

Trabajo de Fin de Máster

LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Evolución histórica y empleo en material didáctico actual



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía Y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Javier Vaquero Martín
Tutora: Carmen Cuéllar Lázaro
Valladolid, 2019

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. Javier Vaquero Martín, con N.I.F.: 71042767E, estudiante del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, curso 2018/2019, como autor de este documento académico, titulado:

La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras:
evolución histórica y empleo en material didáctico actual

y presentado como Trabajo de Fin de Máster, para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a 10 de julio de 2019.

Fdo.: Javier Vaquero Martín

ABSTRACT

This paper aims to analyse the role of translation in the learning/teaching of foreign languages nowadays. The basic assumption of the analysis is that textbooks of foreign languages reflect faithfully the usage of translation in each of the different methodologies that occurred in this time lapse. Many activities taken from several textbooks of German as a foreign language will be analysed in order to assess the weight of the native tongue and culture inside the classroom.

Keywords: textbook, German as a foreign language, translation, methodology, native tongue and culture.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis del papel de la traducción en el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. La premisa central de la que parte el análisis es la de que los manuales de lenguas extranjeras constituyen un fiel reflejo del empleo de la traducción en cada una de las distintas metodologías que se sucedieron en este periodo. Se analizarán diversas actividades de manuales de alemán como lengua extranjera actuales para ponderar el peso que tienen dentro del aula tanto la lengua como la cultura maternas.

Palabras clave: manual, alemán como lengua extranjera, traducción, metodología, lengua y cultura maternas.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	3
3. La evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras y el papel de la traducción en cada una de las metodologías	5
3.1. Método tradicional o de gramática-traducción.....	5
3.2. Método directo	8
3.3. Método audio-lingual (ALM).....	9
3.4. Método situacional o enfoque oral	10
3.5. Método de Respuesta Física Total.....	11
3.6. Enfoque natural	12
3.7. Sugestopedia.....	13
3.8. Enfoque comunicativo o método nocional-funcional	13
4. Análisis de material didáctico actual y de la incidencia de la traducción	14
4.1. Nivel A1	16
4.2. Nivel A2	19
4.3. Nivel B1	21
4.4. Nivel B2	22
5. Resultados del análisis.....	24
6. Ventajas e inconvenientes del uso de la traducción en la didáctica	28
7. Propuesta didáctica.....	31
7.1 Cuadro actividad de traducción 1	34
7.2 Cuadro actividad de traducción 2	35
8. Conclusiones	36
9. Bibliografía.....	38
10. Anexo	41

1. Introducción

Las lenguas no se han enseñado de la misma manera a lo largo de toda la historia. Al igual que sucede en las didácticas de otras especiales (e incluso de forma más brusca incluso en nuestra opinión), la de los idiomas ha ido evolucionando con el paso del tiempo. De hecho, no es necesario remontarnos muchos siglos atrás para ver enfoques de enseñanza diametralmente distintos. A lo largo del siglo XIX el método de enseñanza que se desarrolló fue el que ahora se denomina como clásico o de gramática-traducción. Con el tiempo, dicho enfoque se fue reemplazando por otros métodos que se consideraban en su tiempo innovadores respecto a los anteriores. Todos ellos han ido quedándose obsoletos por diversos factores y, por tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras se ve envuelta en un proceso de transformación incluso en la actualidad. Posteriormente se hablará acerca de las metodologías que se consideren más relevantes para que sirvan como marco teórico para el estudio.

De la misma manera que las distintas metodologías han ido sucediéndose, el papel de la traducción en las aulas también ha ido variando sensiblemente. En algunos manuales era la esencia de la docencia, mientras que en otros desaparece por completo. En este sentido se revisará cómo va evolucionando dicho papel y cuál es la relevancia de la traducción en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por ello, tras la justificación se va a presentar con detalle las distintas metodologías que ha atravesado la docencia de esta disciplina a lo largo de los siglos, así como la variación que el papel de la traducción sufre a medida que se van sucediendo. Posteriormente se procederá al análisis del estado de dicho papel en la actualidad. Para dicho análisis se emplearán ejercicios extraídos de distintos manuales de lenguas extranjeras en los que se emplean la lengua y la cultura maternas como herramienta didáctica.

Tras comentar los resultados arrojados por el mencionado análisis se realizará una reflexión acerca de las ventajas o desventajas que el empleo de la traducción pedagógica puede tener en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se realizará un repaso de trabajos realizados al respecto por otros autores en los que expresan sus diversos puntos de vista.

Como colofón este Trabajo de fin de máster va a aportar su propia propuesta didáctica en forma de actividades que podrían aparecer en manuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Dichas actividades implicarán la traducción directa e inversa de dos textos, para ejercitar subhabilidades de comprensión escrita y expresión escrita respectivamente.

El objetivo de este Trabajo no es sugerir un reemplazamiento en las aulas de otras metodologías de enseñanza ni de otras formas de aprender lenguas extranjeras (como se ha dicho, más adelante se van a poner de manifiesto algunas de las desventajas que la traducción presenta en la enseñanza de lenguas extranjeras). El objetivo es destacar su enorme utilidad como complemento a dichos métodos, así como subrayar las cualidades que aporta al aprendizaje (que otros medios tienen dificultades para lograr) y que la hacen única y de gran relevancia.

2. Justificación

El objetivo de la realización del presente Trabajo de Fin de Máster es la reivindicación del peso y de las ventajas de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El método de gramática-traducción, cuyo apogeo se encuentra a finales del siglo XVIII, tenía grandes deficiencias (que posteriormente se describirán con mayor detalle) y, por tanto, quedó definitivamente obsoleto y se retiró mayoritariamente de las aulas durante el siglo XX. Las críticas a dicho método fueron muy insistentes especialmente en los años 60 y 70, lo cual conllevó que el empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras cayera por completo en desuso.

Sin embargo, como muchos investigadores coinciden en señalar [...], las reiteradas críticas a las que está sujeto este uso de la traducción se refieren, no a la traducción en general, sino al método específico de gramática y traducción – limitado en su mayoría al género literario– que se ha usado tradicionalmente de casi forma exclusiva (Caballero Rodríguez, 2010, pág. 339).

Fue por esta razón por la que, debido a la necesidad de una revolución en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, se adoptó una postura extremadamente rupturista con todo lo anterior. Por tanto, cabe considerar si el completo destierro de la traducción por parte de la didáctica obedece realmente a una falta de utilidad didáctica en esta práctica. Con este objetivo en mente, se realizará un análisis para la ponderación de su presencia en manuales de lenguas extranjeras y otro material didáctico empleado en la actualidad. También se realizará una comparación en la que se ponderarán las ventajas y desventajas que aporta su uso en el aula.

El motivo por el que para realizar el análisis de dicho peso se han seleccionado los libros de texto es porque «das Lehrwerk ein zentrales Instrument im Lernprozess ist und ein Spiegel der Lehrmaterialentwicklung sein kann» [el manual es un instrumento central en el proceso de aprendizaje y puede ser un reflejo de la evolución del material didáctico] (Cuéllar Lázaro, 2007, pág. 312). Los libros de texto no solo representan las tendencias metodológicas empleadas en la época a la que pertenecen, sino que muestran

mucho más, dado que son un reflejo tanto de la sociedad como de lo que esta espera de la educación, tal y como explica Marizzi (2015, págs. 213-228).

En este sentido, se van a considerar como “actividades de traducción” más que aquellas consistentes en la mera transcripción de un texto en otra lengua. Con un foco más amplio, denominaremos “actividades de traducción” a aquellas en cuyo proceso de enseñanza se incluya inherentemente no solo la lengua que es objeto de estudio, sino también la materna. Además, también se considerarán las actividades en las que se haga uso de la cultura materna para entender alguna realidad de la cultura a la que pertenece la lengua que se quiere aprender. En definitiva, analizaremos las actividades que rehúyan de una completa inmersión lingüística y del empleo exclusivo del alemán, en este caso, y buscaremos aquellas que se apoyen en el español (u otra lengua que se presuponga que el alumno o alumna va a conocer) para alcanzar su objetivo, tal y como otros autores han explicado anteriormente:

[...] El término “traducción” [...] no hace referencia a una sola realidad, sino a dos: el proceso traductor, es decir, la actividad por medio de la cual un determinado texto que en mayor o menor medida resulta equivalente a otro que le precede en el tiempo y que fue codificado en un sistema lingüístico diferente. [...] desde un punto de vista didáctico, hace falta distinguir entre la traducción entendida como medio para llegar a un determinado fin (un fin independiente del propio ejercicio traductor) y la traducción como fin en sí misma (donde lo determinante es la calidad del producto obtenido). [...] Hoy me alegra decir que la primera de ellas ha vuelto a adquirir una cierta vigencia al reconocerse en su justa medida su valor» (Pegenaute, 1996, pág. 108).

Es por eso que a día de hoy «algunos profesores plantean la rehabilitación de la traducción en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en el marco de la enseñanza comunicativa» (Cuéllar Lázaro, 2004, pág. 41). En este contexto es de gran relevancia analizar el progreso de dicha “rehabilitación” del papel de la traducción en la docencia y, por consiguiente, también en el material didáctico y en los libros de texto en los que dicha docencia se apoya.

Así, se espera que el presente estudio sirva tanto como referencia para ilustrar el estado del papel de la traducción en la docencia de lenguas extranjeras como para apoyar subsiguientes estudios que se realicen en torno a este aspecto. La traducción

puede llegar a ser un poderoso aliado en la enseñanza de otras lenguas y debería tener su lugar, con un enfoque adecuado, dentro de las aulas. En este sentido, el presente trabajo también busca el fomento de la traducción y del empleo de la lengua y cultura maternas en las clases de lenguas extranjeras mediante la aportación de directrices y sugerencias de mejora a las actividades extraídas y reseñadas.

3. La evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras y el papel de la traducción en cada una de las metodologías

Tal y como afirma Martín Sánchez (2009), se puede considerar que el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras surge en el siglo XVIII, pese a ser una copia de las técnicas y procedimientos usados en la enseñanza de lenguas clásicas (pág. 62). Con el paso de los siglos, diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se han ido sucediendo también. A medida que dichas metodologías iban cambiando, el papel de la traducción en las aulas se ha ido modificando constantemente también. Por tanto, a continuación, se describirán, a modo de marco teórico, las metodologías más importantes que se han ido sucediendo y, a continuación, se especificará cuál era el papel que la traducción tenía en cada una de ellas.

3.1. Método tradicional o de gramática-traducción

Se desarrolló a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX; «tomaba como modelo la metodología empleada para la enseñanza de las lenguas clásicas» (Cuéllar Lázaro, 2005, pág. 52). De esta forma, el modo de enseñanza del latín, que

estaba eminentemente basada en el aprendizaje de conceptos gramaticales, se aplicaba por igual a la enseñanza de las otras lenguas europeas, cuyo aprendizaje se considera como la memorización de «un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas» (Martín Sánchez, 2009, pág. 63). Los alumnos y alumnas asistían, por tanto, a una clase magistral, que se impartía de forma frontal y que apenas requería de su participación. El docente se limitaba a explicar el funcionamiento sintáctico de oraciones, las distintas reglas gramaticales y entregaba glosarios y listas de palabras que el alumnado habría de memorizar. De esta manera, la lengua que se estaba estudiando apenas tenía cabida en situaciones distintas a las mencionadas y en ningún caso la comunicación en el aula se producía en la lengua de estudio. En esta época, la traducción gozaba de un papel más que relevante en la enseñanza de lenguas, puesto que se consideraba el objetivo fundamental de su estudio: poder llegar al significado de textos provenientes de otras culturas. Los alumnos y alumnas no se planteaban el empleo de dicho idioma en situaciones comunicativas reales ya que, como se ha dicho, el fin del aprendizaje era bien distinto:

El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El tratamiento del error era muy importante, y debía ser corregido inmediatamente y evitado a toda costa. La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas (Martín Sánchez, 2009, págs. 62-63).

No sorprende, por tanto, que este método haya caído en desuso, ya que deja completamente de lado las competencias de producción y comprensión oral, los textos que se emplean muestran un lenguaje completamente descontextualizado y alejado del uso real y, como es de esperar, es muy poco motivador para el estudiante.

Este fue el método que más importancia dio a la traducción en la didáctica de lenguas y donde el papel de la misma tuvo su máximo apogeo. Su propio nombre permite identificar que la traducción era un pilar básico de dicha metodología. «El procedimiento

[de enseñanza] consistía en practicar los distintos aspectos gramaticales, a través de la traducción inversa y directa [...]. Era un aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales, junto con listas de vocabulario provenientes de los textos escritos» (Cuéllar Lázaro, 2005, pág. 52). De esta forma no se buscaba que los alumnos y alumnas empleasen dicho idioma en situaciones comunicativas ya que, como se ha dicho, el objetivo «[...] no era la comunicación en esa lengua, sino el llegar al significado del texto, generalmente literario» (Cuéllar Lázaro, 2004, pág. 41).

[Este método] distinguía [...] entre (a) Versión (Recte Loquendi), que incidía en la gramática general y en la corrección y (b) Traducción, que incidía en el Bene Loquendi, esto es, como una habilidad en sí misma de construir buenas estructuras. La primera tenía carácter más pedagógico-normativo (morfología), la segunda, un carácter de habilidad específica (sintaxis). La traducción se basaba en textos compuestos ad hoc. No era un instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua a partir de textos escritos. Más adelante (siglo XX) se añaden textos de carácter literario y crestomatías (selecciones). Es un proceder muy gramaticalizado y alejado de la lengua en su uso, criticable por su artificiosidad y por sus planteamientos no comunicativos (García-Medall Villanueva, 2001, pág. 3).

Además de los problemas que menciona García-Medall, cabe mencionar uno quizá más grave: este método resultaba especialmente tedioso, puesto que incluye innumerables reglas gramaticales, interminables listas de vocabulario y textos, de los cuales se exigía una traducción casi perfecta, lo que, como es lógico, terminaba por desanimar al alumnado debido a su dificultad y acababa por desmotivarlo. Como hemos dicho, especialmente en los años 60 y 70 surgieron numerosas voces críticas con este método (y, por consiguiente y de forma errónea, también con la traducción didáctica, puesto que era el pilar en el que dicho método se asentaba). Por esta razón, el uso de la lengua materna en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras quedó obsoleto junto con el mencionado método.

3.2. *Método directo*

Este método surgió a mediados del siglo XX y representó una revolución respecto al anterior, pese a ser su evolución natural. Debido a los múltiples problemas que presentaba el anterior método, este se centró por completo en las necesidades de los estudiantes al emplear una lengua y, de este modo, el foco pasó de la comprensión escrita a la comprensión y expresión orales. «La enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral» (Martín Sánchez, 2009, pág. 63). Se descartaban casi por completo las explicaciones gramaticales y para aprender los conceptos necesarios en este ámbito se recurría a actividades de rellenar huecos; no obstante, estas se solían realizar de forma oral también.

Este método representó una gran mejora en algunos aspectos respecto al de gramática-traducción; sin embargo, también tenía sus puntos negativos, como el hecho de que las situaciones que se plantean no se ajustan a la realidad que los alumnos y alumnas van a experimentar con esa lengua. Además, tenía limitaciones al expresar conceptos abstractos, dado su carácter situacional y la dificultad para realizar correcciones podía conllevar la fijación de errores durante la iniciación en la lengua.

Este método sucedió, como se ha dicho, al método tradicional y representó una gran revolución en la enseñanza de lenguas extranjeras. «Éste convierte al lenguaje oral en el objeto de la enseñanza y potencia el monolingüismo en el aula, desapareciendo la lengua materna del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera» (Cuéllar Lázaro, 2005, pág. 53). El nuevo objetivo del aprendizaje de lenguas y, por extensión, del mencionado método que se comenzaba a aplicar no era otro que el de «crear en el aula situaciones que sean realmente comunicativas [...], situaciones en las que haya una transferencia de información. [...] Será precisamente en el proceso de aprendizaje, y no en los resultados, donde se ponga un mayor énfasis» (Cuéllar Lázaro, 2005, pág. 53).

Por este motivo, se puede afirmar que el nuevo método «anulaba la importancia de la traducción como expediente pedagógico. Lo excluye todo lo posible del aprendizaje temprano, aunque admite en parte su valor en los estadios avanzados» (García-Medall Villanueva, 2001, pág. 3). En el caso de este método, no solo no emplea la traducción en el proceso de aprendizaje, sino que llega a considerar toda influencia de la lengua

materna como algo necesariamente pernicioso en una clase de lenguas extranjeras, «razón más que suficiente para evitar su inclusión en todo syllabus que pretenda el aprendizaje de una L2 [...]» (García-Medall Villanueva, 2001, pág. 3).

3.3. Método audio-lingual (ALM)

Fries, un destacado lingüista estadounidense y una figura muy relevante en la lingüística americana y en la didáctica del lenguaje, desarrolló este método a mediados del siglo XX, entre los años 50 y 70, que gozó de gran popularidad entre los militares.

Los métodos estructurales y audiolinguales consideran que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Este método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista (Martín Sánchez, 2009, págs. 63-64).

La enseñanza es inductiva, es decir, la lengua extranjera se ha de aprender de forma automática y por repetición. Los ejercicios de huecos repetitivos sirven tanto como medio de aprendizaje como de evaluación.

Este método, si bien se adapta con facilidad al aprendizaje intensivo de una lengua, presenta numerosos problemas: no proporciona al estudiante una capacidad comunicativa real ni fluida, no fomenta la creación libre y su aprendizaje resulta repetitivo y monótono en extremo, por lo que no sirve para motivar al alumno o la alumna.

Como se ha mencionado, este método está basado en la repetición de estructuras que contienen huecos denominados *drills*. Lo que se busca con la repetición es la creación de automatismos en la segunda lengua y evitar de este modo las interferencias, «puesto que se fundamenta en la concepción estructuralista del lenguaje de Bloomfield, influido por el conductismo de Skinner» (García-Medall Villanueva, 2001, pág. 3). El papel de la traducción, pese a que continúa teniendo un rol muy secundario, es mucho más destacado que en el caso del método directo.

Con el fin de evitar errores, muestran y analizan las traducciones correctas de textos en la lengua nativa frente a diálogos de aprendices o principiantes. Consideran que debe evitarse la traducción en los primeros estadios y que, en todo caso, la traducción inversa (L1-L2) ha de ser un ejercicio avanzado exclusivamente. No atiende al hecho demostrado de que el aprendiz crea sus propias estrategias, lo cual deriva en errores no atribuibles a la interferencia de la L1 y de que el aprendizaje es un proceso inherentemente dinámico [...] (García-Medall Villanueva, 2001, pág. 3).

3.4. *Método situacional o enfoque oral*

Es otro método conductista que, tal y como afirma Martín Sánchez (2009), se desarrolló en Gran Bretaña entre la década de los 30 y los 60. Trataba de ser la solución a los problemas que presentaban los métodos anteriores (pág. 64). Sus principales impulsores fueron Palmer¹, Hornby² y Pittman³.

La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista [...]. La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de sustitución y a los *drills* (Martín Sánchez, 2009, págs. 64-65).

Este método también tiene sus propias deficiencias puesto que, al más puro estilo conductista, al alumno o alumna tan solo se le pide que escuche y repita lo que dice el

¹ Fonetista, lingüista y pionero en el campo de *English language learning and teaching*, de origen británico

² Gramático, lexicógrafo y pionero en el campo de *English language learning and teaching*, de origen británico.

³ Profesor de inglés de origen australiano que elaboró, junto a otros participantes, un conjunto de materiales didácticos muy empleados por toda Oceanía y los territorios del Pacífico.

maestro, dejando completamente de lado la producción propia y la creatividad. Por ello, otorga al significado de la oración una importancia muy reducida.

3.5. Método de Respuesta Física Total

A partir de los años 70 y enmarcado en la denominada “Revolución cognitiva”, que buscaba, una vez más, solucionar los problemas que padecían los métodos anteriores, aparece el método creado por Asher⁴. La Respuesta Física Total considera el aprendizaje de una lengua extranjera similar al de la lengua materna. Según Martín Sánchez (2009), la comprensión auditiva es lo que se considera prioritario y, pese al gran peso que reconoce al significado, la enseñanza de la gramática de forma inductiva tiene también un papel muy destacado (págs. 65-66).

En el aula, el profesor o la profesora y el alumnado toman roles similares a los de un padre o madre y sus hijos e hijas. Los segundos habrán de responder físicamente a las palabras de los primeros, ya sea en actividades simples o con juegos más complejos y, de esta manera, interiorizar lentamente la lengua extranjera, del mismo modo que se adquiere la lengua de pequeño. Este método es lógicamente más útil para principiantes y, como se puede deducir, la traducción no tiene mucho espacio en el mismo.

⁴ Psicólogo estadounidense especialista en metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras; desarrolló el TPR como resultado de sus propias experiencias de enseñanza a niños y niñas pequeños.

3.6. *Enfoque natural*

Sus fundamentos fueron expuestos por en 1983 Krashen⁵ y Terrel⁶. Para ellos, existe una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje. «El objetivo principal es la comprensión de significados. [...] La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo, otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos» (Martín Sánchez, 2009, pág. 66). Esta teoría también contiene un aspecto muy innovador y rupturista frente a los anteriores métodos: la gramática pasa a un papel muy secundario, puesto que se enseña solo cuando es estrictamente necesaria. Esto implica que, al no existir explicaciones gramaticales en el aula, «no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase» (Martín Sánchez, 2009, pág. 66).

Este método propone se considera frecuentemente como la aplicación del modelo del monitor desarrollado por Krashen, que enumera cinco hipótesis distintas que pueden ser decisivas en el aprendizaje de una lengua extranjera: «The acquisition-learning hypothesis, [...] The monitor hypothesis, [...] The input hypothesis, [...] The natural order hypothesis, [...] The affective filter hypothesis» [Hipótesis de aprendizaje/adquisición, hipótesis del monitor, hipótesis del orden natural, hipótesis del input e hipótesis del filtro afectivo] (Krashen & Terrell, 1983, págs. 26-39). Según los principios de este método es más importante la exposición e inmersión tanto en la lengua que se quiere aprender como en la cultura que le corresponde que la propia producción escrita del alumnado. Por tanto, al prescindir de la lengua materna en busca de una mayor inmersión lingüística, este método también rechaza el empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

⁵ Destacado profesor, escritor, lingüista y psicólogo conocido por presentar junto a T. Terrel varias hipótesis relacionadas con la adquisición de un segundo idioma en su libro *The natural approach: Language acquisition in the classroom* (1983).

⁶ Teórico de la educación, lingüista y profesor estadounidense que, junto a S. Krashen, redactó varias hipótesis relacionadas con la adquisición de una segunda lengua en el libro *The natural approach: Language acquisition in the classroom* (1983).

3.7. *Sugestopedia*

Este es uno de los métodos que más crítica acarrea, llegando a ser tildado por algunos de pseudociencia. Lo elaboró Georgi Lozanov⁷, quien encontró en las dificultades y en la ansiedad que experimentaban los alumnos y alumnas que aprendían una lengua extranjera la raíz de los problemas de dicho aprendizaje. Se basa en que, para que el estudiante pueda disfrutar de los beneficios de dicho método, ha de creer en su eficacia. Solo así podrá lograr librarse de la ansiedad. Mediante dicha sugestión se produce en el alumnado una relajación que favorece el aprendizaje y que, según Lozanov, permite retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales y, en definitiva, facilita un aprendizaje en menos tiempo que otros métodos convencionales. Lo importante, en este caso, no es la forma de la lengua, sino su uso y la inmersión. Por ello, al igual que en el enfoque natural, la traducción no tiene cabida, puesto que alejaría al alumnado de la inmersión pretendida.

3.8. *Enfoque comunicativo o método nocional-funcional*

En la actualidad ha quedado patente la necesidad de metodologías que fomenten la interacción, puesto que no solo es el principal motivo por el que se estudia hoy en día otra lengua, sino que, además, es lo que el mercado laboral actual demanda. En este contexto (y como reacción a los mencionados métodos situacional y audio-lingual) aparece este enfoque en la década de los 70 en Europa, en lo que Ignasi Vila (1989) califica como la invasión del “boom comunicativo” (pág. 91), que dura hasta nuestros días.

La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y

⁷ Educador, psicólogo y psiquiatra búlgaro impulsor de la Sugestología.

comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo (Martín Sánchez, 2009, pág. 67).

Este es el método, como hemos dicho, más extendido y aceptado en la actualidad. Está tan asentado en la enseñanza de lenguas que algunos autores como Ezeiza Ramos (2013) consideran que nos encontramos inmersos en lo que denominan “la etapa postcomunicativa” (págs. 1-17). Este método da una mayor importancia a la traducción y a la lengua materna en el aula y «admite que la traducción tenga un valor pedagógico indudable sobre la competencia de una L2, así como también sobre el control de una L1» (García-Medall Villanueva, 2001, pág. 3).

Dado que este es el método que se emplea en la actualidad, es el marco en el que se van a encontrar (por lo general) los libros de texto que se van a analizar en el siguiente epígrafe del presente Trabajo de Fin de Máster.

4. Análisis de material didáctico actual y de la incidencia de la traducción

Como se ha dicho ya, el manual es una de las mejores formas de conocer las tendencias didácticas de la época; es por ello que, a continuación, se van a analizar diversos libros de enseñanza del alemán a extranjeros. El criterio principal de selección de los mismos ha sido su disponibilidad. Son libros que se han obtenido de diversos modos: han sido cedidos por profesores y profesoras de la Universidad de Valladolid, prestados por la biblioteca o bien ya habían sido empleados tanto en estudios anteriores como en las prácticas de profesorado en la Escuela Oficial de Idiomas.

No obstante, este no ha sido el único criterio a la hora de seleccionar los materiales. Por una parte, se ha buscado que pertenezcan a un amplio espectro de editoriales, en especial a las más importantes de Alemania, tales como Cornelsen, Klett, Hueber o Langenscheidt. Por otra parte, se ha intentado que los libros correspondan a diversos niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para así poder analizar la presencia de la traducción en actividades a varios niveles. También se ha considerado de gran importancia que los libros sean tan actuales como sea posible, puesto que el objetivo es analizar dicha presencia en la actualidad (cabe mencionar que uno de los libros, el más antiguo, data del año 2007). Hay más criterios (no excluyentes) a los que se ha prestado atención, como la finalidad (enseñanza ideada para jóvenes o para adultos), el tipo de libro (*Kursbuch* o *Arbeitsbuch*), si está diseñado para estudiantes hispanohablantes (o si no), entre otros.

Así pues, el material didáctico seleccionado para su análisis serán los libros “*studio [21]*” (del nivel A1 y A2), “*Wortschatz Intensivtrainer A1*” (manual intensivo de actividades de refuerzo de la terminología), “*Menschen A2.1*” (tanto *Kursbuch* como *Arbeitsbuch*, en libros separados), “*Schritte International Neu A2 3+4*” (del que se dispone en versión digital *DigUP, Digitales Unterrichtspaket*), “*Deutsch für das Berufsleben B1*” (en este caso solo se contará con el *Kursbuch*) y “*Aspekte Neu B2*” (*Lehrbuch*, también en versión digital).

Como se puede extraer de esta selección de libros, se pretende tener una muestra de la incidencia de la traducción en varios niveles, pero se va a hacer énfasis en el nivel A2, puesto que, como se puede ver, es del que más muestras se dispone. Con esto se busca no solo obtener una imagen global de las actividades más empleadas hoy en día, sino comparar hasta qué punto recurren en cada una de las editoriales a la lengua materna como medio para aprender una extranjera.

En el anexo se recoge el total de las figuras, que contienen tanto imágenes de los libros que se han analizado como ilustraciones de los ejercicios que se encuentran en ellos y que se han analizado en el presente Trabajo. No obstante, algunas de las imágenes más relevantes se incluirán también en el propio análisis, con el objetivo de facilitar la lectura del mismo.

4.1. Nivel A1

Para este nivel los libros analizados han sido “*studio [21] A1*” y “*Wortschatz Intensivtrainer A1*”.

El libro “*studio [21] A1*” es un libro muy extenso, con 296 páginas, y corresponde al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia, tal y como se puede leer en su portada (Figura 1). Pertenece a la editorial Cornelsen. Debido a su gran extensión no es atrevido suponer que tanto el *Kursbuch* como el *Arbeitsbuch* se encuentran integrados en un mismo libro (en efecto, además de contenidos gramaticales incluye un gran número de actividades para su práctica). No es necesario analizarlo mucho tiempo para llegar a la conclusión de que está orientado a la enseñanza del alemán para adultos, pese a que también puede ser utilizado con jóvenes. Tiene, por tanto, a las academias de alemán o las Escuelas Oficiales de Idiomas como público objetivo. En lo referente a la presencia de la traducción en este libro, no hay demasiada, pero se han extraído algunos ejemplos de su uso.

La figura 2 muestra un cuadro de texto que se puede encontrar al principio del libro y que trata de explicar la lectura de numerales. Es obvio que los autores lo han incluido pensando en la lengua materna de quien aprende alemán (pese a que el libro no está diseñado para una lengua materna concreta), puesto que en la mayor parte de las lenguas los números se leen en un orden inverso al alemán. Con esto en mente, se explican dichos numerales de forma gráfica mediante flechas que señalan el orden inverso, lo que facilita a los alumnos y alumnas la retención de las diferencias por contraste con la formación del numeral que se efectúa en su lengua materna (*vier*→*und*→*zwanzig*) [cuatro→y→veinte].

Un caso mucho más claro de la influencia de la propia cultura en la enseñanza se puede encontrar en la actividad de la figura 3. En este caso los alumnos y alumnas no solo tendrán que pensar en los alimentos que compran habitualmente (en definitiva, los pertenecientes a su cultura) sino que se les pide explícitamente que reflexionen acerca de los productos alemanes que no están disponibles en sus países (“*Was kaufen Sie ein? Was gibt es nicht?*” [¿Qué compra usted? ¿Qué no hay (para comprar en su país)?]; “*Sauerkraut kenne ich nicht*” [No sé qué es la *Sauerkraut*]). De esta manera, se emplea

la cultura propia del estudiante para la memorización de terminología alemana relacionada con la comida y bebida.

Algo similar se busca en la actividad de la figura 4, en este caso con la terminología de la vivienda. Es digna de mención la importancia que se da a otras culturas, como se puede apreciar en las imágenes. Aquí se hace patente que no se busca con exclusividad una inmersión en la cultura alemana, y se muestran culturas como la japonesa. Como ya se ha dicho, este libro no incluye la materna porque no está dirigido a ninguna en concreto, no obstante, en el último apartado se pide al alumnado una reflexión comparativa con la propia.

La figura 5 muestra de forma mucho más clara la aplicación de la traducción en la enseñanza de la lengua extranjera. Los alumnos y alumnas habrán de comparar en el apartado *b)* la terminología alemana que se les proporciona con la terminología en la lengua materna. De esta manera memorizan dicha terminología asociando el concepto al que alude la palabra alemana con el significado al que alude la palabra en la lengua propia. Es lo más similar que se puede hacer a una actividad de traducción en este nivel (hay que tener en cuenta que es un nivel A1, el más básico de todos, y que esta actividad se encuentra justo al principio del manual, cuando los alumnos y alumnas apenas son capaces de construir oración alguna en alemán). Por tanto, es el ejemplo más claro que se puede hallar en este libro del empleo de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras.

2 Fotos und Wörter

a) Was gehört zusammen? Ordnen Sie die Fotos zu.

1. <input type="checkbox"/> Musik	7. <input type="checkbox"/> Parlament/Reichstag	13. <input type="checkbox"/> Computer
2. <input type="checkbox"/> Touristen	8. <input type="checkbox"/> Pizza	14. <input type="checkbox"/> Restaurant
3. <input type="checkbox"/> Büro	9. <input type="checkbox"/> Kasse	15. <input type="checkbox"/> Airbus
4. <input type="checkbox"/> Supermarkt	10. <input type="checkbox"/> Natur	16. <input type="checkbox"/> Euro
5. <input type="checkbox"/> Alpen	11. <input type="checkbox"/> Telefon	17. <input type="checkbox"/> Oper
6. <input type="checkbox"/> Rhein-Main-Airport, Frankfurt	12. <input type="checkbox"/> Konzert	18. <input type="checkbox"/> Pilot

b) Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache?

acht

8

Figura 1

El otro libro que se analizará, perteneciente también a este mismo nivel, es “*Wortschatz Intensivtrainer A1*”, que es muy interesante porque tiene un planteamiento radicalmente opuesto al anterior libro descrito. También se orienta según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, como se ve en la portada (figura 6). Este libro se diferencia de “*studio [21] A1*” en que está claramente destinado a la enseñanza de alumnos y alumnas jóvenes. Es similar a un *Arbeitsbuch*, pero, en este caso, focaliza las actividades íntegramente en la repetición, lo que tiene como finalidad la fijación intensiva de terminología. Además, tiene una extensión mucho más reducida que el anterior. Pertenece a la editorial Langenscheidt.

Este libro otorga mayor importancia a la lengua materna en el proceso de aprendizaje del alemán. Debido a que no está diseñado para ninguna lengua materna en particular, emplea en múltiples ocasiones en sus actividades de traducción la lengua inglesa como referencia, tal y como se puede apreciar en la figura 7, que recoge una actividad en la que se pide a los alumnos que aprovechen sus conocimientos del inglés para el aprendizaje del alemán: “*Können Sie Englisch? Englisch hilft beim Deutschlernen*” [¿Sabe inglés? El inglés ayuda a aprender alemán]. Es decir, no solo es de utilidad la lengua materna, también conocer otras lenguas extranjeras puede ayudar con al aprendizaje de, en este caso, el alemán.

B 14 Datum – Jahreszeiten – Wetter

Können Sie Englisch? Englisch hilft beim Deutschlernen.
Finden Sie Wörter, die gleich oder ähnlich sind.

der Sommer – summer

Figura 2

También se puede ver cómo se emplea el inglés, por ejemplo, en la actividad de la figura 8; no obstante, en este caso tan solo sirve como ejemplo (el alumno no ha de escribir en inglés en el ejercicio), dado que lo que se pide a los alumnos y alumnas es

sencillamente que comparen la formación del numeral en alemán con la formación en la propia lengua, el inglés tan solo ilustra cómo ha de hacerse.

4.2. Nivel A2

En el apartado de este nivel se analizan los libros “*studio [21] A2*”, “*Menschen A2.1*”, primero el *Kursbuch* y después el *Arbeitsbuch*, “*Schritte International Neu A2 3*” y “*Schritte International Neu A2 4*”, de los que se dispone de manera conjunta en su versión *Digitale Unterrichtspaket* [paquete de enseñanza en versión digital].

El libro “*studio [21] A2*” (en la figura 9) es, como cabe esperar, de la misma editorial que su homólogo del nivel A1, pero se diferencia de éste en que su extensión es mucho menor. Tampoco está orientado a la enseñanza de jóvenes y adolescentes. Las actividades que involucran la traducción son más escasas que en el libro del nivel A1. No obstante, sí que existe alguna, que se reseñará a continuación.

La figura 10 muestra una actividad que busca el aprendizaje del funcionamiento de la sociedad alemana, es decir, del *Landeskunde*. Se busca que los alumnos y alumnas se den cuenta de la importancia de las *Vereine* [asociaciones] en Alemania y, para ello, se pide al alumnado que compare la importancia de dichas asociaciones con la que tienen en la cultura materna. De esta manera, se emplea la cultura propia para que el aprendizaje de la alemana sea más profundo y significativo.

Ahora, se analizarán las dos partes del libro “*Menschen A2.1*”, tanto el *Kursbuch* como el *Arbeitsbuch*, que pertenecen a la editorial Hueber. Parecen más orientados a la enseñanza de adultos que a la de adolescentes, por lo que su uso más probable se encuentra en una academia o Escuela Oficial de Idiomas. Cumplen el requisito de categorización de pertenecer al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

En el *Kursbuch* (figura 11) apenas se han encontrado referencias a la cultura materna ni actividades que involucren el uso de la lengua nativa. Es fácil darse cuenta de que lo que se persigue en este material didáctico es una inmersión total en la cultura

y lengua alemanas, dejando de lado el resto. Sin embargo, sus creadores no desdeñan por completo la traducción en el proceso de enseñanza de lenguas, sencillamente la reservan para el *Arbeitsbuch*.

En el mencionado *Arbeitsbuch* (figura 12) sí se pueden encontrar ejemplos de uso de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras. En la figura 13, por ejemplo, se puede ver una actividad que consiste en una doble traducción, primero del inglés al alemán, tal y como aparece en el ejemplo, y después de éste a la lengua materna. Lo que se pretende en esta actividad es facilitar el aprendizaje de determinadas palabras mediante la demostración de las semejanzas que existen entre vocablos en varios idiomas.

En la figura 14 del mismo libro se puede encontrar una actividad íntimamente relacionada con la traducción en la enseñanza. De hecho, el propio enunciado de la misma solicita a los alumnos y alumnas que traduzcan la terminología que contiene. Esta actividad no se trata de un caso aislado, todo lo contrario: cada unidad didáctica contenida en el *Arbeitsbuch* incluye al final una tarea similar, que recopila la terminología que necesaria durante dicha unidad. Por tanto, se puede afirmar que en este libro la traducción es una parte importante y esencial de cada una de las unidades que contiene.

Los últimos libros que se van a reseñar aquí son “*Schritte International Neu A2 3*” y “*Schritte International Neu A2 4*”, de los que se dispone de forma conjunta, como se ha dicho, en su versión digital (figura 15) y para el docente. Este *software* ha sido cedido por el tutor de prácticas del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la propia Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid, por lo que se tiene un conocimiento del funcionamiento de dichos libros de primera mano. Como es lógico, por tanto, se trata de un material didáctico diseñado para adultos y concebido para su uso dentro de centros como la mencionada Escuela Oficial de Idiomas.

En la figura 16 se puede apreciar como también este libro emplea la traducción como medio para facilitar el aprendizaje de determinada terminología por semejanza con otras lenguas. De nuevo, dado que el material no está adaptado a una lengua extranjera en concreto, se emplea la lengua inglesa como herramienta para la traducción, tal y como

se hacía en actividades previamente analizadas pertenecientes a los libros “*Wortschatz Intensivtrainer A1*” y “*Menschen A2.1*”. De la misma manera, se pide al alumno o alumna que complete la tabla dispuesta, primero con una palabra que encaje en el hueco que se deja en la frase en alemán y después con el mismo vocabulario, solo que esta vez en la lengua propia.

Una actividad similar a la mencionada se puede hallar en la figura 17; sin embargo, en este caso la tarea del alumno o alumna no se limita a la mera traducción. Las palabras correspondientes a la columna de terminología en alemán se tendrán que extraer de una actividad anterior, consistente en un crucigrama. Así, por semejanza con las palabras en inglés, el alumnado podrá completar la tabla incluso aunque no conozca la lengua inglesa. Una vez más, la última columna se reserva para que los alumnos y alumnas escriban el vocabulario en la lengua propia.

4.3. Nivel B1

Se analizará el libro “*Deutsch für das Berufsleben B1*” que ha publicado la editorial Klett. El público objetivo del manual es inequívoco en este caso, puesto que en la propia portada (figura 18) se especifica que el libro está diseñado especialmente para adultos (*Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene* [alemán como lengua extranjera para adultos]). Además, como se ha mencionado previamente, está diseñado para proporcionar todos los conocimientos necesarios para que el alumno o alumna se desenvuelva con éxito en el entorno laboral presente en Alemania (*für das Berufsleben* [para la vida laboral]). Su público objetivo se encuentra en academias y centros similares en los que se quiera proporcionar formación específica para adultos interesados en entrar en el ámbito laboral alemán.

La primera impresión que se obtiene de dicho libro deja claro que lo que se busca por encima de todo es una inmersión en la cultura alemana. En todas las páginas aparecen múltiples logos de empresas y organizaciones alemanas. No obstante, sorprendentemente, sí que aparece alguna actividad que implica el uso la propia cultura (una vez más, fuertemente asociadas con el mercado laboral, puesto que es el foco del libro). Tal y como se puede ver en la figura 19, se pide a los alumnos y a las alumnas

que busquen empresas (y su ocupación) de su propio país y se las presenten a sus compañeros y compañeras. Por lo demás, hay pocas actividades con las características mencionadas de la última.

4.4. Nivel B2

En este nivel, el libro que se va a analizar es “*Aspekte Neu B2*” del que, al igual que en el caso de ambos “*Schritte International Neu A2*”, se dispone de forma digital, gracias a las prácticas del Máster en la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid, donde el *software* ha sido cedido. Por este motivo y de nuevo, la versión de la que se dispone es la del docente. Es un libro ideado para su empleo en centros como la mencionada EOI; por tanto, no está focalizado en la enseñanza de jóvenes. El libro, según su portada (figura 20), pertenece a las editoriales Langenscheidt y Klett (fue elaborado por la primera antes de su adquisición por parte de la segunda).

Se pueden encontrar numerosas actividades que hacen uso de la cultura del alumno o alumna nada más comenzar a leer el libro, como en el caso de la figura 21. En esta ocasión se pide a los alumnos y alumnas que, a partir de citas de autores alemanes, reflexionen acerca otras similares de su lugar de origen. El objetivo es doble; por un lado, conocer estas citas en alemán (con un objetivo lingüístico). Por otro, comparar el concepto de *Heimat* [patria] con el homólogo en la lengua de origen y lo que significa en cada una de las culturas (con el objetivo de ampliar el conocimiento de la cultura, *Landeskunde*).

2a Lesen Sie die Zitate. Welches gefällt Ihnen am besten? Warum?

Heimat ist kein Ort, Heimat ist ein Gefühl. (Herbert Grönemeyer)

Heimat ist nicht dort, wo man herkommt, sondern wo man sterben möchte. (Carl Zuckmayer)

Heimat ist da, wo ich verstehe und verstanden werde. (Karl Jaspers)

b Kennen Sie ähnliche Zitate aus Ihrem Land?

Figura 3

La siguiente figura, la número 22, alberga otra actividad en la que se pide explícitamente al alumno o alumna que compare la situación de una realidad cultural (en este caso, la variedad lingüística y dialectal) de su país con la presente en Suiza. El objetivo es, una vez más, que, por medio de la reflexión, el alumnado sea capaz de apreciar la importancia del multilingüismo y, en definitiva, sepa un poco más del *Landeskunde* de los países germanoparlantes. La necesidad de realizar una comparación ayuda a que se preste más atención al asunto en cuestión y hace que el alumno o alumna retenga mejor la información.

Algo similar ocurre en la actividad de la figura número 23, solo que en este caso se va un paso más allá. No se pretende tan solo una adquisición de la cultura del país, sino el aprendizaje de las expresiones lingüísticas alemanas que sirven para saludos, despedidas, etc. Además, de nuevo, se pide de forma explícita que el alumno o la alumna reflexione acerca de en qué son diferentes dichas expresiones de las de su propio idioma y cultura. Esta actividad incluye además una parte que consiste en la escucha de un diálogo (*hören*) en la que será el propio alumno o alumna quien tendrá que identificar qué error comete el hablante al saludar y cuál es la interferencia lingüística que propicia dicho error. Es por esto que la reflexión que se pide con respecto a la cultura propia es especialmente importante.



5a Bei einem Vorstellungsgespräch ist die Selbstdarstellung wichtig. Lesen Sie die Checkliste und hören Sie das Vorstellungsgespräch. Was hat die Bewerberin nicht oder falsch gemacht?

Checkliste Selbstdarstellung

1. Machen Sie deutlich, welche Stationen Ihrer Ausbildung/Karriere für die Stelle wichtig sind.
2. Erklären Sie, welche Ziele Sie noch erreichen möchten.
3. Beschreiben Sie persönliche Erfahrungen und Qualifikationen, die wichtig für die Stelle sind.
4. Reden Sie niemals schlecht über andere Arbeitgeber.
5. Seien Sie selbstbewusst, aber nicht arrogant!
6. Werden Sie nicht zu privat. Was Sie erzählen, sollte im Zusammenhang mit der Stelle stehen.
7. Machen Sie deutlich, warum Sie sich gerade auf diese Stelle bewerben.

b Was ist bei Vorstellungsgesprächen in Ihrem Land wichtig? Was ist anders?

Figura 4

Una última actividad que deja inequívocamente clara la importancia que los creadores del libro han otorgado a la traducción es la que se muestra en la figura 24

donde, tal y como ya han pedido a los alumnos y alumnas otros manuales anteriormente reseñados, tendrán que traducir una lista de palabras a modo de glosario.

5. Resultados del análisis

Es necesario tener en cuenta que el material didáctico que se ha analizado es muy limitado y que no pueden extraerse de su análisis generalizaciones aplicables a todos los demás. Es posible, además, que no sean los ejemplos más representativos de las actuales tendencias metodológicas de enseñanza de lenguas extranjeras, precisamente porque, como se ha mencionado, dichos manuales no se han escogido debido a su especial representatividad, sino principalmente debido a su disponibilidad. No obstante, el análisis realizado sí que ha proporcionado resultados interesantes que se van a enumerar a continuación.

En lo referente a los niveles, se ha hallado más incidencia en actividades que involucran la lengua materna en los manuales pertenecientes a los niveles más bajos. Cabe destacar aquí el ejemplo de “*studio [21] A1*” que, pese a pertenecer a la misma colección y editorial que “*studio [21] A2*”, contiene muchos más ejercicios de traducción que el primero. Para analizar la razón de por qué en el libro que debería ser su continuación hay muchos menos ejercicios se debe prestar atención al público al que está orientado. Los usuarios de un manual de lenguas extranjeras del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas son aquellos que están empezando a conocer dicha lengua. Con toda probabilidad, al menos al principio, no van a entender ningún tipo de explicación, ya sea semántica, gramatical o de cualquier otra naturaleza, si dicha explicación se da íntegramente en la lengua extranjera. Es por ello que tiene sentido que, en este caso, exista un mayor apoyo en la lengua materna, que se use a menudo como herramienta en las explicaciones que se den en clase, que esté vinculada

y sirva de apoyo a las construcciones que se adquieran en la nueva lengua y, en última instancia, que se elaboren actividades que la tengan presente. Algo similar ocurre con la cultura; en el caso del alemán, una cultura muy distinta a esta (como puede ser, por ejemplo, la india o la china) puede tener problemas para entenderla. Es mucho más fácil de asimilar si al alumno o alumna se le exponen (o elabora el mismo) una lista de diferencias y semejanzas con la propia cultura (que ciertamente estará llena de estereotipos, pero que representa al menos un punto de partida). Los libros de la colección “*studio [21]*” siguen inequívocamente una metodología que busca la inmersión lingüística y cultural, por lo tanto, tratan de evitar hasta cierto punto actividades que involucren la materna. Esta es una buena explicación del descenso del empleo de la traducción de un manual al siguiente.

No obstante, esto crea un nuevo interrogante: es cierto que en los siguientes libros analizados se mantiene una tendencia a la baja en el uso de actividades que involucran la traducción a medida que asciende el nivel, pero ¿por qué su uso aumenta sensiblemente en el caso del manual correspondiente al nivel B2? En el libro “*Aspekte Neu B2*” se aprecia inequívocamente un mayor empleo de la traducción en la didáctica, en especial en lo referente a aspectos culturales. Este hecho se debe a varios factores. Uno de ellos es, sin duda alguna, la (mayor o menor) diferencia que existe entre sus concepciones y metodologías. Sin embargo, es posible que esta divergencia también esté relacionada con el nivel del manual, en este caso un B2. Quienes hayan alcanzado este nivel ya son considerados usuarios de la lengua independientes (y casi competentes, puesto que B2 representa el nivel intermedio-alto), lo que quiere decir que ya comprenden el funcionamiento gramatical del alemán, pese a que puedan aún cometer errores. Por tanto, es el momento en el que se empiezan a introducir conceptos más abstractos y de mayor dificultad de comprensión. Este hecho se aprecia de forma inequívoca en las actividades que involucran la lengua materna que se incluyen en el anexo (figuras 21 a 23). Aparecen aquí conceptos como “*Heimat*”, que son difíciles de describir y de explicar incluso para usuarios muy avanzados del alemán debido tanto a las connotaciones como al bagaje cultural que los acompañan. También se puede ver cómo se reflexiona acerca de conceptos controvertidos de la cultura, como el interculturalismo y el plurilingüismo o incluso refranes y citas cuyo significado no es explícito y está por encima de las palabras que los expresan. Todo lo mencionado reviste de una especial dificultad y requiere de comparación por parte del alumnado, lo cual es,

con toda seguridad, el motivo por el que se recurre a la cultura y a la lengua maternas. Sirven como estrategia no solo para facilitar su explicación sino como medio de reflexión y fijación de conceptos. Por este motivo tiene sentido que la traducción se emplee también en niveles avanzados como este.

De cualquier modo, en todos los manuales existe un problema que dificulta el empleo de la cultura materna y de la traducción en sus actividades: la propia variedad de dichas culturas maternas. De los materiales que se han analizado se puede extraer un rasgo común a todos ellos, que, pese a que todos ellos han sido utilizados en España y por españoles, ninguno hace referencia alguna ni al país ni a la cultura de quienes los usan. Este libro también se emplea, con toda seguridad, en muchos otros países y culturas; no obstante, las editoriales que los publican hacen una versión global que sirva para todos los estudiantes de alemán del mundo independientemente de su lengua nativa. Esto tiene una clara ventaja para ellas, la enorme reducción de costes (redactar libros de texto y actividades adaptadas a cada una de las culturas del mundo se antoja una tarea prácticamente imposible y, desde luego, muy costosa). Pero también tiene grandes inconvenientes para el aprendizaje del alumno o de la alumna, como el hecho de que no se explote el potencial didáctico de la traducción y la ayuda al aprendizaje que representa la comparación interlingual, tanto en el caso de los morfemas como en las construcciones léxicas o en aspectos culturales.

Pese a no estar adaptados a la cultura del alumnado, como se ha dicho, en todos y cada uno de los materiales didácticos analizados se hacen esfuerzos por aplicar la traducción y la cultura propia a la enseñanza. En muchos de los casos dichos esfuerzos se reflejan en los enunciados que preguntan directamente al alumno o alumna y le piden que reflexione o compare una circunstancia concreta con la situación en su país, cultura o lengua, como en el caso de las figuras 3, 4, 10, 19, 21, 22 y 23. De esta manera logran emplear la cultura materna para comprender aspectos del *Landeskunde* alemán sin tener que adaptar las actividades a dicho país, cultura o lengua.

Existen otras actividades, como las de las figuras 7, 8, 13, 16 y 17 que van un paso más allá que las anteriores, puesto que realmente intentan introducir otra lengua que sirva como medio para comparar con el alemán. El problema es que dicha lengua no es la nativa del alumno o de la alumna, ya que, como se ha dicho, supondría un gran coste para las editoriales. El recurso que emplean aquí es el uso de la lengua inglesa, que

es la que tiene mayor probabilidad de ser conocida por el alumnado (además de ser etimológicamente más cercana a la lengua germana). Si se presta atención, por ejemplo, a la figura 16, se puede apreciar que lo que se pretende es la fijación de terminología del ámbito de la familia por su semejanza, tanto a nivel de construcción como fonético y de escritura, con las palabras correspondientes en inglés. Así se busca con “Großeltern/grandfather”, “Neffe/nephew”, “Onkel/uncle” y “Cousin/cousin” [abuelo, sobrino, tío, primo]. Todos ellos tienen una escritura y pronunciación similar, en el caso de “Großeltern” también la formación de la palabra. Pese a ser una buena forma de fijar dicho vocabulario, en caso de que el alumnado no conozca la lengua inglesa la actividad pierde por completo su sentido. Este hecho trata de solventarse en el manual mediante la inclusión de una columna para que el alumno o la alumna escriba dichas palabras en su lengua materna y pueda compararlas con el alemán y el inglés. No obstante, para un alumno o alumna cuya lengua materna sea el español este ejercicio no cumple el objetivo para el que se diseñó, es decir, prestar atención a las similitudes que existen entre ambas lenguas, dadas las grandes diferencias etimológicas presentes. Ni “Großeltern” se asemeja a abuelo, ni “Neffe” a sobrino, ni “Onkel” a tío ni “Cousin” a primo. No obstante, el ejercicio tiene aun así utilidad para un hispanohablante, puesto que sirve para recordar el vocabulario precisamente gracias al contraste provocado por la gran diferencia existente. Así, esta actividad no pierde por completo su función, pese a que dicha función no sea exactamente la que se buscaba cuando este material didáctico se concibió. Otras actividades, como la de la figura 13, tratan de hacer esto mismo con mayor acierto en el caso del español (pese a que pueden acarrear problemas similares a la anterior en otras lenguas).

Otras actividades, como las de las figuras 5, 14 y 24, esquivan esta dificultad simplemente pidiendo al alumno o a la alumna que traduzca las palabras y, así, sorteando los problemas que existen en las actividades mencionadas previamente.

Debido a esto, el marco en el que se pueden emplear las actividades de traducción está muy limitado (han de cumplir el requisito de servir de forma global, independientemente de la lengua materna del alumno o la alumna) y, por esta razón, aún tienen un papel relativamente marginal (no es infrecuente verlas relegadas a su presencia solo en *Arbeitsbücher*, cuya función es secundaria y de fijación de contenidos, en lugar

de *Kursbücher*, que son los que llevan la carga de la gramática y los nuevos conceptos que se introducen en la clase).

6. Ventajas e inconvenientes del uso de la traducción en la didáctica

Tal y como refleja el anterior análisis, se puede ver que, pese a que los manuales contienen diversas actividades que hacen uso de la traducción con fines pedagógicos, su uso no se encuentra muy extendido. El número de actividades que se han hallado en cada libro de texto relacionadas con la traducción y la lengua materna es relativamente bajo y, como se ha destacado en el análisis, su utilidad es muy limitada. En vista del reducido empleo de actividades de traducción observado en el análisis de los manuales, cabe preguntarse si no es acaso la traducción una herramienta útil en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal y como se explicó en el apartado de justificación, este Trabajo de Fin de Máster defiende lo contrario.

Tal y como se puede leer en la Tesis Doctoral redactada por Pintado (2012a, págs. 54-63), hay diversos autores, como Stoddart (2000 págs. 7-13), que han expuesto diversos argumentos en contra del empleo de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras. Entre estos argumentos se pueden encontrar algunos como los que afirman que se centra solo en dos habilidades (comprensión y reexpresión), que pone demasiado énfasis en la precisión, su empleo en situaciones y contextos muy limitados o el riesgo de que, debido a una dependencia excesiva de la traducción, los estudiantes no sean capaces de desarrollar mecanismos de adquisición por otros medios. También Pegenaute (1996, págs. 121-123) enumera algunas de las desventajas que pueden derivar de su uso, como son la posibilidad del fomento de las interferencias lingüísticas entre la lengua

materna y la lengua extranjera, la falsa impresión en el alumno o alumna de una correspondencia unívoca entre las dos lenguas, que no satisface las necesidades reales de comunicación o que dificulta la creatividad en el empleo de la lengua o la fluidez.

Sin embargo, estos mismos autores reconocen las múltiples ventajas que su inclusión puede tener y que, en opinión de ambos, compensan con creces las desventajas que puedan derivar de su empleo en la didáctica de lenguas extranjeras. Por su parte, Stoddart (2000 págs. 7-13) afirma que la traducción es una herramienta ideal para el estudio del sistema lingüístico, además de ser una buena forma de ejercitar subhabilidades en la lectura (como identificación del estilo, registro, significado, cohesión...) y en la escritura (elección de registro, estilo, ortografía, secuenciación de ideas...), hace que el estudiante preste más atención a los errores y muestra a los estudiantes las similitudes y diferencias entre ambos sistemas lingüísticos, lo cual, en última instancia, ayuda a reducir las interferencias. Pegenaute (1996, págs. 121-123) también defiende sus ventajas, como su contribución a un aprendizaje consciente de ambas lenguas, su consiguiente contribución al control de las transferencias interlingüales, el fomento del empleo de estructuras sintácticas que, de otro modo, el alumnado evitaría, etc. Considera la traducción, además, como una actividad contrastiva de gran valor a la hora de comprender cómo funcionan ambas lenguas.

Todas estas ventajas enumeradas pueden ser de gran utilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras y son suficientes para compensar las desventajas que pueda tener. Además «resulta sintomático que en algunos países como EEUU se esté dando en los últimos años una revalorización del estudio de las lenguas clásicas [...] por la necesidad que su estudio implica de aplicar razonamientos deductivos y analíticos» (Pegenaute, 1996, pág. 123).

Existen varios autores que, pese a las ventajas expuestas, continúan rechazando la utilidad didáctica de la traducción y defienden el empleo único de la lengua que se estudia en el aula. Tratan de evitar, así, la aparición de la lengua y cultura maternas en las aulas, favoreciendo una completa inmersión en la lengua y cultura que se aprende. Cuentan, por tanto, con que el alumno o alumna sea capaz de algún modo de “cambiar” de código lingüístico, «widely understood as the ‘systematic, alternating use of two or more languages in a single utterance or conversational exchange’» [entendido generalmente como el “uso alternante y sistemático de dos o más lenguas en una sola

expresión o intercambio conversacional] (Levine, 2011, pág. 50; como se cita en Pintado Gutiérrez, 2018, pág. 6). Así, el alumnado sería capaz de comenzar a expresarse en la lengua que se aprende y dejar de lado la materna. No obstante, tal y como afirma Süß, es sencillo comprobar que esta teoría no se corresponde del todo con el funcionamiento del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Si esta teoría correspondiese a la realidad psicolingüística, debería operar sobre todo en la llamada expresión libre. Ahora bien, experimentos consistentes en que las personas expresen en voz alta lo que piensan en cada momento, han demostrado que a la hora de escribir una redacción en lengua extranjera, los estudiantes recurren muchas veces al idioma materno cuando tienen un problema de expresión. Los protocolos de su trabajo dan testimonio de la utilización de las llamadas estrategias de «reverbalización», es decir, el intento de emplear otra palabra, y de «reformulación» (Neuversprachlichung), o sea de cambiar la estructura de la frase. Y lo importante es que estas operaciones se basan en el primer idioma, la lengua materna (Süß, 1997, págs. 58-59).

Es, por tanto, muy improbable lograr que los alumnos y alumnas prescindan de su lengua materna por completo en ninguna ocasión, incluyendo el tiempo que pasen en el aula de lenguas extranjeras. «Así las cosas, caben dos opciones: o desanimarse -adoptar una actitud pasiva y conformarse con un nivel de principiantes- o aceptar el reto, y entrenarse permanentemente luchando contra las interferencias» (Süß, 1997, pág. 59). En el citado entrenamiento y en la lucha constante contra las interferencias es donde la traducción encuentra su lugar en la didáctica de lenguas extranjeras y donde residen sus principales fortalezas a nivel pedagógico.

7. Propuesta didáctica

Ya se han enumerado las múltiples ventajas que la traducción puede traer a las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, se puede observar que el empleo de la misma no está muy extendido en los manuales que se han analizado. A la vista de estos resultados, cabe cuestionarse la razón de la desaparición de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras. El motivo de su caída en desuso ha sido «la carencia de un enfoque y una práctica adecuados de este componente» (Pintado Gutiérrez, 2012a, pág. 646), lo que propició el destierro de las aulas de un componente otrora esencial en la didáctica. Sin embargo, las ventajas que la traducción puede aportar siguen estando presentes.

Es por este motivo que el presente Trabajo de Fin de Máster pretende aportar su propio enfoque al empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cabe mencionar que en ningún caso se defiende la sustitución de otras habilidades en el aula de lenguas, que son de suma utilidad para que los alumnos y alumnas puedan ejercitar todas las habilidades requeridas para una comunicación exitosa en alemán. Tan solo se pretende mostrar cómo la traducción puede formar parte de la enseñanza de lenguas y los efectos positivos que puede tener como complemento a otras actividades sobre el aprendizaje.

Se han elaborado dos modelos de actividad que sacan partido del potencial didáctico de la traducción y que se detallan en sendas tablas más adelante en este mismo apartado. Ambas actividades están ideadas para un curso de 2º de Bachillerato, pero dado su carácter abierto pueden modificarse y, de este modo, sirven para cualquier otro curso (e incluso para Escuelas de Idiomas o academias de lenguas). Basta con elegir un texto que se corresponda con el nivel del Marco común europeo de referencia para las lenguas que el curso requiera y el material puede ser empleado tanto con alumnos y alumnas avanzados como con intermedios (por supuesto, modificando los estándares de aprendizaje evaluables por los correspondientes al mismo). No obstante, su uso se desaconseja en el caso del alumnado con un nivel principiante, puesto que, por una parte, probablemente no posean los suficientes conocimientos y recursos lingüísticos como

para comprender o producir un texto de esta complejidad y, por otra parte, no es el método más adecuado para comenzar a aprender una segunda lengua extranjera, pues una actividad como la traducción requiere un mínimo de precisión difícil de alcanzar en una etapa muy temprana del aprendizaje, lo que podría llevar a la frustración y a la desmotivación. Además, esta forma de aprendizaje funciona mejor cuanto más avanzada es la edad del educando, puesto que se le presupone un mayor conocimiento de las estructuras lingüísticas de ambas lenguas.

La primera actividad que se va a proponer consistirá en la realización por parte del alumnado de una traducción directa, para lo cual se va a hacer hincapié en la comprensión de textos escritos (*Lesefertigkeit*). Cada pareja de alumnos va a traducir dos textos de opinión o literarios en alemán de la misma temática, pero con puntos de vista dispares. Se habrá de prestar atención a los términos y estructuras que presenten mayores dificultades a la hora de traducirlos y se podrá consultar material de referencia como diccionarios o páginas web. Son numerosas las ventajas de este método respecto al tradicional *Leseverstehen*: al tener una tarea en mente (la traducción), los estudiantes se encuentran más motivados que si tan solo tuvieran que leer el texto. Dado que ellos tienen que redactar la versión en español, prestarán más atención al detalle y a los matices que el texto pueda contener. Además, aprenderán a deducir mejor el significado de las palabras por su contexto y, en caso de resultar imposible, aprenderán a valerse de los recursos, tanto bibliográficos como virtuales, que les permitan acceder al significado del texto original. También podrán apreciar las diferencias sintácticas que existen en la formación de oraciones entre ambas lenguas y, de este modo, desarrollar estrategias de comprensión basadas en material auténtico (no en simples reglas) que se verán reforzadas mediante la práctica. Por último, es importante mencionar también que, a la hora de la evaluación del texto meta por parte del profesor o la profesora, permite detectar con suma facilidad las áreas del aprendizaje que necesitan refuerzo, así como apreciar los puntos fuertes de cada alumno.

La segunda actividad que se ha elaborado en esta propuesta didáctica consistirá en la realización de una traducción inversa. Esta, por tanto, se centrará en la competencia básica de la expresión escrita (*Schreibfertigkeit*). El hecho de que se cuente con la traducción también proporciona múltiples ventajas al aprendizaje respecto a otra actividad que consista sencillamente en la redacción. Es cierto que se pierde una pequeña

parte de la creatividad que la escritura libre exige a los alumnos y alumnas (aunque la traducción es una actividad que de por sí requiere una buena dosis de creatividad e iniciativa ante la aparición de problemas de traducción), pero aporta a cambio múltiples ventajas. Una de las principales es que, en cierto modo, “saca” al alumno o a la alumna de su zona de confort y le obliga a emplear estructuras sintácticas y terminología que, en otras circunstancias, evitaría. Al igual que en la anterior actividad, también fija conocimientos sintácticos y lingüísticos de ambas lenguas de forma más significativa (por descubrimiento) y ayuda a conocer (y evitar) las interferencias que puedan aparecer entre ambas lenguas.

Las ventajas de la traducción van más allá del aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que tienen un carácter interdisciplinar. La reflexión acerca de la propia lengua que es necesaria para llevarla a cabo puede tener un efecto muy positivo en el uso de la lengua propia del alumnado. Además, la constante exposición a textos originales de la cultura alemana de diversos ámbitos unida a la gran atención y concentración que es necesario prestar a su significado para poder traducirlos adecuadamente puede también tener gran impacto en la cultura general del alumno o la alumna. Por último, es una actividad que el alumno puede realizar de forma autónoma y que, sin duda, va a realizar con frecuencia, de forma consciente o inconsciente (al tratar de descifrar una receta de cocina, un manual de instrucciones o el contenido del post en un blog). Si la traducción forma parte del día a día escolar, el alumnado interiorizará paulatinamente las herramientas y estrategias necesarias para abordar textos de cada vez mayor complejidad. Incluso en el caso de que se alcance el completo bilingüismo y que la traducción no sea estrictamente necesaria para comprender por completo un texto, sigue siendo un buen sistema para entender mejor el funcionamiento de ambas lenguas y, por tanto, sigue siendo positivo su empleo.

A continuación, tal y como se anunció previamente, se incluyen las tablas correspondientes a las dos actividades que se han propuesto y que detallan cada una de sus particularidades.

7.1 Cuadro actividad de traducción 1

<u>Aktivität/Übung Nr. 1</u>		
Titel: Übersetzung von Stellungnahmen	Aktivitätstyp: Verstärkung	Zeitplanung: 20 Minuten
Klassenorganisation: Die Schüler übersetzen in Zweiergruppen, dann erzählen sie darüber der gesamten Klasse.		Mittel: zwei verschiedene Texte (eine Kopie für jedes Paar), Schreibmaterial, interaktive Tafel, Wörterbuch, Laptops (nach Verfügbarkeit).
Lernergebnisse: Block 3. Schriftliche Texte verstehen 5. Der Schüler oder Schülerin versteht die Informationen und impliziten Ideen und Meinungen in gut strukturierten Nachrichtenartikeln und Meinungsartikeln einer bestimmten Länge, die sich mit einer Vielzahl aktueller oder spezialisierterer Themen, von Ihrem Interessensgebiet befassen, sowohl konkret als auch abstrakt, und findet leicht relevante Details in diesen Texten. 7. Der Schüler oder Schülerin versteht die Hauptaspekte, relevanten Details, einige implizite Ideen und den poetischen Gebrauch der Sprache in literarischen Texten, die eine zugängliche Struktur und eine Sprache darstellen, die nicht sehr idiomatisch sind und in denen das Thema oder die Geschichte, die zentrale Charaktere und ihre Beziehungen oder das poetische Motiv klar mit leicht erkennbaren sprachlichen Markern gekennzeichnet sind.		
Beschreibung: Der Lehrer bringt zwei verschiedene Meinungstexte oder literarische Texte (ca. 50 Wörter) mit dem gleichen Thema oder Inhalt und gibt jedem Paar eine Kopie beider Texten. Die Schüler und Schülerinnen vergleichen sie und suchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Texten. Dann übersetzt jedes Mitglied der Gruppe einen der beiden Texte und kommentiert die aufgetretenen Probleme mit ihrem Partner und mit der Klasse.		

7.2 Cuadro actividad de traducción 2

<u>Aktivität/Übung Nr. 2</u>		
Titel: Rückübersetzung von Briefe	Aktivitätstyp: Verstärkung	Zeitplanung: 28 Minuten
Klassenorganisation: Die Schüler und Schülerinnen arbeiten individuell, dann der gesamten Klasse arbeitet zusammen, um eine endgültige Version zu schreiben.		Mittel: ein Text für jeden Schüler und Schülerin, Schreibmaterial, interaktive Tafel, Wörterbuch, Laptops (nach Verfügbarkeit).
Lernergebnisse:		
<p>Block 4. Erstellung schriftlicher Texte: Ausdruck und Interaktion</p> <p>6. Der Student oder die Studentin schreibt persönliche Korrespondenz auf beliebigen Medien, kommuniziert sicher in Foren und Blogs, überträgt Emotionen, hebt die persönliche Bedeutung von Fakten und Erfahrungen hervor und kommentiert auf persönliche und detaillierte Weise die Nachrichten und die Standpunkte der Menschen, die er oder sie anspricht.</p> <p>7. Der Student oder die Studentin schreibt in jeglicher Form formelle Briefe auf akademischer oder beruflicher Art, die an öffentliche oder private Institutionen und an Unternehmen gerichtet sind, in denen er oder sie Informationen gibt und anfordert; beschreibt seine oder ihre akademische oder berufliche Lebenslauf und seine oder ihre Fähigkeiten; und erläutert und begründet ausführlich genug die Gründe für ihre Handlungen und Pläne (z. B. Motivationsschreiben zur Immatrikulation an einer ausländischen Universität oder zur Bewerbung um eine Stelle) unter Beachtung der formalen Konventionen und der Höflichkeit dieser Art von Texten.</p>		
Beschreibung:		
<p>Der Lehrer gibt jedem Schüler und jeder Schülerin eine Kopie eines spanischen Textes (ca. 100-150 Wörter), der einen Brief mit einem formellen oder informellen Register enthält. Der Schüler muss es übersetzen und erneut auf Deutsch schreiben. Anschließend schreibt der Lehrer an die interaktive Tafel einen Brief, der sich aus den Vorschlägen der Schüler zusammensetzt.</p>		

Tal y como se puede ver en las tablas, no se ha propuesto una unidad didáctica basada en la traducción, dado que no es el objetivo de este Trabajo de Fin de Máster. No se busca el reemplazo de otros sistemas de enseñanza, sin embargo, este tipo de actividad puede ser útil como complemento e integrarse en prácticamente cualquier otra unidad didáctica de enseñanza de lenguas extranjeras. Ambas actividades son lo suficientemente flexibles como para adaptarse a cualquier temática u objetivo que se necesite.

8. Conclusiones

Tras el análisis de las distintas actividades halladas en los diversos manuales lingüísticos se pueden extraer las pertinentes conclusiones acerca del estado de la traducción didáctica en la actualidad. Todos ellos cuentan con metodologías enmarcadas dentro del enfoque comunicativo que, como se ha mencionado, es omnipresente en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, también se sabe que dentro de este enfoque existen diversas corrientes, algunas de las cuales abogan por restablecer parcialmente el papel que la traducción tenía en la didáctica de lenguas.

Tal y como se ha explicado con anterioridad en el marco teórico, hay numerosos partidarios que abogan por la restitución del papel de la traducción en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera en las aulas. Si se presta atención al apartado de ventajas e inconvenientes, se puede ver que las primeras compensan con creces a los segundos. La lengua materna puede llegar a ser un gran aliado en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero para poder emplearla de una forma adecuada es necesario concebir los manuales y el resto del material didáctico teniendo presentes dicha lengua y cultura. Solo de esta forma puede emplearse como herramienta con todo su potencial. De hecho, no

solo la influencia de la lengua materna puede ser muy beneficiosa para la que se trata de aprender, sino que «auch umgekehrt können positive Transfers erfolgen: Die Fremdsprache trägt so zum besseren Verständnis der Muttersprache bei» [también puede haber transferencias positivas a la inversa: el idioma extranjero contribuye a una mejor comprensión del idioma nativo] (Cuéllar Lázaro, 2007, pág. 318).

No obstante, «la didáctica y la traducción han permanecido como áreas independientes y apenas se han vinculado la una con la otra hasta las últimas décadas. Esa falta de vínculo se ha dado en diferentes esferas y en varios niveles» (Pintado Gutiérrez, 2012b, pág. 326). «One thing is clear: There is a true interest in translation and L1/L2 use in FL language. Simultaneously, the lack of unison in the application of terms reflect a complex relationship between disciplines and their conceptual frameworks» [Una cosa esta clara. Hay un interés real en la traducción y en el uso de la L1/L2 en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, la falta de concordancia en su puesta en práctica refleja una compleja relación entre disciplinas y entre sus marcos conceptuales] (Pintado Gutiérrez, 2018, pág. 14).

Por tanto, para que la traducción pueda aportar de nuevo (bajo un enfoque adecuado) todo su potencial en la enseñanza de lenguas extranjeras, hará falta voluntad de innovación por parte de todos los involucrados en la misma, tanto por parte de los académicos que estudian este campo como por parte de las editoriales y administraciones educativas y, en última instancia, de los propios profesores y profesoras. Las propias editoriales se han percatado de hasta qué punto pueden llegar a ser útiles tanto la cultura como la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, por ello, se pueden apreciar en los distintos manuales los esfuerzos que realiza cada una de las editoriales por incluir actividades que las involucren en sus materiales didácticos, tal y como se puede apreciar en todos los ejemplos extraídos. No obstante, debido a los altos costes que supondría elaborar materiales didácticos diferentes para cada cultura, las mencionadas editoriales tratan de crear actividades genéricas que puedan servir para varias culturas, tal y como se mostró en el análisis.

En definitiva, y pese a que se han hecho avances en este sentido, la traducción aún tiene un largo recorrido por delante antes de poder aportar todo su potencial a la enseñanza de lenguas extranjeras.

9. Bibliografía

- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos: Sky Oak Productions.
- Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del Congreso de Español como lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 339-352.
- Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*(6), 41-57.
- Cuéllar Lázaro, C. (2005). La traducción y el aprendizaje de lenguas. *Lebende Sprachen. Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation*(2), 52-57.
- Cuéllar Lázaro, C. (2007). Die Rolle der Muttersprache und besonders der Übersetzung im Kommunikativ-interkulturell orientierten DaF-Unterricht. *Moderne Sprachen (MSp). Zeitschrift des Verbandes der Österreichischen Neuphilologen*(51), 309-321.
- Ezeiza Ramos, J. (2013). Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*(13), Número especial - Actas del Congreso.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. The University of Michigan Press.
- García-Medall Villanueva, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*(3), 113-140.

- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya (Psychic studies)*. Gordon & Breach Science Publishers Ltd.
- Marizzi, B. (2015). La guerra enseñada: los conflictos bélicos en los manuales de lengua alemana elaborados en España antes y después de 1914. *Revista de Filología Alemana*(23), 213-228.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*(5), 54-70.
- Mellado Blanco, C., & Domínguez Vázquez, M. J. (1998). Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, 491-498.
- Palmer, H. E., & Hornby, A. S. (1937). *Thousand-word English: What it is and What can be Done with it*. London: Harrap.
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos (Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios de la Universidad de León)*, 107-125.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012a). *El uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valladolid, Soria.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012b). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*(23), 321-353.
- Pintado Gutiérrez, L. (2018). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 1-21.
- Pittman, G. (1965-1967). *Situational English: student's book*. London: Longman.
- Stoddart, J. (2000). Teaching through Translation. *The British Council*, 6-13.
- Süss, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. En R. Martín-Gaitero, & M. Vega Cernuda, *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción: actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción* (págs. 57-68). Madrid: Editorial Complutense.

Vila Mendiburu, I. (1989). La Metodología en la Enseñanza de Segundas Lenguas y el Enfoque Comunicativo. págs. 91-93.

Fuentes de material de referencia

Breitsameter, A., Glas-Peters, S., & Pude, A. (2013). *Menschen A2.1 - Deutsch als Fremdsprache - Arbeitsbuch*. München: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Funk, H., Kuhn, C., & Nielsen, L. (2014). *studio [21] A2.1 - Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Funk, H., Kuhn, C., Nielsen, L., & Rische, K. (2013). *studio [21] A1 - Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Guenat, G., & Hartmann, P. (2010). *Deutsch für das Berufsleben B1 - Kursbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Habersack, C., Pude, A., & Specht, F. (2013). *Menschen A2.1 - Deutsch als Fremdsprache - Kursbuch*. München: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Koithan, U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H., Sonntag, R., Lösche, R. P., & Moritz, U. (2015). *Aspekte neu B2 - Mittelstufe Deutsch - Lehrbuch mit DVD*. München: Klett-Langenscheidt GmbH.

Lemcke, C., & Rohrmann, L. (2007). *Wortschatz Intensivtrainer A1*. Berlin und München: Langenscheidt KG.

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., & Reimann, M. (2017). *Schritte International NEU A2 - Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 3). München: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., & Reimann, M. (2017). *Schritte International NEU A2 - Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 4). München: Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

10. Anexo



Figura 5

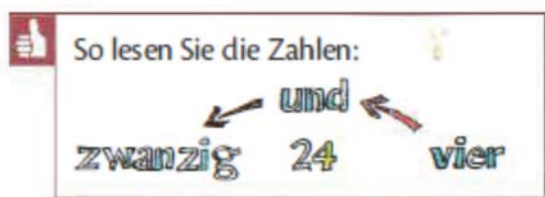


Figura 6

3 Fünf wichtige Lebensmittel in Ihrem Land. Machen Sie eine Liste. Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch. Wie heißen die Lebensmittel auf Deutsch?

4 Einkaufen in Deutschland, Österreich und der Schweiz – Einkaufen in Ihren Ländern.

03 Was kaufen Sie ein? Was gibt es nicht?

Bei uns zu Hause kaufe ich Weißbrot.

Sauerkraut kenne ich nicht. Was ist das?

Gibt es in Deutschland auch ...?

In Deutschland gibt es keine ...

ABC

einhundertsiebenundachtzig

der lauch
der Käse
die Eier (Pl.)
der Kuchen
die Schokolade

187

Figura 7

7 Wohnen interkulturell

1 Wohnformen. Sehen Sie die Fotos an und ordnen Sie die Sätze zu.



1. Wohnen auf einem Hausboot – cool!
2. Bitte keine Schuhe in der Wohnung!
3. Viele Familien haben ein Esszimmer.
4. Kein Bett, kein Stuhl – ich finde das schön!



2 Und in Ihrem Land? Sprechen Sie im Kurs.

Bei uns gibt es auch ein ...

Wir haben ein ...

Wir haben kein Esszimmer.

Hausboote finde ich ...

Figura 8

2 Fotos und Wörter

a) Was gehört zusammen? Ordnen Sie die Fotos zu.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Musik | 7. <input type="checkbox"/> Parlament/Reichstag | 13. <input type="checkbox"/> Computer |
| 2. <input type="checkbox"/> Touristen | 8. <input type="checkbox"/> Pizza | 14. <input type="checkbox"/> Restaurant |
| 3. <input type="checkbox"/> Büro | 9. <input type="checkbox"/> Kasse | 15. <input type="checkbox"/> Airbus |
| 4. <input type="checkbox"/> Supermarkt | 10. <input type="checkbox"/> Natur | 16. <input type="checkbox"/> Euro |
| 5. <input type="checkbox"/> Alpen | 11. <input type="checkbox"/> Telefon | 17. <input type="checkbox"/> Oper |
| 6. <input type="checkbox"/> Rhein-Main-Airport, Frankfurt | 12. <input type="checkbox"/> Konzert | 18. <input type="checkbox"/> Pilot |

b) Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache?



Figura 9

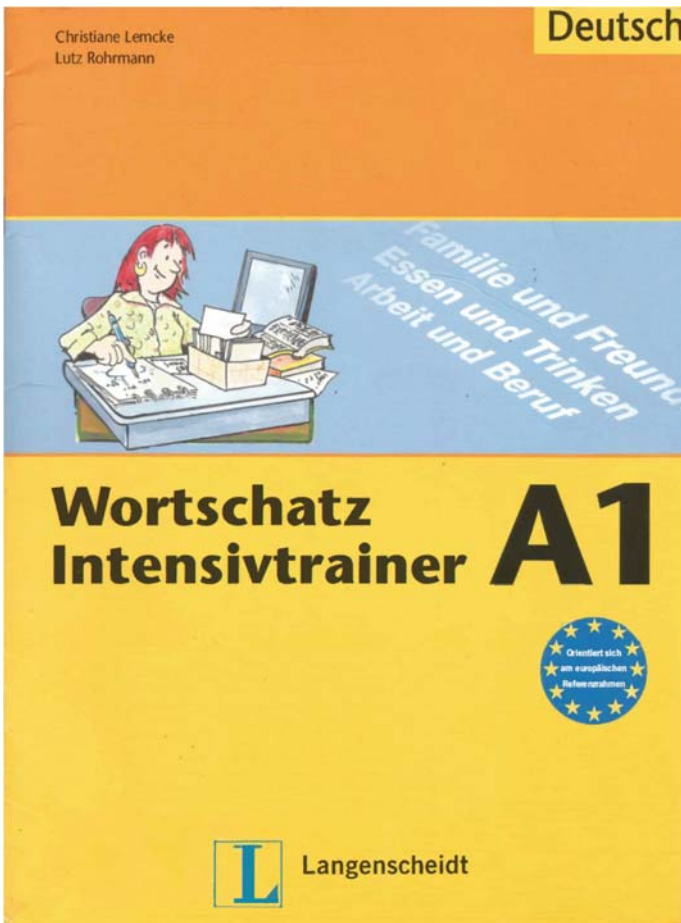


Figura 10

B 14 Datum – Jahreszeiten – Wetter

**Können Sie Englisch? Englisch hilft beim Deutschlernen.
Finden Sie Wörter, die gleich oder ähnlich sind.**

der Sommer – summer

Figura 11

Vergleichen Sie mit Ihrer Sprache. Beispiel: Englisch:

13
↓ ↘
drei / zehn / **dreizehn** – three / ten – **thirteen**

21
↓ ↘
einundzwanzig – twenty **one**

Figura 12



Figura 13

- 5 **Freizeit interkulturell.** Vergleichen Sie im Kurs.
Gibt es Vereine auch in anderen Ländern?
Was machen die Leute in ihrer Freizeit?

Redemittel

vergleichen

Viele Leute sind bei uns auch ...
Nur wenige Leute ...
Bei uns machen mehr Leute ...
Niemand ...

Figura 14



Figura 15



Figura 16

KB 4 **2** Ergänzen und vergleichen Sie.



Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
die Produktion	production	
	machine	
	export	
	import	
	international	

Figura 17

LERNWORTSCHATZ

1 Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache? Übersetzen Sie.

Natur und Umwelt

Dorf das, =er _____
 Katze die, -n _____
 Pflanze die, -n _____
 Landschaft die, _____
 -en _____
 Luft die _____
 Ruhe die _____
 Strand der, =e _____
 Tier das, =e _____
 Ufer das, - _____
 Vogel der, = _____
 wandern, _____
 ist gewandert _____

Tourismus

Beratung die, -en _____
 Erfahrung die, -en _____
 Fahrt die, -en _____
 Gruppe die, -n _____
 Karte die, -n _____
 Service der, -s _____
 Trend der, -s _____
 Unterricht der _____

an·bieten, _____
 hat angeboten _____
 beraten, _____
 du berätst, _____
 er berät, _____
 hat beraten _____
 beginnen, _____
 hat begonnen _____
 buchen, _____
 hat gebucht _____
 enden, _____
 hat geendet _____
 erleben, _____
 hat erlebt _____
 mit·machen, _____
 hat mitgemacht _____

aktiv _____
 sportlich _____

Weitere wichtige Wörter

Mode die, -n _____
 liegen in, _____
 hat gelegen _____
 A/CH: ist gelegen _____
 überhaupt nicht _____
 anders _____
 außerdem _____
 direkt _____

TIPP Notieren Sie unterwegs neue Wörter. Sie können auch Bilder malen.



Figura 18

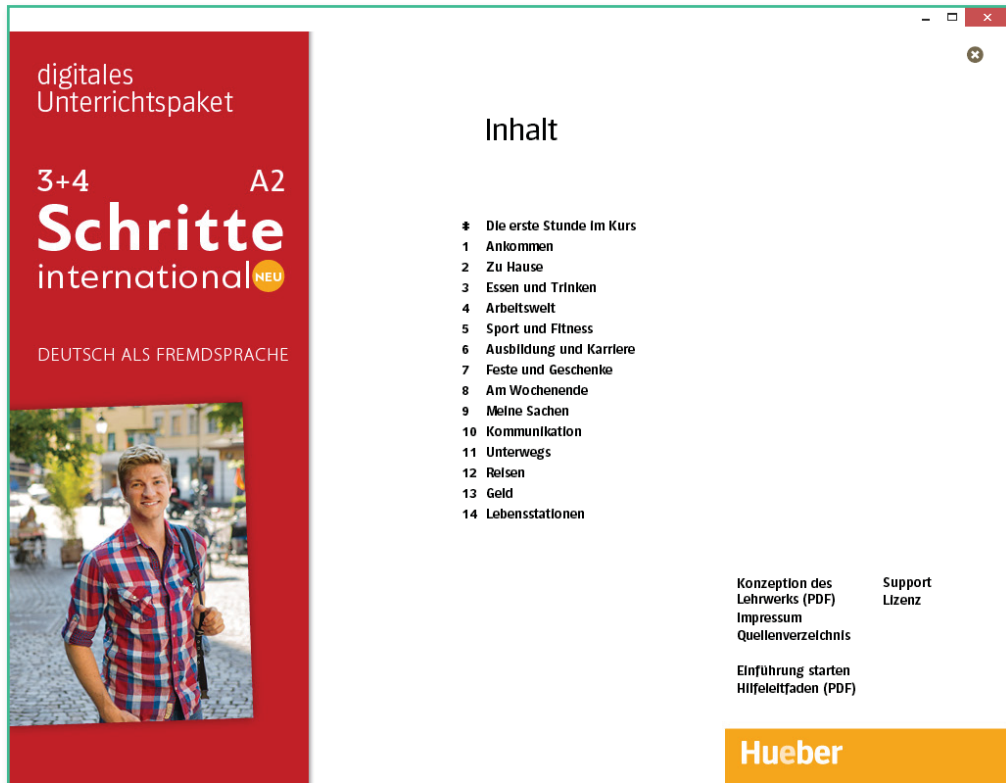


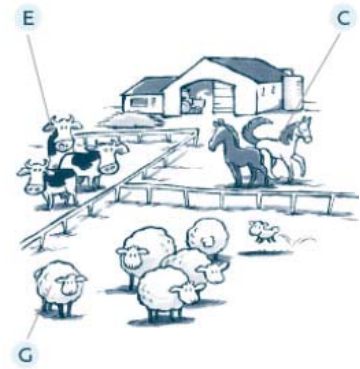
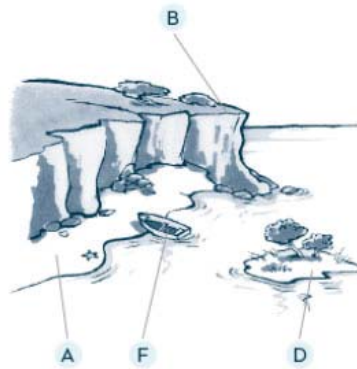
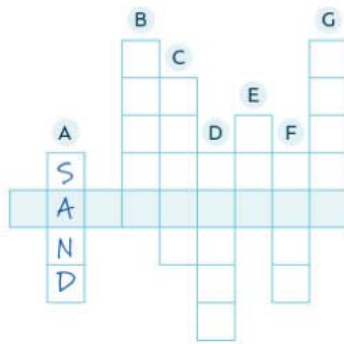
Figura 19

D3 27 Ergänzen Sie und vergleichen Sie.

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Die Eltern von meinen Eltern sind meine <u>Großeltern</u> .	grandparents	_____
Der Sohn von meiner Schwester oder meinem Bruder ist mein _____.	nephew	_____
Der Bruder von meiner Mutter oder meinem Vater ist mein _____.	uncle	_____
Der Sohn von meiner Tante und meinem Onkel ist mein _____.	cousin	_____

Figura 20

A3 5 Lösen Sie das Rätsel.



Lösung:

A3 6 Ergänzen Sie die Wörter aus 5 und vergleichen Sie.



	Deutsch	Englisch	Meine Sprache
A	Sand	sand
B	coast
E	cow
F	boat
G	sheep

Figura 21



Figura 22

E Hier sind die Namen einiger Firmen: Miele, Braun, IBM, Bayer, BASF, Toshiba, Nestlé, Sony, Grundig, Schwarzkopf, Agfa, Schindler.
Kennен Sie Produkte oder Marken dieser Firmen? Haben Sie Produkte dieser Firmen bei sich zu Hause oder in Ihrer Firma?

.....
.....
.....

F Suchen Sie drei Firmen aus Ihrem Land im Internet.
Was produzieren diese Firmen?
Stellen Sie die Firmen Ihrem Partner/Ihrer Partnerin vor.

.....
.....
.....

Figura 23



Figura 24

2a Lesen Sie die Zitate. Welches gefällt Ihnen am besten? Warum?

- Heimat ist kein Ort, Heimat ist ein Gefühl. (Herbert Grönemeyer)
- Heimat ist nicht dort, wo man herkommt, sondern wo man sterben möchte. (Carl Zuckmayer)
- Heimat ist da, wo ich verstehe und verstanden werde. (Karl Jaspers)

b Kennen Sie ähnliche Zitate aus Ihrem Land?

Figura 25

2a Alltag in der Schweiz. Überlegen Sie: Was bedeutet die Vielsprachigkeit für den Alltag? Machen Sie in Gruppen Notizen.

- bei Reisen innerhalb der Schweiz: ...
- Landesgesetze: ...

b Lesen Sie den zweiten Teil des Artikels. Teilen Sie ihn in vier Abschnitte und geben Sie jedem Abschnitt eine Überschrift. Ergänzen Sie dann Ihre Notizen aus 2a.

Manchmal glauben Nicht-Schweizer fälschlicherweise, dass alle Schweizerinnen und Schweizer vier Sprachen fließend beherrschen. Die meisten Schweizer leben jedoch in ihrem Sprachgebiet und nutzen Medien wie Zeitungen, Radio, Fernsehen usw. in ihrer Muttersprache. In der Schule lernen die Kinder in den französischsprachigen Kantonen als erste Fremdsprache Deutsch. In den deutschsprachigen Kantonen der Zentralschweiz und der Ostschweiz ist Englisch die erste Fremdsprache und in den übrigen Deutschschweizer Kantonen sowie im italienischsprachigen Tessin beginnen die Kinder in der Schule mit Französisch. Im großen Kanton Graubünden ist die erste Fremdsprache je nach Sprachregion Deutsch, Italienisch oder Rätoromanisch. Die Lehrpläne sind also innerhalb der Schweiz nicht einheitlich. Diese Sprachenvielfalt bedeutet auch, dass sämtliche amtlichen Schriften und Bekanntmachungen in allen Landessprachen veröffentlicht werden müssen. Das gilt für Gesetze und Berichte genauso wie für andere Texte,

die das ganze Land betreffen: Webseiten, Broschüren, Flyer, Verkehrsschilder und Schilder in öffentlichen Verkehrsmitteln und Gebäuden. Auch die Verpackungen von Lebensmitteln und anderen Alltagsprodukten sind in mehreren Sprachen beschriftet – was bei kleinen Produkten zu Platzproblemen führen kann. In Geschäftsverhandlungen oder bei Konferenzen und Sitzungen mit Leuten aus verschiedenen Sprachgebieten sprechen oft alle in ihrer Muttersprache. Dabei wird vorausgesetzt, dass man die Sprachen der Gesprächspartner versteht. In letzter Zeit kann man hier einen Wandel beobachten: Immer häufiger wird auch bei schweiz-internen Geschäftsbeziehungen das Englische als gemeinsame Sprache verwendet.



c In einer Zeitschrift haben Sie einen Artikel über die Vielsprachigkeit in der Schweiz gelesen und schreiben nun einen Beitrag ins Forum. Vergleichen Sie die Situation in Ihrem Land mit der Situation in der Schweiz. Welche Erfahrungen haben Sie mit Fremdsprachen und Fremdsprachenlernen gemacht? Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Welche Sprachen braucht man wann und wozu in Ihrem Land?
- Welche Sprachen sprechen Sie – und warum?
- Welche Sprachen sollte man lernen, welche werden in der Schule unterrichtet?
- Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in der Mehrsprachigkeit eines Landes?

ETWAS VERGLEICHEN	VOR- UND NACHTEILE NENNEN
In meinem Land ist die Situation ähnlich / ganz anders / nicht zu vergleichen, denn ...	Ein großer/wichtiger/entscheidender Vorteil/ Nachteil ist, dass ...
Während in ..., ist die Situation in ...	Ich finde es praktisch, dass ...
MEINUNG AUSDRÜCKEN	Aus meiner Sicht ist es sehr nützlich/hilfreich, dass ...
Ich bin der Auffassung, dass ...	Einerseits ist es positiv, dass ..., andererseits kann es auch problematisch sein, wenn ...
Ich bin überzeugt, dass ...	Ich bin davon überzeugt, dass ... gut/schlecht ist.
Ich finde erstaunlich/überraschend, dass ...	
Ich bin da geteilter Meinung. Auf der einen Seite ..., auf der anderen Seite ...	

Figura 26



5a Bei einem Vorstellungsgespräch ist die Selbstdarstellung wichtig. Lesen Sie die Checkliste und hören Sie das Vorstellungsgespräch. Was hat die Bewerberin nicht oder falsch gemacht?

Checkliste Selbstdarstellung

1. Machen Sie deutlich, welche Stationen Ihrer Ausbildung/Karriere für die Stelle wichtig sind.
2. Erklären Sie, welche Ziele Sie noch erreichen möchten.
3. Beschreiben Sie persönliche Erfahrungen und Qualifikationen, die wichtig für die Stelle sind.
4. Reden Sie niemals schlecht über andere Arbeitgeber.
5. Seien Sie selbstbewusst, aber nicht arrogant!
6. Werden Sie nicht zu privat. Was Sie erzählen, sollte im Zusammenhang mit der Stelle stehen.
7. Machen Sie deutlich, warum Sie sich gerade auf diese Stelle bewerben.

b Was ist bei Vorstellungsgesprächen in Ihrem Land wichtig? Was ist anders?

Figura 27

Wortschatz
Wortschatz
10

Modul 1 Roboterwelt

ausführen	_____	der Notruf, -e	_____
auslösen	_____	steuern	_____
eigenständig	_____	die Überzeugungskraft	_____
einleuchten	_____	das Verhandlungsgeschick	_____
die Empathie	_____	vertreten (vertritt, vertrat,	_____
ersetzen	_____	hat vertreten)	_____
interagieren	_____		_____

Modul 2 Dr. Ich

analysieren	_____	lindern	_____
anzeigen	_____	das Messgerät, -e	_____
aufkommen für (kommt	_____	der Puls	_____
auf, kam auf, ist auf-	_____	der Sensor, -en	_____
gekommen)	_____	sich sträuben	_____
auswerten	_____	unstritten	_____
benachrichtigen	_____	das Verfahren, -	_____
bündeln	_____	die Waage, -n	_____
diagnostizieren	_____	das Wartezimmer, -	_____
das Fieber	_____	wiegen (wiegt, wog,	_____
das Fieberthermometer, -	_____	hat gewogen)	_____
die Körpertemperatur	_____		_____

Modul 3 Berufe der Zukunft

der Arbeitsmarkt, -e	_____	die Nachfrage, -n	_____
das Ausbildungsangebot, -e	_____	der Privathaushalt, -e	_____
sich austauschen	_____	die Recherche, -n	_____
beschaffen	_____	sensibilisieren für	_____
die Fachkraft, -e	_____	die Unterstützung	_____
flexibel	_____	sich verändern	_____
günstig	_____	vorbereiten auf	_____
heutzutage	_____	sich etw. vorstellen	_____
das Informations-	_____	zukunftsfähig	_____
management	_____		_____

Modul 4 Meine Zukunft - deine Zukunft

der Angriff, -e	_____	manipulieren	_____
die Anonymität	_____	das Schicksal, -e	_____
auslöschen	_____	verhindern	_____
befürworten	_____	vertreiben (vertreibt,	_____
entfliehen (entflieht,	_____	vertrieb, hat vertrieben)	_____
entfloh, ist entflohen)	_____	sich weiterentwickeln	_____
das Immunsystem	_____	der Zwischenfall, -e	_____
kentern	_____		_____

Wichtige Wortverbindungen

den Blutdruck kontrollieren	_____
eine Diagnose stellen	_____
das Gewicht anzeigen	_____
Informationen beziehen (bezieht, bezog,	_____
hat bezogen)	_____
eine Katastrophe verhindern	_____
außer Kontrolle geraten (gerät, geriet, ist geraten)	_____
auf den Markt kommen (kommt, kam,	_____
ist gekommen)	_____
Nachteile mit sich bringen (bringt, brachte,	_____
hat gebracht)	_____
den Puls nehmen/messen (nimmt, nahm,	_____
hat genommen / misst, maß, hat gemessen)	_____
etw. zugänglich machen für jmd.	_____
zum Zweifeln bringen (bringt, brachte,	_____
hat gebracht)	_____

Wörter, die für mich wichtig sind:

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

144
145

Figura 28