para el bloque 4.....	11
Anexo 5: Guía del profesor.....	15

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras han estado unidas desde los inicios de ambas disciplinas, la relación entre ellas, aún en la actualidad, continúa siendo polémica.

A la hora de aprender una lengua diferente de la materna, la traducción ha sido alabada, tenida en cuenta de manera parcial, menospreciada o simplemente ignorada. Hoy asistimos a la revisión constante de varios aspectos del Enfoque Comunicativo. Reflexiones como ésta van posibilitando de manera gradual la aplicación en el aula de los ejercicios de traducción.

La primera parte de este trabajo intenta sintetizar y considerar de manera crítica el papel que ha desempeñado la traducción en los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Además, hemos pretendido relacionar los elementos que han vinculado la presencia o ausencia de la traducción en el aula con el aprendizaje de la destreza escrita.

Posteriormente hemos detallado el procedimiento seguido a la hora de crear las diferentes actividades, hemos descrito las características del grupo meta al que van destinadas y la estructura educativa en la que se insertan.

En la parte central de este trabajo hemos presentado los materiales sobre traducción pedagógica inversa que hemos desarrollado para la mejora de la expresión escrita en español en los niveles avanzados. Los ejercicios propuestos aparecen organizados tal y como los recibiría el alumno dispuesto a realizarlos.

En último lugar, hemos reflexionado sobre el proceso mismo de elaboración de este trabajo y sobre el cumplimiento de los objetivos trazados al inicio del mismo. Dada la necesaria brevedad de esta memoria, hemos procurado trazar unas posibles líneas de investigación futura que posibiliten seguir ahondado en un tema, el del diseño de materiales de traducción pedagógica en relación a la expresión escrita en los niveles avanzados, en el que aún queda bastante por explorar.

Nuestro estudio se ubica dentro de los campos de la lingüística aplicada y de la didáctica de segundas lenguas, más concretamente, en lo referido al ámbito del diseño de materiales. En este caso concreto hemos preferido prestar mayor atención a los materiales destinados al desarrollo de la expresión escrita.

Podemos situar el nacimiento de la lingüística aplicada entre los años cuarenta y cincuenta del siglo XX. Esta disciplina, surgida en Estados Unidos, experimentó un rápido auge y fue ampliando, en las décadas sucesivas, sus campos de interés. Tal y como la define el Diccionario de términos clave de ELE “la lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y

conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua...”

Uno de los ámbitos en los que la lingüística aplicada ha experimentado un mayor desarrollo es precisamente el que aquí nos concierne, la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

Hemos podido apreciar un importante despliegue de la didáctica de segundas lenguas en los últimos treinta-cuarenta años. Estimamos de gran acierto la siguiente definición sobre la didáctica de lenguas como disciplina científica:”La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o lenguas enseñadas” (Joaquim Dolz, 2009: 118).

En el contexto global y plurilingüe que caracteriza las sociedades actuales, la didáctica de lenguas extranjeras aparece como una disciplina en auge, de la que es imposible prescindir.

Como ya hemos advertido anteriormente, nuestro foco de interés se centra en la explotación didáctica de diversos materiales para el perfeccionamiento de la escritura. El interés por el aprovechamiento de la traducción como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras no ha hecho más que incrementarse en el último periodo. De entre las distintas posibilidades que ofrece este campo de estudio, hemos deseado atender con mayor detalle el recurso de la traducción pedagógica y los beneficios que ésta puede aportar al alumno que desea progresar en su dominio de la escritura.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

Entre los motivos personales que nos han conducido a la realización de este trabajo se encuentran tanto nuestra formación académica como nuestra experiencia personal.

Nuestra formación en teoría literaria y literatura comparada nos lleva a prestar gran atención a las recientes investigaciones sobre los estudios de traductología. Así mismo, entendemos que existe una línea de exploración de gran relevancia en el punto de intersección de diferentes disciplinas que guardan relación con la teoría literaria, como la traducción, la lingüística y el hecho literario.

Por lo que respecta a nuestra experiencia personal, hablaremos desde dos puntos de vista. Por lo que respecta a nuestro papel como alumnos de lenguas extranjeras, hemos echado en falta la necesidad de nuevas herramientas didácticas que, lejos de anclarnos en un nivel intermedio-alto, nos faciliten el dominio del idioma que aprendemos.

En lo referente al desempeño, breve pero intenso, de nuestra labor como docentes de español como lengua extranjera, hemos advertido la ausencia de una sistematización y una ordenación que permita al profesor llevar la traducción pedagógica al aula de manera provechosa. Además, hemos querido responder a las demandas de algunos alumnos sobre sus dificultades para expresarse por escrito aún cuando su nivel de lengua es considerado alto.

La relevancia académica de este estudio se deriva, en primer lugar, del hecho de que no se haya establecido todavía la traducción pedagógica como un terreno sólido dentro del diseño de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Las actividades de traducción pedagógica para el desarrollo de las distintas destrezas son escasas y surgen en ámbitos distantes. Esto impide una sistematización en el diseño de este tipo de tareas.

Se hace necesaria, pues, la creación de materiales centrados en la traducción pedagógica que muestren las ventajas de su utilización en el perfeccionamiento de las distintas destrezas. Además, queremos hacer especial énfasis en la creación de materiales apropiados, ya que, en caso contrario, estas actividades podrían perjudicar al alumno y en lugar de facilitarle el dominio de lengua que busca. Sólo de esta manera se conseguirá la utilización habitual de estas tareas en el aula y su integración en los libros de texto, tanto en los destinados al aprendizaje general de la lengua, como en aquellos destinados a la mejora de la expresión escrita.

En el caso de la expresión escrita, consideramos esta cuestión especialmente relevante, ya que suele ser la destreza que, por motivos de tiempo, recibe menor atención en clase y genera mayor cantidad de problemas en el alumno.

Las razones anteriores nos llevan a considerar de gran importancia un estudio detallado sobre la traducción pedagógica y su aplicación en el diseño de materiales para el desarrollo de la expresión escrita en alumnos de nivel avanzado.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal que nos hemos marcado para la elaboración de este trabajo es el diseño de una serie de actividades basadas en la traducción pedagógica que persiguen el perfeccionamiento de la expresión escrita en el alumno.

Los objetivos específicos que hemos pretendido alcanzar son los siguientes:

3.1. Sintetizar el papel de la traducción y de la expresión escrita en los distintos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.

3.2. Establecer una metodología para la creación de ejercicios de traducción pedagógica para el perfeccionamiento de la expresión escrita.

3.3. Seleccionar una serie de textos que nos permitan trabajar la traducción pedagógica con el fin de perfeccionar la expresión escrita.

3.4. Desarrollar la estructura de diferentes actividades de traducción pedagógica que permita el aprovechamiento fructífero de las mismas.

3.5. Reflexionar sobre la utilidad de las actividades propuestas.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Descripción y análisis de ciertos conceptos y categorías

Una vez alcanzado este estadio del trabajo, consideramos de vital importancia establecer las bases terminológicas que van guiar la elaboración del mismo. La confusión conceptual que hallamos tras la revisión bibliográfica de la literatura dedicada al tema que aquí nos ocupa es abundante. De ahí la necesidad de tener en consideración una serie de principios básicos que nos permitan manejarnos de manera operativa en lo que a la traducción pedagógica, la expresión escrita y los niveles avanzados en el aprendizaje de lenguas se refiere.

4.1.1 *La traducción pedagógica*

No pretendemos ahondar en la polémica definición del concepto de traducción. Sin embargo, estimamos como útil llevar a cabo una breve reflexión en torno a su uso. El término traducción hunde sus raíces en el vocablo griego *metapherein*, que en sentido literal podemos entender como ‘traslación’, es decir, como la traslación de una palabra o concepto de una lengua a otra.

Es fácil intuir que el término traducción posee una complejidad que va mucho más allá de la simple traslación de palabras o significados. La traducción también ha sido definida como “1. The *process* transferring a written text from SL to TL, conducted by a translator, or translators, in a specific socio-cultural *context*. 2. The written product, or TT, which results from that process and which functions in the socio-cultural *context* of the TL. 3. The cognitive, linguistic, visual, cultural and ideological phenomena which are an integral part of 1 and 2” (Hatim y Munday, 2004:6).

Realizadas pues estas aclaraciones, pasamos a referirnos al empleo de la traducción que podemos encontrar actualmente en el aula de lenguas extranjeras.

La traducción interiorizada es una práctica que llevan a cabo todos los alumnos de lenguas extranjeras, especialmente los estudiantes de los niveles iniciales, cuando los conocimientos sobre la lengua meta son aún muy escasos. Esta práctica es empleada de manera consciente o inconsciente aún cuando el profesor advierta a los alumnos de las posibles dificultades que pueda acarrearles su uso en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Ante este hecho, muchos autores optan por guiar esta traducción interiorizada a través de lo que se ha denominado **traducción como estrategia cognitiva**. “Puesto que sabemos que la traducción es un proceso mental natural e inevitable con el que el aprendiz sólo intenta aprehender el funcionamiento de una determinada lengua debemos hacerle consciente de la multiplicidad de

enunciados que pueden producirse en una determinada situación e intención comunicativas para evitar así la formación de asociaciones unívocas” (Ballester Casado, 1991:398).

En algunas ocasiones la traducción es empleada por el profesor por razones de comodidad, ahorro de tiempo u operatividad. La denominada **traducción explicativa** permite la rápida comprensión por parte del alumno de falsos amigos, recursos perifrásticos, refranes o instrucciones sobre cómo llevar a cabo una determinada actividad.

En último lugar, nos detendremos en la **traducción pedagógica**. La aparición del libro de Lavault *Fonctions de la traduction en didactique des langues* en 1985 sitúa en primera línea la posibilidad de emplear la traducción únicamente como un medio y no como un fin en sí mismo. “*La traduction en didactique des langues étrangères, que l'on appellera la traduction pédagogique*” (Lavaut, 1985:9)

De esta manera, la realización de ejercicios didácticos en los que la traducción adquiera un papel principal vendría a permitir la mejora del dominio que el alumno posee sobre la lengua meta. El objetivo de la traducción pedagógica “es esencialmente didáctico y su público muy restringido: el profesor y los alumnos. En esta traducción no es tanto el mensaje lo que importa sino la adquisición y perfeccionamiento de la lengua. En concreto, el control de la comprensión y fijación de estructuras” (De Arriba García,1996:276).

La traducción pedagógica se integra “como una actividad más en la enseñanza de lenguas extranjeras, de la forma que resulte más adecuada y racional para cada caso en particular, nunca como ejercicio único y exclusivo y, lo que es más importante, como un medio para llegar a un fin en lugar de como un fin en sí misma” (Pergenaute, 1996:113).

Resulta imprescindible diferenciar los objetivos de la traducción pedagógica, es decir, de la traducción como medio; de los objetivos de la traducción profesional, es decir, de la traducción como fin. Si ya Lavaut se encarga de señalar esta distinción, autores como Grellet elaboran una diferenciación exhaustiva que resumimos aquí. (Grellet, 1991:13 en De Arriba García 1996: 276). Para Grellet existe una diferencia clara entre la finalidad de ambas traducciones, pues mientras la traducción escolar se presenta como un medio, la traducción profesional constituye en fin en sí mismo. Por lo que se refiere a la situación de comunicación, la traducción escolar tiene como destinatario principal al profesor, mientras que la profesional está destinada a lector. En cuanto a la naturaleza del texto traducido, la traducción escolar busca en parte verificar la comprensión general del texto y la profesional necesita de la comprensión detallada del mismo.

4.1.2 La expresión escrita

Entendemos la expresión escrita tal y como aparece en el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes: “la expresión escrita es una de las consideradas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.”

En este trabajo trataremos únicamente la expresión escrita, sin hacer mención a la interacción escrita. El diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes entiende las actividades de interacción como “aquellas actividades de la lengua —principalmente, orales, cara a cara y en tiempo real— en las que dos o más alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito, mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación”.

4.1.3 El nivel avanzado

Creemos que aún no ha concluido la polémica en relación a la propiedad de denominar nivel avanzado al nivel B2+ , al nivel C1 o a ambos niveles, a pesar de que el MCRE establece la denominación Avanzado para el nivel B2 y Dominio para el nivel C1.

Sin embargo, no son pocas ni las instituciones ni los libros de texto que encuentran dificultades a la hora de buscar una nomenclatura adecuada para los niveles más altos y se mueven entre denominaciones como “avanzado bajo” o “avanzado alto”.

En este trabajo vamos a centrarnos en la adquisición de la expresión escrita para el nivel C1, es decir, que nos ceñiremos a aquellos alumnos a los que se les presupone un nivel B2+ de lengua ya adquirido y que se lanzan a la aventura de continuar perfeccionando el dominio de una lengua extranjera.

El MCRE señala los siguientes descriptores para la expresión escrita del nivel de dominio C1: “Escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos (reales o imaginarios) resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada, en un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos”.

4.2. La expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas

4.2.1 *La expresión escrita en los diferentes modelos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras*

Daniel Cassany distingue cuatro enfoques básicos en la enseñanza de la expresión escrita: gramatical, funcional, procesual y de contenido. Analizaremos brevemente los aspectos históricos, teóricos y de aplicación en el aula que plantea cada uno de ellos.

El denominado **enfoque gramatical** tiene su origen en la enseñanza de la escritura en lengua materna. Los preceptos enunciados para este ámbito se extienden y modifican para poder ser aplicados a la enseñanza dentro del contexto de una lengua extranjera. Se parte de la base de que la gramática constituye el elemento esencial que el alumno debe dominar para llevar a cabo una buena práctica de escritura.

Se distinguen dos modelos dentro del enfoque gramatical. El modelo oracional “que se basa en los estudios de gramática tradicional y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto.” (Cassany, 1990:64). Se presenta al alumno un único modelo lingüístico, que se corresponde con la denominada variedad “estándar” de la lengua española y que posee, además, carácter prescriptivo. La vertiente más tradicional de este enfoque opta por el empleo de textos literarios, uniendo al estudio de la lengua el de la literatura. Se premia la corrección gramatical y la adecuación a la norma lingüística establecida frente a la creatividad o la originalidad de las ideas expuestas.

El **enfoque funcional** nace dentro del paradigma comunicativo que empieza a desarrollarse en la enseñanza de lenguas durante los años sesenta del pasado siglo. “la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café en un bar, leer el periódico, expresar los sentimientos...Estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (las nociones): léxico, estructuras, conceptos abstractos, etc. Y constituyen los contenidos y objetivos de un curso comunicativo de lengua” (Cassany, 1990:66)

La enseñanza de la expresión escrita entendida en estos términos se asienta sobre modelos de lengua que incluyen diversas variedades dialectales y de registro. Se busca que el alumno tome como ejemplo para sus prácticas de expresión escrita textos “reales” o, al menos, textos adaptados que resulten realistas. El empleo de tipologías textuales es amplio (cartas, informes, anuncios...).

Se pretende que el alumno, tras el análisis del modelo otorgado realice una práctica guiada de expresión escrita “rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final...”(Cassany, 1990:68), lo que finalmente lo llevará a una práctica comunicativa consistente en la redacción de un texto completo.

El **enfoque procesual** se desarrolla en Estados Unidos en los años setenta. Se basa en el empleo de ciertas estrategias a la hora de escribir que pueden conducir a un mayor éxito en el resultado de la expresión escrita. “Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción” (Cassany, 1990:70).

Nos encontramos ante un enfoque que sitúa al alumno en el plano central del aprendizaje y pretende no tanto erradicar las faltas gramaticales u ortográficas del texto resultante sino ayudar al aprendiente a mejorar en agilidad, tiempo de escritura y hábitos de redacción.

Como es fácil de deducir, el **enfoque basado en el contenido** entiende que la importancia del contenido es siempre superior al de la forma en el resultado de la práctica de la expresión escrita.

Como explica Cassany, este enfoque nace en los años ochenta en dos contextos diferentes: los cursos de escritura de las universidades, que atienden a las necesidades académicas de sus alumnos; y las escuelas básicas y medias que siguen el movimiento “escritura a través del currículum”, que pretende aprovechar la enseñanza de la escritura para el aprendizaje de otras materias.

“Una clase basada en este enfoque incluye los pasos siguientes:

1. Investigación profunda de un tema...:lectura de textos, análisis de las tesis y los argumentos, búsqueda de nueva información, selección, etc.
2. Procesamiento de la información: elaboración de esquemas, discusiones en grupo, contraste de opiniones, etc.
- 3.Producción de escritos: preparación y redacción de textos académicos”

(Daniel Cassany, 1990:75)

4.2.2 La situación actual

La expresión escrita sigue siendo considerada como una de las principales destrezas que debe dominar el alumno. Escribir es una de las tareas comunicativas que el alumno necesita llevar a cabo y que, con frecuencia se produce de manera conjunta al resto de tareas comunicativas. El Marco recoge las siguientes actividades de expresión escrita.

En las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua produce, como

autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Veamos algunos ejemplos:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc.

Actualmente, dentro del Enfoque Comunicativo, conviven en el aula dos modos de entender el texto y, por extensión, la expresión escrita que debe llevar a cabo el alumno. La mayoría de los manuales de español como lengua extranjera que encontramos para los niveles avanzados parte de la base del texto “como una parte de la gramática del idioma-como una unidad en la que determinados hechos idiomáticos actúan en el ámbito extraoracional (recurrencias, sustituciones, marcadores del discurso, etc.) o como unidad comunicativa, esto es, como producto de la actividad verbal humana que posee carácter social” (Llamas Saiz, 2010:2). Ambos modelos suelen aparecer de forma complementaria, no excluyente.

Si entendemos el texto como unidad de la gramática la construcción del texto se sustenta en la correcta utilización de los aspectos gramaticales del idioma. “En ocasiones el ejercicio persigue como único objetivo la puesta en práctica de estructuras gramaticales en un marco más amplio que el de la oración” (Llamas Saíz, 2010:7).

“Extrae del texto las ideas que expresan la causa de la cosmogonía. ¿Qué finalidad tiene la aparición de estos mitos y leyendas? Recuerda: Utiliza los conectores causales que has aprendido en este epígrafe.”

(Prisma Consolida, C1, 190 en Llamas Saiz, 2010:9)

El texto entendido como una unidad comunicativa supone “hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 1999:15 en Llamas Saíz, 2010:11). Los ejercicios para la expresión escrita desarrollados bajo esta noción de texto suelen presentar al alumno un modelo o género textual y esperar la imitación de sus características en la redacción elaborada por el aprendiz tras proporcionarle varias instrucciones a seguir.

“La instancia es un escrito dirigido a organismos oficiales o entidades cuya finalidad es la de formular una petición. Su destinatario es siempre el máximo responsable en relación con

el asunto. Se redacta en tercera persona y presenta siempre un esquema fijo, que es el que sigue:

-Encabezamiento(...)

-Cuerpo(...)

-Pie (...)

a. Fíjate en este ejemplo de instancia y señala las partes que la componen (...)

d. Escucha las siguientes conversaciones, elige una y redacta o cumplimenta la instancia correspondiente.”

(Sueña 4, C1, 93-94, en Llamas Saiz, 2010:14)

4.3. La traducción en la enseñanza de segundas lenguas

4.3.1. *El papel de la traducción en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras*

Sin lugar a dudas, la alusión a la traducción como herramienta en la enseñanza de lenguas nos remite al tan denostado método conocido como **gramática-traducción**. El método de gramática-traducción fue ampliamente utilizado para la enseñanza del griego antiguo y del latín y, por extensión, también para las denominadas lenguas vivas hasta al menos hasta la segunda mitad del siglo XIX. Tal y como se nos expone en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes:

“Este método surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y el griego...Para este método, la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la primera lengua. La base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. El estudiante...tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir.”

Como podemos observar, la traducción se convierte en el eje principal del aprendizaje, a través de la cual se consiguen memorizar la gramática y el vocabulario que se consideran esenciales para la práctica de la lengua. La traducción solía ser escrita, basada en la frase y descontextualizada. Consideramos que el empelo erróneo de la traducción en este método es en gran parte el responsable del destierro que la traducción como herramienta didáctica ha experimentado a lo largo del desarrollo de los métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tras el denominado movimiento reformista que reaccionó en el siglo XIX contra el método de gramática-traducción y, al calor de las entonces recientes investigaciones sobre fonética, reivindicó la importancia de la oralidad, surgió el denominado método directo.

El **método directo** aboga por el uso exclusivo de la lengua meta y prohíbe de manera tajante el uso de la traducción en un intento de que la gramática fuese aprendida de manera inductiva en la lengua enseñada.

Tanto el enfoque situacional como el audiolingual, herederos del método directo, apuestan por prescindir de la traducción. Otorgan gran importancia a la lengua oral y prefieren el empleo de ejercicios de “huecos” en la L2. Como apunta Juan Jesús Zaro

“Una de las pocas menciones a la traducción que aparecen en los manuales audiolingües es la formulada por N. Brooks en 1964, que la considera tan sólo "*a literary exercise at an advanced level*". La cita refleja el estado de la cuestión en ese momento, según el cual la traducción se asocia miméticamente al ámbito literario, e indica de forma explícita que sólo puede servir a alumnos de nivel avanzado. En esta particular visión de la traducción tampoco puede subestimarse la gran influencia de la lingüística contrastiva en la época. El análisis contrastivo, a partir de su premisa básica de que el error se originaba al interferir la L1 en la L2, recomendaba siempre separarlas y no relacionarlas ni siquiera en el aula, con objeto de evitar dichas interferencias. Curiosamente, esta actitud provocó un efecto negativo para la propia lingüística contrastiva, pues los hallazgos y conclusiones extraídas de las investigaciones efectuadas en dicho ámbito rara vez se incorporaron a las didácticas de las lenguas extranjeras respectivas. .” (Juan Jesús Zaro: 1999)

El método denominado **respuesta física total** fue desarrollado por el psicólogo James Asher. El método, una mezcla de discurso y acción se basa en la comparación entre la manera en que los niños adquieren su lengua materna y la manera en que los adultos aprenden una lengua extranjera. La lengua materna, por supuesto, no debe ser empleada en la aplicación de este método, con lo que la posibilidad de la traducción queda descartada.

El denominado en inglés **Communicative Language Learning**, ideado en 1972 por Charles Curran, sí permite el empleo de la lengua materna del alumno. “CLL consisted in letting learners say a sentence in their L1 first, then the teacher was meant to translate it into L2 and finally students were supposed to repeat it after the teacher” (Lenonardi, 2010:56). Nos hallamos ante uno de esos métodos nacidos del humanismo en la enseñanza. Este método fue fuertemente criticado por entender al profesor más como un consejero que como un profesor propiamente dicho, por la ausencia real de objetivos de aprendizaje así como por la excesiva atención a la fluidez frente a la precisión gramatical.

Krashen y Terrel son los principales representantes del **método natural**, surgido en 1977. La base teórica de este método se basa en las hipótesis desarrolladas por Krashen. Las actividades didácticas se basan principalmente en la noción de input comprensible del propio Krashen y no contempla la traducción en ninguna de sus formas.

Por último aludiremos a la **sugestopedia** del psiquiatra Georgi Lozanov. La sugestopedia pretende el aprendizaje a través de la sugestión que puede proporcionar un ambiente libre de ansiedad. El papel del profesor es claramente paternal. Se emplean listas bilingües de palabras así como textos en ambas lenguas. Se espera de los aprendices una mejora más en sus habilidades psicoterapéuticas que lingüísticas.

Como se puede deducir de lo expuesto anteriormente, el papel de la lengua materna y de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido escaso, polémico y de éxito limitado tras el rechazo tajante al método de gramática traducción.

Es fácil comprender el rechazo al uso de la traducción de cualquier método que intente plantearse como comunicativo. Creemos encontrar las razones de este repudio hacia la utilización de la lengua materna del aprendiz en general y de la traducción en particular en el desdichado papel que ambas cumplieron durante años en el método de gramática-traducción.

Las consecuencias negativas del método de gramática-traducción son numerosas. Se trabaja en exclusiva la lengua escrita, descuidando su vertiente oral; se pretende que el alumno lleve a cabo una serie de traducciones sin facilitarle las pautas metodológicas necesarias para ello, el alumno debe memorizar largas listas de vocabulario para poder realizar los ejercicios de traducción, se tiende a la traducción sin que exista una auténtica comprensión del sentido del texto y se dificulta el acceso al significado de la lengua extranjera. Los ejercicios de traducción suelen ser considerados por los alumnos como tareas extensas y tediosas que reducen su motivación a la hora de continuar aprendiendo la lengua meta y, en numerosas ocasiones los textos a traducir son ajenos a la realidad inmediata de los alumnos o carecen por completo de interés para ellos.

4.3.2. La rehabilitación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras

El regreso de la traducción al aula de lenguas extranjeras, específicamente bajo la forma de traducción pedagógica a la que ya nos hemos referido anteriormente, obedece a varios factores. Para poder abordarlos debemos atender a los estudios de traducción, la didáctica de lenguas extranjeras y la investigación lingüística.

La didáctica de lenguas extranjeras comienza a replantearse el papel que desempeña la lengua materna en el aprendizaje de las mismas. Como hemos podido observar, la presencia de la L1 en clase ha sido siempre un tema polémico. “El supuesto básico al que se vincula la reintroducción de la L1 en el aula es el hecho de que se trata de una estrategia habitual, incluso preferida, por los estudiantes de una L2” (Iglesias, 2009:12). De esta manera, la didáctica se plantea en qué medida el uso de la L1 puede constituir un factor facilitador del aprendizaje.

El temor principal al empleo de la traducción pedagógica se centra, pues, en las posibles consecuencias negativas de la interferencia de la lengua materna sobre la lengua que se pretende dominar. Sin embargo “la primera investigación adquisicionista que, mediante el análisis de errores, se centra en la demostración de que la proporción de errores intralingüísticos es mucho menor de lo que la hipótesis contrastiva había pretendido, demostrando de paso su debilidad predictiva” (Iglesias, 2009: 15).

La traducción pedagógica aparece como un medio para desmontar la creencia de muchos estudiantes sobre la equiparación biunívoca entre elementos de las lenguas en cuestión. Además...”uno de los hallazgos derivados de la investigación adquisicionista...es el hecho de que la aparición de la interferencia es el resultado de la tarea que se está realizando” (Iglesias, 2009: 17).

No podemos obviar que en los últimos años se ha acrecentado el interés por acercar los resultados de las investigaciones lingüísticas a la actividad docente. Así, podemos decir que “la ASL como disciplina se ha vuelto a plantear su relevancia en términos aplicados, demostrando un creciente interés por investigar lo que sucede en la clase” (Iglesias, 2009: 30).

Además, cada vez con más fuerza, la lingüística aplicada empieza a abandonar la búsqueda del método perfecto de enseñanza a favor de un eclecticismo que intenta satisfacer las necesidades del alumnado y que favorece la inclusión, entre otros elementos, de la traducción didáctica como herramienta válida.

La traducción es una disciplina que ha alcanzado un estatuto de autonomía de manera relativamente reciente. De ahí que haya que esperar hasta el último tercio del siglo XX para hallar teorías interesantes sobre la pedagogía de la traducción, es decir,

sobre la enseñanza de la traducción para traductores profesionales. En la última década del pasado siglo se empieza a concebir la idea de que el traductor no debe poseer únicamente una excelente competencia lingüística, sino también una competencia comunicativa que le permita manejar, de manera simultánea, dos sistemas lingüísticos y culturales diferentes.

Por otra parte, “cuando la enseñanza de lenguas extranjeras pasó a ser competencia de la lingüística, la lingüística también comenzó a ocuparse de la traducción” (Pintado Gutiérrez, 2012:327). La lingüística aplicada pasa así a preocuparse no sólo por la competencia comunicativa del traductor, sino también por la competencia comunicativa que necesita cualquier aprendiente de lenguas extranjeras.

El desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras llevó a una revisión de todas las materias relacionadas con la enseñanza de éstas.

“El reconocimiento de la traducción, que estaba extendiendo sus campos de interés al tiempo que empezaba a asentarse como una disciplina independiente, fue un factor clave. Esto desembocó en corrientes de investigación que se interesaron por un ámbito interdisciplinar que surgiría del encuentro entre la didáctica de L2 y la traducción. El uso de la traducción en el aula queda patente con la concepción multidimensional o multidisciplinar que postulan los nuevos enfoques y prácticas de enseñanza” (Pintado Gutiérrez, 2012:345)

4.3.3. La situación actual de la traducción en clase de lengua extranjera

En el Marco Común de Referencia Europea para las Lenguas para las lenguas la traducción ocupa un lugar desigual. Se entiende la traducción, sobre todo, como un elemento integrado en las actividades de mediación:

“En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original”

Las actividades de mediación escrita incluyen las siguientes propuestas de traducción:

- Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.).
- Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.).
- Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua.
- Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

Las actividades de mediación aparecen situadas en el *Marco* al mismo nivel que las denominadas actividades de comprensión, expresión e interacción. Es cierto que se contempla la posibilidad de que la mediación tenga lugar en el aula de idiomas: “En una aula de una escuela de idiomas, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor...e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno”. (MRCE). Sin embargo, “aparte de la mención específica de su presencia en clase, tenemos que considerar el hecho de que se inserta en los mismos términos de destrezas y habilidades que las propias del aprendizaje de la lengua extranjera” (Sánchez Iglesias, 1999:33).

Sin cerrar las puertas al empleo de la traducción pedagógica, el *Marco* parece apostar por la traducción más como una destreza que como una herramienta. No hallamos un análisis de la relación que la traducción posee con el resto de destrezas.

Podemos encontrar la idea de la traducción como una “quinta destreza” que el alumno debe dominar en autores como Danachev “La traducción viene a convertirse en una destreza lingüística en sí misma...por lo que lo más lógico sería que el aprendizaje de la misma se realizase separadamente, de manera que no provoque interferencias con la adquisición de dichas cuatro destrezas” (Danachev en Sánchez Iglesias, 1999: 32) o Malmkjaer “La traducción es independiente de las cuatro destrezas que definen la competencia lingüística, y radicalmente diferente de las mismas” (Malmkjaer en Iglesias, 1999: 33).

Hoy día conviven en el aula la puesta en práctica de la traducción como estrategia cognitiva, anteriormente definida; la traducción como mediación, la traducción pedagógica y la traducción entendida en el más tradicional de los sentidos, en clara relación con la supervivencia de algunos aspectos del método de gramática-traducción.

Podemos, afirmar, por tanto, que el uso de la traducción en clase de idiomas, especialmente el de la traducción pedagógica, es sin duda caótico. “La traducción pedagógica ha sido uno de los elementos que se ha implementado en el aula de manera más extendida, libre y en muchos casos incoherente” (Pintado Gutiérrez, 2012:335). Si bien la posibilidad de emplear la traducción como herramienta pedagógica toma cada vez más fuerza en algunos ámbitos de la enseñanza de idiomas, es cierto que lo hace de una manera desordenada y asistemática, que responde en la mayoría de los casos más a la intuición del profesor que a la elaboración reflexionada de una currículum.

Es necesario advertir de que el empleo incorrecto de la traducción pedagógica puede producir un efecto negativo en el estudiante. “...la implementación de la actividad de traducción puede resultar una práctica incorrecta e incluso dañina: el

hecho de que los objetivos no estén claros puede conducir a una desviación no controlada que anule o neutralice los beneficios de la traducción pedagógica” (Pintado Gutiérrez, 2012:335). La necesidad, pues, de seguir investigando esta área, se hace evidente. Sólo a través de la sistematización teórica y del estudio claro de su aplicación práctica podremos lograr una integración coherente de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas extranjeros.

5. METODOLOGÍA

5.1. El Enfoque Comunicativo y la traducción pedagógica

Para el diseño de los materiales propuestos hemos adoptado el Enfoque Comunicativo. El Enfoque Comunicativo basa la enseñanza-aprendizaje de la escritura en la atención al significado del mensaje que se pretende comunicar. Partiendo de esta base, hemos tenido también en cuenta que lo que denominamos forma (coherencia, cohesión, organización de las ideas, estilo...) hace comprensible el discurso, en este caso escrito y, por tanto, el significado que se quiere transmitir.

En cierta medida, podemos relacionar la rehabilitación de la traducción, específicamente en su forma de traducción pedagógica, con un taimado auge hacia la atención a la forma dentro del Enfoque Comunicativo, tal y como se puede ver en el renovado “Enfoque por Tareas”, que pone cada vez un mayor hincapié en la tarea destinada al aprendizaje, práctica y perfeccionamiento de la forma.

Dentro de las nuevas concepciones del Enfoque Comunicativo o, por decirlo de otra manera, dentro de una concepción poco rígida u ortodoxa de este enfoque, dentro de la cual situaríamos la concepción de estos materiales, el elemento gramatical ha dejado de verse como una barrera que impide la comunicación. Se entiende que la gramática puede ser comunicativa siempre y cuando no sea un fin en sí misma.

El hecho de que la traducción pedagógica sea empleada como un medio, es decir, como una herramienta, para conseguir un fin, en este caso, el dominio de la expresión escrita, no le resta valor comunicativo.

El enfoque comunicativo no se ha manifestado en ningún momento contra el empleo de la traducción pedagógica. Rod Ellis (1985) propone los siguientes parámetros para considerar a una actividad comunicativa: que posea un propósito comunicativo, que cree el deseo de comunicación entre los estudiantes, que exista un mensaje que se desee comunicar, que la actividad permita al estudiante el empleo de diversas variedades de la lengua, que la actividad sea desarrollada principalmente entre los estudiantes y que no exista un control prediseñado sobre la elección de lengua que deben realizar los estudiantes.

Una observación detallada de esta clasificación nos permite la caracterización de la traducción pedagógica como actividad comunicativa.

Quizá uno de los principales escollos con los que se encuentra la traducción pedagógica para ser considerada comunicativa sea la identificación entre producción y comunicación. Aunque, sin dudas, ambas están relacionadas, una no implica necesariamente la otra. Además, se ha entendido que la traducción profesional constituye una actividad comunicativa, mientras que la traducción pedagógica no alcanzaría a serlo. Sin embargo, el hecho de que la traducción pedagógica sea un medio no le resta comunicatividad. La comunicación interlingüística no deja de ser un acto comunicativo e, incluso, un medio de comunicación. Tampoco podemos negar el hecho de que a través de la traducción pedagógica, el estudiante-traductor se convierte en un garante de la comunicación.

Los ejercicios de traducción pedagógica pueden servir a varios fines, entre ellos, el de enriquecer la competencia comunicativa. Los ejercicios de traducción, en este caso concreto, los ejercicios de traducción escrita, otorgan al estudiante la oportunidad de comunicar un significado. El hecho, pues, de considerar la traducción pedagógica como una actividad comunicativa, depende en mayor medida del uso que de ella haga el profesor en clase que de la traducción pedagógica en sí misma.

5.2. Grupo meta al que van destinados los materiales presentados

Las siguientes actividades están pensadas para ser llevadas a cabo por un grupo reducido de alumnos (10-12) que reciben instrucción formal en clase de manera regular. El grupo debe estar compuesto por adultos que posean, al menos, un conocimiento lingüístico medio de su lengua materna y un nivel de dominio B2+ adquirido de español. Es preferible que el grupo de alumnos esté compuesto por nativos ingleses, pero también es posible la realización de estas actividades por un grupo de lengua diferente a la inglesa o compuesto por estudiantes de diferentes nacionalidades que posean un alto nivel de inglés. Dado que el inglés es actualmente la lengua de comunicación mundial por excelencia, esta última posibilidad tiende a incrementarse.

Los alumnos pueden estudiar español como lengua extranjera tanto en un país de habla hispana o bien puede estudiar español como segunda lengua en un país de habla hispana.

Es preferible que el grupo de alumnos muestre interés por alcanzar un grado de dominio alto de la lengua española, especialmente a lo que compete a la expresión escrita. Si el alumno se muestra favorable a la realización de tareas en casa y colaborativo con el grupo se facilitará el aprendizaje a través de las actividades

presentadas. Estos ejercicios resultarán de especial interés para aquellos estudiantes que prefieran una enseñanza organizada y sistematizada.

5.3. Descripción de la estructura donde va enclavado el material

Los cuatro bloques de actividades que presentamos a continuación pueden ser empleados dentro de diferentes tipos de programas educativos. Pueden utilizarse como complemento de determinadas unidades didácticas del libro de texto de español general utilizado en clase en las que se trate la misma temática, se busque la producción escrita del alumno de los mismos modelos textuales o el refuerzo de las competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales trabajadas en cada uno de ellos.

Por supuesto, también pueden llevarse al aula del profesor que decide no seguir un manual en concreto. Siempre que se desee perfeccionar la expresión escrita de los alumnos a través de la traducción pedagógica, estas actividades pueden actuar como un importante soporte.

Por último, es posible su puesta en práctica en cursos específicos para la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita. Los bloques de actividades pueden utilizarse de manera independiente, a criterio del profesor, o llevando a la práctica los bloques primero y segundo por una parte y tercero y cuarto por la otra, ya que en cuanto a la temática tratada pueden utilizarse de manera complementaria.

5.4 Descripción del proceso creativo

Para la creación de estos materiales nos hemos basado, en primer lugar, tanto en el nivel de lengua adquirido por el alumno como en el nivel de lengua que desea alcanzar.

Hemos seleccionado cuatro textos que responden a diferentes modelos textuales cuya comprensión y creación pueden ser exigibles en nivel C1 del MCRE, el folleto promocional, la carta de reclamación, la autobiografía y el cuento.

También hemos querido seleccionar aprovechar textos de diferente procedencia, mostrando así la gran variedad de posibilidades que existe a la hora de trabajar con textos para la creación pedagógica.

El folleto publicitario responde a las directrices de los materiales auténticos, es un folleto turístico real empleado por una empresa para atraer turistas a la ciudad de Marrakech. La carta de reclamación es una adaptación de un texto aparecido en un libro para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La autobiografía es de redacción propia, dando así lugar a la libertad del profesor de lenguas extranjeras para

crear sus propios materiales. Ofrecemos dos versiones del cuento de Ana María Matute, la versión original de la autora y la versión inglesa llevada a cabo por una traductora profesional.

La explotación de didáctica de estos textos, orientada al perfeccionamiento de la escritura, sigue el criterios de las diferentes competencias que el alumno debe adquirir o reforzar para alcanzar el nivel C1 del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas.

5.5 Descripción de la tipología de los materiales y/o actividades

Los cuatro bloques de actividades responden a la misma estructura. La sección preactividades busca reactivar o incrementar los conocimientos del alumno sobre las cuestiones que se van a tratar a continuación: tipología textual, elementos de carácter sociocultural, lingüístico o pragmático. Se pretende relacionar estos asuntos con la experiencia personal del alumno para conseguir nuestro objetivo de manera más exitosa.

La sección referida a las actividades de traducción pedagógica pretende la explotación didáctica del texto con el que el alumno va a trabajar en cada caso. Este tipo de actividades incluyen la búsqueda de vocablos en diccionarios bilingües y monolingües, el aprendizaje contextualizado del léxico, la búsqueda de sinónimos, la señalización de diferentes tiempos verbales, expresiones temporales, estructuras sintácticas y elementos ortográficos, así como su posible traducción al español y la explicación de su función, en la lengua materna y en el español, dentro del texto dado; la traducción tanto semántica (literal, palabra por palabra) como comunicativa (centrada en un posible lector) de determinadas oraciones; la realización de resúmenes y la traducción de pequeños párrafos.

Se busca siempre el trabajo, primero de manera individual, después en pareja y finalmente en discusión con el resto de la clase.

Los ejercicios de traducción pedagógica responden a la modalidad de la traducción inversa, es decir, de la traducción de la lengua materna del estudiante a la lengua meta. La traducción inversa es empleada como recurso “para activar la activar los mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática: morfología, léxico, tejido fraseológico, entramados sintácticos y destacar los contrastes existentes entre la lengua inglesa y la española” (Gierden Vega: 2002). Además exigen un profundo conocimiento pragmático y sociocultural por parte del alumno.

Debemos aclarar, especialmente en lo concerniente al bloque cuarto que, a pesar de tratarse de ejercicios de traducción pedagógica de un texto literario, “el

aspirante a traducir frases o textos no tiene la responsabilidad de los factores creativos y estéticos que exige una traducción literaria” (Gierden Vega: 2002).

Los ejercicios de traducción, pues, se realizan siempre de manera contextualizada a partir de textos que pretenden despertar interés en el alumno. Se evita la traducción de frases aisladas o de la mera yuxtaposición de las mismas.

La sección de expresión escrita propone al estudiante la puesta en práctica de lo aprendido en los apartados anteriores. En el bloque tercero se complementa con la búsqueda informativa en Internet.

En el **primer bloque** se trabajan los siguientes contenidos:

- Gramaticales: el adjetivo, el imperativo, los verbos modales, los tiempos presentes, los tiempos futuros
- Léxicos: la ciudad, el hospedaje, el paisaje, los medios de transporte
- Pragmáticos: estructura del folleto publicitario
- Socioculturales: el turismo

En el **segundo bloque** se trabajan los siguientes contenidos:

- Gramaticales: la causa y la consecuencia
- Léxicos: distribución del hogar, mobiliario y accesorios domésticos
- Pragmáticos: expresiones formales de protesta, estructura de la carta formal

En el **tercer bloque** se trabajan los siguientes contenidos:

- Gramaticales: la oración en aposición, el futuro en el pasado, expresiones temporales
- Ortográficos: el uso de la mayúscula y la minúscula
- Pragmáticos: estructura de la biografía
- Socioculturales: Historia de España (Guerra Civil y posguerra), literatura española

En el **cuarto bloque** se trabajan los siguientes contenidos:

- Gramaticales: la comparación, los tiempos narrativos, los adjetivos para la descripción
- Léxico: abierto
- Pragmáticos: estructura del relato breve
- Socioculturales: el relato corto español e hispanoamericano

6. RESULTADOS

BLOQUE 1: ¡NOS VAMOS DE VACACIONES! EL FOLLETO TURÍSTICO¹

PREACTIVIDADES

Entre toda la clase, discutid las siguientes cuestiones:

-¿Crees que son útiles los folletos publicitarios? ¿Qué clase de anuncios suelen publicar estos folletos?

-¿Has realizado alguna vez un viaje turístico basándote en un folleto publicitario? En caso afirmativo, ¿Cómo fue tu experiencia?

En parejas, realizad la siguiente actividad:

-Buscad en Internet folletos turísticos sobre alguna ciudad española o hispanoamericana que os gustaría visitar. Escoged uno y leedlo atentamente. ¿Qué tipo de lenguaje se emplea para llamar la atención del lector?

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

1. Lee con atención el siguiente folleto turístico sobre un viaje a Marrakech. (Texto en el anexo 1)

2. El texto está plagado de adjetivos que buscan resaltar la belleza de Marrakech. Señala cada adjetivo que sirva para esta función junto con el nombre al que acompaña y ofrece una posible traducción al español. Compara tu versión con la de tu compañero.

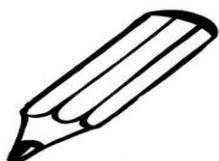
Ejemplo: the exotic city of Marrakech = la exótica ciudad de Marrakech

3. En el texto se emplean numerosos imperativos. ¿Cuál es la función de los imperativos en un texto de estas características? Traduce aquellas oraciones que contengan verbos en imperativo y que te parezcan especialmente interesantes al español. Compara tu versión con la de tu compañero.

4. En los párrafos 8, 9 y 11 encontramos varias oraciones con verbos modales, como por ejemplo, *Whilst at the Kasbah, you may choose to take a treck with us.* Tradúcelas al español y señala qué función cumplen. Compara tu versión con la de tu compañero.

¹ Se puede encontrar la guía de explotación docente de todas las actividades en el Anexo 5.

5. Las descripciones de los lugares que va a visitar el turista son fundamentales para resaltar su atractivo. Fíjate en la descripción de la medina de Marrakech del párrafo 11. Tradúcela al español y compara tu versión la de tu compañero. ¿En qué habéis coincidido? ¿Qué tenéis diferente? ¿Cómo habéis solucionado los problemas de traducción? Juntos, haced una pequeña lista de estrategias que habéis usado para contarlas en clase.



.....

6. En la sección dedicada al itinerario, ¿cuál es el tiempo verbal más empleado? ¿Recuerdas cuáles son los usos del futuro simple en inglés? ¿Y en español? Con un compañero/a, intentad crear ejemplos de frases para compararlos y explicarlo en clase. Traduce el día 1 al español. Compara tu versión con la de tu compañero.

7. Una vez que hayáis acabado de realizar estas actividades, exponed en clase las dificultades que habéis encontrado a la hora de escribir las diferentes traducciones. Comparad vuestras versiones con la ofrecida por el profesor.

8. Entre todos vamos a hacer una lista de recursos que podemos usar para redactar un folleto turístico en español.



.....

ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA



Imagina que trabajas en una agencia de publicidad. Debes redactar un folleto turístico sobre una ciudad que desea incrementar su número de visitantes. El texto debe incluir información sobre alojamiento y medios de transporte, una breve descripción de la ciudad y un posible itinerario que pueda ser útil para el turista.

BLOQUE 2: ¡ESTO NO FUNCIONA! LA CARTA DE RECLAMACIÓN

PREACTIVIDADES

En clase, conversad sobre las siguientes cuestiones:

- *¿Escribís cartas o correos electrónicos formales? ¿Para quién? ¿Puedes recordar cuál fue el último en inglés? ¿Y en español? ¿Usas el mismo registro en una carta o correo informal a un amigo? En parejas, buscad ejemplos de cambio de registro, como por ejemplo:*

Para un amigo: Hi, Peter

¿Qué tal todo?

En una carta formal: Dear Sir,

I'm writing to you regarding...

-*¿Has escrito alguna vez una carta de reclamación? ¿Por qué razón? ¿Qué situaciones consideras intolerables y dignas de una carta de queja, el retraso o cancelación de un vuelo, desperfectos en la compra de un producto que aún está en garantía...? ¿Qué problemas podrían acarrear estas situaciones?*

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN

1. Lee detenidamente la siguiente carta de reclamación. Después, responde a las siguientes preguntas. (Texto en el anexo 2)

2. Fíjate en las siguientes expresiones formales:

A. I am writing to you to express my concerns

B. A further source of irritation is that...

C. I am also concerned about the fact that...

D. I would like to draw your attention to the fact that...

¿Cómo escribirías estas expresiones en español? ¿Qué otras expresiones formales podrías usar en español dentro de este mismo contexto? Compara tus respuestas con las de tu compañero.

3. Subraya las expresiones que sirven para explicar la causa de algo que encuentres en el texto. Después, traduce la frase completa.

Ejemplo: "A further source of irritation is that the windows in the living room do not shut properly, so that this room is extremely draughty."

Otra fuente de preocupación es que las ventanas de la sala de estar no cierran adecuadamente, por lo que en esta habitación hay corrientes de aire.

Compara tus respuestas con las de tu compañero.

4. Completa las siguientes oraciones escribiendo las posibles consecuencias de estos problemas. Emplea, en cada caso, el conector que consideres necesario de la siguiente lista (cuidado, hay algunos que no funcionan):

Por lo que.... /Y ahora bien..../ En consecuencia.../ Y por lo tanto.../Por fin...

1. *El timbre no funcionaba...*
2. *El motor del coche se ha estropeado...*
3. *En la casa no había electricidad...*
4. *La carretera estaba cortada...*

Compara tus respuestas con las de tu compañero

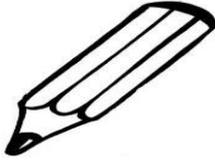
EXPRESIÓN ESCRITA



Imagina que has reservado una habitación en un hotel vacacional en la costa. Sin embargo, las instalaciones del hotel y las comodidades de la habitación que se anunciaban en el folleto turístico de la empresa están lejos de adecuarse a la realidad. Escribe una carta de protesta al director del hotel expresando tu descontento y las dificultades que te ha creado esta situación. Pero antes:

1. **Con un compañero/a haz una lista de todas las ideas que vas a incluir.**

2. Además, haz una lista con palabras que vas a necesitar usar mucho en la carta. Con tu compañero/a, intenta buscar sinónimos para no repetir siempre la misma palabra.



.....

BLOQUE 3: CUALQUIER TIEMPO PASADO FUE MEJOR. LA BIOGRAFÍA

PREACTIVIDADES

En clase, conversad sobre las siguientes cuestiones:

-¿Entiendes la frase hecha que da título a este bloque? ¿Estás de acuerdo con lo que transmite?

-¿Qué información más relevante podemos obtener leyendo la biografía de una persona? Con un compañero/a haz la lista de los siguientes tres tipos de personas:

De un político...

De una actriz...

Del profesor...

-
-
-
-

-¿Qué tipo de logro crees que es necesario llevar a cabo para que tu biografía interese a los lectores?

-Si tuvieras que escribir tu propia autobiografía, ¿qué acontecimientos importantes destacarías de tu vida? ¿Cuándo tuvieron lugar esos acontecimientos? ¿Por qué destacarías esos y no otros?

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN

1. Lee detenidamente la siguiente biografía de la escritora española Ana María Matute. (Texto en el anexo 3)

2. En el primer párrafo encontramos la palabra *bosom*, que puede ser traducido como *seno* al español. Busca la palabra *seno* en un diccionario monolingüe. ¿Cuáles son las diferentes acepciones de esta palabra? ¿Cuál de ellas es la que se utiliza en el texto? Elige otras tres acepciones diferentes de esta palabra y escribe una oración con cada una de ellas. Compara tu respuestas con las de tus compañeros.

3. *To bring up* se puede traducir al español como *criar* o *educar*. ¿Qué sinónimos de *criar* conoces en español? ¿Y de *educar*? Consulta un diccionario de sinónimos (como el del diario “El País” internet) ¿Serían válidos todos los sinónimos en el contexto de la biografía? Decide qué sinónimos podrías utilizar

y cuáles no. Explica por qué. Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

4. En el texto, *to break out* puede traducirse como estallar.

"In 1936, The Spanish Civil War broke out"

"In 1936, estalló la guerra civil española"

¿Qué otros significados del verbo estallar conoces? ¿Con qué otras palabras se suele combinar este verbo? Puedes buscar en un diccionario de combinatoria como *Redes* (Ed. SM) o intentar hacer búsquedas en Google con la combinación de palabras entre comillas. ¿Qué te parece las que encuentras?

5. ¿Cómo traducirías la expresión *Owing to the Spanish legislation*? ¿Encuentras más de una manera acertada de traducirla? Discútelo con tu compañero.

6. *Hiatus* se traduce como *hiato* en español. ¿Qué significado tiene la palabra en el texto? ¿Qué otros significados posee en español?

EXPRESIONES TEMPORALES



7. El empleo de expresiones temporales resulta de gran importancia a la hora de escribir una biografía. Subraya las expresiones temporales que encuentres en el texto. ¿Cómo las traducirías al español? Compara tu traducción con la del resto de tus compañeros.

GRAMÁTICA

8. Uno de los tiempos verbales más empleados en esta biografía es el denominado *Future in the Past*. ¿Sabes a qué se refiere? Aquí tienes un ejemplo: *Her experience there were to be very important*. **Subraya** aquellas oraciones en las que encuentres este tiempo verbal. Traduce cada una de estas oraciones al español. ¿Qué tiempo verbal has utilizado en la traducción? Compara tus respuestas con las de tu compañero.

9. En el texto se emplean algunas frases en aposición, como por ejemplo: *Brought up in the bosom of a Catalan bourgeois family living in Madrid...* **Subráyalas**. ¿Qué efecto crees que se consigue utilizando la aposición? Traduce estas frases al español y compáralas con las de tus compañeros. ¿El resultado estilístico es similar en ambas lenguas?

10. **Observa las siguientes frases:**

A. *Her parents decided to send her to her grandparent`s in Mansilla de la Sierra.*

B. *Owing to the Spanish legislation of the time she was not allowed to see her son, which triggered severe emotional problems.*

C. *Awarded both the National Prize for Literature in Spanish and the Cervantes Prize, she has been a fellow of the Royal Spanish Academy since 1996.*

Traduce cada una de las frases, primero de forma literal y después de forma comunicativa.

Para evitar una traducción literal existen diferentes opciones.

-La transposición: consiste en el cambio de una categoría gramatical o tipo de palabra por otra sin que cambie el sentido del mensaje.

Ejemplo: *You should go home for a rest*

Deberías ir a casa a descansar

-La modulación: consiste en la utilización de elementos lingüísticos que funcionan de forma distinta en cada lengua para transmitir la misma información desde otra perspectiva

Ejemplo: *More than a century has passed since their death.*

Hace más de un siglo que no contamos con ella entre nosotros.

-La equivalencia: consiste en la utilización de recursos estilísticos y estructurales completamente diferentes a los de la lengua original para conseguir el mismo significado en la lengua meta:

Ejemplo: *Like a bull in a china shop*

Torpe como un elefante en una cacharrería

Compara tu traducción con la de tus compañeros. ¿Qué dificultades os han surgido a la hora de llevar a cabo este ejercicio?

ORTOGRAFÍA



11. Las normas ortográficas que rigen el uso de la mayúscula y la minúscula son diferentes en inglés y en español. Localiza en el texto las palabras escritas en

mayúscula. ¿En qué casos se seguiría empleando la mayúscula en español?
¿En qué casos tendrías que emplear minúscula?

CULTURA

12. Con un compañero/a, escoged una de estas preguntas y buscad en Internet información para responderla. Escribid la respuesta en inglés y en español. Luego, en clase, exponed vuestra consulta: primero uno lo hace en inglés y luego el otro interpreta al español (vais a hacer un poco de trampa, porque lo habéis preparado, pero no importa). Vuestros compañeros van a tomar nota de lo que expongáis y luego os van a hacer comentarios sobre lo acertado o no de algunas de las traducciones que habéis dado. También os pueden preguntar por alguna traducción que no hayan entendido.

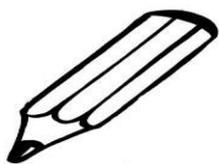
A. *Ana María Matute nació en el seno de una familia de la burguesía catalana. ¿Qué sabes sobre la burguesía catalana?*

B. *En 1936 estalló la guerra civil española. ¿Qué otros datos conoces sobre esta guerra?*

C. *Ana María Matute se separó de su marido durante la posguerra española. La legislación del momento le prohibió ver a su hijo. ¿Sabes cuándo se instauró el divorcio en España? ¿Existe divorcio en tu país? ¿Desde cuándo? ¿Qué derechos legales poseen las personas divorciadas?*

EXPRESIÓN ESCRITA

13. *Vas a escribir la biografía de un/a compañero/a de clase. Primero, escribe la lista de preguntas que te van a ayudar a recopilar la información que necesitas. Puedes escribirlas solo en español o en inglés y su traducción en español:*



.....



A continuación, házselas a tu compañero/a, que va a responderte en inglés. Toma nota, porque luego tendrás que traducir la información para escribir su biografía en español. Cuando la tengas, pásasela para que te dé el visto bueno sobre si has incluido la información de forma correcta antes de dársela al profesor.

14. Busca en Internet información sobre algún escritor o director de cine español o latinoamericano cuya obra conozcas. Escribe una breve biografía sobre esta persona (120-150 palabras).

BLOQUE 4: DE NOVELA. EL RELATO

PREACTIVIDADES

En clase, conversad sobre las siguientes cuestiones:

-¿Cómo definirías el relato corto? ¿En qué se diferencia de la novela? ¿Es el relato corto un género extendido en tu país? ¿Cuál es tu género narrativo preferido?

-¿Has leído cuentos breves de autores españoles o hispanoamericanos? ¿Qué conoces sobre estos autores? ¿Conoces a la escritora Ana María Matute?

-La historia que vas a leer narra una pelea entre dos muchachos. Los hechos tienen lugar en verano, durante la hora de la siesta. ¿Dónde pasabas las vacaciones cuando eras niño? ¿Qué actividades llevabas a cabo?

-¿Crees que las peleas son habituales entre niños? ¿Por qué razones suelen producirse riñas infantiles? ¿Alguna vez has presenciado una o has participado en ella?

1. El vocabulario de este cuento puede resultarte algo difícil. Antes de leer la historia, piensa en posibles traducciones para las siguientes palabras. Puedes ayudarte de un diccionario y comprobar tus respuestas con tu compañero. Una vez que hayas leído la historia decide qué opción es la más acertada según el contexto.

<i>Scattered (adj)</i>	<i>dray (n)</i>
<i>Hagged (adj)</i>	<i>tapioca (n)</i>
<i>Pinheads (v)</i>	<i>tatter (n)</i>
<i>Calloused (adj)</i>	<i>semi-detached (adj)</i>
<i>Spatters (v)</i>	<i>riffraff (n)</i>
<i>Cracks (n)</i>	<i>wardem (n)</i>
<i>Reeds (n)</i>	<i>clubs (n)</i>
<i>Poplars (n)</i>	<i>daring (adj)</i>
<i>Reservoir (n)</i>	<i>boastful (adj)</i>
<i>Shacks (n)</i>	<i>shanty (n)</i>
<i>Rustling (n)</i>	<i>streaks (n)</i>
<i>Cicada (n)</i>	<i>flatten (n)</i>
<i>Embankment (n)</i>	<i>limp (v)</i>
<i>Stealthily (adv)</i>	<i>overtake (v)</i>
<i>Grimy (adj)</i>	

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN

2. Lee detenidamente la versión inglesa de *Los chicos*. (Texto en el anexo 4)



3. Escribe un resumen en español de 7-8 líneas. Entre toda la clase, comparad vuestros resúmenes.

4. ¿Cómo escribirías en español las siguientes expresiones?

A. *It felt to us like fifteen or twenty*

B. *With our hearts in our throats*

C. *And he overtook him*

D. *The boy, little by little, was giving up*

E. *Then, he fell against the grass, but raised his head, to not pass out*

F. *My older brother backed up a pace*

G. *It was like I was nailed to the floor*

Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

5. Presta atención a la siguiente oración:

They always arrived the hot hours of the siesta, when the sun fell directly on the dust and the scattered gravel of the old road, where neither trucks nor cars drove, nor any other vehicle.

Escribe dos posibles traducciones, primero una traducción literal y después una traducción comunicativa. Comprueba tus propuestas con tu compañero.

Para evitar una traducción literal existen diferentes opciones.

-La transposición: consiste en el cambio de una categoría gramatical o tipo de palabra por otra sin que cambie el sentido del mensaje.

Ejemplo: *You should go home for a rest*

Deberías ir a casa a descansar

-La modulación: consiste en la utilización de elementos lingüísticos que funcionan de forma distinta en cada lengua para transmitir la misma información desde otra perspectiva

Ejemplo: *More than a century has passed since their death.*

Hace más de un siglo que no contamos con ella entre nosotros.

-La equivalencia: consiste en la utilización de recursos estilísticos y estructurales completamente diferentes a los de la lengua original para conseguir el mismo significado en la lengua meta:

Ejemplo: *Like a bull in a china shop*

Torpe como un elefante en una cacharrería

6. En este cuento, se utiliza tanto la descripción como la narración. Subraya la fórmula comparativa utilizada en inglés y después traduce las oraciones que la contengan al español. Compara tus respuestas con las de tu compañero.

EJEMPLO: *like horses`hooves*

7. En *Los chicos* se nos narra una pequeña historia. ¿Qué tiempos verbales suelen emplearse para la narración en inglés? ¿Y en español? Presta especial atención a los dos últimos párrafos del cuento. Señala los tiempos verbales utilizados. ¿Qué función cumplen?

8. En estos dos párrafos también es importante el elemento descriptivo. Señala los adjetivos que hacen referencia a descripciones físicas y los adjetivos que hacen referencia a descripciones emocionales. Traduce los dos párrafos. Después, compara tu traducción con la del resto de la clase. ¿Qué dificultades habéis encontrado para llevarla a cabo? ¿Cómo las habéis resuelto?

9. Lee ahora la versión original española de *Los chicos*. Compara las traducciones has realizado en estos ejercicios con la versión escrita por Ana

María Matute. Localiza tres cosas que sean iguales y tres cosas que sean diferentes y coméntalas en pequeños grupos. (Texto en el anexo 4)

EXPRESIÓN ESCRITA

Escribe una pequeña historia (220-260 palabras) que tenga a un niño o niña como protagonista. Antes, en parejas, haced una lista de todos los recursos de vuestra traducción / de la traducción oficial que podéis utilizar.



.....

7. CONCLUSIONES

Alcanzado este punto de nuestro trabajo, nos resulta de gran interés la realización de una serie de valoraciones sobre el grado de cumplimiento de los objetivos que nos marcábamos al comienzo del mismo.

A través de este estudio hemos intentado pretendido revalorizar el uso didáctico de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente con el fin de perfeccionar la destreza de la expresión escrita.

La creación de los materiales aquí presentados nos han permitido mostrar ventajas del empleo de la traducción pedagógica para la expresión escrita en el aprendizaje y consolidación de léxico en contexto. Otro de sus grandes beneficios se deriva de que, gracias a las actividades de traducción pedagógica, se fuerza al alumno al uso de estructuras y vocabulario que de otra forma tendería a evitar. Algunos alumnos se estancan en el nivel B2 al comprobar que pueden comprender gran cantidad de *input* y que pueden ser comprendidos tanto por escrito como de forma oral por hablantes nativos de la lengua que han estado estudiando. Para conseguir una asimilación de estructuras, estilos y léxico más complejo, la traducción pedagógica puede ser una de las mejores herramientas a utilizar en el aula. Una vez interiorizados estos elementos, el alumno se atreverá a emplearlos en sus producciones con un menor grado de ansiedad y menor miedo al error.

A través de la traducción en lengua meta del texto dado, el alumno puede practicar el ritmo y el fluir característico de la lengua que aprende. Gracias a los ejercicios de contraste entre textos de una y otra el lengua, el alumno observara de manera sencilla las diferencias y los paralelismos entre los estilos de escritura de ambas lenguas.

Además hemos podido comprobar cómo los ejercicios de traducción pedagógica para la mejora de la expresión escrita permiten interrelacionar la traducción con el resto de destrezas. La traducción inversa exige una lectura profunda del texto a trabajar en lengua materna, desarrollando así sus habilidades lectoras. El alumno se hace más consciente de las estructuras sintácticas, el léxico y los conectores de coherencia y cohesión empleados tanto en su lengua materna como en la lengua meta.

Si los ejercicios de traducción se llevan a cabo de manera colaborativa, tal y como hemos recomendado en nuestra secuenciación de actividades, se practican de manera activa las destrezas de expresión y comprensión orales. Es lo que ocurre en el uso de la entrevista, una de las actividades que hemos sugerido, como tarea de preparación para la traducción. Se practica además la interacción oral de forma intensiva.

Otra de las cuestiones que hemos querido corroborar con esta propuesta didáctica es la viabilidad en clase de este tipo de ejercicios. A pesar de que las clases de lenguas extranjeras suelen desarrollarse en un espacio temporal que oscila entre los 60 y los 120 minutos (excepción hecha de los cursos intensivos o cursos especiales), los ejercicios de traducción pedagógica pueden integrarse en la clase sin que esto suponga un consumo “excesivo” de tiempo que impida la realización de otro tipo de actividades.

Además, hemos probado que este tipo de ejercicios no tiene por qué resultar tedioso para el alumno. Recordemos que, a través de ellos, se pueden poner en práctica numerosas destrezas, lo que les confiere una cierta agilidad y amenidad de la que otros ejercicios carecen.

Al contrario de lo que algunos estudios han presupuesto, se ha podido observar cómo un uso correcto de la traducción pedagógica no conducirá al alumno a la falsa creencia de que existe una única correspondencia de conceptos en su lengua materna y en la lengua extranjera. Los ejercicios de contraste con textos en ambas lenguas y de traducción literal, en primer lugar; y los ejercicios de traducción semántica o traducción comunicativa que hemos diseñado ayudan a concienciar al alumno sobre las diferencias contextuales en el empleo de ciertos conceptos, expresiones y estructuras. Gracias a este tipo de ejercicios para la expresión escrita el alumno aprende a manejar con mayor precisión los diccionarios tanto bilingües como monolingües, señalando la importancia del contexto en el empleo de una u otra expresión o concepto.

La presentación de las anteriores actividades revela que la traducción pedagógica favorece el control del alumno sobre las interferencias que se pueden producir entre su lengua materna y la lengua meta. Hacen consciente al aprendiz de cuáles son los rasgos más llamativos de su lengua que interfieren en la comunicación en la lengua meta.

Igualmente, estas actividades se muestran como una herramienta muy eficaz para erradicar los denominados errores fosilizados. Es frecuente encontrar en alumnos de nivel B2-C1 errores que han venido `arrastrando` a lo largo de sus años de aprendizaje que, por no impedirles la comunicación en la lengua meta, no se han preocupado por corregir a pesar de los intentos de sus diferentes profesores por erradicarlos. La mayoría de estos errores pueden provocar que el nivel del alumno sea percibido como más bajo. La realización de las actividades propuestas advierte al alumno de esos errores fosilizados y de la necesidad de acabar con ellos para alcanzar un buen dominio de la lengua meta.

El trabajo de las tareas presentadas implica un fuerte conocimiento tanto de la cultura de partida como de la cultura de la lengua meta. Para el cumplimiento exitoso de las actividades el alumno debe ejercer su capacidad mediadora y de negociación del significado. Se favorece así la comunicación entre diferentes culturas.

Nos atrevemos a afirmar, incluso, que el componente cultural adquiere en algunas de estas actividades, como el trabajo de la biografía de Ana María Matute o el trabajo del cuento *Los chicos*, una importancia mayor que las cuestiones puramente lingüísticas. Aunque la actividad presente una gran nivel de precisión sintáctica y léxico-semántica, resultará insuficiente o fallida si no parte de un conocimiento profundo de ambos sistemas culturales. Por supuesto, esta clase de actividades para la expresión escrita, fomentan que el alumno tome conciencia de la relevancia del componente intercultural en el dominio de la lengua extranjera.

Las líneas de investigación relacionadas con la traducción pedagógica que pueden plantearse a partir del diseño de materiales resultan harto interesantes.

También resultaría de interés el estudio detallado y sistemático de la traducción pedagógica en relación a la expresión e interacción oral, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, en sus versiones tanto de traducción directa como de traducción inversa, y en atención a los diferentes niveles que el alumno intenta conseguir, así como la creación de ejercicios adecuados para responder a estas necesidades.

La necesaria brevedad de esta memoria no nos ha permitido el diseño de la evaluación de los ejercicios presentados. La evaluación de los materiales creados en base a la traducción pedagógica constituye un campo complementario al que tratamos aquí y evidentemente necesario para su correcta puesta en práctica en el aula de idiomas.

La traducción pedagógica no deja de interrelacionarse con otros tipos de traducción que también se están viendo, cada vez con mayor fuerza, rehabilitados en el aula. Éste es el caso de la traducción interiorizada, que la lingüística cognitiva comienza a observar como una posible estrategia muy provechosa en la enseñanza de lenguas extranjeras. El diseño de materiales adaptados a la traducción estratégica es una vertiente que cuenta aún con escasas muestras y que sin duda se verá incrementado en los próximos años.

Los campos de investigación mencionados anteriormente cuentan cada vez con mayor atención, pero necesitan seguir siendo explorados, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, para obtener resultados que posibiliten la mejora de la labor docente y, por tanto, que redunden en un beneficio real para el alumno, auténtico protagonista del aprendizaje de lenguas extranjeras.

8. BIBLIOGRAFÍA

Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. (en línea) Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Diccionario de Términos Clave de ELE (en línea). Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

ARRIBA GARCÍA , C. de.(1996) "Introducción a la traducción pedagógica" *Lenguaje y Textos*, n.º 8, 269-283.

BALLESTER CASADO, A. Y M.D. CHAMORRO GUERRERO (1993), "La traducción como estrategia cognitiva", en Actas del III Congreso Internacional de ÁSELE, Málaga, págs. 393-402.

CARSON EISTERHOLD, Joan (1990), "Reading-writing connections: toward a description for second language learners" págs. 88-102 en KROLL, B. (edit) (1990) *Second Language Writing. Research insights for the the classroom*. Cambridge Univesity Press, Cambridge, UK

CASSANY, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" en Comunicación, lenguaje y educación, núm. 6, Madrid, págs. 63-80

DOLZ, J, GAGNON, R y MOSQUERA, S. (2009), "La didáctica de las lenguas, una disciplina en proceso de construcción" en Didáctica, Lengua y Literatura, 2009, vol. 21, págs. 117-141 Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid

ELLIS,R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press

FRIEDLANDER, Alexander (1990). "Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language" págs. 109-125 en KROLL, B.(edit) (1990) *Second Language Writing. Research insights for the the classroom*. Cambridge Univesity Press, Cambridge, UK

GERDEN VEGA, C. (2002-2003) *La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE*. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. n. 13-14

HATIM y MUNDAY (2004). *Translation: an Advanced Resourced Book*. London: Routledge

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

LEE, N. (2009). Spanish Short Stories. *AHS Capstone Projects*. Paper 18

LEONARDI, V. (2010) *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Peter Lan AG, Bern, Switzerland

LÓPEZ GONZÁLEZ, A. (2003), "La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico" en Actas del XIV Congreso internacional ASELE, Burgos, págs. 708-714

LLAMAS SAÍZ, C.(2010) "Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE en MarcoELE, Revista de didáctica de ELE, núm. 11, 2010, págs.1-24

MUSKAT-TABALOWSKA (1973) "The function of translation in foreign language teaching" en Papers and Studies in Contrastive Linguistic, v.1, págs. 131-140

NORRIS, R. (2008) *Straightforward. Advanced Student' s Book*. Macmillan. Oxford. Pág.134

PEGUENAUTE, L. (1996). «La traducción como herramienta didáctica». *Contextos*, XIV/27-28, págs.107-125

PINTADO GUTIÉRREZ, L. (2012) "Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación" en SENDEBAR, n23, págs. 321-353

ROBLES ÁVILA, S. (2000) "El español en los textos escritos" en Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza, págs. 601-608

SÁNCHEZ CUADRADO, A. (2011) "La atención a la forma en el marco de actividades de traducción pedagógica", trabajo de investigación de DEA defendido en 2011. (consulta personal)

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. (2009) “La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica” en Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, n10, (en línea) Disponible en <https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/SANCHEZ.html> (Consultado: 9 de junio de 2013)

SATZ TOL, Martín. (2010) Guía documental de técnicas de investigación, Chimaltenango

SÜSS, K. (1997). “La traducción en la enseñanza de idiomas” en: M. A. Vega y R. Martín-Gaitero (ed.). *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: IULMT/UCM, págs. 57-67

TITFORD, Ch. & A.E. Hiecke (eds.) (1985), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen, Gunter Narr Verlag

TOIJAIA, T (1999). “Las nuevas tecnologías y la traducción en la enseñanza de ELE” en Actas del X Congreso Internacional ASELE págs 705-712

ZARO, J.J. (1999) *La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estado de la cuestión*. (en línea). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas99-00/traduccion.htm> (Consultado: 14 de octubre de 2013)

ZAYAS AGÜERO, P.M.(2010) *El rombo de las investigaciones de las ciencias sociales, Edición electrónica gratuita*. (en línea) Disponible en www.eumed.net/libros/2010e/822/ (Consultado: 13 de junio de 2013)

ANEXOS

ANEXO 1: MATERIAL PARA EL BLOQUE 1

THE BEST OF BOTH WORLDS

the High Atlas Mountains AND MARRAKECH

**A TWO-CENTRE HOLIDAY STAYING IN THE AWARD-WINNING KASBAH
DU TOUBKAL IN THE MOUNTAINS AND A 4-STAR HOTEL OR RIAD IN
MARRAKECH**

•••

5 Nights from 498 euro per person excluding flights and insurance

Build your own holiday

5, 6, 7 nights or more – you decide!

This holiday package combines a visit to the spectacular High Atlas Mountains of Morocco with a stay in the exotic city of Marrakech, the fabled red city, which has been a magnet for travellers for centuries.

This two-centre holiday has been designed to allow you the maximum amount of flexibility in terms of duration and gives you the opportunity to book locally the excursions and activities of your choice – how much or how little you do is entirely up to you!

Our flexible package allows you to purchase in advance the key elements, namely comfortable accommodation on a half board basis at the Kasbah, B&B in Marrakech, and transfers between centres and the airport, so all you need to do is decide how long you want to stay and book your flights!

With several airlines offering direct flights to Marrakech from many UK and European cities, you can arrive within the space of a few hours and be ready to embark on your adventure. You can also rest assured that your holiday is booked through an ABTA-bonded company.

Your stay at Kasbah du Toubkal in the High Atlas Mountains

Relax at the Kasbah or trek the mountains – your choice!

For the first part of your holiday you will stay in our luxury accommodation at the stunning Kasbah du Toubkal in the trailhead village of Imlil, just 40 miles from Marrakech but seemingly a thousand miles from the hubbub of the city.

Accommodation is on a half board basis with breakfast and evening meal provided. This will enable you to either enjoy lunch at the Kasbah or locally in Imlil. Should you opt for a full day's trek, for example, you can purchase a picnic lunch for your journey.

The High Atlas Mountains, home of Kasbah du Toubkal, dominate the skyline to the south of Marrakech. Whilst Marrakech is in itself a fascinating city, a whole new experience awaits those who venture south into the mountains.



With several peaks above 4000 metres, the Western High Atlas is part of a larger chain of mountains that spreads from the Atlantic Coast in the west to Tunisia in the east. The mountains are home to the indigenous Berber people who have inhabited Morocco for at least 5000 years. The Berbers live in small clusters of earthen adobe houses which cling precipitously to mountainsides and are often only accessible by mule or foot.

Whilst at the Kasbah, you may choose to take a trek with us. Treks follow ancient footpaths and mule tracks that connect local villages and navigate through dramatic landscapes comprising apple orchards, walnut groves and terraced mountainsides. In the villages you will have a glimpse into a way of life that has barely changed for centuries and where traditional values and hospitality are largely unaffected by the outside world.

Your stay in Marrakech

Explore the ancient and fascinating city of Marrakech

For the second part of your holiday you will stay on a B&B basis in 4-star hotel or riad accommodation in the exotic city of Marrakech. As your accommodation in Marrakech is on a B&B basis you may choose to dine at your hotel/riad or take the opportunity to eat at some of the many superb restaurants in the city, the choice is yours.

Marrakech is a fascinating city that is high on the list of places to visit by the discerning traveller. It comprises the medina, the old Arab quarter, and also the new town of Guéliz, which boasts modern restaurants and bars, fast-food chains and big brand stores. Guéliz also plays host to many arts events, an international Film Festival and several high profile international conferences.

The medina of Marrakech is built around the 12th century Koutoubia Mosque whose beautiful minaret dominates the skyline and can be seen from almost every approach to the city. Any visit to Marrakech must include a look around the medina and its colourful souk (marketplace) where you can barter for carpets, leather goods, jewellery, lanterns and spices. Another must-see is the legendary Jemaa el-Fna, the busiest and most famous square in Africa, where snake charmers, storytellers, acrobats, medicine men and musicians compete for your attention.

Marrakech also has many other attractions for visitors. These include the Majorelle Gardens owned by the late Yves Saint Laurent, the Menara Gardens, the Saadian Tombs, the medieval Medersa Ben Youssef (Koranic university) and the musée de Marrakech, and many more besides. You can even take a hot air balloon ride over the beautiful countryside near Marrakech or trek by camel through the ancient palm groves. There are many options available to you in this exotic city.



Itinerary

...

5-night standard package: 3 nights at Kasbah du Toubkal, 2 nights in Marrakech

Day 1

Private transfer from Marrakech Menara Airport to Kasbah du Toubkal in Imlil (approximately 90 minutes) where you will be met by a member of our staff who will ensure your luggage is loaded onto a mule and you will be guided on a short 15-minute mule ride or walk up to the Kasbah. Depending on your arrival time, there will be the option of a complimentary introductory walk in the area. Dinner and accommodation at the Kasbah.



Days 2-3

These are days to relax at the Kasbah. Enjoy free time in the Imlil area, explore the local valley, or relax in our hammam (steam bath) – the choice is yours. Guided treks can be arranged and paid for directly at the Kasbah as required. Dinner and accommodation at the Kasbah.

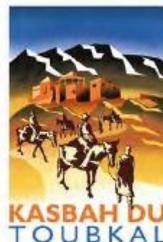
Day 4

After breakfast, depart Imlil and return by private transfer to Marrakech where you will check in at your 4-star hotel or riad. Accommodation is on a B&B basis, giving you the opportunity to dine at some of the superb restaurants that Marrakech offers.



Day 5

After breakfast the day is free for you to explore the fascinating and vibrant city of Marrakech. Accommodation at your hotel or riad.

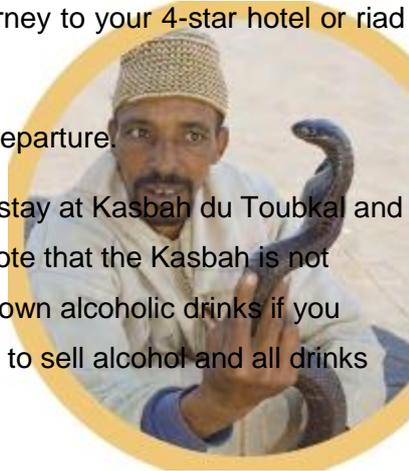


Day 6

After breakfast (the last meal included in the package) your private transfer to Marrakech Menara Airport will be arranged according to your departure time.

Included in the price...

- Private transfer from Marrakech to Imlil and return journey to your 4-star hotel or riad in Marrakech.
- Private transfer to Marrakech Menara Airport for your departure.
- Food and soft drinks on a half board basis during your stay at Kasbah du Toubkal and on a B&B basis during your stay in Marrakech. Please note that the Kasbah is not licensed to sell alcohol, so please feel free to bring your own alcoholic drinks if you wish. The hotel or riad in Marrakech is however licensed to sell alcohol and all drinks including soft drinks will be charged extra.
- The use of a private hammam at the Kasbah.
- All taxes including a 5% levy to the Village Association (see website for further details).



ANEXO 2: MATERIAL PARA EL BLOQUE 2

(Roy Norris, Straightforward Advanced Student`s Book)

Dear Mr. Brown

I am writing with regard to the flat in Woodstock Gardens that I am renting from you. Unfortunately, since I moved here on 1st January, I have discovered a number of problems with the accommodation. I have left several messages on your answerphone but as I have not yet received a reply, I am writing to you to express my concerns.

The first and most serious problem is the fact that the central heating system in the flat is erratic and at times does not come on at all. I have tried adjusting the thermostat and the timer but this has made no difference. A further source of irritation is that the windows in the living room do not shut properly, so that this room is extremely draughty. As a result, I have had to borrow a fan heater from a friend as a temporary measure, but even so the temperature in the flat is frequently freezing.

I am also concerned about the fact that several of the sockets in the bedroom are loose, which constitutes a safety hazard. Finally, I would like to draw your attention to the fact that the lift in this block is frequently out of order, which is extremely annoying as the flat is on the seventh floor.

As you will appreciate, these problems have been causing me a great deal of inconvenience and distress, especially in the recent spell of bad weather. I would therefore be grateful if you could contact me on the above telephone number as soon as possible, and let me know how you propose to resolve these problems.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

ANEXO 3: MATERIAL PARA EL BLOQUE 3

Ana María Matute was born in Barcelona in 1925. Brought up in the bosom of a family of the Catalan bourgeois living in Madrid, she attended a religious school in the capital of Spain. At the age of four she fell seriously ill and her parents decided to send her to her grandparents` in Mansilla de la Sierra, a small village located in the mountains of La Rioja. Her experiences there were to be very important, since Matute used her memories from the people she met and events of Mansilla de la Sierra in her book *Historias de la Artámila*.



Early on in her life she had to face the horrors of war. In 1936, the Spanish Civil War broke out. The violence, hatred, death, poverty, and misery she witnessed during this period were to become recurring themes in her later work. Very fond of reading since her childhood, she has expressed her passion for literature on numerous occasions.

When she was 27 she married the writer Raimón Eugenio with whom she had a son named Juan Pablo. Many of her children`s stories are dedicated to him. Ana María Matute separated from his husband after eleven years of marriage. Owing to the Spanish legislation of the time, she was not allowed to see her son, which triggered severe emotional problems. One year later she met the man who was to be her live-in partner, Julio Brocard.

Deeply depressed after Julio Brocards`s death in 1990, she did not write anything in six years. After this hiatus she published what was to be her most famous novel, *Olvidado rey Gudú*, an antiwar allegory.

Thanks to her success she became the first woman to deposit a first edition of her work inside the Instituto Cervantes`Box of Letters. Awarded both the National Prize for Literature in Spanish and the Cervantes Prize, she has been a fellow of the Royal Spanish Academy since 1996.

Ana María Matute, currently devoted to teaching, is now recognised by

ANEXO 4: MATERIAL PARA EL BLOQUE 4

The Boys

There were five or six of them, but this way, in a group, coming down the road ahead, it felt to us like fifteen or twenty. They always arrived during the hot hours of the siesta¹, when the sun fell directly on the dust and the scattered gravel of the old road, where neither trucks nor cars drove, nor any other vehicle. They came in a cloud of dust lifted by their feet, like horses' hooves. We would see them coming and our hearts would speed up. Someone, in a low voice, would say: "The boys are coming...!" Generally, we would hide to throw rocks at them, or we would flee.

Because we feared the boys like the devil. In reality, in our understanding, they were one of the thousand forms of the devil. Ragged, wicked, with eyes dark and brilliant like black pinheads. Barefoot and calloused, who threw rocks from long range, with great aim, with a sharper and harder hit than ours. The ones that spoke did it in a broken language, unknown, of words like little cracks of a whip, of smiles like spatters of mud. At home we were categorically forbidden from having any type of relationship with those boys. In reality, we were not allowed to leave the courtyard under any pretext. (Although, in our eyes, there was no greater temptation than to jump over the rock wall and go down to the river, which ran green and gold, on the other side, between the reeds and poplars.) Further that way, passed the old road, from which almost always came the different, banned boys.

The boys lived around the prison (Destacamento Penal). They were the sons of the prisoners of the camp, who served their sentences working on the reservoir. Between their mothers and them they had constructed a strange little village of shacks and caves, semi-detached from the rocks, because they could not pay for housing in the village, where, moreover, they were not wanted either. "Riffraff, thieves, assassins..." the people would say. Nobody would have rented them a room. And they had to be there. Those mothers and those children followed their prisoners, because in this way they lived off the day's wages that, for their work, the convicts earned.

The oldest son of the warden was a boy of thirteen years, tall and robust, who went to secondary school in the city. One summer he came home for vacation, and from the first day he led our games. His name was Efrén and he had ruddy fists, heavy like clubs, which commanded great respect. As he was much older than us, daring and boastful, we followed him wherever he wanted.

The first day that the boys from the shanty town appeared, en masse, with their cloud of dust, Efrén was surprised that we ran away and jumped over the wall in search of refuge.

“You are all cowards,” he told us. “They are little!”

There was no way to convince him that they were anything else, that they were something like the spirit of evil.

“Nonsense,” he said to us. And he smiled in a twisted and particular way, that filled us with admiration.

The next day, during the siesta, Efrén hid in the reeds of the river. We waited, behind the wall, with our hearts in our throats. Something was in the air that filled us with dread. (I remember that I bit the gold chain of my medal and felt a strange cold taste of metal. And you could hear the rustling song of the cicada in the grass of the courtyard. Lying on the floor, our hearts pounded against the ground.

Upon arriving, the boys searched near the river, to see if we were looking for frogs as usual. And to provoke us, they began to whistle and laugh in their usual way, opaque and humiliating. It was their game: to call us knowing we would not appear. We continued hidden and in silence. Finally, the boys abandoned their idea and returned to the road, climbing up the steep embankment. We were eager and surprised, but we did not know what Efrén was going to do.

My older brother sat up to watch between the rocks and we imitated him. We therefore saw Efrén slide between the reeds like a big snake. He climbed stealthily towards the embankment, where the last of the boys was also climbing up, and overtook him.

Surprised, the boy let himself be trapped. The others had already gotten to the road and picked up rocks, shouting. I felt a great trembling in my knees and bit down hard on the medal. But Efrén did not let them intimidate him. He was much bigger and stronger than the little blackened devil he restrained in his arms, and he began to run dragging his prisoner towards refuge, where we awaited him. The rocks fell around him and in the river, splashing water that was boiling at that hour. But Efrén jumped agilely over the stepping stones and, dragging the boy, who squirmed furiously, opened the gate and entered with him into the courtyard. Upon seeing him lost, the boys from the road turned around and ran, like rabbits, towards their shacks.

Just thinking that Efrén was bringing one of these furies, I am sure that my brothers felt the same terror as me. We moved closer to the wall, with our backs against it, and a great coldness climbed up our throats.

Efrén dragged the boy a few meters, in front of us. The boy twisted desperately and tried to bite his legs, but Efrén lifted his enormous and ruddy fist and began to hit

him in the face, the head, the back. Again and again, Efrén's fist fell, with a dull noise. The sun, shining deep and majestic over the grass and earth. There was a great silence. We heard only the panting of the boy, Efrén's blows, and the noise of the river, sweet and fresh, indifferent, at our backs. The song of the locusts seemed to have stopped. Like all the voices.

Efrén hit the boy with his big fist for a while. The boy, little by little, was giving up. Finally, he fell to the ground on his knees, with his hands planted in the grass. He had a dark face, the color of dried mud, and very long hair, blonde mixed with streaks of black, as if burned by the sun. He did not say anything and stayed like that, on his knees. Then, he fell against the grass, but raised his head, to not pass out. My older brother approached him slowly, and then the rest of us.

It was hard to believe how small and thin he was. <<From the road they seemed much taller>>, I thought. Efrén was standing at his side, with his big and solid legs separated, his feet clothed in heavy suede boots. How enormous and brutal Efrén seemed in that moment!

"You haven't had enough?" he said in a low voice, smiling. His teeth, with the eyeteeth jutting out, shone in the sun. "Take that, and that..."

He kicked him with his boot in the back. My older brother backed up a pace and stepped on me. But I could not move: it was like I was nailed to the floor. The boy brought his hand to his nose. He bled, I don't know if from his mouth or where. Efrén watched us.

"Let's go," he said. "He's gotten what he deserves now." And he kicked him again.

"Get out, pig! Beat it!"

Efrén returned, big and heavy, towards the house slowly, very sure that we would follow him.

My brothers, as if unwilling, as if frightened, obeyed him. Only I could not move, I could not, from the boy's side. Suddenly, something strange happened inside me. The boy was there, trying to sit up, coughing. He did not cry. His eyes were very small, and his nose, wide and flattened, shone strangely. He was spattered with blood. Blood fell down his chin, soaked into his tatters and the grass. Suddenly he looked at me. And I saw his eyes with round pupils, that were not black, but rather a pale tapioca color, transparent, that the sun went into and turned to gold. I lowered mine, full of painful shame.

The boy got to his feet slowly. He must have hurt his leg, when Efrén dragged him, because he limped towards the gate. I did not dare look at his back, grimy, and

bare between the tears. I wanted to cry, I did not know exactly why. I could only tell myself: "He was only a child. He was nothing more than a child, like any other."

Ana María Matute, cuento extraído de *Historias de la Artámila*. Traducción de Nicole Lee

Los chicos

Eran cinco o seis, pero así, en grupo, viniendo carretera adelante, se nos antojaban quince o veinte. Llegaban casi siempre a las horas achicharradas de la siesta, cuando el sol caía de plano contra el polvo y la grava desportillada de la carretera vieja, por donde ya no circulaban camiones ni carros, ni vehículo alguno. Llegaban entre una nube de polvo que levantaban sus pies, como las pezuñas de los caballos. Los veíamos llegar y el corazón nos latía de prisa. Alguien, en voz baja, decía: «¡Que vienen los chicos...!» Por lo general, nos escondíamos para tirarles piedras, o huíamos.

Porque nosotros temíamos a los chicos como al diablo. En realidad, eran una de las mil formas de diablo, a nuestro entender. Los chicos, harapientos, malvados, con los ojos oscuros y brillantes como cabezas de alfiler negro. Los chicos, descalzos y callosos, que tiraban piedras de largo alcance, con gran puntería, de golpe más seco y duro que las nuestras. Los que hablaban un idioma entrecortado, desconocido, de palabras como pequeños latigazos, de risas como salpicaduras de barro. En casa nos tenían prohibido terminantemente entablar relación alguna con esos chicos. En realidad, nos tenían prohibido salir del prado bajo ningún pretexto. (Aunque nada había tan tentador, a nuestros ojos, como saltar el muro de piedras y bajar al río, que, al otro lado, huía verde y oro, entre los juncos y los chopos.) Más allá, pasaba la carretera vieja, por donde llegaban casi siempre aquellos chicos distintos, prohibidos.

Los chicos vivían en los alrededores del Destacamento Penal. Eran los hijos de los presos del Campo, que redimían sus penas en la obra del pantano. Entre sus madres y ellos habían construido una extraña aldea de chabolas y cuevas, adosadas a las rocas, porque no se podían pagar el alojamiento en la aldea, donde, por otra parte, tampoco eran deseados. «Gentuza, ladrones, asesinos.. .» decían las gentes del lugar. Nadie les hubiera alquilado una habitación. Y tenían que estar allí. Aquellas mujeres y aquellos niños seguían a sus presos, porque de esta manera vivían del jornal que, por su trabajo, ganaban los penados.

El hijo mayor del administrador era un muchacho de unos trece años, alto y robusto, que estudiaba el bachillerato en la ciudad. Aquel verano vino a casa de

vacaciones, y desde el primer día capitaneó nuestros juegos. Se llamaba Efrén y tenía unos puños rojizos, pesados como mazas, que imponían un gran respeto. Como era mucho mayor que nosotros, audaz y fanfarrón, le seguíamos adonde él quisiera.

El primer día que aparecieron los chicos de las chabolas, en tropel, con su nube de polvo, Efrén se sorprendió de que echáramos a correr y saltáramos el muro en busca de refugio.

–Sois cobardes –nos dijo–. ¡Esos son pequeños!

No hubo forma de convencerle de que eran otra cosa, de que eran algo así como el espíritu del mal.

–Bobadas –nos dijo. Y sonrió de una manera torcida y particular, que nos llenó de admiración.

Al día siguiente, cuando la hora de la siesta, Efrén se escondió entre los juncos del río. Nosotros esperábamos, detrás del muro, con el corazón en la garganta. Algo había en el aire que nos llenaba de pavor. (Recuerdo que yo mordía la cadenita de la medalla y que sentía en el paladar un gusto de metal raramente frío. Y se oía el canto crujiente de la cigarra entre la hierba del prado.) Echados en el suelo, el corazón nos golpeaba contra la tierra.

Al llegar, los chicos escudriñaron hacia el río, por ver si estábamos buscando ranas como solíamos. Y para provocarnos, empezaron a silbar y a reír de aquella forma de siempre, opaca y humillante. Era su juego: llamarnos sabiendo que no apareceríamos. Nosotros seguíamos ocultos y en silencio. Al fin, los chicos abandonaron su idea y volvieron al camino, trepando terraplén arriba. Nosotros estábamos anhelantes y sorprendidos, pues no sabíamos lo que Efrén quería hacer.

Mi hermano mayor se incorporó a mirar por entre las piedras y nosotros le imitamos. Vimos entonces a Efrén deslizarse entre los juncos como una gran culebra. Con sigilo trepó hacia el terraplén, por donde subía el último de los chicos, y se le echó encima. Con la sorpresa, el chico se dejó atrapar. Los otros ya habían llegado a la carretera y cogieron piedras, gritando. Yo sentí un gran temblor en las rodillas, y mordí con fuerza la medalla. Pero Efrén no se dejó intimidar. Era mucho mayor y más fuerte que aquel diablillo negruzco que retenía entre sus brazos, y echó a correr arrastrando a su prisionero al refugio, donde le aguardábamos. Las piedras caían a su alrededor y en el río, salpicando de agua aquella hora abrasada. Pero Efrén saltó ágilmente sobre las pasaderas y, arrastrando al chico, que se revolvía furiosamente, abrió la empalizada y entró con él en el prado. Al verlo perdido, los chicos de la carretera dieron media vuelta y echaron a correr, como gazapos, hacia sus chabolas.

Sólo de pensar que Efrén traía a una de aquellas furias, estoy segura de que mis hermanos sintieron el mismo pavor que yo. Nos arrimamos al muro, con la espalda pegada a él, y un gran frío nos subía por la garganta.

Efrén arrastró al chico unos metros, delante de nosotros. El chico se revolvía desesperado e intentaba morderle las piernas, pero Efrén levantó su puño enorme y rojizo y empezó a golpearle la cara, la cabeza, la espalda. Una y otra vez, el puño de Efrén caía, con un ruido opaco. El sol, brillaba de un modo espeso y grande sobre la hierba y la tierra. Había un gran silencio. Sólo oíamos el jadeo del chico, los golpes de Efrén y el fragor del río, dulce y fresco, indiferente, a nuestras espaldas. El canto de las cigarras parecía haberse detenido. Como todas las voces.

Efrén estuvo un rato golpeando al chico con su gran puño. El chico, poco a poco, fue cediendo. Al fin, cayó al suelo de rodillas, con las manos apoyadas en la hierba. Tenía la cara oscura, del color del barro seco, y el pelo muy largo, de un rubio mezclado de vetas negras, como quemado por el sol. No decía nada y se quedó así, de rodillas. Luego, cayó contra la hierba, pero levantando la cabeza, para no desfallecer del todo. Mi hermano mayor se acercó despacio, y luego nosotros.

Parecía mentira lo pequeño y lo delgado que era. «Por la carretera parecían mucho más altos», pensé. Efrén estaba de pie a su lado, con sus grandes y macizas piernas separadas, los pies calzados con gruesas botas de ante. ¡Qué enorme y brutal parecía Efrén en aquel momento!

—¿No tienes aún bastante? —dijo en voz muy baja, sonriendo. Sus dientes, con los colmillos salientes, brillaban al sol—. Toma, toma...

Le dio con la bota en la espalda. Mi hermano mayor retrocedió un paso y me pisó. Pero yo no podía moverme: estaba como clavada en el suelo. El chico se llevó la mano a la nariz. Sangraba, no se sabía si de la boca o de dónde. Efrén nos miró.

—Vamos —dijo—: Este ya tiene lo suyo—. Y le dio con el pie otra vez.

—¡Lárgate, puerco! ¡Lárgate en seguida!

Efrén se volvió, grande y pesado, despacioso hacia la casa, muy seguro de que le seguíamos.

Mis hermanos, como de mala gana, como asustados, le obedecieron. Sólo yo no podía moverme, no podía, del lado del chico. De pronto, algo raro ocurrió dentro de mí. El chico estaba allí, tratando de incorporarse, tosiendo. No lloraba. Tenía los ojos muy achicados, y su nariz, ancha y aplastada, brillaba extrañamente. Estaba manchado de sangre. Por la barbilla le caía la sangre, que empapaba sus andrajos y la hierba. Súbitamente me miró. Y vi sus ojos de pupilas redondas, que no eran negras, sino de un pálido color de topacio, transparentes, donde el sol se metía y se volvía de oro. Bajé los míos, llena de una vergüenza dolorida.

El chico se puso en pie despacio. Se debió herir en una pierna, cuando Efrén le arrastró, porque iba cojeando hacia la empalizada. No me atreví a mirar su espalda, renegrada, y desnuda entre los desgarrones. Sentí ganas de llorar, no sabía exactamente por qué. Únicamente supe decirme: "Si sólo era un niño. Si era nada más que un niño, como otro cualquiera".

Ana María Matute, cuento extraído del libro *Historias de la Artámila*

ANEXO 5: GUÍAS DOCENTES PARA LAS ACTIVIDADES

GUÍA DOCENTE PARA EL BLOQUE 1

Nombre del bloque: ¡Nos vamos de vacaciones! El folleto turístico
Objetivos: redacción del folleto turístico de una ciudad conocida
Contenidos: -Gramaticales: el adjetivo, el imperativo, los verbos modales, los tiempos presentes, los tiempos futuros -Léxicos: la ciudad, el hospedaje, el paisaje, los medios de transporte -Pragmáticos: estructura del folleto publicitario -Socioculturales: el turismo
Materiales: -Tantas fotocopias como alumnos del folleto turístico "The best of both worlds" -Conexión a Internet Duración: -6 horas (2/3 días de clase)
Dinámicas de trabajo : -En asamblea -En parejas -Individual
Fases de desarrollo: PREACTIVIDAD -En clase, los alumnos conversan sobre los folletos turísticos. -En parejas, los alumnos buscan en Internet un folleto turístico en español para conocer su estructura y su lenguaje ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

-Los alumnos leen el folleto sobre el viaje a Marrakech (esta tarea se puede realizar en casa para dar mayor dinamismo a la clase)

-De manera individual, los alumnos realizan los cinco ejercicios dedicados a la traducción pedagógica. Al acabar cada uno, comprueban sus respuestas con el compañero.

-Tras finalizar los ejercicios los alumnos ponen en común las dificultades que han encontrado en su realización. Junto con el profesor, proponen estrategias para llevarlos acabo de manera más eficaz.

EXPRESIÓN ESCRITA

-Antes de sugerir al alumno la redacción del folleto turístico, se busca que entre toda la clase y con la ayuda del profesor, realicen una lista de estrategias para su escribir una buena redacción.

-El profesor pide al alumno que lea con detalle las instrucciones sobre la tarea escrita que debe realizar. Esta tarea puede realizarse en casa para otorgar mayor dinamismo a la clase.

Posibles variaciones

-Si el profesor considera que el nivel de la clase es un poco bajo, los alumnos pueden realizar en parejas aquellas actividades destinadas a su realización individual.

-Si el profesor considera que el nivel de la clase es un poco bajo o que los alumnos pueden tener dificultades para manejarse en Internet, puede remitir a los alumnos a determinadas páginas que contengan folletos turísticos en español en lugar de permitir la búsqueda libre de los mismos.

Posible evaluación

-El profesor puede llevar un registro de los progresos de los alumnos en diferentes áreas (léxico, gramática, pronunciación...) e ir completándolo con las intervenciones de los alumnos al aportar sus soluciones a los ejercicios.

-La evaluación de la redacción puede realizarse primero entre compañeros (un compañero corrige la redacción de otro) y después por parte del profesor.

-En la evaluación de la redacción el profesor debe tener en cuenta los siguientes

puntos.

Adecuación:

- Extensión adecuada de la redacción (más/menos 20 palabras)
- Adecuación de la redacción al formato del folleto turístico
- Estilo adecuado
- Cumplimiento de los puntos de orientación especificados en la actividad
- Consecución del objetivo de comunicación planteado

Estructura:

- Organización de las ideas
- Exposición de las ideas
- Uso adecuado de los signos de puntuación
- Uso adecuado de los conectores discursivos

Corrección gramatical

- Ortografía
- Sintaxis
- Errores gramaticales que afectan a la comunicación
- Errores derivados del no cumplimiento de los requisitos por parte del candidato
- Errores derivados del intento del candidato de superar los parámetros del nivel requerido

Vocabulario

- Corrección en el uso del vocabulario
- Precisión en el uso del vocabulario
- Uso de estrategias efectivas
- Variedad y riqueza del léxico empleado

Establecimiento de la puntuación (0-10 puntos)

- Adecuación: hasta 2 puntos
- Estructura: hasta 2 puntos
- Corrección gramatical: hasta 3 puntos
- Vocabulario: hasta 3 puntos

Posibles reducciones y continuaciones

-En caso de falta de tiempo, especialmente con alumnos que demuestren un alto nivel de dominio de este tipo de actividades, el profesor puede decidir dividir la clase en dos grupos. Cada grupo realizará la mitad de las actividades propuestas. Después, un alumno de cada grupo propondrá al resto las soluciones de las actividades y explicará por qué su grupo ha llegado a esa conclusión.

-En caso de que la clase trabaje a un ritmo rápido, es posible complementar esta actividad pidiendo al alumno que maquete su folleto turístico. Se puede realizar una pequeña votación en clase sobre el mejor folleto turístico

Guía del profesor (soluciones)

PRACTIVIDADES

Las preactividades son de respuesta libre

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

2. The spectacular High Atlas Mountains of Morocco-las espectaculares montañas del Alto Atlas de Marruecos, the exotic city of Marrakech-la exótica ciudad de Marrakech, the fabled red city-la legendaria ciudad roja, the stunning Kasbah-el impresionante Kasbah, a fascinating city-una ciudad fascinante, dramatic landscapes-paisajes espectaculares, traditional values-valores tradicionales, superb restaurants-excelentes restaurantes, modern restaurants and bar-modernos restaurantes y bares,fascinating city-ciudad fascinante, beautiful minaret-bonito minarete, colourful souk (marketplace)-colorido mercado, beautiful countryside-bello paisaje, fascinating and vibrant city of Marrakech- la fascinante y vibrante ciudad de Marrakech.

3.La utilización del imperativo en los folletos turísticos o anuncios en prensa es implicativa, es decir, a través del imperativo se busca llamar la atención del lector-receptor. Este tipo de oraciones invitan a la realización de una acción.

Build your own holiday, 5, 6,7 nights or more-you decide!- Construye tus propias vacaciones, 5, 6, 7 noches o más-tú decides!

Relax at the Kasbah or trek the mountains-your choice! Relájate en el Kasbah o vete de excursión a las montañas-tu elección!

Explore the ancient and fascinating city of Marrakech-Explora la antigua y fascinante ciudad de Marrakech

Enjoy free time in the Imlil area, explore the local valley, or relax in our hammam-

Disfruta de tu tiempo libre en la zona de Imlil, explora el valle local o relájate en nuestro hammam.

4. Whilst at the Kasbah, you may choose to take a trek with us- Mientras estás en la Kasbah puedes elegir hacer una caminata con nosotros.

...you may choose to dine at you hotel/riad or take the opportunity to eat at some of the many super restaurants in the city- puedes elegir cenar en tu hotel/riad o aprovechar la oportunidad para comer en alguno de los magníficos restaurantes en la ciudad.

Any visit to Marrakech must include a look around the medina-Cualquier visita a Marrakech debe incluir una vista alrededor de la medina

And its colourful souk where you can barter for carpets...-y su colorido souk donde puedes hacer trueques por alfombras...

En este tipo de textos los verbos modales expresan posibilidad. Indican al lector las posibles actividades que puede realizar en Marrakech.

5. La medina de Marrakech está construida alrededor de la mezquita de Koutobia, del siglo XII, cuyo bonito minarete domina el horizonte y se puede ver desde casi todos los puntos de la ciudad. Cualquier visita a la ciudad de Marrakech debe incluir una vista alrededor de la medina y su colorido souk, (mercado), donde puedes hacer trueques por alfombras, artículos de cuero, joyería, farolillos y especias. Otra visita obligada es la legendaria Jemaa el-Fna, la plaza más concurrida y famosa de África, donde los encantadores de serpientes, los contadores de cuentos, los acróbatas, los curanderos y los músicos compiten por tu atención.

6. El tiempo verbal más empleado es el futuro simple. En inglés, el futuro simple se utiliza para expresar acciones voluntarias (Will you help me with my homework?), promesas (I promise I will tell the truth), para decisiones tomadas en el momento (I will take a cup of tea, please) y para predicciones futuras (Tomorrow it will be sunny).

En español, el futuro simple de indicativo sirve para expresar una acción futura (El año que viene iré a estudiar a Francia), una orden cercana a la amenaza (¡Harás los deberes o te quedarás sin ir a la fiesta!), sorpresa o disgusto (¡Serás estúpido!) y probabilidad (Serán las once y cuarto).

Día 1. Traslado privado desde el aeropuerto de Menara, en Marrakech, hasta Kasbah du Toubkal en Imlil (aproximadamente 90 minutos), donde te encontrarás con un miembro de nuestra organización que se asegurará de que tu equipaje se carga en una mula y te guiará en un viaje en mula de 15 minutos o en una subida a pie hasta Kasbah. Dependiendo de la hora de tu llegada, existe la opción de un paseo de toma de contacto por la zona. Cena y alojamiento en Kasbah.

Ejercicios 7 y 8 de respuesta libre.

EXPRESIÓN ESCRITA

Tarea de respuesta libre

OBSERVACIONES

Si los alumnos no están familiarizados con la arquitectura o las ciudades árabes, se recomienda al profesor que haga una breve introducción sobre este tema para facilitar la comprensión del texto y la realización de los ejercicios. Puede servirse de fotografías o diapositivas para mostrar a los alumnos una mezquita, un minarete, un mercado de una ciudad árabe...

GUÍA DOCENTE PARA EL BLOQUE 2

Nombre del bloque: ¡Esto no funciona! La carta de reclamación
Objetivo: redacción de una carta de reclamación
Contenidos <ul style="list-style-type: none">-Gramaticales: la causa y la consecuencia-Léxicos: distribución del hogar, mobiliario y accesorios domésticos-Pragmáticos: expresiones formales de protesta, estructura de la carta formal
Materiales <ul style="list-style-type: none">- Tantas fotocopias como alumnos de la carta de reclamación a trabajar Duración <ul style="list-style-type: none">- 4 horas
Dinámicas de trabajo: <ul style="list-style-type: none">-Individual-Por parejas-En asamblea
Fases de desarrollo: PREACTIVIDADES <ul style="list-style-type: none">-Durante la realización de las preactividades, los alumnos conversan sobre las características de las cartas y los correos electrónicos formales e informales, recordando sus propias experiencias. ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none">-De manera individual, los alumnos leen la carta de reclamación propuesta. Esta tarea se puede realizar de manera individual para mayor dinamismo de la clase.-De manera individual, los alumnos realizan los ejercicios de traducción pedagógica. En parejas, comprueban sus respuestas con las de su compañero.-Tras la realización de las actividades, ponen en común con el resto de la clase las

dificultades que han encontrado y las estrategias que han empleado para solucionarlas.

EXPRESIÓN ESCRITA

-Los alumnos leen las instrucciones a seguir para redactar su propia carta de reclamación.

-En parejas, comparten ideas a incluir en la carta y buscan vocabulario adecuado para su redacción.

-De manera individual, redactan la carta de reclamación. Esta tarea se puede realizar en casa para mayor dinamismo de la clase.

Posibles variaciones

-Si el profesor considera que el nivel de la clase es un poco bajo, los alumnos pueden realizar en parejas aquellas actividades destinadas a su realización individual.

-Si el profesor lo considera necesario, puede analizar la estructura de una carta de reclamación en español antes de proceder a las actividades de traducción pedagógica.

Posible evaluación

-El profesor puede llevar un registro de los progresos de los alumnos en diferentes áreas (léxico, gramática, pronunciación...) e ir completándolo con las intervenciones de los alumnos al aportar sus soluciones a los ejercicios.

-La evaluación de la redacción puede realizarse primero entre compañeros (un compañero corrige la redacción de otro) y después por parte del profesor.

-En la evaluación de la redacción el profesor debe tener en cuenta los siguientes puntos.

Adecuación:

-Extensión adecuada de la redacción (más/menos 20 palabras)

-Adecuación de la redacción al formato de la carta de reclamación

-Estilo adecuado

-Cumplimiento de los puntos de orientación especificados en la actividad

-Consecución del objetivo de comunicación planteado

Estructura:

-Organización de las ideas

-Exposición de las ideas

- Uso adecuado de los signos de puntuación
- Uso adecuado de los conectores discursivos

Corrección gramatical

- Ortografía
- Sintaxis
- Errores gramaticales que afectan a la comunicación
- Errores derivados del no cumplimiento de los requisitos por parte del candidato
- Errores derivados del intento del candidato de superar los parámetros del nivel requerido

Vocabulario

- Corrección en el uso del vocabulario
- Precisión en el uso del vocabulario
- Uso de estrategias efectivas
- Variedad y riqueza del léxico empleado

Establecimiento de la puntuación (0-10 puntos)

- Adecuación: hasta 2 puntos
- Estructura: hasta 2 puntos
- Corrección gramatical: hasta 3 puntos
- Vocabulario: hasta 3 puntos

Posibles reducciones y continuaciones

-En caso de falta de tiempo, especialmente con alumnos que demuestren un alto nivel de dominio de este tipo de actividades, el profesor puede decidir dividir la clase en dos grupos. Cada grupo realizará la mitad de las actividades propuestas. Después, un alumno de cada grupo propondrá al resto las soluciones de las actividades y explicará por qué su grupo ha llegado a esa conclusión.

-En caso de que la clase trabaje a un ritmo rápido, la actividad se puede complementar proponiendo a los alumnos que elaboren una posible respuesta a la carta de reclamación. Cada compañero puede redactar la respuesta a la carta de reclamación de otro.

Guía del profesor (soluciones)

PREACTIVIDADES

Las preactividades son de respuesta libre

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

2. A. Le escribo para expresar mi preocupación...

B. Otra fuente de irritación/molestia es...

C. También estoy preocupado por el hecho de que...

D. Me gustaría centrar su atención en el hecho de que...

3. A further source of irritation is that the windows in the living room do not shut properly, so that this room is extremely draughty.

Otra fuente de preocupación es que las ventanas de la sala de estar no cierran adecuadamente, por lo que en esta habitación hay corrientes de aire

As a result, I have had to borrow a fan heater from a friend as a temporary measure, but even so the temperature in the flat is frequently freezing.

Como resultado, he tenido que pedir prestado un ventilador de un amigo como una medida temporal, pero aun así la temperatura en el piso es frecuentemente muy fría.

I am also concerned about the fact that several of the sockets in the bedroom are loose, which constitutes a safety hazard.

También estoy preocupado por el hecho de que varios de los enchufes en la habitación están sueltos, lo que constituye un peligro para la seguridad.

I would like to draw your attention to the fact that the lift in this block is frequently out of order, which is extremely annoying as the flat is on the seventh floor.

Me gustaría llamar su atención sobre el hecho de que el ascensor del bloque está frecuentemente fuera de servicio, lo cual es muy molesto, ya que el piso se encuentra en la séptima planta.

4. Respuesta libre

EXPRESIÓN ESCRITA

Las tareas de expresión escrita son de respuesta libre

GUÍA DOCENTE PARA EL BLOQUE 3

Nombre del bloque: Cualquier tiempo pasado fue mejor. La biografía
Objetivo: redacción de una biografía
Contenidos -Gramaticales: la oración en aposición, el futuro en el pasado, expresiones temporales -Ortográficos: el uso de la mayúscula y la minúscula -Pragmáticos: estructura de la biografía -Socioculturales: Historia de España (Guerra Civil y posguerra), literatura española
Materiales: -Tantas fotocopias como alumnos de biografía en inglés de Ana María Matute -Conexión a Internet Duración: -4/5 horas
Dinámicas de trabajo : -En asamblea -Por parejas -Individual
Fases de desarrollo: PREACTIVIDADES -Durante la realización de las preactividades, los alumnos conversan sobre la características de la autobiografía. ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA -De manera individual, los alumnos leen la carta autobiografía de Ana María Matute. Esta tarea se puede realizar de manera individual para mayor dinamismo de la clase. -De manera individual, los alumnos realizan los ejercicios de traducción pedagógica. En parejas, comprueban sus respuestas con las de su compañero.

-Los alumnos realizan en parejas la búsqueda de información cultural y su traducción. Después, exponen sus resultados al resto de la clase.

-Tras la realización de las actividades, ponen en común con el resto de la clase las dificultades que han encontrado y las estrategias que han empleado para solucionarlas.

EXPRESIÓN ESCRITA

-Los alumnos realizan en parejas el ejercicio de la entrevista.

-En parejas, comparten ideas para redactar una autobiografía y buscan vocabulario adecuado para su redacción.

-De manera individual, redactan la autobiografía. Esta tarea se puede realizar en casa para mayor dinamismo de la clase.

Posibles variaciones

-Si el profesor considera que el nivel de la clase es un poco bajo, los alumnos pueden realizar en parejas aquellas actividades destinadas a su realización individual.

-Si el profesor considera que el nivel de la clase es un poco bajo o que los alumnos pueden tener dificultades para manejarse en Internet, puede remitir a los alumnos a determinadas páginas que contengan la información deseada lugar de permitir la búsqueda libre de la misma.

Posible evaluación

-El profesor puede llevar un registro de los progresos de los alumnos en diferentes áreas (léxico, gramática, pronunciación...) e ir completándolo con las intervenciones de los alumnos al aportar sus soluciones a los ejercicios.

-La evaluación de la redacción puede realizarse primero entre compañeros (un compañero corrige la redacción de otro) y después por parte del profesor.

-En la evaluación de la redacción el profesor debe tener en cuenta los siguientes puntos.

Adecuación:

-Extensión adecuada de la redacción (más/menos 20 palabras)

-Adecuación de la redacción al formato de la carta de reclamación

- Estilo adecuado
- Cumplimiento de los puntos de orientación especificados en la actividad
- Consecución del objetivo de comunicación planteado

Estructura:

- Organización de las ideas
- Exposición de las ideas
- Uso adecuado de los signos de puntuación
- Uso adecuado de los conectores discursivos

Corrección gramatical

- Ortografía
- Sintaxis
- Errores gramaticales que afectan a la comunicación
- Errores derivados del no cumplimiento de los requisitos por parte del candidato
- Errores derivados del intento del candidato de superar los parámetros del nivel requerido

Vocabulario

- Corrección en el uso del vocabulario
- Precisión en el uso del vocabulario
- Uso de estrategias efectivas
- Variedad y riqueza del léxico empleado

Establecimiento de la puntuación (0-10 puntos)

- Adecuación: hasta 2 puntos
- Estructura: hasta 2 puntos
- Corrección gramatical: hasta 3 puntos
- Vocabulario: hasta 3 puntos

Posibles reducciones y continuaciones:

- En caso de falta de tiempo, especialmente con alumnos que demuestren un alto nivel de dominio de este tipo de actividades, el profesor puede decidir dividir la clase en dos grupos. Cada grupo realizará la mitad de las actividades propuestas. Después, un alumno de cada grupo propondrá al resto las soluciones de las actividades y explicará

por qué su grupo ha llegado a esa conclusión.

-En caso de que la clase trabaje a un ritmo rápido el profesor puede proyectar en clase un fragmento previamente seleccionado del vídeo *Novelistas españoles contemporáneos: Ana María Matute* elaborado por la Universidad Nacional Española a Distancia y disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=gcUezKBhmGo>

Guía del profesor (soluciones)

PREACTIVIDADES

-Respuesta libre

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

2. Según el Diccionario de la Real Academia:

seno

(Del lat. *sinus*).

1. m. Concavidad o hueco.
2. m. Concavidad que forma una cosa encorvada.
3. m. pecho (ll mama de la mujer).
4. m. Espacio o hueco que queda entre el vestido y el pecho. *Sacó del seno una bolsa.*
5. m. Matriz de la mujer y de las hembras de los mamíferos.
6. m. Parte interna de algo. *El seno del mar. El seno de una sociedad.*
7. m. Parte de mar que se recoge entre dos puntas o cabos de tierra.
8. m. regazo (ll lo que recibe en sí a algo o a alguien, dándole amparo, protección, consuelo, etc.).
9. m. *Anat.* Cavidad existente en el espesor de un hueso o formada por la reunión de varios huesos. *El seno frontal. El seno maxilar.*
10. m. *Arq.* Espacio comprendido entre los trasdoses de arcos o bóvedas contiguas.
11. m. *Geogr.* golfo (ll porción de mar que se interna en la tierra).
12. m. *Mar.* Curvatura que hace cualquier vela o cuerda que no esté tirante.
13. m. *Mat.* seno de un ángulo.
14. m. *Mat.* seno de un arco.
15. m. *Med.* Pequeña cavidad que se forma en la llaga o postema.

En el texto se emplea la palabra seno con el sentido de “parte interna de algo”.

3. Según el diccionario de sinónimos de El País.

Sinónimos de criar:

Lactar, dirigir, enseñar, cultivar, procrear, parir, formar, originar, provocar, suscitar

Sinónimos de educar:

formar, instruir, aleccionar, ilustrar, adoctrinar, urbanizar, adiestrar, amaestrar, ejercitar

, afinar, perfeccionar

4. Según el Diccionario de la Real Academia

estallar.

(Metát. de un ant. **astellar*, hacerse astillas).

1. intr. Dicho de una cosa: Henderse o reventar de golpe, con chasquido o estruendo.

2. intr. restallar.

3. intr. Sobrevenir, ocurrir violentamente. *Estallar un incendio, una revolución.*

4. intr. Dicho de una persona: Sentir y manifestar repentina y violentamente ira, alegría u otra pasión o afecto.

5. Debido a la legislación española...

6. Según el Diccionario de la Real Academia

hiato.

(Del lat. *hiātus*).

1. m. Encuentro de dos vocales que se pronuncian en sílabas distintas.

2. m. Solución de continuidad, interrupción o separación espacial o temporal.

3. m. *Anat.* Hendidura, fisura.

4. m. *Métr.* Disolución de una sinalefa, por licencia poética, para alargar un verso.

5. m. p. us. Abertura, grieta.

En el texto se utiliza la palabra hiato con el sentido de “interrupción o separación temporal”.

7. At the age of four-a los cuatro años, early on in her life-desde el comienzo de su vida, during this period-durante este período, when se was 27-cuando tenía 27 años, after eleven years of marriage-después de once años de matrimonio, one year later-un año después, since 1996-desde 1996, currently-actualmente.

8. Her experiences there were to be very important, since Matute used her memories from the people and events of Mansilla de la Sierra in her book *Historias de la Artámila*.

Sus experiencias allí iban a ser muy importantes, ya que Matute usó sus recuerdos de la gente y los acontecimientos de Mansilla de la Sierra en su libro *Historias de la Artámila*.

The violence, hatred, death, poverty, and misery she witnessed during this period were to become recurring themes in her later work.

La violencia, el odio, la muerte, la pobreza y la miseria de las que fue testigo durante este período iban a convertirse en temas recurrentes en su obra posterior.

One year later she met the man who was to be her live-in partner, Julio Brocard.

Un año más tarde conoció al hombre que iba a ser su compañero, Julio Brocard.

After this hiatus she published what was to be her most famous novel, *Olvidado rey*

Gudú, an antiwar allegory.

Después de este hiato publicó la que iba a ser su novela más famosa, *Olvidado rey Gudú*, una alegoría antibélica.

9. Brought up in the bosom of a family of the Catalan bourgeois...

Criada en el seno de una familia de la burguesía catalana....

Deeply depressed after Julio Brocard's death in 1990...

Profundamente deprimida tras la muerte de Julio Brocard en 1990...

Awarded both the National Prize for Literature in Spanish and the Cervantes Prize...

Galardonada tanto con el Premio Nacional de Literatura como con el Premio Cervantes...

10. A. Sus padres decidieron mandarla a de sus abuelos en Mansilla de la Sierra

A. Sus padres decidieron mandarla con sus abuelos a Mansilla de la Sierra

B. Debido a la española legislación del tiempo, ella fue no permitida para ver a su hijo, lo que desencadenó severos emocionales problemas.

B. Debido a la legislación española de la época, no le permitieron ver a su hijo, lo que le desencadenó severos problemas emocionales.

C. Galardonada ambos el Premio Nacional de Literatura en español y el Cervantes Premio, ella ha sido miembro de la Real Española Academia desde 1996.

C. Galardonada tanto con el Premio Nacional de Literatura como con el Premio Cervantes, ha sido miembro de la Real Academia Española desde 1996.

11. En español se escribe con minúscula: catalana (burguesía catalana), la guerra civil española. Se escribe con mayúscula: Caja de las Letras del Instituto Cervantes, Premio Nacional de Literatura, Premio Cervantes, Real Academia de la Lengua.

12. Respuesta libre

EXPRESIÓN ESCRITA

-Las actividades de expresión escrita son de respuesta libre

OBSERVACIONES

Si el profesor considera que el conocimiento de los alumnos sobre alguno de los temas tratados es escaso conviene que realice una introducción en clase antes de comenzar con los ejercicios.

Durante la realización de los ejercicios, el profesor puede aprovechar para ampliar los conocimientos de los alumnos sobre el uso de los diccionarios bilingües, monolingües y de sinónimos y antónimos.

GUÍA DOCENTE PARA EL BLOQUE 4

Nombre del bloque: De novela. El relato.
Objetivo: redacción de un relato
Contenidos -Gramaticales: la comparación, los tiempos narrativos, los adjetivos para la descripción -Léxico: abierto -Pragmáticos: estructura del relato breve -Socioculturales: el relato corto español e hispanoamericano
Materiales -Tantas fotocopias como alumnos de la versión original del relato <i>Los chicos</i> de Ana María Matute -Tantas fotocopias como alumnos de la versión en inglés del relato <i>Los chicos</i> de Ana María Matute
Duración -5/6 horas
Dinámicas de trabajo -Individual -En pareja -En asamblea -En grupos
Fases de desarrollo PREACTIVIDADES -Durante la realización de las preactividades, los alumnos conversan sobre la características del relato corto y sobre los recuerdos de su infancia.

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

-De manera individual y ayudándose de un diccionario, los alumnos proponen una traducción para cada una de las palabras de la lista. Después, comprueban sus respuestas en pareja.

-De manera individual, los alumnos leen la versión inglesa del cuento de Ana María Matute Los chicos. Esta tarea se puede realizar de manera individual para mayor dinamismo de la clase.

-De manera individual, los alumnos comprueban si, según el contexto, la acepción elegida para la traducción de las palabras de la lista anterior es la más adecuada. Comprueban sus respuestas con las de un compañero.

-Los alumnos escriben un resumen del cuento y, entre toda la clase, se elabora un resumen común.

-De manera individual, los alumnos realizan los ejercicios de traducción pedagógica. En parejas, comprueban sus respuestas con las de su compañero.

- Tras la traducción de los dos últimos párrafos, los alumnos comentan las similitudes y diferencias de tres elementos en su traducción y en la traducción otorgada en pequeños grupos.

- Tras la realización de las actividades, ponen en común con el resto de la clase las dificultades que han encontrado y las estrategias que han empleado para solucionarlas.

EXPRESIÓN ESCRITA

-Los alumnos realizan en parejas el ejercicio de la entrevista.

-En parejas, comparten ideas para redactar una autobiografía y buscan vocabulario adecuado para su redacción.

-De manera individual, redactan la autobiografía. Esta tarea se puede realizar en casa para mayor dinamismo de la clase.

Posibles variaciones

Si el profesor considera que el nivel de la clase es un poco bajo, los alumnos pueden realizar en parejas aquellas actividades destinadas a su realización individual.

Posible variación de la actividad de expresión escrita:

Escribe una pequeña narración sobre algún hecho de la infancia de tu compañero/a. Primero, entrevístalo y toma nota de sus respuestas en inglés, que luego tendrás que traducir.

Posible evaluación

-El profesor puede llevar un registro de los progresos de los alumnos en diferentes áreas (léxico, gramática, pronunciación...) e ir completándolo con las intervenciones de los alumnos al aportar sus soluciones a los ejercicios.

-La evaluación de la redacción puede realizarse primero entre compañeros (un compañero corrige la redacción de otro) y después por parte del profesor.

-En la evaluación de la redacción el profesor debe tener en cuenta los siguientes puntos.

Adecuación:

-Extensión adecuada de la redacción (más/menos 20 palabras)

-Adecuación de la redacción al formato de la carta de reclamación

-Estilo adecuado

-Cumplimiento de los puntos de orientación especificados en la actividad

-Consecución del objetivo de comunicación planteado

Estructura:

-Organización de las ideas

-Exposición de las ideas

-Uso adecuado de los signos de puntuación

-Uso adecuado de los conectores discursivos

Corrección gramatical

-Ortografía

-Sintaxis

-Errores gramaticales que afectan a la comunicación

-Errores derivados del no cumplimiento de los requisitos por parte del candidato

-Errores derivados del intento del candidato de superar los parámetros del nivel requerido

Vocabulario

- Corrección en el uso del vocabulario
- Precisión en el uso del vocabulario
- Uso de estrategias efectivas
- Variedad y riqueza del léxico empleado

Establecimiento de la puntuación (0-10 puntos)

- Adecuación: hasta 2 puntos
- Estructura: hasta 2 puntos
- Corrección gramatical: hasta 3 puntos
- Vocabulario: hasta 3 puntos

Posibles reducciones y continuaciones

En caso de falta de tiempo, especialmente con alumnos que demuestren un alto nivel de dominio de este tipo de actividades, el profesor puede decidir dividir la clase en dos grupos. Cada grupo realizará la mitad de las actividades propuestas. Después, un alumno de cada grupo propondrá al resto las soluciones de las actividades y explicará por qué su grupo ha llegado a esa conclusión.

En caso de que la clase trabaje a un ritmo rápido, el profesor puede trabajar el capítulo 1 del documental *Historias: infancias en los 50* disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=IHKuTKOHH3o>

Guía del profesor (soluciones)

PREACTIVIDADES

- Respuesta libre

ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN

2. desportillado, harapiento, cabezas de alfiler, calloso, salpicaduras, grietas, juncos, álamos, pantano, chozas, carreta, jirón, semi-adosado, gentuza, administrador, mazas, audaz, fanfarrón, chabola, crujiente, cigarra, terraplén, mugriento, vetas, aplanar, cojera, sigilosamente, echarse encima.

4. Respuesta libre

5. A. Nos parecían/Se nos antojaban quince o veinte

B. Con el corazón en la garganta

C. Y se le echó encima

D. El chico, poco a poco, fue cediendo

E. Luego, cayó contra la hierba, pero levantó la cabeza para no desfallecer del todo

F. Mi hermano mayor retrocedió

G. Era como si estuviera clavada en el suelo

6. Ellos siempre llegaban a las calientes horas de la siesta, cuando el sol caía directamente sobre el polvo y la diseminada grava de la vieja carretera, donde ni camiones ni coches conducían, ni ningún otro vehículo.

Llegaban siempre a la hora achicharrada de la siesta, cuando el sol caía de plano contra el polvo y la grava diseminada de la carretera vieja, por donde no circulaban camiones ni carros ni ningún otro vehículo.

7. like horses`hoves-como las pezuñas de los caballos, like spatters of mud-como salpicaduras de barro, like the spirit of evil-como el espíritu de mal, like a big snake-como una gran serpiente.

8. En la narración suelen emplearse los tiempos pretéritos. Ejemplos: obeyed, could, happened, was, did not cry, were, fell, soaked, looked, saw, went, lowered, got, dragged, limped, did not dare, wanted, did not know.

9. Adjetivos que hacen referencia a descripciones físicas: small eyes, wide and flattened nose, round pupils, grimy and bare (his back).

Adjetivos que hacen referencia a descripciones emocionales: unwilling, frightened, painful (shame).

Mis hermanos, como reticentes, como asustados, le obedecieron. Sólo yo no podía moverme, no podía, del lado del chico. De pronto, algo extraño ocurrió dentro de mí. El chico estaba allí, intentando incorporarse, tosiendo. No lloraba. Sus ojos eran muy pequeños, y su nariz, ancha y aplastada, brillaba de manera extraña. Estaba manchado de sangre. La sangre caía por su barbilla, empapaba sus andrajos y la hierba. De pronto, me miró. Y vi sus ojos de pupilas redondas, que no eran negras, sino de un pálido color topacio, transparentes, donde el sol se metía y se volvía de oro. Yo bajé los míos, llena de una vergüenza dolorida.

El chico se puso en pie lentamente. Se debió herir una pierna cuando Efrén lo arrastró, porque iba cojeando hacia la empalizada. No me atreví a mirar su espalda,

renegrida y desnuda entre los desgarrones. Quería llorar y no sabía exactamente por qué. Sólo supe decirme: "Si sólo era un niño. Él no era más que un niño, como otro cualquiera".

10. Respuesta libre

EXPRESIÓN ESCRITA

Los ejercicios de expresión escrita son de respuesta libre

Observaciones

Si el profesor lo considera necesario, puede realizar una introducción histórica sobre la posguerra española.

El profesor puede aprovechar para ampliar los conocimientos de los alumnos sobre el uso de diccionarios.