

# La traducción pedagógica como recurso en los manuales de ELE Alemanes

Estudio de los manuales utilizados en las escuelas de adultos (VHS)

Patricia López Casanovas

Trabajo Final de Máster

Tutor: Dr. Robert Martínez Carrasco

Máster de Traducción y Tecnologías

Universitat Oberta de Catalunya

Junio de 2021

**RESUMEN:** Durante mucho tiempo la traducción y la lengua materna del estudiante no han tenido apenas cabida en el aula de idiomas. En los últimos años y gracias a varios estudios, esto ha ido cambiando y dentro del método comunicativo de aprendizaje se han integrado actividades de traducción pedagógica, ya que estas tareas recogen la mayoría de destrezas que el estudiante debe desarrollar para su aprendizaje. Además, aunque todavía puede haber reticencias, la lengua materna del aprendiente puede tener un papel importante en el aprendizaje de un nuevo idioma. En este estudio analizaremos cómo en los manuales de ELE que se utilizan en las escuelas de adultos alemanas (llamadas *Volkshochschulen*), en los niveles A1, A2 y B1, hay una amplia variedad de este tipo de actividades. Aunque se priorizan las actividades de comunicación y mediación, encontramos en estos manuales una buena representación de este tipo de actividades, así como del uso de la lengua materna de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua materna, traducción pedagógica, método comunicativo, lengua objetivo, multilingüismo, aprendizaje de lenguas extranjeras.

**ABSTRACT:** Mother tongue and translation have been banned from the language learning process for a long time. In the last years, and due to some studies, this situation has changed and nowadays, translation exercises are easy to be found in the text books that follow the Communicative Methodology. Pedagogical translation activities comprehend all the critical skills that belong to this methodology. Moreover, the mother tongue of the apprentices can have nowadays an important role in the learning process, and it is usually used in the language class, although some may have some reservations. In this study we will analyze how pedagogical translation activities are included in the Spanish text books for adult learners, in the popular Universities (VHS), for the levels A1, A2 and B1. Even though communication-mediation activities are the priority in these books, we can find a wide range of other types of these activities, as well as good examples of the use of the learner's mother tongue with learning purposes.

**KEYWORDS:** Mother tongue, pedagogic translation, communicative methodology, target language, multilingualism, learning of foreign languages.

**ABSTRACT:** Für lange Zeit hatte weder die Muttersprache den Studenten noch die Übersetzung kaum Platz im Sprachkursraum. Dank einiger Forschungen hat sich kürzlich diese Situation geändert und pädagogische Übersetzung Übungen können in den kommunikativen methodologischeren Sprachbüchern gefunden werden. Diese Übungen enthalten alle Fähigkeiten, die zu der Kommunikative Methodologie gehören. Darüber hinaus, die Muttersprache der Lernenden ist heutzutage in der Lage eine bedeutsame Rolle für das Lernprozess einer Fremdsprache, zu haben. Trotz einiger Bedenken wird Muttersprache häufiger beim Lernprozess der Erwachsenen benutzt. Auf diese Forschung wird analysiert sein, wie pädagogische Übersetzung Übungen in der Spanisch Sprachbüchern für Erwachsenenbildung in der VHS für die Niveaus A1, A2 und B1 repräsentiert werden. Obwohl in den meisten Übungen geht es um Vermittlung, es sind sowohl eine breite Palette Übungen als auch viele Beispiele für die Nutzung der Muttersprache beim Lernprozess in den analysierten Büchern.

**SCHLÜSSWÖRTER:** Muttersprache, pädagogische Übersetzung, kommunikative Methodologie, Zielsprache, Mehrsprachigkeit, Fremdsprache lernen.

<b>INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIÓN PERSONAL.....</b>	<b>5</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
1. EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN LA HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	7
1.1. <i>El Humanismo (s. xv-xvi). El método tradicional (gramática y traducción)</i> .....	7
1.2. <i>El siglo xvii-xix y principios del xx. El Método Tradicional y el Directo</i> .....	8
1.3 <i>Segunda mitad del s. xx. La explosión de las metodologías: El Método Audio-oral, la Revolución Cognitiva y el Enfoque Natural</i> .....	9
1.4. <i>El Enfoque Comunicativo</i> .....	10
2. EL MARCO REGULATORIO: ¿QUÉ DICEN EL MCER Y EL PCIC A PROPÓSITO DEL USO DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA DE IDIOMAS?.....	12
3. EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA.....	14
3.1. <i>Tipos de traducción que podemos encontrar en el aula de ELE</i> .....	18
3.2. <i>Aportaciones potenciales de la traducción pedagógica en el aula de idiomas</i> .....	20
4. LA APLICACIÓN DE LA TRADUCCIÓN AL AULA DE ELE .....	21
5. LOS MANUALES EN EL AULA DE ELE Y LAS ESCUELAS DE ADULTOS EN ALEMANIA (VHS). .....	25
5.1. <i>El libro de texto y su tendencia actual</i> .....	25
5.2. <i>Die Volkshochschule (VHS) - Las escuelas de formación de adultos alemanas-</i> .....	26
<b>MARCO EMPÍRICO .....</b>	<b>29</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>29</b>
<b>HIPÓTESIS.....</b>	<b>30</b>
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>31</b>
<b>ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>32</b>
1. NIVEL A1 .....	32
1.1 <i>PERSPECTIVAS YA (CORNELSEN)</i> .....	32
1.2. <i>CON GUSTO NUEVO A1 (KLETT)</i> .....	39
2. NIVEL A2 .....	46
2.1. <i>PERSPECTIVAS YA (CORNELSEN)</i> .....	46
2.2 <i>CON GUSTO NUEVO (KLETT)</i> .....	50
3. NIVEL B1 .....	52
3.1. <i>PERSPECTIVAS YA (CORNELSEN)</i> .....	52
3.2. <i>CON GUSTO NUEVO (KLETT)</i> .....	56
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>62</b>



*“Los estudiantes traducen, querámoslo o no. Más vale enseñarles, pues, que la traducción es el cruce de un río entre las orillas de dos culturas diferentes”*

*Bachmann (1994:19)*

## INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIÓN PERSONAL

La primera vez que asistí a una clase de inglés, todavía siendo pequeña, la profesora nos indicó que ella no sabía hablar español y que, por tanto, en esa clase era inútil que quisiéramos utilizar nuestra lengua materna para comunicarnos con ella. Recuerdo que sentí mucho miedo y que al salir de clase arranqué a llorar, pidiéndole a mi madre que no me volviera a llevar allí, que no entendía nada y no podía hacerme entender.

A pesar de esa experiencia traumática, seguí asistiendo a esas clases y conseguí desarrollar un amor profundo por esa lengua. Ya de adulta quise aprender francés y en mi primera clase se volvió a repetir el mismo discurso del profesor: ni hablaba, ni entendía español (ni catalán) y entre esas cuatro paredes tan solo se podía utilizar el francés. Esa vez no lloré, y de hecho me pareció un gran reto intentar comunicarme tan solo en esa lengua que todavía no controlaba. Sin duda, los mejores profesores eran los nativos, por eso me parecía obvio pagar más por este tipo de cursos. Años después me encontré viviendo en Alemania, sin saber una sola palabra de alemán. En los cursos de idiomas que ofrece el gobierno para los inmigrantes, volví a encontrarme el mismo discurso. “Debéis olvidaros de vuestra lengua materna, y sobre todo del inglés que sabéis; no es nada bueno intentar traducir el significado de las palabras, ya que esto solo provoca interferencias; y debéis aprender a pensar en alemán, tan solo así podréis hablar como los autóctonos”.

Nada me llamó la atención de este discurso. Aunque yo seguía traduciendo, utilizaba todos mis conocimientos de lenguas románicas, de latín y de inglés, para navegar en una lengua tan lejana como es el alemán, pero siempre lo hacía “a escondidas” del profesor.

Mis conocimientos del lenguaje, sobre metodología de la traducción y mi experiencia profesional previa me daban un bagaje muy amplio que me ayudó a establecer conexiones con esta nueva lengua. No solo no notaba interferencias, sino que podía establecer comparaciones con usos parecidos del lenguaje, y así, tender puentes que me ayudaban a comprender mejor y, por tanto, a mejorar en esta nueva lengua.

Mi primer trabajo en el país fue como profesora de lengua española para alumnos adultos, todos alemanes. Es fácil imaginar cuál fue mi discurso el primer día, si partimos de mi experiencia previa en el aprendizaje de idiomas. Repetí lo que a mí me habían repetido, sin reflexionar sobre este tema. Hicieron falta unas cuantas clases y mucho estudio independiente por mi parte, para darme cuenta que la realidad no casaba con ese escenario pretendido de “inmersión total” que siempre me habían vendido. Los manuales estaban escritos en su mayoría en alemán, las explicaciones de gramática también, además incluían algunas explicaciones comparando con la gramática alemana e incluso había varios ejercicios para traducir.

En este trabajo pretendo estudiar este cambio de paradigma que se ha empezado a dar los últimos años, el uso de la lengua materna en el aula de idiomas, en concreto el uso de la lengua materna en el aula de español como lengua extranjera (a partir de ahora, ELE) después de años y años de destierro, y totalmente vinculado a ello, la reaparición de la traducción en esa misma aula. Para ello, reflexionaré sobre el marco teórico que apoya esta nueva percepción y analizaré cómo reflejan este cambio los manuales de ELE más utilizados en las escuelas de adultos de Alemania, y en concreto los utilizados en la escuela que conozco, en Erfurt, la capital de la Turingia. Para ello analizaré los manuales más utilizados en esa escuela para los niveles A1, A2 y B1, que son los más habituales en ella: la colección *Perspectivas ya* (A1, A2 Y B1) de la editorial Cornelsen, y la colección *Con gusto nuevo* (A1, A2 y B1) de la editorial Klett.

## MARCO TEÓRICO

### 1. El uso de la traducción en la historia de la didáctica de lenguas extranjeras

Durante muchísimo tiempo, sobre todo a lo largo del siglo xx, y como explica Gierden Vega (2002: 91), la traducción a la lengua materna estaba prohibida en el aula de idiomas y, aunque esto ha ido cambiando en los últimos años, también vinculado a la evolución de los métodos pedagógicos de lenguas extranjeras.

La lengua más estudiada a nivel global en un momento determinado de la historia cambia según el momento histórico en el que estemos, y siempre en función de la cultura dominante de ese momento. En Europa, durante los siglos xv, xvi y buena parte del xvii, la lengua dominante de estudio fue el latín. A partir de esa época empezamos a encontrar también el dominio del francés, del italiano y del inglés (de manera incipiente), pero el latín fue considerado el modelo a seguir en cuanto a método de aprendizaje (García Castañón, 2013: 9).

En los siguientes apartados se traza un recorrido por la historia de la didáctica de la lengua extranjera, que tiene como objetivo analizar brevemente la evolución del valor que se le otorga a la traducción como herramienta pedagógica.

#### 1.1. El Humanismo (s. xv-xvi). El método tradicional (gramática y traducción)

Esta es una época de reformas y de gran avance en muchos ámbitos, al empezar a separar el mundo del conocimiento del mundo religioso. Según podemos leer en Martín Sánchez (2009:56), se trata de la época del Renacimiento en Europa, en la que la cultura, en su más vasta expresión, renace en el continente a través de un redescubrimiento de las obras clásicas. En el ámbito de la educación se llevó a cabo una gran reforma, con la vocación de introducir nuevos conceptos renacentistas que pretenden renovar la educación,

hasta el momento bastante centrada en el mundo eclesiástico. Este interés por lo clásico y la importancia que empezó a cobrar la educación, como medio para poder llegar al conocimiento que difundían los clásicos, repercutió en un gran interés por aprender latín, y en menor medida griego y hebreo (para estudiar las escrituras).

Según afirman Richards y Rogers (2013:13), la metodología utilizada en esa época se basaba en el análisis de la gramática de la lengua, obviando la adquisición de la capacidad de comunicación oral en dicho idioma. El objetivo de este método, llamado tradicional o el método de gramática y traducción, era que los alumnos pudieran entender perfectamente textos en el idioma de estudio. Se aprendían nuevos conceptos gramaticales de forma memorística, y el léxico se memorizaba a través de listas de vocabulario. La práctica de estos conceptos se hacía a través de la traducción de oraciones y pequeños textos. Una vez adquirido un cierto nivel, se volvía a repetir toda esta misma cadena para conceptos más elaborados y así hasta dominar la gramática y el léxico, mientras que cualquier otro aspecto ajeno al análisis textual quedaba excluido.

Cabe mencionar que, aunque el latín era la lengua de estudio predominante, durante el Renacimiento se vivió el gran desarrollo de las lenguas románicas (hasta ese momento consideradas como lenguas de segunda) y fue también en esta época, por ejemplo, cuando se publicó la primera Gramática del español, de Antonio de Nebrija, en 1492.

## **1.2. El siglo xvii-xix y principios del xx. El Método Tradicional y el Directo**

A partir del siglo XVIII, como explica García Castañón (2014:10), el francés, el italiano y el inglés empezaron a ganar importancia y se introdujo el estudio de lenguas modernas en muchos planes de estudios secundarios y universitarios.

A lo largo de estos casi tres siglos se acabó de implantar totalmente el método de gramática y traducción en los países occidentales. De hecho, no es hasta principios del siglo XX cuando empiezan a desarrollarse otras metodologías que

repiensan el modelo vigente hasta el momento y empiezan a poner en valor la capacidad de expresión oral en el idioma de estudio.

Es, pues, en esa primera mitad de siglo en la que surge un nuevo método, llamado Método Directo. Este suponía un gran avance respecto al método tradicional, ya que se intenta promover la comprensión y expresión oral, para tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Por tanto, la gramática pasó a un plano secundario y se impulsaron ejercicios de interacción oral, explicaciones del léxico a través de la mímica y la reproducción de diálogos. La traducción de oraciones y de textos, básica en el Método Tradicional, queda bastante olvidada en esta nueva metodología.

### **1.3 Segunda mitad del s. xx. La explosión de las metodologías: El Método Audio-oral, la Revolución Cognitiva y el Enfoque Natural.**

En la segunda mitad del siglo xx asistimos a la explosión de los métodos de enseñanzas de idiomas. La importancia de la adquisición de lenguas extranjeras está en su momento más alto. Después de la Segunda Guerra Mundial, según explica Fernández Vítóres (2009: 64), el inglés lo domina todo y se vuelve la lengua extranjera mundial por definición. El desarrollo de la Unión Europea y su fomento del intercambio de personas entre países y, por tanto, del plurilingüismo, es otro factor de peso detrás del creciente interés en aprender nuevos idiomas (Cornago, 2017: 24)

Este contexto hizo que muchos investigadores se centraran en los métodos para el aprendizaje de estos idiomas, buscando una revisión completa al Método tradicional, que aún tenía bastante peso (Martín Sánchez, 2009: 62). El Método Audio-oral, tal como lo describe Martín Sánchez (2009:64) se basa en la teoría lingüística del estructuralismo americano, según el cual el estudio de una lengua debía centrarse, sobre todo, en la lengua hablada, frente al registro escrito. En este método, se parte de la idea de que la lengua materna y las lenguas extranjeras se aprenden de la misma manera, por imitación y repetición. El alumno aprende, por tanto, la nueva lengua a través de la repetición de un modelo, hasta que lo integra. También se utilizaban ejercicios con huecos y

repetitivos para evaluar el resultado, y la estructura gramatical era mucho más importante que el léxico. Se utilizaba en cierta medida la traducción en tanto en cuanto a que se recurría, a veces, al análisis contrastivo de la gramática; pero ya no tenían cabida ejercicios de traducción.

A partir de los años 70-80 del siglo XX se da la llamada “revolución cognitiva” y surgen numerosas metodologías nuevas que intentan dar solución a los problemas planteados por los modales anteriores. Entre estas nuevas metodologías es interesante destacar el Enfoque Natural, el cual se basa en la idea de que es más importante la exposición e inmersión en el idioma de estudio que la producción escrita. La gramática se reduce al mínimo, el alumno tiene que estar en contacto con la lengua el mayor tiempo posible para adquirirla, como se aprende una lengua materna. Con esta metodología puede llegar a no haber explicaciones gramaticales en el aula, no se repiten las estructuras, ni ejercicios para rellenar.

Es evidente que en este tipo de metodología el uso de la lengua materna o el de la traducción quedan totalmente fuera del aula de idiomas. Lo importante es la llamada “inmersión total”, que el alumno solo tenga contacto con la lengua de estudio, y desterrar fuera del aula cualquier otra lengua.

#### **1.4. El Enfoque Comunicativo**

Otra metodología que se desarrolló a raíz de la ya nombrada “revolución cognitiva”, es el Método o Enfoque Comunicativo. Surgió también alrededor de los años 70-80 del siglo pasado, a la vez que también se desarrollaba el Enfoque Natural. El Método Comunicativo surge en Europa y tiene como objetivo la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera partiendo de nociones y funciones (Cornago, 2017: 24). Esta metodología la define Martín Sánchez (2009:67) como aquella en la que la enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, a través de una comunicación real y situaciones reales. Se trabaja mediante tareas, por eso también se le conoce en ocasiones como Enfoque por Tareas. La gramática que se presenta en clase tiene que ser útil para el

aprendiente, y se trata de enseñar su forma y su uso, para que los estudiantes puedan utilizarla y comunicarse.

El rol del profesor en este enfoque, según Cornago (20017: 25), es el de facilitador del aprendizaje, mediante el análisis de las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, elaborar materiales e incluso ser un alumno más en el aula.

Este método propone el dominio de cuatro competencias clave, desarrolladas por Canale y Swain (1980): competencia gramatical, competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. A estas, se añadió más tarde la competencia sociocultural.

La mayoría de cursos de lenguas extranjeras en la actualidad se organizan siguiendo este enfoque, aunque todavía se hace muy patente el peso de este tipo de metodología en el rechazo al uso de la lengua materna en clase, así como cuando se evita utilizar ejercicios de traducción.

#### - **El papel de la traducción y la lengua materna en el Enfoque Comunicativo tradicional**

En la actualidad el enfoque comunicativo o por tareas es el que predomina en las aulas de idiomas. Aunque ha ido evolucionando, sus características principales son las que ya hemos descrito en el apartado anterior. Donde se pone mayor énfasis en esta metodología es en el proceso de aprendizaje, no en el resultado del mismo. El alumno se implica en el proceso, reflexiona sobre las estrategias que ha utilizado y por último, es consciente que él es el responsable de su propio aprendizaje. Como indica Cuéllar Lázaro (2005:53): “Aprender una lengua extranjera es, a su vez, *aprender a aprender* esa lengua”. Este es un aspecto clave para la reintroducción de la traducción y la lengua materna en el aula. Un segundo aspecto crucial es que en esta metodología se introduce el concepto de interculturalidad. Aprender un nuevo idioma significa acceder a una nueva cultura, por eso en este enfoque suelen ofrecerse actividades que hagan reflexionar al alumno sobre las diferencias y similitudes entre su realidad y la de estudio.

Pintado (2012: 326) reflexiona sobre la adecuación de este método, siendo quizás el que más ámbitos diferentes abarca del aprendizaje y por tanto, el más completo. Sin embargo, esta misma autora pone de manifiesto que el motivo por el que, en general, sigue causando rechazo el uso de la traducción en este tipo de metodología. Y es que, en sus palabras (ibid: 326), esto responde al rechazo de la dimensión comunicativa de la traducción aplicada al aprendizaje de idiomas. Aunque, en algunos países sí se ha ido adoptando y tiene cabida en el aula de idiomas, en muchos otros se considera poco eficaz e incluso poco deseable y se ha abandonado. (Pintado, 2012: 326).

## **2. El marco regulatorio: ¿Qué dicen el MCER y el PCIC a propósito del uso de la lengua materna en el aula de idiomas?**

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), redactado en 2001, es considerado, como indica Galindo (2013:23), un paso adelante histórico en la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. La mayoría de escuelas idiomas, manuales y profesores toman como referencia este marco para desarrollar sus currículos. Por ello, es interesante tener en cuenta las pautas que establece el marco común de referencia respecto al uso de la lengua materna en el aula. El MCER, en su sexto capítulo, dedicado al aprendizaje y la enseñanza de la lengua, y más en concreto en el apartado sobre competencia diferenciada y cambio de lengua (MCER, 2002: 131) afirma:

Otra característica de la competencia plurilingüe y pluricultural es que no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua.



El MCER acepta la posibilidad de que se dé un cambio de idioma en el aula, si esto repercute en un beneficio para el alumno, englobada esta posibilidad en la competencia plurilingüe que se desea desarrolle el alumno.

En el capítulo 4 (ibid: 46), que trata sobre el uso de la lengua por parte del alumno, se expone cómo es imposible desvincular al alumno de su lengua y cultura maternas en el proceso de adquisición de una nueva lengua. De hecho, se hace hincapié en que las competencias lingüísticas del alumno se modifican con los nuevos conocimientos que adquiere, y estos contribuyen a crear destrezas y capacidades interculturales y plurilingües en el estudiante. Se resalta también, que estas nuevas capacidades posicionan al estudiante para ejercer de mediador, a través de la interpretación y la traducción, entre personas que no puedan comunicarse por desconocimiento de sus lenguas.

El MCER presenta algunas actividades que utilizarían la lengua materna de los estudiantes, y las engloba dentro de una categoría llamada “Tareas de mediación”, definidas en el capítulo 4.4.4 (ibid:85) como “actividades en las que 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.

Es en este contexto en el que aparece la posibilidad de utilizar actividades de traducción para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras. En otros capítulos del MCER se menciona la importancia para el aprendiente del conocimiento intercultural, para lo que será importante los conocimientos que el estudiante tenga sobre su lengua materna y sobre su cultura, y así poder establecer comparaciones con la lengua y cultura meta.

En resumen, es interesante tener en cuenta que el MCER ni penaliza, ni enaltece el uso de la lengua materna y de tareas de traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque sí que reconoce su utilidad en ciertas circunstancias en el aula y deja la decisión de su utilidad para el docente.

Asimismo, es interesante para el trabajo que presentamos saber qué dice sobre este tema una institución como el Instituto Cervantes, cuyo Plan Curricular es de referencia

en el aprendizaje y el diseño de materiales de español. Cabe mencionar que El Instituto Cervantes actualizó su Plan Curricular basándose en el MCER publicado por la Comisión Europea (PCIC, 2006). En la sección sobre metodología de aprendizaje (ibid, 1.2.2) podemos encontrar el método del análisis contrastivo, con la siguiente propuesta para un mejor aprendizaje del estudiante:

La comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias (ibid, 2006:1.2.2)

A la vez, propone algunas actividades que implican el uso de la traducción en el aula (ibid, 2006:1.2.2), entre las que se resumen:

- traducir literalmente expresiones o locuciones a la lengua materna u otras lenguas para intentar comprender su significado.
- Traducir enunciados de la lengua materna u otras lenguas al español con el fin de producir significados.
- Traducir oraciones a la lengua materna u otras lenguas con el fin de comprender y recordar las reglas gramaticales.

Al igual que el MCER, el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes) no critica el uso de la lengua materna o de la traducción en el ámbito del aprendizaje de idiomas, y queda a merced del docente y de las necesidades de los aprendientes. A continuación se analizará el papel que tienen estos dos recursos en el aula de lenguas extranjeras, así como que beneficios y prejuicios suelen relacionarse a su uso.

### **3. El papel de la traducción en el aula**

Como hemos visto hasta ahora, el desarrollo histórico de la docencia de lenguas extranjeras ha pasado de basarse en la traducción (el método clásico), a obviar la traducción y la lengua materna por completo. Sin embargo, en las últimas décadas se ha desarrollado mayor aceptación, gracias al desarrollo del método comunicativo, y poco a poco, se ha aceptado que no se puede evitar que el alumno traduzca, y podría llegar a

ser beneficioso para el aprendizaje, desde el punto de vista del plurilingüismo. La constatación de que el estudiante recurre a la traducción de manera inevitable ha contribuido a revisar la aproximación que se realiza a la traducción en el aula de lenguas extranjeras. La traducción se empieza a entender, en algunos sectores de la enseñanza de idiomas, pues, como una destreza más dentro del modelo comunicativo de enseñanza. Teniendo todo esto en cuenta, a continuación, analizaremos qué tipo de traducción se puede encontrar en el aula, qué aporta su uso a los estudiantes y a los docentes y qué aspectos negativos se le atribuyen.

#### **- Argumentos a favor y en contra del uso de la traducción en el aula de idiomas.**

García-Medall (2001:2) expone en su trabajo un gran listado de argumentos que se han esgrimido tradicionalmente tanto en contra como a favor del uso de la traducción en el aula. Este autor considera que la traducción es válida en cuatro sentidos básicos. Primero, por sí misma, como habilidad intelectual (es decir, como una destreza que dominar). También lo es como herramienta de evaluación de las competencias adquiridas del idioma de estudio y como corpus para el estudio de la lingüística contrastiva (ibid:2). Sin embargo, sin duda algo de gran importancia en este estudio, la traducción es considerada como un instrumento didáctico-pedagógico de la lengua objeto de estudio y de la lengua materna del estudiante.

Es en este último caso en el que nos centraremos, para analizar los argumentos que se dan a favor, y en contra, de su uso como herramienta pedagógica (ibid:2). Las razones que según García-Medall (2001:1) podemos encontrar en contra de su uso son las que siguen:

- Las destrezas que se utilizan para traducir son limitadas: leer y escribir.
- La traducción no es una actividad comunicativa, porque no hay interacción oral.
- No se considera adecuado su uso en el aula, ya que el objetivo debe ser que los alumnos escriban sus propios textos.
- La traducción se asocia a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades comunicativas del alumno.

A lo largo de la historia, estas son las razones de más peso que se han esgrimido para no utilizar la traducción como herramienta pedagógica. Sin embargo, en las últimas décadas los argumentos positivos para introducir su uso son, según compendia este autor (ibid: 2), mucho más numerosos que los negativos. A continuación, exponemos los argumentos favorables al uso de la traducción en el aula, que se han ido esgrimiendo en las últimas décadas:

- Los estudiantes de un idioma nuevo, utilizan sus conocimientos adquiridos del mundo en su lengua materna para penetrar en ese nuevo mundo. Es inocente pretender, entonces, que esa lengua materna no interfiera en el aprendizaje de una nueva lengua. García-Medall (2001:1) cita a Süß, que ya en 1997 publicó que las interferencias de la lengua materna al aprender un nuevo idioma demuestran que la conciencia lingüística sobre la lengua materna no puede ni debe eliminarse.
- La concepción de que la traducción tan solo requiere buscar correspondencias entre dos lenguas, y por ende no tiene función comunicativa es errónea. La traducción, de hecho, tienen como objetivo principal la comunicación, la búsqueda del sentido del mensaje, por lo que requiere muchas más aptitudes que tan solo lingüísticas. Puede encajar, por lo tanto, perfectamente en el enfoque comunicativo.
- La traducción plantea exigencias al estudiante que pueden ser nuevas para él o ella. Estas le obligan a ampliar su competencia comunicativa en la nueva lengua, ya que tiene que trabajar textos de otro autor, quizás entender conceptos que pueden ser nuevos e ideas desconocidas. Todo esto contribuirá a ampliar su léxico, tanto en la lengua de estudio como quizás, en su lengua materna, ya que este tipo de ejercicio estimula la búsqueda de recursos en la propia lengua, afirma Gibert (1989).
- La traducción pone en valor la precisión del alumno, el uso adecuado de la gramática y sus conocimientos de fraseología. Además, la traducción inversa (de la lengua materna a la de estudio) puede no tener gran peso en la competencia

oral, pero puede llegar a ser básica para observar las peculiaridades de la lengua de estudio y mejorar en su competencia.

- En este sentido la traducción puede llegar a entenderse, además, como el punto de encuentro entre la enseñanza de una lengua y la lingüística contrastiva.
- Pintado Gutiérrez (2012: 343), por su parte, añade a ello el hecho de que la traducción desarrolla en el alumno una conciencia multilingüística (objetivo que está dentro de los objetivos marcados por el MCER) que favorece el desarrollo del análisis contrastivo en el alumno.
- El último de los argumentos en pro del uso de la traducción como herramienta pedagógica que hace García-Medall (2001:2) es que la traducción directa (de la lengua extranjera a la materna) puede ser muy útil para aclarar conceptos abstractos, expresiones idiomáticas o ciertas palabras y conceptos. La traducción inversa (de la lengua materna a la meta) también puede resultar beneficiosa en el aprendizaje mediante la traducción de textos dirigidos o la traducción de oraciones aisladas. Este último método, aunque controvertido dentro del concepto comunicativo, por su falta de contexto y de conexión con la comunicación real; tiene ventajas para los niveles iniciales y medios, ya que ayuda al estudiante a familiarizarse con estructuras propias de la lengua extranjera.

Podemos ver que el empleo de la traducción en el aula de idiomas puede tener beneficios que, según los estudios ya citados, pueden ser superiores a las posibles repercusiones negativas que su uso pueda conllevar. Tanto para García-Medall (2001:4), como para Pintado Gutiérrez (2012: 326), la traducción forma parte de la capacidad lingüística general, por lo que no quedaría justificado que esta capacidad se dejara de lado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### 3.1. Tipos de traducción que podemos encontrar en el aula de ELE.

En el aula de idiomas se pueden encontrar diferentes momentos en los que se utilice la traducción. Esto lleva a determinar diferentes tipologías de traducción dentro del aula, según establecen Ballester y Chamorro (1991:397):

- a) **Traducción como estrategia cognitiva o interiorizada.** Este tipo de traducción es la que se da en el aprendiente de manera automática e inconsciente cuando intenta interiorizar formas y nuevas palabras. Evitar este tipo de traducción es prácticamente imposible, por lo que se propone formar al alumno para interpretar más que para traducir los enunciados. Esto implica que se debe hacer consciente al alumno desde el principio de la cantidad diferente de enunciados que pueden producirse en una situación comunicativa determinada. En estos momentos se puede recurrir a la lengua materna del alumno para que comente una imagen, por ejemplo, tome consciencia del uso que se hace de ella, y que pueda entender que el sentido de un enunciado está determinado por la situación comunicativa del mismo.
  
- b) **Traducción explicativa.** Es en este tipo de traducción donde suele encontrarse más reticencia a su uso por parte de los docentes de idiomas. La mayoría suelen evitar utilizar la lengua materna de los alumnos (en grupos monolingües), pero este tipo de traducción puede ayudar, según Ballester y Chamorro (1991:399), al profesor para centrarse en el empleo de la palabra, también para tratar falsos amigos, evitar que el alumno se desconcentre cuando interesa una comprensión inmediata de un término concreto porque el objetivo de la actividad que se está desarrollando es otro, a evitar ambigüedades en instrucciones poco claras de enunciados o para comprobar de esta manera rápida si se ha entendido una determinada información.
  
- c) **Traducción pedagógica.** Este tipo de traducción engloba varios tipos de actividades que incluyen la comparación de discursos en ambas lenguas para llamar la atención sobre la forma en que difiere la construcción de dichos

discursos. En esta categoría encontramos actividades de traducción directa, de traducción inversa, y actividades de mediación.

Estas últimas actividades, las de mediación, son descritas por Krogmeier (2014:4) como actividades que implican “la transformación mono o bidireccional de una información, verbal, escrita o discontinua de una lengua o variedad lingüística a otra siempre de acuerdo con el objetivo, el contexto situativo y los destinatarios de la comunicación. Este tipo de tarea tiene un gran potencial didáctico, Hallet (2008) citado en Krogmeier (2014:5) afirma que la competencia mediadora integra otras tres básicas:

**Competencia comunicativa.** Es básico en estas actividades que el alumno sea capaz de entender la información del texto de partida (sea esta oral o escrita, tanto en la lengua de estudio, como en la materna). Una vez entendido el mensaje, debe hacer uso de sus destrezas productivas (orales o escritas) y transformarlo según el objetivo comunicativo, el destinatario y la situación. Las cuatro destrezas que describe el método comunicativo (recordemos: competencia gramatical, competencia sociolingüística, discursiva y estratégica) son esenciales para poder realizar esta tarea.

**Competencia intercultural.** Entendida hoy en día como la quinta competencia del enfoque comunicativo, Krogmeier (2014:5) explica que en cualquier situación de mediación la comunicación tiene lugar entre dos lenguas distintas, o entre dos variedades lingüísticas. El alumno que actúa como mediador tiene que anticipar malentendidos causados por los diferentes trasfondos culturales de los interlocutores. Además, y muy interesante desde el punto de vista del aprendizaje del idioma, el alumno tiene que adaptar costumbres sociales y elementos sociolingüísticos (como el tipo de saludo, las normas de tuteo, cómo tomar la palabra en una conversación, etc.) Incluso puede encontrarse el estudiante en la

situación de tener que describir una palabra que no tiene equivalente en el idioma meta.

**La competencia estratégica o metodológica.** Esta última competencia hace referencia a la capacidad de suplir la falta de ciertos recursos lingüísticos con otros recursos, como el lenguaje corporal, la gesticulación facial, etc. para hacerse entender.

Queda bastante claro que este tipo de actividades, que serán las mayoritarias en los manuales que incluyen ejercicios de traducción pedagógica, como veremos más adelante, tienen un potencial enorme para el aprendizaje de un idioma extranjero.

### **3.2. Aportaciones potenciales de la traducción pedagógica en el aula de idiomas**

En relación a los objetivos que se mencionan anteriormente, podemos deducir de varios estudios (García-Castañón (2014:25), Hurtado Albir (1999:60), Lavault (1985), Keim (2003), García-Medall (2001) y Bachmann (1994)) las aportaciones que este tipo de actividad traductora puede llegar a tener en el aula de idiomas:

**Desarrollar la comprensión lectora.** Para poder realizar una traducción correctamente debe entenderse a la perfección el texto de origen y así poder valorar los diferentes aspectos que intervendrán en la traducción del mismo. Esta práctica ayudará a desarrollar la capacidad de comprensión lectora del estudiante, independientemente del idioma del que estemos hablando.

**Desarrollar la expresión escrita.** Una vez el texto original se ha entendido, se tiene que recodificar el contenido en la lengua meta, teniendo en cuenta todos los aspectos gramaticales, léxicos, culturales y pragmáticos para poder traducir el texto manteniendo su sentido.

**Ampliar y asentar los conocimientos lingüísticos.** En el mismo proceso de traducción, según las elecciones que haga el estudiante se puede ampliar



conocimientos o el docente puede detectar problemas y aprovechar para asentar conocimientos.

**Desarrollar la competencia cultural.** Para poder realizar una buena traducción deben dominar no solo conceptos lingüísticos sino también hay que conocer la cultura de la lengua que se está estudiando. De lo contrario, podríamos reproducir un mensaje que lingüísticamente fuese correcto, pero incomprensible debido a un desajuste cultural. Es por este motivo por lo que este tipo de ejercicios ayudan en la adquisición de la competencia intercultural.

**Mejorar el manejo de obras de consulta.** Hoy en día la mayoría de estudiantes utilizan diccionarios en línea. Así, este tipo de actividades puede ser un buen motor para adquirir mejores hábitos de búsqueda y descubrir más fuentes que no solo sean un diccionario bilingüe.

**Desarrollar la competencia textual.** La traducción como actividad pedagógica puede ayudar a mejorar el conocimiento de las diferentes tipologías textuales y sus características, tanto en el idioma de estudio, como en la lengua materna del estudiante.

**Desarrollar la capacidad contrastiva entre dos idiomas.** Es interesante el uso de la traducción para mostrar al alumno no solo las diferencias entre su lengua materna y la lengua de estudio, sino también las similitudes; lo que puede ayudar al estudiante a fijar conceptos aprendidos en clase. Además, introducir el contraste entre conceptos culturales y pragmáticos, puede ser un apoyo para conseguir una traducción mejor y además ahondar en la competencia intercultural del alumno.

#### 4. La aplicación de la traducción al aula de ELE

Las características que debería cumplir idealmente un aula de ELE para utilizar y sacar provecho de las actividades de traducción pedagógica son múltiples y varios autores como García-Castañón (2014), Chabert (2020), Newmark (1992), Alcarazo y López

(2014), Pintado Gutiérrez (2012) y González (2004) han tratado sobre las diferentes casuísticas que se pueden dar.

En cuanto al profesorado, este debería dominar tanto la lengua española como la lengua de los alumnos, para poder realizar este tipo de actividades. Esta característica tiene otro tipo de ventajas como son la mejora de la relación de los estudiantes con el profesor al haber una comunicación más fluida entre ellos. El profesor, además, puede comprender mejor las dificultades y necesidades de sus alumnos, si él ha tenido que pasar por el mismo proceso al estudiar la lengua de los estudiantes. Los alumnos suelen mostrarse más participativos al sentirse mejor comprendidos y el clima en clase es mucho más distendido, lo que mejora el rendimiento de los aprendientes. Evidentemente esta situación también puede tener efectos algo negativos, sobre todo si el docente utiliza la lengua de los alumnos en la práctica totalidad de la clase, lo que acabaría repercutiendo negativamente en el aprendizaje.

La traducción pedagógica está pensada, idealmente, para utilizarse en grupos monolingües de alumnos, aunque es posible recurrir al inglés u a otra tercera lengua que todo el grupo tenga en común. El requisito será siempre, que todo el grupo tenga esa lengua en común (García Castañón, 20014: 26).

Cook (2010:129-134) describe tres aspectos clave de los alumnos que incidirá en el tipo de actividades de traducción que presentar en clase:

- 1) El nivel de idioma que tiene el alumnado determinará el tipo de ejercicio. Siguiendo la escalera de nivel que propone el MCER en su capítulo 3 (MCER, 2002: 25) podemos establecer tres grandes grupos:



Gráfico de los niveles comunes de referencia, publicado en el MCER (2002: 25)

Para niveles iniciales (A1 y A2), se suele recomendar utilizar la traducción en el aprendizaje para evitar que en el aula reine la confusión y en las que los alumnos se desmoralicen rápidamente. De hecho, en estos contextos suele ser muy beneficioso establecer algunos ejercicios de traducción inversa con léxico que sea parecido entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua que está aprendiendo. Se activa así la capacidad contrastiva del alumno, pero hacia lo que tiene en común su lengua con la de estudio. La motivación será mayor si el alumno comprueba por sí mismo que, sin haber empezado apenas las clases, ya es capaz de deducir significados y empezará a sentirse más cercano a ese idioma. Newmark (1992) citado en García-Medall (2001: 7), en su propuesta integrada de la traducción en el aula de idiomas propone actividades de traducción directa para los primeros niveles de aprendizaje ya que, según él, ahorra tiempo, consolida la base léxica y gramatical y facilita la comprensión. (García-Medall, 2001: 13)

En niveles intermedios (B1-B2), se aconseja dejar poco a poco de lado la traducción explicativa, o la traducción pedagógica basada en traducir léxico, de manera directa (de lengua materna a la lengua de aprendizaje) o inversa (de la lengua de aprendizaje a la lengua materna), y empezar a introducir actividades que aumenten poco a poco las destrezas traductológicas, y que traten problemas culturales y pragmáticos en la relación entre ambas lenguas. Con ello, además de mejorar las capacidades de los alumnos, se pueden detectar dificultades de aprendizaje.

Newmark (1992) propone para el nivel intermedio que la traducción directa que se utiliza en el nivel inicial se pueda utilizar aquí para tratar errores e interferencias, así como también puede ser útil para ampliar vocabulario.

Para niveles avanzados (C1 y C2), se profundiza en las actividades propuestas para los niveles intermedios con el objetivo de introducir y explicar contenidos

culturales y para comentar aspectos problemáticos del español (frases hechas, dichos, etc.). Newmark (1992), citado en García-Medall (2001: 13), llega incluso a hablar de la traducción como “la quinta destreza” (habla, escritura, lectura, comprensión oral y capacidad traductológica).

En cualquier caso, e independientemente de lo descrito, siempre será el profesor el que tome las decisiones de qué tareas son interesantes para llevar a su aula. Es en los manuales dedicados a cada nivel donde podemos comprobar si hoy en día este tipo de actividades ya están integradas en los currículos de las escuelas de idiomas y se ofrecen a los profesores para que las utilicen si lo creen oportuno.

2). La edad de los estudiantes será también un factor básico para determinar el tipo de actividad. No hay un gran consenso al respecto, aunque las opiniones mayoritarias (García-Castañón, 2014:68) indican que las actividades de traducción pedagógica tienen mayor sentido cuando el alumno tiene ya un bagaje cultural y un conocimiento lingüístico maduro. Así, en principio no serían actividades ideales para presentar a un grupo de estudiantes de primaria, aunque pueden resultar muy fructíferas en clases de idiomas para adultos.

3). Estilos de aprendizaje individual y necesidades específicas del estudiante y del grupo. Diferentes estudiantes, diferentes circunstancias y diferentes contextos van a hacer que los estudiantes se beneficien de estas actividades de diferente manera. Todo esto hay que tenerlo en cuenta al llevar una actividad de traducción al aula (en realidad, al llevar cualquier actividad), así como las características del grupo (lengua materna en común, número de estudiantes, necesidades especiales, etc.)

## 5. Los manuales en el aula de ELE y las escuelas de adultos en Alemania (VHS).

### 5.1. El libro de texto y su tendencia actual

Los docentes de lenguas extranjeras tienen una relación con los manuales o libros de texto que a veces puede resultar complicada. Aunque algunos prefieran preparar sus propios materiales, es indiscutible que el libro de texto puede tener muchas funciones en el aula (Korrell, 2020:2), ayuda a definir los objetivos de la clase (cuando, por ejemplo, no hay una guía o un plan de estudios definido en el centro), sirve para seleccionar los temas y el contenido, como ayuda para estructurar las clases y para elegir la mejor forma social de realizar las tareas (parejas, grupo, individual...), también como ayuda para la preparación de las clases, como guía para el profesor; y por último, sirve como libro de consulta para los alumnos, así como les posibilita la repetición y ejercitar ciertos conceptos.

Los manuales se centran desde hace años en la metodología comunicativa, que pone al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en los últimos años los manuales han sufrido una gran evolución. Korrell (2020: 11) describe algunas de las tendencias actuales en libros de textos de idiomas como, por ejemplo, la expansión cuantitativa (libros electrónicos, libros de ejercicios, aplicaciones, manual para el profesor, etc.), se tiene ya muy en cuenta la diversidad lingüística y cultural de los grupos de aprendizaje. En su estudio, Korrell (ibid) pone como ejemplo algunos manuales de español en Austria, que han introducido el multilingüismo mediante comparaciones lingüísticas continuas y referencias a otras lenguas románicas, con comparaciones y paralelismos del español con el inglés y el francés.

Otra tendencia actual en los manuales de español es la referencia al pluralismo del idioma español, en los que no solo se habla de ciudades y geografía de Hispanoamérica y España, sino que se establecen comparativas léxicas entre el español de diferentes regiones (Korrell, 2020:11).

## 5.2. Die Volkshochschule (VHS) - Las escuelas de formación de adultos alemanas-

En Alemania, además, unas pocas editoriales son las que editan la mayoría de libros de texto (Klett, Hueber y Cornelsen, mayoritariamente), influyendo de esta manera en las decisiones curriculares de los centros. Otro rasgo típico de Alemania es la creciente regionalización, llegando a publicarse manuales especiales para cada región del país.



Logo de la Unión de VHS alemanas. Imagen obtenida de la web de DVV VHS)

Las escuelas de adultos alemanas, llamadas *Volkshochschule* (VHS), tienen su origen a final del siglo XIX, pero fue durante la República de Weimar (1918-1933) cuando fueron creadas en cadena por todo el país, inaugurándose en 1919 más de 100 de estas escuelas en todo el país (Hufer, 2015). Esta fue la fecha en la que el Gobierno de la República decretó que la formación continuada en adultos era un derecho del pueblo alemán, y que, por tanto, las escuelas para adultos deberían estar parcialmente subvencionadas por el Gobierno a partir de entonces (ibid). En el período hasta la llegada de Hitler al poder, en 1933, las VHS viven su época de máximo esplendor y se multiplican por ciudades y pueblos de todo el país (ibid). Durante los años del nazismo y de la 2a Guerra Mundial se interrumpe su uso, volviendo a revivir en las dos Alemanias después de la contienda. Desde 1945, las VHS se han financiado a través del Gobierno, de otras instituciones y de las tasas que pagan los alumnos por los cursos, que pueden ser desde sesiones de un solo día a cursos semanales de hasta 15 semanas.

La idea de la formación continua es la que está detrás de estas escuelas para adultos, de las que ya hay actualmente más de 900 en todo el país (VHS DVV, 2017). Por eso las ramas de estudio son muy amplias y se pueden encontrar cursos de todo tipo, siempre dependiendo de dónde esté situada la VHS, ya que la dimensión del centro acaba definiendo la oferta formativa.

En los datos que publica la página web de la unión de VHS de Alemania (VHS DVV, 2017) podemos comprobar como los cursos de idiomas representan el 30,9 % de los cursos, con el 55% de horas de clase, lo que supone el 27,5 % de los alumnos de estas escuelas. La rama de salud también es muy importante (30,1 %) y después, pero con bastante diferencia aparecen los ámbitos de cultura, política, trabajo y ayuda escolar.

Las VHS, en toda su oferta formativa, buscan, además, la interculturalidad y ser un punto de encuentro para alumnos y docentes.

De la misma fuente (ibid, 2017)) podemos obtener los datos sobre los idiomas más aprendidos en estas escuelas. El primer idioma de docencia, con casi un millón doscientos mil alumnos, es el alemán como lengua extranjera, ya que estas escuelas se encargan de desarrollar los proyectos de integración para migrantes y refugiados financiados por el Gobierno. El segundo idioma más demandado es, lógicamente, el inglés, con casi medio millón de alumnos. Y el tercer idioma más demandado es el español, con casi doscientos alumnos inscritos en 2017.

Los docentes para estas escuelas no tienen que estar cualificados específicamente, tan solo tienen que tener conocimientos sobre la materia y querer ser profesores, querer enseñar (VHS DVV, Kursleiter werden). Tan solo en los cursos de alemán es necesario que el profesor sea un profesor titulado, ya que al estar financiados por el Gobierno alemán e implicar una prueba oficial al final del curso es requisito indispensable. Pero en lo que a los otros idiomas se refiere, hay una amplia gama de personas trabajando como docentes con perfiles muy diferentes.

Las VHS no tienen un plan curricular concreto, aunque siguen las directrices que marca el MCER y sus niveles estándares (VHS DVV, Von A1 bis C2). Cada VHS decide qué manuales quiere utilizar y le facilita al profesor el manual, la lista de alumnos y un contrato como trabajador por cuenta propia. No hay guía alguna

para preparar las clases más que el manual que se ha dado al docente o los conocimientos previos que pueda tener.

Los cursos se organizan por los niveles reconocidos por el MCER, esto es A1, A2, B1, B2, C1 y C2. La realidad, no obstante, es que raramente se encuentra en una VHS un curso de español superior al B2. En las grandes capitales pueden encontrarse cursos de niveles superiores, pero en el resto del país no es habitual. La mayoría de alumnos quieren aprender español porque les gusta la cultura, conocen el país o quieren viajar por Suramérica. Esto quiere decir que su motivación no es la de intentar aprobar un examen, o tener un nivel en concreto, sino que quieren disfrutar del aprendizaje de manera progresiva.



## MARCO EMPÍRICO

Hemos podido repasar el marco teórico sobre el que se asienta la defensa del aula multilingüe y por definición, el uso de la lengua materna en el aula y la traducción (interiorizada, explicativa y pedagógica). El campo en el que se centra este estudio es el del aprendizaje de español como lengua extranjera por parte de personas adultas cuya lengua materna es el alemán. Además, este aprendizaje se circunscribe en un tipo de escuelas muy concretas, las VHS, que utiliza unos manuales diseñados para el alumno tipo de estas escuelas. Por la definición de las tipologías de traducción que se pueden dar en el aula, centraré mi estudio en la traducción pedagógica, que es la que podemos encontrar en los manuales y libros de texto.

Según García-Medall (2001:2), la concepción de que la traducción tan solo requiere buscar correspondencias entre dos lenguas, y por ende no tiene función comunicativa es errónea. La traducción, de hecho, tienen como objetivo principal la comunicación, la búsqueda del sentido del mensaje, por lo que requiere muchas más aptitudes que tan solo lingüísticas. Este recurso puede encajar, por lo tanto, perfectamente en el enfoque comunicativo de aprendizaje de idiomas actual. La cuestión es si la presencia de la traducción pedagógica en los manuales de idiomas de las VHS alemanas, es realmente destacable, en qué grado se ofrece y si se puede establecer una progresión en el tipo de ejercicios en función del nivel de aprendizaje.

## OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es comprobar el grado de implantación de las actividades de traducción pedagógica como recurso para la enseñanza del español como lengua extranjera, en los manuales más utilizados en las escuelas de adultos alemanas (VHS). Este gran objetivo se puede dividir en varios más concretos:

- Estudiar si en la enseñanza dirigida a adultos se ofrecen actividades que relacionen la lengua materna del estudiante con la lengua objetivo.

- Analizar si estas actividades varían en función del nivel del manual, en cuanto a que se ofrecen actividades de diferentes tipos en los diferentes niveles.
- Comprobar si existe diversidad en general, o si se ofrecen actividades muy parecidas y/o anticuadas.
- Estudiar el uso de la lengua materna (en este caso el alemán) en los manuales, y cómo se utiliza en función de los diferentes niveles.
- Analizar si los objetivos de multilingüismo y de multiculturalidad que promueve el MCER están presentes y se integran como propios en estos manuales.

## HIPÓTESIS

Las hipótesis de las que parto en este trabajo son:

- Los manuales más comúnmente utilizados en estas escuelas contienen actividades de traducción pedagógica, siguiendo las últimas tendencias en aprendizaje de idiomas, y teniendo como objetivo el multilingüismo y la interculturalidad que propone el MCER.
- Estas actividades son de diferentes tipos: traducción directa, inversa, ejercicios de mediación, etc. Además, varían su presencia en función del nivel de aprendizaje del alumno. Por lo que en los manuales de cada nivel se apreciará la evolución en estas actividades.
- Siguiendo la estela del multilingüismo, en estos manuales se utiliza tanto la lengua materna de los alumnos como el español, y en función del nivel también podemos establecer un patrón.
- Además, también se tienen en cuenta el plurilingüismo dentro de la lengua española, así como las diferencias culturales internas, y se pueden encontrar ejemplos de diferencias léxicas y culturales entre los diferentes países de habla hispana.

## METODOLOGÍA

Para poder comprobar estas hipótesis analizaré las actividades de los siguientes manuales, así como de sus libros de ejercicios (en la editorial Klett el libro de ejercicios está incluido dentro del manual, en cambio en Cornelsen es un cuaderno separado. Los niveles más habituales son el A1, A2 y B1, y por lo tanto son los que vamos a analizar.

Para recabar la información he diseñado una matriz de vaciado de datos donde he ido desgranando y compilando la información de los libros analizados. He estudiado el uso de la lengua alemana y española en estos manuales, los tipos de ejercicios de traducción pedagógica que podemos encontrar, los objetivos de aprendizaje que se le pueden atribuir a cada tipo de ejercicio en concreto y cómo estos varían al pasar de nivel de aprendizaje.

a) Nivel A1:

- *Perspectivas ya A1* (Cornelsen) + Sprachtraining
- *Con gusto nuevo A1* (Klett)

b) Nivel A2:

- *Perspectivas ya A2* (Cornelsen) + Sprachtraining
- *Con gusto nuevo A2* (Klett)

c) Nivel B1:

- *Perspectivas ya B1* (Cornelsen) + Sprachtraining
- *Con gusto nuevo B1* (Klett)

## ANÁLISIS DE DATOS

### 1. NIVEL A1

#### *1.1 PERSPECTIVAS YA (CORNELSEN)*

Es un libro para el aprendizaje del español como lengua extranjera pensado para adultos. DE hecho, lo explicita en la introducción del mismo, diciendo que está orientado a “Erwachsenenbildung” (formación de adultos).

El manual consta de 15 capítulos, la primera página de cada uno sirve como introducción al tema de la unidad, para activar conocimientos de los que ya disponga el alumno y para activar vocabulario.

El capítulo termina siempre con una página de comprensión lectora, en la que se introduce normalmente alguna temática cultural, a continuación, se encuentran dos páginas de ejercicios, un posible video para trabajar en clase; y para terminar, un resumen de los principales puntos de gramática vistos en ese capítulo.

Cada tres temas se presentan actividades extra, con temáticas culturales, juegos o lecturas extra.

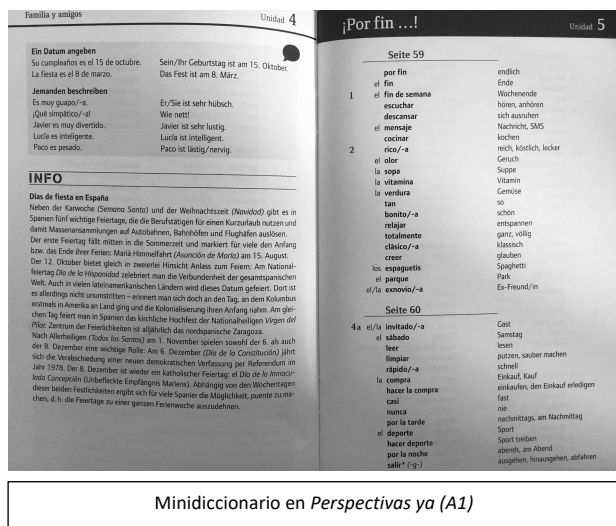
Cómo apéndices el manual cuenta con un examen final, una explicación ampliada de la gramática del nivel A1, algunas actividades extras, un diccionario bilingüe (ES > DE) y las transcripciones textuales de los audios de cada capítulo.

Además, cuando los alumnos compran el manual se encuentran con un libretto pequeño y fino, un diccionario (ES > DE) del vocabulario con el que se encontrarán en cada capítulo, y en el que al final de cada unidad aparece un breve texto explicando algún rasgo cultural de España u otro país hispanohablante.

Otro añadido al libro es una hoja con las expresiones más utilizadas en clase (en español y su traducción al alemán).

### 1.1.2 USO DE LA LENGUA MATERNA (ALEMÁN) Y DEL ESPAÑOL

Si primero analizamos los dos documentos adjuntos al libro, el minidiccionario y la hoja con expresiones útiles, vemos que en el minidiccionario los textos del final de cada capítulo están escritos en alemán y hacen un apunte en español sobre algún concepto cultural. Con ello se quiere acercar rasgos de la cultura española e hispanoamericana al estudiante alemán.



Minidiccionario en *Perspectivas ya (A1)*

En este ejemplo extraído del final de la Unidad cuatro (página de la izquierda) y el inicio de la cinco (derecha) encontramos un texto sobre los diferentes festivos en España y en general, sobre la manera que se entiende un festivo en España. Todo ello redactado en alemán, como hemos comentado, con el objetivo de acercar la cultura al estudiante.

Encontramos, también, justo antes del texto, un grupo de expresiones en español, con su traducción en alemán, agrupadas en función de su utilidad, del objetivo comunicativo.

La hoja o panfleto que viene con el manual, vemos que se trata de un listado de las preguntas o expresiones más típicas en el aula de idiomas, en alemán, y las traduce al español para que el alumno las utilice. La traducción es bidireccional, ya que tanto puede usarla el alumno para buscar una expresión en su idioma y ver cuál es su equivalente en español, o al revés, al escuchar una expresión del profesor, buscar su significado en alemán. El problema de la traducción de expresiones es que, a veces, el alumno puede llegar a pensar que solo hay una manera de expresar ese concepto; ya que puede entender que la



Hoja de expresiones en *Perspectivas ya (A1)*

traducción es de la oración, y no de su significado. No hay una sola posibilidad para preguntar sobre el significado de una palabra (la primera pregunta de la lista), y aquí sería tarea del docente proponer alternativas, y que el alumno encuentre la que mejor se adecúe a él.

El índice del manual, con los capítulos y la descripción de los objetivos, vinculados con las destrezas del método comunicativo; aunque el libro divide los objetivos de cada capítulo en cuatro partes, los temas que se tratarán, la capacidad comunicativa, gramática y cultura. Toda esta información la ofrece en alemán, excepto los títulos de los temas culturales, la última columna, *Landeskunde*, que aparecen en español al ser los títulos de los textos que aparecerán en el manual.

	Themen	Kommunikation	Grammatik	Landeskunde
1	!Hola! Begrüßung und Vorstellung	- sich begrüßen  formale und informelle Gesprächssituationen	- Subjektpronomen - das Verb sein - Paragraf - die + Nennwort - Verneinung - Alphabet, Aussprache und Betonung - die Zahlen 0 bis 10	Cultura y cultura: - Mundo hispano
2	!Bienvenidos!  Bestellung in einer Bar, Verabreichung	- nach dem Befinden fragen - jemand vorstellen - sich verabreden - Getränke und Tapas bestellen	- das Verb sein - Substantive im Singular und Plural - der bestimmte und unbestimmte Artikel - die regelmäßigen Verben auf -en und -er - die Zahlen von 11 bis 20	Cultura y cultura: - El origen de las tapas
3	¿Unas tapas?  Beruf und Arbeitort, Herkunft und Wohnort	- Beruf und Arbeitstätte angeben und danach fragen - fragen, wie etwas auf Spanisch heißt - Wohnort, Straße und Telefonnummer angeben und danach fragen	- die regelmäßigen Verben auf -en - das Verb sein - sie + es - die Zahlen von 21 bis 100	Cultura y cultura: - Pastoreo famoso: Corralo (Auri), Aguardo Armentar, Downs

Índice, pp. 4 y5, en *Perspectivas ya (A1)*

los títulos de los textos que aparecerán en el manual.

El propósito es familiarizar al alumno con los objetivos de estudio de cada capítulo y fomentar su sensación de seguridad, así como la capacidad de autorreflexión del alumno sobre su aprendizaje (eje del método comunicativo)

De la unidad 1 a 7 todas las instrucciones para realizar las tareas están escritas en alemán. El objetivo es que los estudiantes se familiaricen con los diferentes tipos de actividades que se proponen en el libro, y que en realidad se repiten de capítulo a capítulo. En este punto el estudiante ya tiene un poco de vocabulario en español y puede entender los enunciados, y además, está familiarizado con ellos, con lo que suplir el desconocimiento de una palabra o de una expresión con sus conocimientos adquiridos durante los capítulos anteriores y sobreentender lo que se le pide.

Lo que no cambia a lo largo del manual es el idioma en el que se ofrecen las explicaciones sobre temas lingüísticos (fonética, gramática, ortografía, ...), y es que en todos los capítulos se ofrece la explicación en alemán. El alumno debe deducir por sí mismo la norma que aplica, generalmente a través de la lectura previa de un texto, y esta norma está escrita siempre en alemán. Con esto se quiere asegurar que el alumno comprenda la explicación y, además, da seguridad al alumno en el aprendizaje.

En la imagen vemos un ejemplo de explicación gramatical sobre cómo se forma la negación en español. Se le pide al alumno que vuelva a leer un texto, pero esta vez se fije en la posición del adverbio de negación *no*, y después complete la norma, escrita en alemán. Es interesante establecer una comparación entre los dos idiomas, para que el alumno entienda mejor el funcionamiento de la negación en español, al contrastar con el funcionamiento de esta estructura en la lengua materna del alumno. Al final de cada capítulo hay un compendio de los aspectos gramaticales que se han visto en el capítulo, y todas las explicaciones están en la lengua materna de los estudiantes, en alemán. Esto no varía a lo largo del libro. Con ello se quiere ayudar a los alumnos con las posibles dudas que no se hayan podido resolver en clase y darles un apoyo para el autoestudio.

**6** Descubrir Lesen Sie die Dialoge noch einmal und ergänzen Sie die Regel.  
 „Nein“ und „nicht“ werden im Spanischen durch ein und dasselbe Wort ausgedrückt: \_\_\_\_\_  
 Im verneinten Satz steht die Negation immer \_\_\_\_\_ dem konjugierten Verb.

Perspectivas ya (A1), p.12

Was mir hilft:  
 A. Die Verben *poner* und *volver* \* G.S. 179, 180  
 poner *poner* volver *volver*  
 yo pongo *pongo* voy *voy*  
 tú pones *pones* vienes *vienes*  
 él / ella / usted pone *pone* viene *viene*  
 nosotros / nos ponemos *ponemos* volvemos *volvemos*  
 vosotros / os ponéis *ponéis* volvéis *volvéis*  
 ellos / ellas / ustedes ponen *ponen* vuelven *vuelven*

C. Das *presente perfecto* \* G.S. 181, 184  
 yo he trabajado *trabajado*  
 tú has comido *comido*  
 él / ella / usted ha salido *salido*  
 nosotros / nos hemos bebido *bebido*  
 vosotros / os habéis dormido *dormido*  
 ellos / ellas / ustedes han dormido *dormido*

trabajar - *trabajado* beber - *bebido*  
 dormir - *dormido* hacer - *hecho*

Das *presente perfecto*: Präfixen von Hilfsverb haben + Partizip des Hauptverbs.  
 Bildung des Partizips: -ada bei den Verben auf -ar, -ido bei den Verben auf -er und -ir.  
 Das Partizip von *hacer* ist unregelmäßig: *hecho*.  
 Das Partizip ist unveränderlich. Partikel- und Objektpräfixen, so wie die Verneinung stehen vor der konjugierten Form von *haber*.  
*No he trabajado tarde.*  
*No ha ido al cine.*  
*No le ha gustado mucho.*

116 *leben /lebens*

Perspectivas ya (A1), p. 116

Al final del manual encontramos también un compendio de toda la gramática que se ve en el nivel A1 (siguiendo el currículo del MCER), y una vez más comprobamos que se ofrecen todas las explicaciones en alemán, buscando que el alumno sea capaz de estudiar por su cuenta y solucionar sus dudas por sí mismo.

A lo largo del manual se dan pequeñas pinceladas sobre la cultura española o hispanoamericana. Estos temas están vinculados, normalmente, con el tema que se está tratando

en la unidad y a lo largo de todo el libro siempre están escritas en alemán. Una vez más, se quiere acercar al estudiante la cultura del idioma de estudio. Por ejemplo, el tema dos trata el mundo de las tapas y a lo largo del capítulo hay pequeñas píldoras culturales y de comunicación:

**INFO**  
 ¡Hola! ¿Qué tal? ist oft nur eine Begrüßungsfloskel.  
 Nach dem Befinden fragt man mit ¿Qué tal estás / estás?

Perspectivas ya (A1), p. 22

A la izquierda un pequeño cuadro en el que se explica el significado de *¿qué tal?*

A la derecha, un cuadro de información sobre la cultura de ir de tapas en España. Todas estas

**INFO**  
 Ir de tapas ist in Spanien ein Brauch. Die Bar ist Treffpunkt für Freunde: Man unterhält sich, trinkt etwas und isst dabei kleine Leckereien.

Perspectivas ya (A1) p. 23

pequeñas informaciones en alemán ayudan al estudiante a vincularse a la nueva cultura.

### 1.1.3. ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

No hay solo un posible tipo de actividad de traducción pedagógica, como ya hemos visto en el marco teórico del trabajo. En este manual, pues encontramos diferentes tipologías:

- **Actividades de comunicación y mediación.** Son actividades que describen ciertas situaciones en alemán a los estudiantes y no se pide al alumno una traducción, sino que interprete, entienda la situación y busque entre su repertorio cómo se expresaría en español en esa situación.

Este tipo de actividad, y en general todas las de mediación, fomentan las competencias comunicativas, interculturales y estratégicas; en cuanto a que el estudiante tendrá que entender el sentido de la situación planteada en alemán, tener conocimientos sobre la cultura española y cómo esta situación se desarrolla en esta cultura y, por último, buscar la mejor manera de expresarse en esta situación, aun cuando el aprendiente no tenga suficiente vocabulario.

A continuación, varios ejemplos actividades de este tipo. En la primera actividad se le dan al estudiante diferentes situaciones en las que tiene que despedirse. El alumno deberá escoger diferentes fórmulas, en función de si se despide de un amigo, de su jefe, al final de la clase, antes de las vacaciones, etc. Aquí, además, se da una reflexión intralingüística, ya que se debe

Wie verabschieden Sie sich ...

- von Ihrem/-r Kursleiter/in am Ende des Unterrichts?
- am Feierabend von Kollegen?
- am Morgen von Ihrem/-er Partner/in?
- von Freunden am Flughafen?
- in einem Geschäft?

Perspectivas ya (A1), p. 25

diferenciar entre registros, y decidir sobre el uso de la forma informal, *tú*, o de la formal, *usted*.

En la segunda actividad que nos sirve de ejemplo, el alumno se encuentra en una

En una tienda.  
¿Qué dice usted?

- |  |  |
|--|--|
| 1. Sie sind dran.  | 3. Sie möchten wissen, was der Wein kostet.                                      |
| 2. Sie brauchen zwei Dosen Thunfisch und eine Stange Brot. | 4. Sie nehmen zwei Flaschen und erkundigen sich, wie viel alles zusammen kostet. |

Perspectivas ya (A1), p. 105

tienda y tiene que decir cómo saludar al entrar, cómo pedir unas latas de atún, preguntar por un precio, etc.



La tercera actividad que presentamos, se parece a la anterior, sitúa al alumno en un bar de tapas, pero esta vez se trata de una situación grupal. Deben decidir

¡Acción! Bereiten Sie in kleinen Gruppen Szenen vor und spielen Sie sie vor.  
 En un bar de tapas:  
 Sie treffen sich mit Freunden in einer Tapasbar:  
 - Sie begrüßen sich und fragen nach dem Befinden.  
 - Sie stellen einen/-e Freund/in vor.  
 - Sie bestellen etwas zu trinken und Tapas.  
 - Sie bezahlen.  
 - Sie verabschieden sich.

**COMUNICACIÓN**  
 - Oiga, por favor.  
 - ¿Qué toman?  
 - Para mí ... /Yo tomo ...  
 - Para beber ... /De tapa ...  
 - Yo pago.  
 - ¿Cuánto es?  
 - ¡Hasta luego! ¡Adiós!

*Perspectivas ya (A1), p.25*

cómo se saludan, siendo amigos que se encuentran en un bar, un presenta a un amigo que el resto no conocen, piden algo de beber y de comer, pagan, etc. Este ejercicio fomenta la capacidad negociadora del alumno; ya que

deberán ponerse de acuerdo en cómo expresarse y autocorregirse. Además, esta tarea presenta un cuadro con algunas sugerencias en español para ayudarles.

La última actividad que veremos, de este tipo, sigue situándose en un restaurante, pero esta propuesta es un pequeño diálogo, a dos, en el que uno de los participantes, el camarero, tiene

En un restaurante español.  
 Complete el diálogo. Pida para usted.

Camarero: ¡Buenas tardes!	Camarero: ¿Y de segundo?
Cliente/-a: Sie grüßen und bitten um die Karte.	Cliente/-a: Ein Rinderfilet mit Kartoffeln.
Camarero: ¿Qué quieren beber?	Camarero: ¿Qué quieren de postre?
Cliente/-a: Sie bestellen eine Flasche stilles Wasser.	Cliente/-a: Sie bestellen Obst.
Camarero: ¿Qué toman de primero?	Camarero: ¿Desean algo más?
Cliente/-a: Sie nehmen als Vorspeise eine Suppe.	Cliente/-a: Sie bestellen noch einen Kaffee und bitten um die Rechnung.

*Perspectivas ya (A1), p. 105*

ya las frases en español escritas, pero el otro individuo, el cliente, debe interpretar las instrucciones en alemán y decidir cómo respondería al camarero en español.

- **Actividades de traducción inversa (DE > ES).** Este tipo de actividades suelen ser más recurrentes en niveles iniciales, y sirven para ayudar al alumno a fijar ciertas estructuras o el léxico nuevo. También es muy útil para tratar de aclarar ciertos aspectos gramaticales que pueden ser conflictivos, quizás por su diferencia con el idioma materno. El primer ejemplo que presentamos es precisamente este último caso. Se trata de un ejercicio de traducción inversa, que tiene como

¿Cómo se expresa estar + gerundio en alemán? Traduzca las frases.

1. Ich arbeite gerade. Wir sprechen später, ok? \_\_\_\_\_
2. Wir sind am Flughafen und warten gerade auf den Flug. \_\_\_\_\_
3. Im Moment machen Nico und Isabel Urlaub in Spanien. \_\_\_\_\_
4. Was guckst du gerade? \_\_\_\_\_
5. Maria schreibt gerade eine Postkarte. \_\_\_\_\_
6. Ich lerne im Moment Spanisch. \_\_\_\_\_
7. Wir wohnen zurzeit in Málaga. \_\_\_\_\_
8. Ich lese gerade meine E-Mails. \_\_\_\_\_

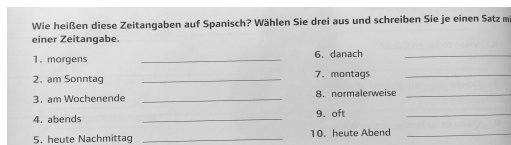
*Sprachtraining, Perspectivas ya (A1), p. 62*

objetivo que los estudiantes alemanes entiendan el uso que se da en español de *estar + gerundio*, ya que en su lengua materna la expresión de una acción que se desarrolla en el momento del enunciado se hace de una manera muy diferente y suele

ser un tema complicado para los alumnos. Esta actividad de traducción invita a

los alumnos a reflexionar sobre su propia lengua y a establecer una comparación con el español, lo que les ayudará a que el concepto sea más claro y a entender mucho más profundamente el uso y el significado de esta estructura.

Otro tipo de actividad de traducción inversa es la que presentamos a continuación. Se trata de un ejercicio de traducción de léxico, del alemán al español, centrado en los complementos temporales. El objetivo

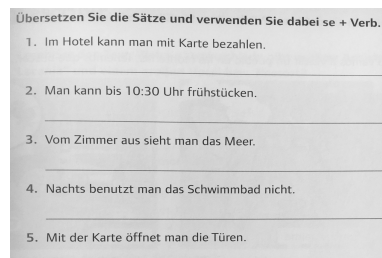


*Sprachtraining, Perspektiven ja (A1), p. 30*

con esta actividad es que el alumno establezca un vínculo entre las expresiones de tiempo alemanas y las españolas, y con ello se consigue que el estudiante reflexione sobre las diferencias y similitudes de los idiomas, así como se le ayuda a fijar estas estructuras nuevas.

en alemán. No se trata aquí de interpretar, sino de traducir una expresión concreta en alemán.

De la misma tipología encontramos el siguiente ejercicio. En este caso se facilitan una serie de oraciones en alemán, impersonales, y le piden al alumno que las traduzca al español utilizando *se+verbo* (oraciones impersonales en español).



*Sprachtraining, Perspektiven ja (A1), p. 45*

De esta manera, los estudiantes reflexionan sobre

su propio idioma y lo comparan con la lengua de estudio. Y al igual que en nuestro primer ejemplo, se ayuda a fijar la estructura gramatical en español, que es muy distinta de la alemana.

- **Ejercicios de mediación.** Ya hemos hablado de las actividades de comunicación- mediación, pero en el manual también se ofrecen tareas de mediación puras. Es decir, propone situaciones al alumno en las que él debe hacer de mediador entre varias personas que no hablan el idioma español. En el primer ejemplo que encontramos se pide, primero, que el alumno lea un texto en español y lo transmita en alemán con sus propias palabras. No se trata de que lo traduzca frase a frase, sino que debe comprenderlo y explicarlo a un supuesto amigo alemán. A continuación, se le solicita al alumno que haga de intérprete de su

amigo alemán con el resto de amigos españoles, con los que no se puede comunicar. A lo largo del manual, sobre todo en la segunda mitad, encontramos varias actividades de este mismo estilo.

La mediación refuerza la competencia comunicativa del estudiante, en cuanto que tiene que entender la situación de partida y transformar lo que se quiere

**Mediación**

10. Usted vive en Madrid y recibe visita de un amigo alemán, Uwe. Quieren hacer algo juntos el fin de semana: usted mira en la página de una revista de ocio y marca algunas opciones. Digale qué opciones tienen: ¿qué espectáculos o actividades hay? ¿Dónde? ¿Cuándo?

Películas	Arte	Bares
Sábado: Estreno de la película mexicana Museo. Protagonizada por Gael García Bernal y basada en un robo real en el Museo Nacional de Antropología de México. Cine Crani Vio. Sesiones: 17.30, 20.00 y 22.30	Museo del Prado 1919-2019. Un lugar de memoria. Primera exposición para celebrar que el Museo del Prado cumple 200 años desde su fundación. Con obras de Manet, Saura o Picasso, entre otros. Horarios: De L. a 5 de 10 a 20h. D y fest. de 10 a 19h.	Halo Madrid abre de nuevo. El mítico bar abre con sus originales cócteles y su acento madrileño.

11. Por la tarde quedan en un bar con unos amigos españoles. Uwe necesita ayuda para hablar con ellos. Haga de intérprete. Estas son las peticiones de su amigo:

- Frag sie, ob sie schon mal in Deutschland gewesen sind!
- Kennst du sie fragen, ob wir zusammen morgen Abend in die Disco gehen können?
- Sag ihnen bitte, dass wir heute Morgen im Museo Reina Sofía waren und dass es uns sehr gut gefallen hat.
- Frag bitte mal, welche Musik sie mögen.
- Erklär ihnen, dass wir vorher in Barcelona gewesen sind und dass wir da viel Spaß hatten.

Perspectivas ya (A1), p. 124

decir según el objetivo de comunicación, el destinatario y la situación. También mejora la competencia intercultural y la metodológica, ya que quizás deba recurrir a recursos extralingüísticos para poder comunicarse.

Otro ejemplo de ejercicio de mediación lo

encontramos en la siguiente actividad. Se trata de una entrada de un blog en alemán, que el estudiante deberá explicar con sus propias palabras en español.

No se trata, por tanto, de traducir directamente, sino de interpretar el significado del texto. Este tipo de ejercicio propicia todas competencias ya descritas anteriormente y, además, supone una mejora en su capacidad de comprensión lectora en general, ya que es esencial para el éxito de la tarea entender perfectamente el significado del texto en alemán.

Stefan ha viajado a Panamá y ha contado en un blog su experiencia. Explique con sus palabras: ¿Adónde fue? ¿Dónde estuvo? ¿Qué vio? ¿Qué le gustó? ...

Ich bin direkt von Hamburg nach Panama City geflogen. Panama City ist eine moderne Stadt mit einer schönen Skyline, vielen großen Gebäuden, Hotels und Shoppingmalls ... Ich habe eine Nacht dort verbracht und dann beginne meine achtstägige Rundreise. Am ersten Tag haben wir eine Durchfahrt durch den Panamakanal gemacht. Es war wirklich etwas Besonderes! Am späten Nachmittag sind wir wieder nach Panama City gefahren. Ich bin shopping gegangen und am Abend habe ich noch in einem kleinen Restaurant gegessen. Am 2. Tag bin ich durch die Altstadt gegangen. Sie ist beeindruckend, mit wunderschönen Kirchen und kolonialen Häusern. Am nächsten Tag sind wir zum Anton Tal gefahren, dem größten bewohnten Krater weltweit. Die Landschaft hat mir sehr gut gefallen. Am Nachmittag gingen wir schließlich zu den Affeninseln. Die Affen kamen sogar aufs Boot. Es war ganz lustig! Am 6. Tag stand ein Besuch der Embera-Gemeinschaft auf dem Programm. Am Fluss Chaparral hat uns ein Mitglied der Embera-Gemeinschaft erwartet und in einem Einbalkano ging es flussaufwärts. Wir waren an einem fantastischen Wasserfall. Dann gingen wir ins Dorf. Die Menschen dort waren sehr herzlich. Ich war sehr begeistert. Zum Abschluss der Panama-Rundreise bin ich zur Karibik gefahren: bunte Häuser, ruhiges Meer und entspannte Einwohner. Ich habe frische Meerestiere in einem sehr schönen Restaurant gegessen. Es war einen tollen Ausflug. Nach meiner Rundreise fing mein Strandurlaub an der schönen Pazifikküste an ...

Perspectivas ya (A1), p. 143

## 1.2. CON GUSTO NUEVO A1 (KLETT)

El manual de la editorial Klett se compone de 12 capítulos, y cada 3 unidades aparece un apartado llamado *Mirador*, en el que se suelen presentar temas culturales. En el índice aparecen en un listado los temas que se tratarán, tanto lingüísticos como de comunicación.

Al final de cada unidad siempre hay un pequeño texto sobre temas culturales de España o Hispanoamérica y una página dedicada a los aspectos más importantes de comunicación y gramática vistos en el capítulo.

Al final del libro se ofrecen actividades extra vinculadas a cada una de las unidades vistas, un apéndice con toda la gramática que se incluye en el nivel A1, según marca el MCER, y un listado de vocabulario traducido al alemán.

Las estructuras de los dos manuales vemos que son muy parecidas. La única diferencia es que en el de la editorial Cornelsen tenía siempre los ejercicios extra de esa lección al final de la misma y en cambio, en el de Klett, los alumnos los encuentran al final del libro. Además, el manual de Klett no ofrece materiales extra para el alumno, como el minidiccionario del de Cornelsen.

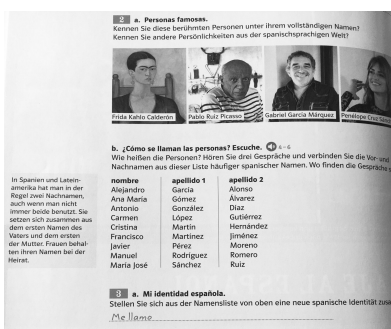
### 1.2.1. USO DE LA LENGUA MATERNA (ALEMÁN) Y DEL ESPAÑOL

El uso que hace este manual de la lengua alemana es muy parecido al que hace el manual estudiado de Cornelsen. El índice del libro se encuentra en alemán, excepto los títulos de los capítulos, y se listan en dos columnas todos los temas que se tratarán en el mismo (como he comentado en el punto anterior, esto no es especialmente ventajoso para el alumno).

Al igual que en el manual analizado anteriormente hasta la mitad del libro todas las actividades están explicadas en alemán. Si bien es cierto, que en este se les atribuye un



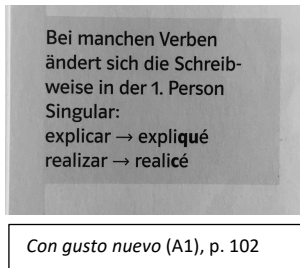
Con gusto nuevo (A1), p. 4



Con gusto nuevo (A1), p. 10

título en español (en la fotografía de abajo vemos que se resaltan en negrita), y a continuación se explica en qué consiste la actividad en alemán. Esto ayuda a relacionar los dos idiomas y a ser conscientes, poco a poco, del equivalente. En la fotografía, la actividad número dos se titula, **¿Cómo se llaman las personas? Escuche...**, y a continuación explica en alemán que van a escuchar a

varias personas hablar y que deben unir las columnas, relacionando nombres y apellidos. A partir del capítulo siete los enunciados pasan a estar escritos completamente en español. Como ya comentamos en el anterior manual, se entiende que los alumnos, llegados a este punto, ya se han familiarizado con la metodología y el vocabulario típico

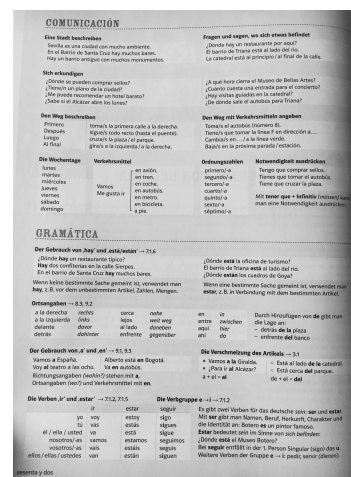


de estas actividades. Otra similitud más con el manual anterior es que a lo largo de los capítulos, como vemos en la fotografía de la izquierda, con una explicación breve de ciertas irregularidades en el tiempo pasado indefinido, se añaden pequeños cuadros en los márgenes con explicaciones de temas culturales o gramaticales. Estas explicaciones están siempre en alemán, independientemente del capítulo en el que aparezcan. Con ello se quiere reforzar la comprensión del alumno y reforzar su vínculo con la cultura de estudio. Al final de cada unidad, como hemos comentado, y al igual que ocurre en el manual de Cornelsen, encontramos una página de compendio de gramática y de aspectos comunicativos que se han visto a lo largo de esa lección. La parte de la comunicación son normalmente expresiones típicas importantes, cuya situación se da en alemán, pero de las expresiones no se ofrece una traducción al alemán. En la sección de gramática sí se ofrecen explicaciones y equivalencias en alemán, lo que facilita al alumno la comprensión de ciertos conceptos y además, fomenta el autoaprendizaje.

Al final del manual, se nos ofrece una ampliación de la gramática, que también está completamente explicada en alemán, y que incluye contrastes entre las dos lenguas. Esto también lo encontramos en el manual de Cornelsen, y como dijimos, es un puntal para el autoaprendizaje.

### 1.2.2 ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

En este manual encontramos también diferentes tipos de actividades de traducción pedagógica, que podemos organizar como:

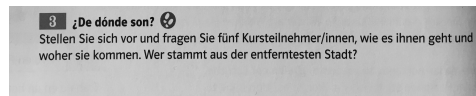


Comunicación y Gramática, *Con gusto nuevo (A1), p. 62*

- **Actividades de comunicación-mediación.** Son actividades que, como ya hemos explicado, describen ciertas situaciones en alemán a los estudiantes y no se pide al alumno una traducción, sino que interprete, entienda la situación y busque entre su repertorio cómo se expresaría en español en esa situación.

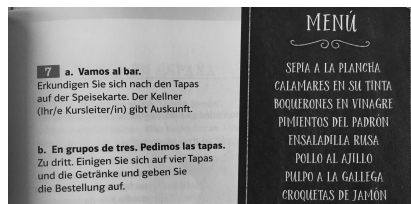
Estas actividades son muy útiles porque fomentan las competencias comunicativas, interculturales y estratégicas. Vemos en este manual también, diferentes posibilidades. En primer lugar, al principio del libro, en los primeros temas (cosa que no encontrábamos en el manual de Cornelsen, que esperaba a presentar actividades de este tipo más hacia la mitad del libro) encontramos

una actividad que le pide al alumno, en alemán que se



Con gusto nuevo (A1), p.20

presente y pregunte a sus compañeros cómo les va y de dónde vienen. Los alumnos deben recordar diferentes maneras de hacer estas preguntas, decidir sobre ellas y escoger también el registro que consideren adecuado. A medida que se avanza en las unidades, se empiezan a plantear situaciones un poco más complejas. En el siguiente

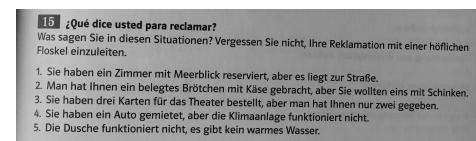


Con gusto nuevo (A1), p. 47

ejemplo el alumno se sitúa en un bar en España y el ejercicio le pide, en alemán, que mire las tapas del menú, que le pregunte al camarero (sería el docente)

sobre las que no conozca y que luego en grupo decidan qué tapas quieren tomar y qué bebidas quieren cada uno. Poco a poco, los ejercicios se vuelven más complejos, por ejemplo, el alumno deberá intentar reclamar una reserva de hotel, en la que no ha obtenido los servicios prometidos. Este ejercicio difiere un poco de los anteriores porque está más

pautado. No se le describe al estudiante una situación de partida y se le indica sobre qué preguntar,



Con gusto nuevo (A1), p. 147

sino que se le dan indicaciones precisas de lo que debe reclamar. En la



imagen vemos una lista de 5 puntos, entre los que se describe, por ejemplo, que ha reservado una habitación en un hotel con vistas al mar, pero que la que le han dado da a la calle. O, entre otras cosas, que ha alquilado un coche y el aire acondicionado del mismo no funciona correctamente.

Del mismo estilo encontramos un ejercicio que parece de traducción inversa, pero que no le pide al alumno traducir, sino preguntar en español, como el crea conveniente, un listado de cuestiones que pueden surgir en un restaurante o bar (por ejemplo: ¿cómo dice usted que la sopa no está caliente?, ¿cómo pide la cuenta?, o ¿cómo expresa que el postre le ha gustado mucho?, etc.)

**16** ¿Cómo dice usted...?

Wie sagen Sie, dass ...

1. ... die Suppe nicht heiß ist?	5. ... der Apfelkuchen sehr süß ist?
2. ... Gazpacho eine kalte Tomatensuppe ist?	6. ... Sie die Rechnung haben möchten?
3. ... Ihnen das Dessert gut schmeckt?	7. ... Tacos ein typisch mexikanisches Gericht sind?
4. ... Sie noch ein Bier möchten?	8. ... die Soße sehr scharf ist?

Con gusto nuevo (A1), p. 161

Por último, entre este tipo de actividades encontramos también algunas más dirigidas, a través de diálogos preestablecidos. En las imágenes

**5** Complete esta llamada telefónica.

- ¿Digame?
- Sie grüßen und sagen, wer Sie sind.

---

- Ah, ¡hola! ¿Qué tal?
- Sie fragen, ob Ihre Freundin Lust hat, heute Abend mit Ihnen in die Oper zu gehen. Sie haben zwei Karten für „La Traviata“.

---

- ¡Buena idea! ¿A qué hora quedamos?
- Sie schlagen 20 Uhr vor der Oper vor.

---

- Muy bien, de acuerdo.
- Sie drücken Freude aus und verabschieden sich.

Con gusto nuevo (A1), p. 158

vemos dos ejemplos, el diálogo de la izquierda es una corta llamada telefónica entre dos amigos, escrita en español y en alemán. Pero de nuevo, no se ofrecen oraciones en alemán para que las traduzca el estudiante, sino que describen la reacción y el alumno debe interpretar el significado y decidir cómo se expresaría en español. El mismo tipo de ejercicio se plantea también en una tienda de ropa (a la derecha).

vemos dos ejemplos, el diálogo de la izquierda es una corta llamada telefónica entre dos amigos, escrita en español y en alemán. Pero de nuevo, no se ofrecen oraciones en alemán para que las traduzca el estudiante, sino que describen la reacción y el alumno debe interpretar el significado y decidir cómo se expresaría en español. El mismo tipo de ejercicio se plantea también en una tienda de

**12** En una tienda de modas.

Sie sind in einem Modegeschäft und möchten eine Bluse kaufen. Ergänzen Sie den Dialog.

- Sie grüßen und sagen, dass Sie eine Bluse suchen.

---

- ¿De qué color la quiere?
- Sie wollen sie in Blau.

---

- ¿Le gusta esta?
- Sie ist sehr elegant.

---

- ¿Y esta verde?
- Sie sagen, dass Ihnen die gut gefällt, und fragen, ob sie sie auch in Blau haben.

---

- Lo siento, pero solo la tenemos en verde.
- Sie fragen, wie viel sie kostet.

---

- 69 euros.

Con gusto nuevo (A1), p. 154

- **Actividades de traducción directa (ES > DE).** Una de las principales diferencias con el libro de texto de Cornelsen, en el que no hemos podido encontrar ningún ejemplo (aunque sí de traducción inversa, que no encontraremos en este manual), son los ejercicios de traducción directa, es decir, del español a la lengua materna (alemán) del alumnado. En niveles iniciales e intermedios, como hemos visto anteriormente, ayuda a afianzar léxico y conceptos; y puede ayudar mucho a los estudiantes a comprender bien un concepto gramatical o lexicográfico complejo. En el primer ejemplo que encontramos los estudiantes deben reflexionar, por

**10 a. ¿Qué significa 'otro/-a' en estas frases?**  
 Complete la tabla con la traducción de las palabras en **negrita**.

¿Me trae otra cerveza, por favor?  
 El vaso está sucio, ¿me trae otro?

pedir algo	traducción
una <b>cuchara</b>	
¿Me trae <b>otro</b> cuchillo	por favor?
¿Nos trae <b>un poco de sal</b>	
<b>un poco más de pan</b>	

*Con gusto nuevo (A1), p. 93*

un lado, sobre el significado de *otro* en las dos preguntas que encabezan el ejercicio; ya que en alemán estos conceptos (tomarse una segunda cerveza, o que le traigan un vaso diferente porque

ese está sucio), se expresan de manera diferente entre ellos. Una segunda parte de la actividad pide a los alumnos que traduzcan cuatro oraciones que utilizan expresiones que son muy distintas en alemán.

- En el segundo ejercicio que presentamos se pide que los alumnos traduzcan los ejemplos de los artículos posesivos que aparecen en las columnas. Este es un tema complejo para muchos estudiantes alemanes, ya que en español el género del artículo lo marca el "objeto"

**4 a. Los posesivos.**  
 Welche Possessivbegleiter haben männliche und weibliche Formen? Was bedeutet **su/sus**? Übersetzen Sie die Beispiele in der Randspalte.

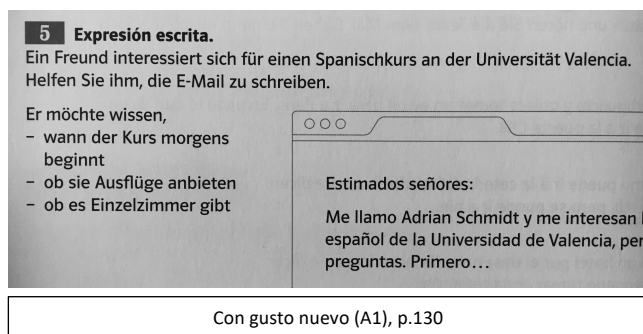
los posesivos	
<b>mi</b> tío / tía	<b>mis</b> tíos / tías
<b>tu</b> tío / tía	<b>tus</b> tíos / tías
<b>su</b> tío / tía	<b>sus</b> tíos / tías
<b>nuestro</b> tío / <b>nuestra</b> tía	<b>nuestros</b> tíos / <b>nuestras</b> tías
<b>vuestro</b> tío / <b>vuestra</b> tía	<b>vuestros</b> tíos / <b>vuestras</b> tías
<b>su</b> tío / tía	<b>sus</b> tíos / tías

*Con gusto nuevo (A1), p. 31*

poseído, mientras que en alemán también está determinado por quien posee. Por ese motivo suele ser un tema complicado, ya que en alemán existen dos versiones, en función de si el poseedor es hombre o mujer. Con esta actividad de traducción se quiere hacer hincapié en la diferencia entre las dos lenguas; para ayudar al alumno a entender mejor esta característica del lenguaje castellano.



- **Actividades de mediación.** En este manual no hay apenas tareas de mediación, tan solo una. En los niveles iniciales, como hemos explicado en el marco teórico, no suelen aparecer este tipo de actividades, ya que se necesita un poco más de repertorio en el idioma de estudio. Se le explica al estudiante que un amigo suyo, que no habla español, quiere hacer un curso de este idioma en la



Universidad de Valencia, y el alumno debe ayudarle a escribir un email en español solicitando la información que aparece en un listado (cuando empieza el curso, si el vuelo está incluido en el precio, cómo funciona el hospedaje, etc.)

El estudiante debe adoptar el papel de mediador lingüístico entre su amigo, que no habla el idioma, y el centro universitario (en el que, en pro del ejercicio, entendemos que no hablan alemán); y así debe utilizar todas las competencias

## 2. NIVEL A2

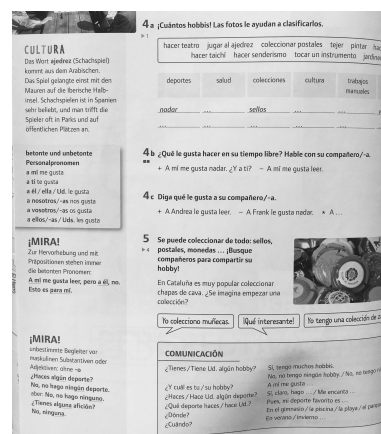
### 2.1. PERSPECTIVAS YA (CORNELSEN)

El manual de Cornelsen para el nivel A2 mantiene exactamente la misma estructura que el del nivel A1, y también tiene los mismos materiales extras, el minidiccionario y la hoja con expresiones para la clase.

#### 2.1.1. USO DE LA LENGUA MATERNA (ALEMÁN) Y DEL ESPAÑOL

En los materiales extras encontramos exactamente el mismo uso del alemán que ya habíamos visto en estos materiales en el nivel A1. El minidiccionario está organizado igual, con textos en alemán sobre aspectos culturales españoles e hispanoamericanos, listado de vocabulario por capítulos traducido al alemán, y expresiones de uso frecuente en la comunicación, vinculadas también a cada tema, traducidas al alemán. En cuanto a la hoja con expresiones, como he comentado, sigue el mismo formato de traducción al alemán que ya vimos en el nivel anterior.

El índice del manual también mantiene la misma estructura y el mismo uso de la lengua materna. La gran diferencia respecto al nivel anterior es que este manual ya desde el principio utiliza el español para los enunciados de todas las actividades. El alemán se utiliza, eso sí, al igual que en el libro de texto del nivel A1, para todas las explicaciones de gramática que se dan durante las lecciones, así como para el resumen gramatical y de comunicación (se traducen las expresiones del español al alemán) al final de cada unidad. Además, las pequeñas píldoras culturales que se intercalan durante las lecciones, en los márgenes, también están en alemán. Por ejemplo, en la imagen de la página 12, vemos al margen una explicación sobre el origen etimológico de la palabra *ajedrez*, y más hacia abajo



Perspectivas ya (A2), p. 12

dos secciones llamadas *¡MIRA!*, con explicaciones gramaticales sobre el uso de diferentes pronombres en español.

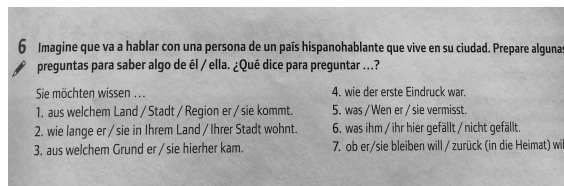
Al final del libro, el apéndice gramatical está también íntegramente escrito en alemán. Todo esto contribuye, como ya dijimos, a favorecer el autoaprendizaje del alumno y refuerza los aspectos gramaticales y de comunicación que puedan resultar difíciles al estudiante.

### 2.1.2. ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

Al igual que en el manual del nivel anterior, encontramos diferentes ejercicios que podemos considerar de traducción pedagógica:

- **Actividades de comunicación-mediación.**

En este nivel encontramos también numerosas actividades de comunicación-mediación, en las que el alumno, como siempre, no traduce oraciones directamente, sino que debe interpretar la situación o la oración de partida, y tomar decisiones sobre cómo se expresaría en



Perspektivas ya (A2), p.91

español. En esta primera imagen vemos un ejercicio en el que se parte de un hipotético encuentro entre el estudiante y una

persona hispanohablante, y se da un listado, en alemán de información que se espera que el alumno obtenga de esta persona.

En la misma línea, encontramos más propuestas que proponen diferentes escenarios, por ejemplo, en la actividad, a la derecha. Esta consiste en hacer una entrevista a un compañero de

Comunicación y mediación	
Haga una entrevista a un compañero de trabajo.	
1 Fragen Sie, ob er viele Hobbys hat.	2 Ihr Arbeitskollege bejaht die Frage. Er hat mehrere.
3 Fragen Sie, welches der Hobbys er am liebsten mag.	4 Er antwortet, dass er am liebsten malt.
5 Sie fragen, ob Sie mal seine Bilder sehen dürfen.	6 Er bejaht und sagt, dass er Ihnen heute nach der Arbeit einige Bilder zeigen kann.
7 Sie bedauern es, aber heute joggen Sie mit einem Freund.	8 Er fragt, wie oft Sie in der Woche laufen.
9 Sie antworten zwei bis drei Mal die Woche. Sie fragen ihn, ob er auch nächste Woche mit Ihnen mitlaufen möchte.	10 Er entschuldigt sich. Er geht nicht so gerne laufen.

Sprachtraining, Perspektivas ya (A2), p.8

trabajo, y una vez más, se dan en alemán las informaciones que el alumno debería obtener.

Otro tipo de actividad es, como ya vimos en el nivel anterior también, la que ofrece al estudiante un listado con diferentes situaciones, en alemán, y él o ella debe reaccionar en español a cada una de ellas. Por ejemplo, en la imagen se propone al alumno que se disculpe por interrumpir una conversación, o

**Comunicación**

**5** ¿Qué dice en estas situaciones?

1. Sie unterbrechen eine Besprechung und entschuldigen sich für die Störung.
2. Sie werfen jemandem vor, er / sie habe sich nicht bei Ihnen gemeldet.
3. Sie sagen einen Termin ab, Sie erklären, Sie seien krank und möchten den Termin verschieben.
4. Ein/e Freund/in sagt: „No he podido contestar a tu llamada porque no he tenido ni un minuto“. Nehmen Sie die Entschuldigung an und beruhigen Sie ihn / sie.

*Perspectivas ya (A2), p.54*

bien, el estudiante debe aplazar una cita que tenía, porque está enfermo. De este mismo estilo encontramos también varios ejemplos, como vemos

**Comunicación y mediación**

**8** ¿Qué dice usted si ...?

Was sagen Sie, wenn Sie ...

1. wissen wollen, was Ihre Mutter über etwas denkt?
2. einen Freund um Rat fragen?
3. Ihren Chef fragen, was er an Ihrer Stelle machen würde?
4. jemandem raten zur Polizei zu gehen?
5. jemandem mitteilen wollen, dass Sie nicht wissen was Sie tun sollen?
6. jemandem mitteilen, dass Sie nicht gut finden, was er vorhat?

*Sprachtraining, Perspectivas ya (A2), p. 34*

en la imagen de la izquierda, se proponen al alumno, en alemán, un listado con seis situaciones diferentes, en las que se le solicita que reflexione sobre cómo se expresaría en español; por ejemplo, para solicitarle un

consejo a un amigo, aconsejarle a alguien que acuda a la policía o mostrar desacuerdo con el plan de un amigo, entre otros.

- **Actividades de traducción inversa (DE > ES).**

En este manual, al igual que pasa en el del nivel A1, encontramos actividades de traducción, pero solo de traducción inversa, no se dan tareas de traducción directa. Hay algunas tareas pensadas para fijar ciertas estructuras gramaticales en los alumnos. En este ejemplo se tiene como objetivo fijar la conjugación peculiar de los verbos como *gustar*, que a veces pueden presentar muchas dificultades a los estudiantes alemanes, a

**6** Traduzca utilizando los verbos propuestos.

interesar    encantar algo a alguien    gustar (mucho)    parecerle (bien)

1. Mich interessiert es, mit dir zu sprechen. *A mí me interesa hablar contigo.*
2. Antonio gefällt es sehr, ins Theater zu gehen.
3. Deine Eltern spielen gerne Schach.
4. Sie sind gerne mit der Familie zusammen.
5. Ich finde Pedro sehr nett.
6. Meine Schwester surft gerne im Internet.

*Sprachtraining, Perspectivas ya (A2), p. 7*

través de la traducción inversa de oraciones. Así se establece la comparación entre las dos lenguas y se puede entender más claramente su uso.

Otros ejemplos de este tipo de actividad la encontramos en el siguiente ejercicio. Se pide a los alumnos que traduzcan unas oraciones del alemán, en las que en todas aparece un superlativo absoluto. Así se quiere practicar esta estructura estableciendo un contraste entre los dos idiomas.

**6 Traduzca las frases.**

1. Die hohen Bäume sind das Schönste in diesem Park.
2. Das Wichtigste für mich ist, in der Natur zu sein.
3. Für uns ist es das Langweiligste, ins Museum zu gehen.
4. Was mich am meisten interessiert, ist meine Arbeit.

*Perspectivas ya (A2), p. 18*

En este nivel aparece un tipo de ejercicio en esta categoría, que no habíamos encontrado en el nivel A1, se trata de un tipo de traducción que sería tanto inversa como directa. El alumno debe leer un texto o escuchar un audio, en español, y el ejercicio le presenta una serie de expresiones en alemán, cuyo significado debe encontrar en el texto, o en

**17 Escuche otra vez el diálogo y busque las expresiones siguientes:**

1. Womit kann ich Ihnen dienen?	5. Angenehmen Aufenthalt.
2. An was für einen Wagen hatten Sie gedacht?	6. Es kommt auf den Preis an.
3. Es lohnt sich.	7. Ist das alles?
4. Gehen Sie zum Schalter 3.	8. Zahlen Sie an der Kasse.

*Perspectivas ya (A2), p.123*

una pista de audio. En esta imagen vemos una actividad en la que el estudiante debe escuchar de nuevo un diálogo

y entender cómo se dicen en español estas expresiones (¿en qué le puedo ayudar?, vaya al mostrador 3, etc.)

En la siguiente actividad el estudiante debe encontrar las palabras que faltan en una escala de gradación de adverbios y adjetivos, en un texto en español.

Busque en el texto las expresiones para completar las escalas.

cosas	personas	cosas y personas
nada _____	(niemand) _____	(kein/e) _____
_____ (etwas) _____	(jemand) _____	(einige) _____
mucho _____	todo el mundo _____ (alle Leute)	pocos/-as _____ (viele)
toda _____ (unveränderlich, wie cada)	_____	_____ (alle)

*Perspectivas ya (A2), p. 24*

También encontramos actividades que tienen como objetivo fijar ciertas expresiones, esto se consigue a través de la traducción de expresiones del alemán al español, como en la imagen de la derecha. Pero se incluyen un par de actividades novedosas, la que presentamos

**4 Traduzca.**

1. jedes Mal _____	4. zum Glück _____
2. von früh bis spät _____	5. plötzlich _____
3. gut tun _____	6. mehr als _____

*Sprachtraining, Perspectivas ya (A2), p 16*

a continuación implica también una traducción bidireccional, ya que el alumno puede unir las expresiones de la izquierda, en español, con su traducción al alemán, o al revés.

2 a Una con una flecha.	
1. no pasa nada	a) währenddessen
2. para colmo	b) obendrein
3. mientras tanto	c) Runden drehen
4. no estar para nadie	d) für niemand zu sprechen sein
5. justo	e) anrufen
6. dar/dando vueltas	f) ausgerechnet, genau, gerecht
7. llamar	g) das macht doch nichts

Sprachtraining, *Perspektivas ya*, p. 21

- **Actividades de mediación.**

En este manual tan solo encontramos una actividad de mediación, propiamente dicha. El alumno debe actuar como intérprete de un amigo alemán, que quiere comprar algo en el Rastro. El diálogo está escrito en alemán y en español. Sin embargo, el alumno no debe traducir las frases,

sino interpretarlas; como hemos visto en este tipo de ejercicios anteriormente.

12 **Mediación** Usted está en el Rastro con un amigo que no habla español y quiere comprar una lámpara. Usted es su intérprete. Complete el diálogo.

Usted: Sie möchten eine Lampe, die nicht so teuer sein soll, und fragen danach. Vendedor: Sì, tengo estas dos. Una es clásica y la otra más moderna.	Usted: Diese gefällt Ihnen gut, aber leider ist sie Ihnen zu teuer. Erkundigen Sie sich, ob es Rabatt gibt. Vendedor: Ya está a muy buen precio. Es muy bonita. Usted: Machen Sie darauf aufmerksam, dass die Lampe alt und etwas kaputt ist. Bieten Sie 35 €.
Usted: Sie fragen nach dem Preis. Vendedor: Pues, veinte euros cada una. Una verdadera ganga. Usted: Der Preis ist gut für Sie, aber sie soll aus Kristallglas sein, denn das Licht ist angenehmer.	Vendedor: ¿35? No, por 35 no, pero se la vendo por 40 euros. Usted: Erklären Sie sich mit 40 € einverstanden, denn Sie feilschen nicht gerne.
Vendedor: ¿De cristal? ¡Ah! Tengo una, pero es más cara. 10 Vale 50 euros. Se la traigo ahora mismo.	20 Vendedor: Muchas gracias, aquí tiene su lámpara. Adiós.

*Perspektivas ya (A2), p.173*

## 2.2 CON GUSTO NUEVO (KLETT)

El manual sigue exactamente la misma estructura que el del nivel A1, por lo que pasamos a analizar su contenido directamente.

### 2.2.1. USO DE LA LENGUA MATERNA (ALEMÁN) Y DEL ESPAÑOL

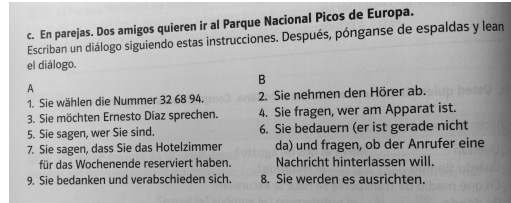
En el manual, al igual que hemos visto en el de Cornelsen, se sigue la misma tendencia que en el nivel A1, excepto que en este nivel todas las actividades están ya escritas en español. Los pequeños apuntes de gramática en los márgenes, del mismo estilo que en el libro de Cornelsen, siguen estando totalmente en alemán, así como el compendio gramatical del final de cada tema, y el apéndice con las explicaciones gramaticales del final del libro.



## 2.2.2. ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

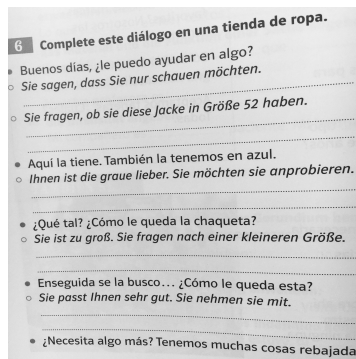
Como en los diferentes manuales que hemos visto, encontramos diferentes tipos de ejercicios:

- **Actividades de comunicación-mediación.** Se propone un ejercicio de creación de un diálogo entre dos alumnos. A cada uno se le da una situación, pero que están relacionadas (estudiante A llama y estudiante B responde al teléfono); y que deben interpretar y escribir el diálogo



Con gusto nuevo (A2), p. 66

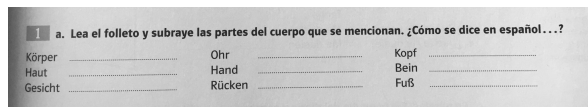
en español. Así el alumno busca cómo le es más natural expresar esa idea en español y le permite mejorar sus competencias comunicativas, interlingüísticas y metodológicas. Otro ejemplo parecido es el siguiente



Con gusto nuevo (A2), p. 118

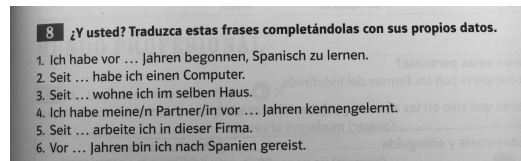
diálogo, en el que el alumno debe completar siguiendo la descripción de la situación que se da en alemán. Esta vez la acción se desarrolla en una tienda de ropa y reproduce el diálogo típico con un empleado de la tienda (pedir una talla, probar, preguntar por los colores, etc.).

- **Actividades de traducción inversa (DE > ES).** En el manual del nivel A1 de esta editorial no aparecía ningún ejercicio de este tipo, pero en este nivel sí que encontramos varios. En la fotografía vemos un ejercicio básico de este tipo, en el que se ofrece un listado de palabras en alemán y se pide que el estudiante busque en un texto en español la traducción de las mismas. Este tipo de actividad se utiliza para reforzar la adquisición de vocabulario y de ciertas expresiones.



Con gusto nuevo (A2), p.29

Otro tipo de actividad de traducción inversa que podemos encontrar es

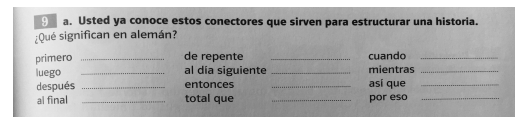


Con gusto nuevo (A2), p.113

la de la izquierda. El alumno debe traducir las oraciones que se proponen en alemán, en las que, en este caso, además debe incorporar información

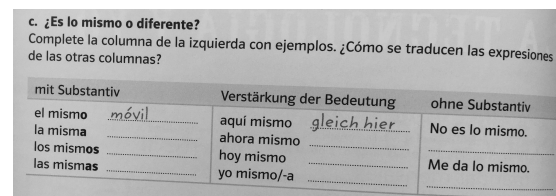
personal. En este nivel se incorporan varias actividades de este tipo a lo largo de todo el manual.

- **Actividades de traducción directa (ES > DE).** En el manual de Klett, del nivel A1, ya se proponían actividades de traducción directa, a diferencia de los manuales de Cornelsen, que no contienen ninguno. En el nivel A2 encontramos dos actividades de este tipo. En la que se muestra a la derecha, aparece un listado de conectores para estructurar una



Con gusto nuevo (A2), p. 49

historia, en español, y el alumno debe buscar cómo expresaría estas



Con gusto nuevo (A2), p.88

palabras en alemán. En el ejemplo de la izquierda lo que el alumno debe traducir a su lengua materna son unas cuantas expresiones.

### 3. NIVEL B1

#### 3.1. PERSPECTIVAS YA (CORNELSEN)

El manual sigue la misma estructura que en los niveles anteriores y con los mismos materiales adicionales, sin ninguna actualización.



### 3.1.1. USO DE LA LENGUA MATERNA (ALEMÁN) Y DEL ESPAÑOL

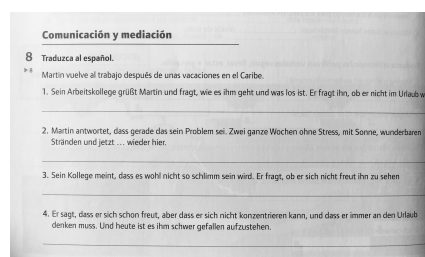
En este nivel no se aprecia ninguna diferencia con el nivel A2, todas las actividades están explicadas en español, mientras que las aclaraciones de gramática siguen haciéndose en alemán, así como el apéndice gramatical del final. En general, no hay diferencias reseñables, en cuanto al uso de la lengua materna y del español, respecto al mismo manual de nivel inferior

### 3.1.2 ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

Al igual que en los niveles anteriores, encontramos diferentes tipologías de actividades de traducción pedagógica, aunque cabe destacar que en este nivel hay menos variedad y menos cantidad de ejercicios de este tipo.

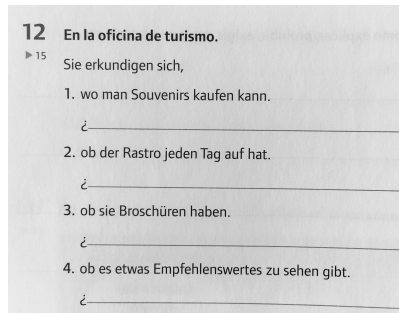
- **Actividades de comunicación-mediación.** Esta categoría engloba la mayoría de actividades de traducción pedagógica que podemos encontrar en el manual. Algunas de ellas son genéricas, se trata de expresar en español una situación descrita en alemán, como vemos en los siguientes ejemplos:

En esta actividad, un compañero de trabajo acaba de volver de vacaciones y debemos reproducir un diálogo que se nos explica en alemán (le preguntamos que cómo le ha ido, el compañero responde que le cuesta adaptarse a la vuelta, etc.).



Sprachtraining, *Perspektivas ya* (B1), p 8

Otro ejemplo de este tipo de ejercicio es el que presentamos en la siguiente imagen. La situación se desarrolla en la oficina de turismo, pero esta vez no se trata de escribir un diálogo sino de reflexionar sobre cómo

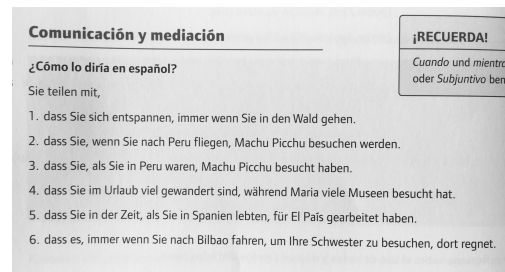


Sprachtraining, *Perspectivas ya* (B1), p.46

preguntaría el alumno en español sobre dónde se pueden comprar souvenirs, o el horario del Rastro, etc.

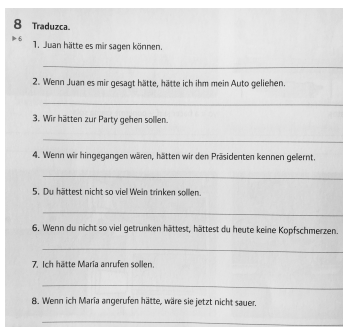
Dentro de este tipo de ejercicios encontramos, como en los niveles anteriores, actividades de comunicación-mediación que tienen como objetivo el desarrollo de algún aspecto gramatical concreto. Como ejemplo la tarea que presentamos a continuación.

Se dan una serie de oraciones en alemán, y se pregunta al alumno cómo las expresaría en español, añadiendo un recuadro con una breve ayuda gramatical sobre el uso de *cuando* con indicativo y con subjuntivo. La actividad tiene como objetivo que el estudiante utilice ciertas expresiones que pueden funcionar con el modo indicativo o el subjuntivo, dependiendo del significado de la oración (*cuando, siempre que, mientras, etc.*)



Sprachtraining, *Perspectivas ya* (B1), p 7

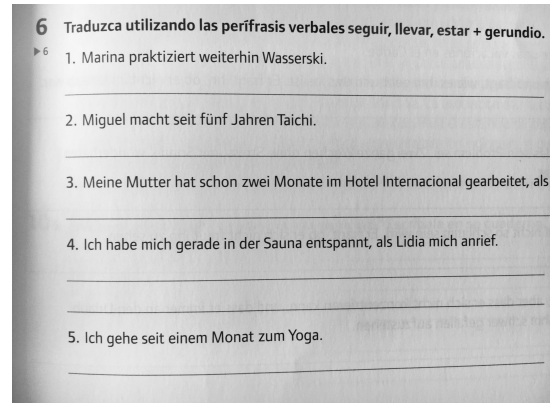
- **Actividades de traducción inversa (DE > ES)**



Sprachtraining, *Perspectivas ya* (B1), p.30

Tan solo encontramos dos actividades de este tipo en el manual. La primera de ellas solicita al alumno que traduzca un listado de oraciones, sin aportar un contexto o una situación de partida.

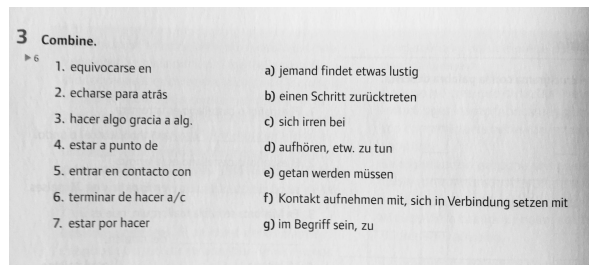
Otro ejemplo significativo de este tipo de actividad es el que encontramos a continuación. Esta vez, sin embargo, la tarea tiene un objetivo concreto de refuerzo gramatical, y es que se busca que el estudiante utilice unas estructuras concretas. El alumno o alumna tiene un listado de oraciones en alemán que debe traducir al español utilizando unas perífrasis verbales concretas (*seguir, llevar y estar + gerundio*).



Sprachtraining, *Perspektivas ya* (B1), p. 43

**- Actividades de traducción directa (ES > DE)**

En los manuales previamente analizados de esta editorial no habíamos encontrado actividades de traducción directa, sin embargo, en este nivel encontramos una. Esta actividad, no obstante, podría ser categorizada también como traducción inversa, ya que el alumno puede decidir la dirección de la traducción. A pesar de ello, creemos que tiene más sentido mantenerla en esta categoría respetando el orden que propone el ejercicio. Como vemos en la imagen, se trata de relacionar la columna de la izquierda, que contiene expresiones en español, con su traducción al alemán, que aparecen en la columna de la derecha. Se utiliza este tipo de traducción, como ya hemos visto en los manuales de Klett donde sí aparecía, para afianzar el aprendizaje de ciertas expresiones, el léxico o conceptos gramaticales.



Sprachtraining, *Perspektivas ya* (B1), p.34

### 3.2. CON GUSTO NUEVO (KLETT)

Al igual que veíamos con los manuales de Cornelsen, el formato de los manuales de Klett se mantiene en también en todos los niveles, así que no hay ninguna diferencia con los libros de texto de niveles anteriores.

#### 3.2.1. USO DE LA LENGUA MATERNA (ALEMÁN) Y DEL ESPAÑOL

**¿Recuerda el imperativo negativo?**  
 verbos en -ar → .....  
 verbos en -er / -ir → .....  
 El subjuntivo tiene las mismas terminaciones.  
  
 El subjuntivo se forma a partir de la primera persona:  
 hago → haga, hagas, ...  
 tengo → tenga, tengas, ...  
 conozco → conozca, ...  
 Se usa en frases con **que** después de verbos que expresan sentimientos, deseos y consejos.

Con gusto nuevo (B1), p. 22

**¿Recuerda?**  
 El imperfecto se usa para hablar de hábitos y rutinas en el pasado.

Con gusto nuevo (B1), p. 10

En este nivel se mantiene el uso del alemán y del español que veíamos en el nivel A2, las actividades están todas escritas en español y el apéndice gramatical del final completamente en alemán. Sin embargo, encontramos una novedad respecto a las pequeñas píldoras gramaticales que podemos encontrar incrustadas en los márgenes de las diferentes unidades. Y es que, los recordatorios de conceptos gramaticales antiguos, estos, nociones gramaticales que fueron explicadas en niveles anteriores pero que se recuerdan por su importancia o por su vínculo

con un nuevo concepto, están redactados en español. Vemos dos ejemplos en las imágenes de la izquierda.

En cambio, los nuevos temas que se introducen, como ya pasaba en los niveles anteriores, están redactados en alemán. Como podemos ver en el ejemplo de la derecha, en el que se introduce la diferencia de uso del modo indicativo y subjuntivo en frases finales.

Ist das Subjekt in beiden Satzteilen gleich, verwendet man den .....  
 Ist das Subjekt verschieden, steht im zweiten Teil der ..... :  
 (Yo) Quiero ir a Perú.  
 (Yo) Quiero **que** (tú) vayas a Perú.

Con gusto nuevo (B1), p.23

#### 3.2.2. ACTIVIDADES DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

En este manual encontramos también diversos tipos de actividades que podemos categorizar como sigue:

- **Actividades de comunicación-mediación.** Encontramos tan solo un ejercicio que podemos incluir en esta categoría. En esta actividad se

describen diferentes situaciones al estudiante y este deberá decidir cómo

**13 ¿Cómo se dice en español?**

1. Was sagen Sie, wenn das Hotelzimmer schmutzig ist und Handtücher fehlen?
2. ... wenn Sie ein Doppelzimmer reserviert haben und ein Einzelzimmer bekommen?
3. ... wenn Sie nicht schlafen können, weil der Aufzug so laut ist?
4. ... wenn die Internetverbindung nicht funktioniert?
5. ... wenn der Geldautomat Ihre Karte nicht annimmt?
6. ... wenn Ihr Koffer am Flughafen nicht angekommen ist?
7. ... wenn der Flug Ihres Freundes annulliert wurde und Sie ihn beruhigen möchten?
8. ... wenn jemand einen Unfall hatte und Sie Hilfe anbieten möchten?
9. ... wenn Ihnen jemand Hilfe anbietet und Sie sie nicht brauchen?


Con nuevo gusto (B1), p. 121

expresaría estas ideas en español. Por ejemplo, cómo diría que su habitación de hotel está sucia y, además, le faltan toallas, o que no puede dormir bien debido al ruido del ascensor, entre otras.

- **Actividades de traducción directa (ES > DE).** En esta editorial siempre suelen incluirse este tipo de actividades, desde el nivel A1 hemos podido

**12 a. El nacimiento del guion de una película.**  
 Lea las frases y ponga las etapas en el orden cronológico. Hay diferentes opciones

- Está escribiendo el guion.
- Empieza a escribir.
- Vuelve a escribir.
- Lleva un año escribiendo.
- Sigue escribiendo.
- Acaba de terminar el guion.
- Deja de escribir.



**b. Observe las frases de arriba. ¿Cómo traduce las expresiones del cuadro?**

comienzo, final, repetición	desarrollo, continuidad
empezar a hacer algo	estar haciendo algo
dejar de hacer algo	seguir haciendo algo
volver a hacer algo	seguir sin hacer algo
acabar de hacer algo	llevar tres años haciendo algo

**¿Recuerda?**  
 Estas perífrasis expresan distintos aspectos de una acción. En alemán algunos de estos aspectos se expresan con un adverbio: *Wir lernen weiterhin.*

Con gusto nuevo (B1), p. 14

encontrarlas, y en este nivel también. En el primer ejemplo (actividad b), encontramos un ejercicio con un objetivo gramatical determinado. El manual ofrece una lista de perífrasis

verbales temporales en español y se pide al estudiante que, una vez realizada la actividad a, traduzca al alemán las perífrasis del ejercicio b. Además, vemos que en el margen izquierdo se le aporta un pequeño recordatorio de las diferencias entre los dos idiomas en referencia a la expresión de estas perífrasis.

Otra actividad de traducción directa, aunque, una vez más, el estudiante

**14 a. Una reclamación.**  
 Lea el correo de un pasajero a una compañía aérea y relacione las palabras con su traducción.

1. cancelar	a. der Beleg
2. hacerse responsable	b. die Kosten
3. los gastos	c. die Verantwortung übernehmen
4. asistir a	d. das Vorstellungsgespräch
5. la entrevista de trabajo	e. teilnehmen an
6. adjuntar	f. entschädigen
7. el recibo	g. annullieren
8. compensar	h. beifügen

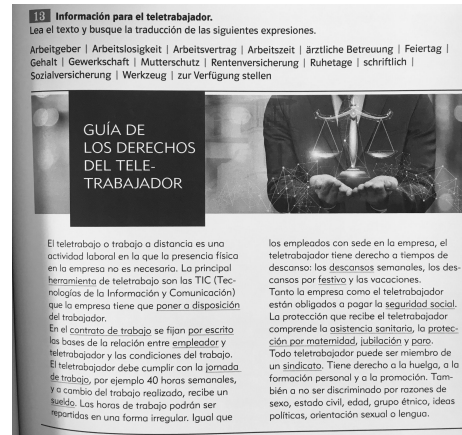
Con gusto nuevo (B1), p. 121

podría escoger hacerla como una traducción inversa, es la que encontramos en la imagen superior. A la izquierda

encontramos una columna con léxico en español que se debe relacionar con su traducción correcta al alemán (columna de la derecha).

- **Actividades de traducción inversa (DE > ES)**

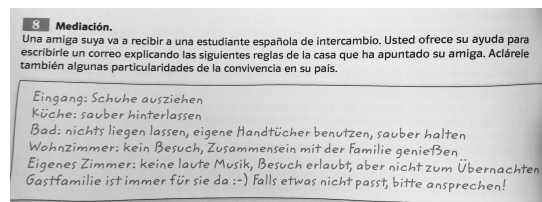
Aunque esta actividad podría también incluirse en las de traducción directa, si el alumno decide basarse en las palabras en español para buscar su traducción al alemán, nosotros tenemos en cuenta el planteamiento de la tarea, que parte de un listado de vocabulario en alemán y se pide al alumno que encuentre en el texto, entre las palabras subrayadas, la traducción al español. Se trata de un ejercicio



Con gusto nuevo (B1), p.167

similar al de unir columnas, en la categoría de traducción directa, pero este aporta la comprensión del léxico a partir de la comprensión lectora de un texto, a través del cual se puede deducir el significado de las palabras.

- **Actividades de mediación.** En este libro de texto se incluyen dos actividades de mediación, tipología que en el manual de Cornelsen no hemos podido encontrar para este nivel. En la primera actividad el estudiante debe hacer de mediador entre una amiga suya alemana y una



Con gusto nuevo (B1), p 76

estudiante de intercambio española, con la que va a compartir piso. Esta última no habla alemán, por lo que el aprendiente de español deberá explicarle en español

las cosas que ha ido apuntando la amiga alemana respecto a la convivencia en el piso.




La segunda actividad incluye dos en sí misma, por un lado, hacer de intérprete del alemán al español, y por otro del español al alemán. La actividad cuatro propone al estudiante hacer de mediador en una fiesta, entre un amigo alemán y una chica española que el amigo quiere conocer. Por eso se ofrece un listado de preguntas en alemán, que el alumno o alumna debe realizarle en español a la chica que su amigo quiere conocer.

A continuación, la actividad cinco, propone la situación contraria. La pareja del estudiante no habla español y los vecinos, que sí son españoles, tocan siempre la puerta para pedir favores, o quejarse. El estudiante debe mediar entre ellos y su pareja, por lo que deberá traducir estas quejas al alemán.

**4 En la fiesta de Eva.**  
 Usted va a la fiesta con un amigo alemán que todavía no habla español. A él le gusta mucho Eva y quiere conocerla. Por eso le pide a usted hacerle estas preguntas.

1. „Ist sie aus Madrid?“
2. „Warum feiert sie heute?“
3. „Hat sie schon öfter solche Feste gemacht?“
4. „Wer hat ihr bei der Vorbereitung geholfen?“
5. „Hat sie das Essen selbst zubereitet?“
6. „Was macht sie beruflich?“
7. „Wo arbeitet sie?“
8. „Wie heißt die Musikgruppe?“
9. „Möchte sie mit mir tanzen?“
10. „Wie lautet ihre Telefonnummer?“



1. Eva, mi amigo quiere saber si eres de Madrid.

**5 Los vecinos del edificio.**  
 Hoy algunos vecinos han tocado a la puerta para decirle algo. Transmítaselo a su pareja.

1. Pilar: "Mi lavadora no funciona. ¿Puedes venir a ver qué pasa?"
2. Gustavo: "El lunes me mudo. Mañana os doy mi nueva dirección."
3. Elvira: "Esta tarde os traigo la lista de teléfonos de trámite."
4. Julio: "Mañana tengo libro..."

Los interrogativos llevan siempre acento, también en preguntas indirectas:  
 "¿De dónde eres?" – Pregunta de dónde eres.

*Con gusto nuevo (B1), p 124*

## CONCLUSIÓN

Tras el análisis llevado a cabo podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, podemos decir que las dos editoriales de los manuales de ELE analizados son conscientes de los beneficios de este tipo de actividades y las utilizan como recurso de aprendizaje. En ambas editoriales se utiliza también la lengua materna de los estudiantes, y su uso se adapta a los diferentes niveles. Así se observa un uso más intensivo de la lengua materna en la primera mitad del nivel A1 en ambos manuales, y este va disminuyendo a medida que avanzamos. Se observa, sin embargo, que los manuales *Con gusto nuevo*, de la editorial Klett, ya en el nivel B1 empiezan a compaginar las dos lenguas en sus aclaraciones sobre gramática a lo largo del manual.

En segundo lugar, gracias al marco teórico podemos afirmar que la traducción es una herramienta didáctica muy buena para la adquisición de una lengua extranjera, y totalmente acorde a los objetivos del método comunicativo, ya que tiene como objetivo principal la comunicación, la búsqueda del sentido del mensaje, por lo que requiere muchas más aptitudes que tan solo lingüísticas.

En tercer lugar, comprobamos que las diferentes editoriales ofrecen diferentes tipologías de actividades, muy variadas. Además, los temas son de interés de los alumnos, ya que todos se vinculan con situaciones reales y cotidianas en las que el aprendiente podría encontrarse. Cabe destacar, que ambas editoriales dan más peso a las actividades de comunicación-mediación, que a las de traducción directa o inversa, y estas tienen normalmente un objetivo gramatical o de aprendizaje concreto como objetivo, distanciándose totalmente del concepto de ejercicio de traducción antiguo, que proviene métodos de aprendizaje ya anticuados.

En cuarto lugar, los objetivos de desarrollo del multiculturalismo y multilingüismo promulgados por el MCER están muy presentes, ya que no solo se utiliza, como ya se ha visto, la lengua materna y la española. Estas están en continua comparación y además, se añaden muchos aspectos sobre las diferentes variedades lingüísticas del español,



teniendo siempre presente su riqueza y su idiosincrasia cultural. Por tanto, los alumnos no solo aprenden un idioma, sino una cultura nueva y aprenden a reflexionar sobre su propio idioma.

Por último, me gustaría destacar que quizás en el nivel B1 aparecen menos actividades de traducción pedagógica que en los anteriores, sobre todo en el manual de la editorial Cornelsen. En niveles intermedios no son tan necesarias ya las actividades de traducción directa o inversa, según nuestro marco teórico, pero hay muchas otras actividades de traducción pedagógica que podrían ser perfectamente válidas para este nivel, como sí aparecen en el manual de Klett.

Sería interesante, además, profundizar en la investigación, ampliándola a niveles superiores para comprobar en todo el arco de aprendizaje el peso de este tipo de actividades. Así como tener más estudios sobre el impacto que este tipo de actividades tiene en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

## REFERENCIAS

- BACHMANN, S. (1994): *La traducción como medio de adquisición del idioma*. Traducción, interpretación, lenguaje. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Col. Expolingua.
- BALLESTER CASADO, A. Y CHAMORRO GUERRERO M. D. (1991): *La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas*. ASELE, Actas III. Centro Virtual Cervantes.
- CHABERT ULL, A. (2020): *A Plurilingual Approach to English Language Teaching from an Ecological Perspective: An International Comparative Study*. Tesis Doctoral. Universidad Jaume I.
- COOK, G. (2010): *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CORNAGO, L. (2017): *El uso de la lengua materna en el aula de idiomas mediante la traducción*. TFM. Universidad Jaume I.
- CUÉLLAR LÁZARO, C. (2004): *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas*. Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación, 6: 1-11. ISSN: 1139-7489.
- CUÉLLAR LÁZARO, C (2005): *La Traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Lebende Sprachen, 50, 2: 52-57. ISSN: 1868-0267.
- DE ARRIBA, C. (1996): *Introducción a la traducción pedagógica*. Lenguaje y textos, 8: 269-283. ISSN: 1133-4770.
- DVV Deutscher Volkshochschulerverband; Disponible en: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/index.php> [Último acceso: 25-05-2021]
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2009): *El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca*. Odisea, Revista de estudios ingleses, 10: 57-69. ISSN: 1578-3820.
- GARCÍA CASTAÑÓN, J.M. (2014): *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. TFM. Universidad de Oviedo.
- GARCÍA-MEDALL, J. (2001): *La traducción en la enseñanza de lenguas*. Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación, 3: 1-18. ISSN: 1139-7489.

- GALINDO MERINO, M.M. (2013): *El eterno dilema: La lengua materna en la clase de español*. Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, 31: 19-25. ISSN: 1374-0245.
- GIBERT, T. (1989): *Las prácticas de traducción y el proceso de adquisición de la L1*”, en Labrador Gutiérrez, T. R. M Sainz de la Maza & R. Viejo García (eds.): *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, (A.E.S.L.A.), Santander, Universidad de Cantabria, 271-275.
- GIBERT, T. (1989): *Las prácticas de traducción y el proceso de adquisición de la L1*”, en Labrador Gutiérrez, T. R. M Sainz de la Maza & R. Viejo García (eds.): *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, (A.E.S.L.A.), Santander, Universidad de Cantabria, 271-275.
- GIERDEN VEGA, C. (2002): *La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE*. Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. 13-14: 90-100. ISSN: 1130-7021.
- HUFER, K-P. (2015): *Volkshochschulen*. Bildungspolitik. Disponible en: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193581/volkshochschulen> [Último acceso en: 5-06-2021].
- HURTADO ALBIR, A. (1999): *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- KEIM, L. (2003): *Übersetzung im DaF-Unterricht*. Info DaF, 30, 4, 383-394, DOI: <https://doi.org/10.1515.infodaf-2003-0409>.
- KORRELL, J. L. (2020): *El desarrollo histórico, tendencias actuales y el uso del libro de texto de ELE en el contexto educativo de Alemania desde una perspectiva teórica*. marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera, 31: 1-19. ISSN: 1885-2211.
- KROGMEIER, L. (2014): *Traducción y más allá: La mediación lingüística en la clase de ELE*. FIAPE. V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 1-17.
- LAVAUULT, E. (1985): *Fonction de la traduction en didactiques des langues*. Paris: Didier Érudition.
- MATA MANJÓN, M. (2013): *Sprachtraining. Perspektiven ya, A2 Spanisch*. Cornelsen. ISBN: 978-3464204931.
- MATA MANJÓN, M. (2014): *Sprachtraining. Perspektiven ya, B1 Spanisch*. Cornelsen. ISBN: 978-3-464-20494-8.

- MARTÍN SÁNCHEZ, MIGUEL A. (2009): *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo, 5: 54-70. ISSN: 1988-8430.
- NEWMARK, P. (1992): *A Textbook of Translation*. Londres, Prentice Hall. Trad. ES: *Manual de traducción*, Madrid: Cátedra.
- PINTADO GUTIÉRREZ, L. (2012): *Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, Pedagogía y Comunicación*. SENDEBAR, 23: 321-353. ISSN: 1130-5509.
- REVERTE OLIVER, B. (2020): *La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales?* Tejuelo, 32: 331-358. DOI: 10.17398/1988-8430.32.331.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (2013): *Enfoques y medios en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ CASTRO, M. (2008): *A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE*. marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 7: 1-13. ISSN: 1885-2211.
- VV AA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. ISBN: 4-690-1675-X.
- VV AA (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
- VV AA (2019): *Perspectivas ya, A1 Spanisch*. Cornelsen. ISBN: 978-3-06-120933-9.
- VV AA (2018): *Perspectivas ya, A2 Spanisch*. Cornelsen. ISBN: 978-3-464-20489-4.
- VV AA (2015): *Perspectivas ya, B1 Spanisch*. Cornelsen. ISBN: 978-3-464-20491-7.
- VV AA (2018): *Con gusto nuevo, A1*. Ernst Klett. ISBN: 978-3-12-514671-6.
- VV AA (2019): *Con gusto nuevo, A2*. Ernst Klett. ISBN: 978-3-12-514677-8.
- VV AA (2020): *Con gusto nuevo, B1*. Ernst Klett. ISBN: 978-3-12-514684-6.
- Vicente Álvarez, A. (2020): *Sprachtraining. Perspectivas ya, A1 Spanisch*. Cornelsen. ISBN: 978-3-06-120946-9.