



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Verónica Del Valle Cacela

**La traducción como herramienta pedagógica
para la adquisición del léxico en el aula de
español como lengua extranjera**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Espanhol Língua Segunda /
Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Dono López

abril de 2019

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Agradecimientos

Este trabajo no hubiese podido tener el contenido que, a continuación presento, sin la ayuda de mi director de trabajo fin de máster, el profesor Pedro Dono López, docente de la Universidade do Minho, quien ha estado siempre presente y ha sabido guiarme.

Asimismo, me gustaría agradecer la colaboración y la disponibilidad ofrecida por parte del profesor Giuseppe Trovato de la Università Ca' Foscari di Venezia con quien he estado en contacto durante el desarrollo de este proyecto para documentarme, pues una de sus líneas de investigación es el uso de la traducción pedagógica en el aula de idiomas en Italia.

Por último, también quisiera agradecer la colaboración que obtuve por parte de un grupo de profesores de español en Italia quienes accedieron a responder a unas breves cuestiones que me sirvieron para conocer su punto de vista sobre el argumento de mi trabajo.

Dedicatoria

... إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

La traducción como herramienta pedagógica para la adquisición del léxico en el aula de español como lengua extranjera

Resumen

El presente trabajo pretende destacar el papel de la traducción como herramienta pedagógica para la adquisición del léxico cuando la L1 del alumnado, en nuestro caso el italiano, y la L2, el español, comparten características lingüísticas muy similares lo que puede suponer una ventaja en apariencia pero, al mismo tiempo, una dificultad a la hora de adquirir la L2 adecuadamente.

Nuestro trabajo se centra en las distintas aplicaciones que tiene la traducción en el aula y que no se reducen al empleo de traducciones de palabras o frases desde la L2 a la L1 sino que se puede emplear la paráfrasis, la subtitulación o la traducción directa por mencionar algunas de las actividades relacionadas con la traducción. Para demostrar que la traducción es una herramienta eficiente, hemos realizado algunas propuestas tomando como referencia las interferencias que surgen con los falsos amigos, especialmente entre los dos idiomas indicados. De hecho, fue una de las cuestiones más subrayadas por parte de los profesores que respondieron a una breve encuesta. Esta encuesta la realizamos en relación a este trabajo para evaluar la situación de la traducción en el aula así como los problemas léxicos más repetidos entre los estudiantes italianos cuando aprenden español.

Por tanto, nuestra intención con el presente trabajo es pretender constituir una contribución al empleo de la traducción pedagógica en el aula de ELE, mostrando los recursos a favor que tiene la práctica de la traducción en el aula.

Palabras clave: Traducción pedagógica, lenguas afines, español lengua extranjera, adquisición del léxico

A tradução como ferramenta pedagógica para a aquisição do léxico na aula de espanhol como língua estrangeira

Resumo

Este trabalho tem como objetivo destacar o papel da tradução como ferramenta pedagógica para a aquisição lexical quando a L1 dos estudantes, no nosso caso o italiano, e L2, a língua espanhola, têm características lingüísticas semelhantes que em principio pode ser uma vantagem mas, ao mesmo tempo, uma dificuldade ao adquirir a L2 corretamente.

O presente estudo foca as várias aplicações que tem a tradução em sala de aula e não restritas ao uso de traduções de palavras ou frases de L2 para L1, mas também podem ser utilizados parafraseando, legendagem ou tradução direta para mencionar algumas das atividades relacionadas com a tradução. Para demonstrar que a tradução é uma ferramenta eficiente, fizemos algumas propostas tomando como referência as interferências que surgem com os falsos amigos, especialmente entre esses dois idiomas. Na verdade, foi uma das questões mais destacadas pelos professores que responderam a um breve inquérito que realizamos em relação a este trabalho para avaliar a situação da tradução em sala de aula, bem como os problemas léxicos reiterados entre os estudantes italianos quando eles aprendem espanhol

Portanto, a nossa intenção com este trabalho é tentar contribuir para o uso da tradução pedagógica na aula ELE, mostrando os recursos para os quais a prática da tradução é benéfica.

Palavras-chave: Tradução pedagógica, línguas próximas, espanhol como língua estrangeira, aquisição do léxico

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN	1
1. EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE E/LE	4
1.1. La traducción en la enseñanza-aprendizaje de idiomas	4
1.2. La traducción pedagógica <i>versus</i> la traducción profesional	9
1.3. Metodología de la traducción pedagógica	13
2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS CON PROXIMIDAD LINGÜÍSTICA: EL CASO DEL ESPAÑOL EN ITALIA	17
2.1. L1 y L2 en contraste: el español para los itálfonos	20
2.1.1. Interferencias léxicas	23
2.2. La traducción pedagógica y los manuales de E/LE para italianos	24
2.3. La traducción en el aula de E/LE	28
2.4. Encuesta a profesores de español en Italia	30
3. LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA ADQUIRIR EL LÉXICO: LOS FALSOS AMIGOS ENTRE EL ITALIANO Y EL ESPAÑOL	32
3.1. La traducción pedagógica y el léxico en E/LE	35
3.2. Propuestas de actividades	37
3.2.1. La subtitulación	37
3.2.2. La retraducción	41
3.2.3. El texto sin contexto	42
3.2.4. Posedición o revisión de traducción automática	43
CONSIDERACIONES FINALES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

Índice de figuras

FIGURA 1: ESPAÑOL EN SECCIONES BILINGÜES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018), P. 13.	18
FIGURA 2: SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018), P. 20.	19
FIGURA 3: TODO EL MUNDO HABLA ESPAÑOL (2015). DEA SCUOLA	25
FIGURA 4: ¡ME ENCANTA! (2018). LOESCHER	25
FIGURA 5: TODO EL MUNDO ESPAÑOL (2015). DEA SCUOLA	26
FIGURA 6: EJEMPLO DE TRADUCCIÓN DE PALABRAS Y ANTÓNIMOS. SIMPLEMENTE DIVERTIDO (2018). DEA SCUOLA	27
FIGURA 7: EJEMPLO DE TRADUCCIÓN DE PALABRAS CONCRETAS. SIMPLEMENTE DIVERTIDO (2018). DEA SCUOLA	27

Introducción

La traducción ha tenido distintos papeles en los numerosos métodos para el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras. El método gramática-traducción que se basaba, principalmente, en la memorización de las normas gramaticales para después aplicarlas a la traducción hasta crear un texto en lengua meta que pudiera considerarse perfecto. Este sistema empezó a cuestionarse por la metodología empleada, como veremos en este trabajo, lo que propició que se fueran desarrollando nuevos métodos con un enfoque más comunicativo en los que la traducción podía tener menor o ninguna presencia.

A día de hoy, parece que la traducción vuelve a emplearse como una actividad más dentro del aula de idiomas. Sin embargo, su aplicación sigue siendo muy limitada, a pesar de los estudios que se han realizado en torno a los beneficios de esta actividad, como es el caso de, a título de ejemplo, los trabajos de Agost (2008), Aguilar Miquel (2015), García Castañón (2014), Gasca Jiménez (2017b), Salgueiro (2013), entre otros que incorporamos a nuestra bibliografía.

La traducción pedagógica, de acuerdo con los estudios consultados, puede favorecer la corrección de la transferencia negativa y de la fosilización si se emplea de la manera adecuada. También en los casos, como el del presente trabajo, en el que la L1 y la L2 comparten muchos elementos lingüísticos que pueden, en determinadas circunstancias, ir en detrimento del aprendizaje del estudiante porque la falsa sensación de semejanza le hará transferir constantemente elementos que no pueden ser equivalentes¹.

Por tanto, estamos ante una cuestión que se ha estado estudiando desde distintos puntos de vista, lo que nos lleva a pensar que la traducción pedagógica empieza a hacerse hueco en el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, aunque su empleo no esté tan extendido como los estudios que parecen realizarse en torno a esta actividad.

El presente trabajo surge a raíz de las dificultades que tienen los aprendientes cuya L1 tiene características lingüísticas similares a la L2 y de la necesidad de plantear nuevas opciones que pudieran servir para solventar este problema que ya se realizan. Para ello, hemos decidido plantear nuestro trabajo en torno a la traducción como herramienta didáctica útil para servir de

¹ Con respecto a la proximidad lingüística del italiano y del español, así como del papel de la traducción pedagógica podemos encontrar trabajos como el de Bailini (2016), Bordonaba Zabalza (1998), Calvi (1998), Calvi (2004), Del Barrio de la Rosa (2017), La Rocca (2005), Marangon (2011), Trovato (2012), Trovato (2016).

auxilio en el supuesto que planteamos, ya que es habitual encontrarnos con actividades de traducción en los manuales aunque desconocemos si su planteamiento es adecuado o si por el contrario, se asemeja al llamado método gramática-traducción.

Nuestra hipótesis principal es que el empleo de la traducción pedagógica en los casos en los que existe una proximidad lingüística de la lengua materna de los aprendientes de español como lengua extranjera, puede conllevar enormes ventajas especialmente en los niveles iniciales, ya que favorecería el aprendizaje real y progresivo del discente y disminuiría la contaminación lingüística. La sensación de proximidad puede hacer que el alumno piense que hay un nivel alto de correspondencias y que el aprendizaje es más fácil en comparación con otra L2. No obstante, esa falsa proximidad, sobre todo con respecto al léxico, le hará fosilizar el empleo de determinados términos cuya diferencia entre una lengua y otra puede llegar a ser muy sutil.

Partimos de la idea de que este problema se desarrollará principalmente en niveles iniciales ya que, también a nivel gramatical, los estudiantes italianos podrán encontrar enormes semejanzas y por tanto, transferir fácilmente aspectos lingüísticos de una lengua a la otra. No obstante, no excluimos e incluso recomendamos el empleo de la traducción en todos los niveles de la lengua.

Teniendo como punto de partida el papel de la traducción en la didáctica de lenguas y la proximidad lingüística de la L1 de los discentes con respecto a la L2, nos hemos planteados los siguientes objetivos:

- a) Analizar el estado de la cuestión del uso de la traducción, en la actualidad, en el aprendizaje de idiomas;
- b) Indicar los aspectos léxicos que favorecen las interferencias lingüísticas entre el italiano y el español;
- c) Enumerar y desarrollar las aplicaciones de la traducción para corregir esas interferencias.

Para llevar a cabo este trabajo fin de máster, lo hemos dividido en tres capítulos. En el capítulo 1 expondremos la situación de la traducción pedagógica en los estudios actuales. Posteriormente, en el capítulo 2, realizaremos un primer acercamiento teórico al papel que juega la traducción en la clase de E/LE, así como las dificultades léxicas que se han estudiado en estudiantes italianos que están o estaban aprendiendo español como lengua extranjera. Dado a

que la literatura sobre el tema que nos compete entre estas dos lenguas no es tan extensa como podría darse con otro par de lenguas, también creemos adecuado realizar una breve encuesta a profesores de español como lengua extranjera que enseñen en Italia. En esta encuesta, se plantearán principalmente dos cuestiones: el léxico que crea mayor problema a sus estudiantes y el rol de la traducción en sus aulas. De este modo, también conoceremos si los profesores plantean algún tipo de actividad realizada con la traducción y de qué modo la plantean para confirmar si la traducción vuelve a implantarse en las aulas como actividad complementaria o si, por el contrario, sigue causando alguna reticencia entre los profesores porque aún la ven como un sistema relacionado con el método tradicional. Finalmente, en el capítulo 3, expondremos algunas propuestas de actividades que se podrían llevar al aula E/LE en las que usemos la traducción como herramienta didáctica complementaria, tomando como aspecto central de estas actividades, aquel punto léxico más complejo de adquirir de acuerdo con nuestra encuesta.

1. El papel de la traducción pedagógica en el aula de E/LE

En los trabajos que emplearemos como referencia, hablan asiduamente de términos como interlengua, transferencia, análisis contrastivo, análisis del error y fosilización. Estos términos están ligados a la lingüística y sirven para expresar distintas realidades en la adquisición de la lengua extranjera. La interlengua sería el «sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o una lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje²», mientras que la fosilización sería un:

Fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos (Centro Virtual Cervantes³).

Por tanto, son conceptos que se relacionan entre sí y que están asociados al análisis del error que «predicaba el estudio de los errores producidos por los alumnos y los comparaba con la lengua meta (L2), en lugar de la comparación entre sistemas lingüísticos, como se hacía en el Análisis Contrastivo» (Baerlocher, 2013: 16). Precisamente, la comparación entre sistemas lingüísticos del análisis contrastivo lleva aparejado el concepto de transferencia que el Centro Virtual Cervantes define como «el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)⁴». Esta transferencia puede ser positiva cuando los rasgos que se transfieren son compartidos por ambos idiomas o bien, puede ser negativa cuando existen divergencias en los elementos que se han trasladado desde una lengua a otra.

1.1. La traducción en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

La traducción pedagógica ha pasado por distintas etapas a lo largo de los años. La relación más directa en la que uno piensa cuando escucha hablar de la traducción pedagógica, es el método gramática-traducción. Un método, para la didáctica de las lenguas como lengua extranjera

² S.v. "Interlengua", en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

³ S.v. "Fosilización", en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm)

⁴ S.v. "Transferencia", en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm)

o segunda lengua, que «defiende un aprendizaje deductivo basado en el estudio obstinado de las reglas gramaticales y la lectura y traducción de los textos, dejando a un lado la práctica oral y escrita» (Aguilar Miquel, 2015: 139). De hecho, y siguiendo con las palabras de Aguilar Miquel (2015: 147), la aplicación de este método suponía que la traducción se convirtiese en el fin último en lugar de emplearse como una mera herramienta que facilitase la comprensión del texto.

Esto supuso que surgiesen nuevos métodos con diferentes enfoques (método directo⁵, método audiolingual⁶, método audivisual⁷ o método comunicativo⁸) en detrimento de la traducción ya que, como herramienta, su presencia era muy limitada o simplemente desapareció. Recordemos que el método gramática-traducción consistía básicamente en la memorización de reglas gramaticales para realizar análisis textuales que llevasen a una traducción perfecta por lo que la finalidad no era el acto comunicativo sino el aprendizaje pasivo de lenguas. Por tanto, los métodos que surgieron posteriormente dejaron en un segundo plano el empleo de la traducción que se proponía exclusivamente a aprendientes de nivel avanzado. Sin embargo, en las últimas décadas se ha vuelto a retomar el empleo de la traducción como ejercicio relevante para la enseñanza-aprendizaje de lenguas con la aplicación del método comunicativo pero desde un prisma didáctico distinto al de su origen. Este empleo no está, de todos modos, exento de opiniones contrarias a su utilización. Algunas obras consultadas (Carreres y Noriega, 2012; Coce y Ventura, 2016; De Arriba, 1996; Fernández Guerra, 2014; Fethiza, 2016; García-Medall, 2001; Pérez de Óbanos, 2018) destacan los siguientes argumentos en contra tomando como referencia las palabras de Carreres y Noriega (2012: 254-255):

- La traducción es un ejercicio artificial que no tiene lugar en una metodología comunicativa.
- La traducción es un método restrictivo, dado que limita la práctica de la lengua únicamente a dos destrezas: lectura y escritura.

⁵ Se trata de un método enfocado a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de manera natural, dejando al margen las cuestiones gramaticales y dando más valor a la faceta comunicativa.

⁶ Con este método, se pretende aprender una lengua a base de la repetición, es decir, el profesor utiliza de manera natural el idioma mientras que el alumno lo va interiorizando a través de la repetición.

⁷ Es un método similar al audiolingual, centrado en la repetición, pero a través de medios audiovisuales.

⁸ A través de este método, se pretendía suplir las carencias producidas por los demás métodos empleados hasta el momento, tratando el idioma desde todas las perspectivas por lo que se desarrollaban actividades prestando atención a todas las destrezas de la lengua para que el aprendiente fuese capaz de comunicarse en la L2.

- La traducción puede ser contraproducente, ya que obliga a los aprendices a acceder a la segunda lengua a través de su lengua materna. Esto les lleva a extraer la conclusión errónea de que existen siempre equivalencias unívocas entre palabras y expresiones en las dos lenguas, y puede ocasionar interferencias e inhibir la expresión libre en la L2.
- La traducción, y en particular la traducción inversa, es un ejercicio frustrante y desmotivador, ya que el aprendizaje nunca podrá alcanzar el nivel de corrección y de pericia estilística de la versión que le presenta el profesor. En este sentido, parece un ejercicio orientado a la producción de errores, más que de usos correctos, y a establecer la incuestionable superioridad del profesor.
- La traducción es un método que puede funcionar con un determinado tipo de aprendiz más intelectual o libresco, pero resulta inadecuado para el aprendiz medio.
- La traducción inversa es una actividad inútil que no tiene aplicación en el mundo profesional, dado que los traductores traducen siempre a su lengua materna.

Cada una de estas afirmaciones recogidas en la obra de Carreres y Noriega (2012), se puede rebatir con otros argumentos. Por ejemplo: «la traducción es un ejercicio artificial que no tiene lugar en una metodología comunicativa», esto podría ser cierto si se viene a la traducción solo desde el punto de vista escrito. Sin embargo, la traducción cuenta con su versión oral: interpretación o mediación, según el contexto y finalidad, en el que es necesario expresar en la otra lengua. En el caso del aula de idiomas, pensemos a las llamadas actividades de *role play*. En ellas, el estudiante que se expresa oralmente en la L2, debe comunicarse y para ello, entre otras cuestiones, habrá podido utilizar la traducción como un mecanismo para analizar, evaluar y entender las cuestiones que se requieran durante el ejercicio oral. Esta actividad la puede realizar el aprendiente de manera autónoma a raíz de aspectos planteados durante el aprendizaje de la L2 o grupal dirigido por el profesor si se plantean actividades específicas antes de la actividad de *role play* en la que se incluyen prácticas de traducción para la adquisición del léxico o de particularidades gramaticales o pragmáticas. Este mismo argumento, sirve para la siguiente afirmación: «la traducción es un método restrictivo, dado que limita la práctica de la lengua únicamente a dos destrezas: lectura y escritura». De hecho, la idea de la traducción como actividad restrictiva se encuentra también en esta cuestión: «la traducción puede ser contraproducente, ya que obliga a los aprendices a acceder a la segunda lengua a través de su lengua materna. Esto

les lleva a extraer la conclusión errónea de que existen siempre equivalencias unívocas entre palabras y expresiones en las dos lenguas, y puede ocasionar interferencias e inhibir la expresión libre en la L2». Es cierto que, sin una atención adecuada, el alumno puede emplear la traducción de manera errónea, por eso el papel del profesor es tan importante: en primer lugar, para señalar que no hay una única traducción o una traducción perfecta y en segundo lugar, para que haga reflexionar al alumno sobre el empleo de la L2 con respecto a su L1 para que no se fosilicen esas interferencias.

Otra cuestión que se debate es el tipo de traducción empleada en clase: «la traducción, y en particular la traducción inversa, es un ejercicio frustrante y desmotivador, ya que el aprendizaje nunca podrá alcanzar el nivel de corrección y de pericia estilística de la versión que le presenta el profesor». No se trata de convertir al alumno en un traductor sino que, a través del ejercicio de la traducción en el aula, el alumno pueda reflexionar sobre la lengua a nivel morfosintáctico, léxico-semántico o pragmático⁹. Por eso mismo, cuando se dice que «la traducción es un método que puede funcionar con un determinado tipo de aprendiz más intelectual o libresco, pero resulta inadecuado para el aprendiz medio», se vuelve a caer en el error de ver la traducción como una finalidad y no como una herramienta por eso hay quien piensa que «la traducción inversa es una actividad inútil que no tiene aplicación en el mundo profesional, dado que los traductores traducen siempre a su lengua materna», pues esta supuesta realidad concierne solo a los traductores profesionales y no a los alumnos que desean aprender una segunda L2, sin mayor finalidad que la de comunicarse en dicha lengua.

Por eso mismo, en contraposición, encontramos las siguientes ventajas (Corbacho, 2005; Fernández Guerra, 2014, García-Medall, 2001 o Pérez de Óbanos, 2018) y que refuerzan lo comentado hasta ahora: se favorece el acto comunicativo dentro de la traducción¹⁰, colabora a la hora de establecer posibles relaciones interlingüísticas así como identificar las diferencias que pueden existir entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua que se está adquiriendo (L2) para aprovechar la transferencia positiva o evitar la transferencia negativa provocada, por ejemplo, por los falsos amigos o por la fraseología. Además, los autores señalan que puede llegar a ser más útil en aprendientes de nivel inicial que en aquellos que tienen un nivel avanzado de la L2 porque «si pensamos en clases de nivel inicial, ¿no recurren los estudiantes y no recurrimos la mayoría

⁹ Véase Moreda (2014).

¹⁰ En la adquisición de lenguas se evalúan cuatro destrezas: comprensión de lectura, expresión e interacción escritas, comprensión auditiva y expresión e interacción orales (Fernández Guerra, 2014). El empleo de la traducción puede colaborar en la consecución de cada una de ellas.

de profesores, de manera natural e inconsciente, a la traducción (aunque en principio solo sea para agilizar las explicaciones, ahorrar tiempo y evitar errores de interpretación)?» (Alcarazo López y López Fernández, 2014: 4).

Una de las ventajas que se enumeran es la posibilidad de evitar que se realicen transferencias negativas de la L1 a la L2 que, a su vez, también se considera una desventaja según varios autores. Sin embargo, nosotros estamos más de acuerdo con aquellos que la ven como una herramienta útil para identificar esas transferencias negativas y así, desarrollar estrategias para evitarlas, pues como señala Leonardi (2011: 6):

Translation can be a successful bilingual teaching tool based upon the assumption that since it is not possible to force students not to use their L1, then they should learn from early stages how to control it in terms of interference and how to make the best out of it. Even when a course is entirely taught in L2, learners are (un)consciously processing and filtering the information mentally through a series of cognitive processes involving translation into their L1.

Idea que también comparte Chițu (2015: 205): «another reason for introducing translation into language teaching classes is that it prevents using the learned structures only one at a time, as language acquisition is a matter of accumulating structural items, far from being uniformly and constantly used». Así, la traducción, bien enfocada, puede colaborar a interiorizar ciertas estructuras, formas gramaticales, cuestiones lexicales e, incluso, cuestiones culturales que faciliten la comunicación del aprendiente en la L2 ya que, a pesar de señalar que la traducción no puede ser empleada como una forma de comunicación y por tanto, que solo se centra en la escritura, hay autores (Dagiliene, 2012; Leonardi, 2011; Figueira de Souza Corrêa, 2014) que la consideran como una «quinta destreza» pues «translation could be very useful in this respect and if it is employed as the fifth skill along with reading, writing, listening and speaking then it could help learners develop and further strengthen their linguistic, cultural and communicative competences in a foreign language» (Leonardi, 2011: 2).

No obstante, la traducción es una actividad muy amplia con dos vertientes diferenciadas: la traducción pedagógica y la traducción profesional. En el caso que nos compete, la enseñanza-aprendizaje de idiomas, nos centraremos en la traducción pedagógica. Sin embargo, es importante aclarar la distinción entre ambas pues algunas opiniones contrarias al uso de la traducción en el aula están relacionadas con estas dos vertientes.

1.2. La traducción pedagógica *versus* la traducción profesional

Según Alcarazo López y López Fernández (2014: 3) «La traducción pedagógica es el medio para conseguir el objetivo final de aprender la lengua. La traducción profesional, por el contrario, es un fin en sí mismo». Si tuviésemos que resumir la diferencia entre ambos modelos de traducción, posiblemente está sería la definición más concisa. Si bien la siguiente explicación por parte de Vermes recoge de manera detallada y clara los aspectos precisos que diferencian a ambos modelos de traducción:

Pedagogical and real translation differ from each other on three counts: the function, the object, and the addressee of the translation. As regards function, pedagogical translation is an instrumental kind of translation, in which the translated text serves as a tool of improving the language learner's foreign language proficiency. The object of real translation is information about reality, contained in the source text, whereas in pedagogical translation it is information about the language learner's level of language proficiency. There is also a difference concerning the addressee of the two kinds of translation. In real translation it is a target language reader wanting some information about reality, while in pedagogical translation the addressee is the language teacher or the examiner, wanting information about the learner's proficiency (Vermes, 2010: 83).

Estas diferencias se centran en la función, el objeto y el destinatario, pues un texto con contenido legal que deba ser entregado a una persona, para que lo deposite ante algún organismo que se lo haya solicitado para tramitar algún tipo de petición, tendrá una función, un objeto y un destinatario muy distinto a si ese mismo texto con contenido jurídico se emplease en un aula con un profesor que lo que desea es comprobar si el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios, o bien introducirle en esos conceptos que quizás necesite para desarrollar trámites diarios en países de habla hispana. Por tanto, nos encontramos que la función del primer supuesto es trasladar el contenido del texto de origen a la lengua meta del organismo que hará uso del documento cuyo objeto es que se emplee para tramitar una solicitud. En el segundo caso, la función del mismo texto será que el alumno compruebe o adquiera conocimientos que podrá aplicar en otras situaciones.

En la obra de Delisle (2005: 52-58) encontramos un cuadro explicativo sobre estas diferencias y en las que también se detallan las similitudes:

SIMILITUDES	DIFFÉRENCES	
	TRADUCTION DIDACTIQUE	TRADUCTION PROFESSIONNELLE
On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences.	Finalité de l'enseignement : acquisition de <i>connaissances linguistiques</i> (maîtrise d'une langue seconde).	Finalité de l'enseignement : acquisition d'une qualification professionnelle (c'est-à-dire compétence d'un spécialiste en transfert interlinguistique et interculturel).
On apprend à réparer les difficultés de traduction.	Cours de traduction donnés par des <i>professeurs de langue</i> .	Cours de traduction donnés soit par des professeurs de carrière, soit par des <i>traducteurs de métier</i> .
On apprend à mettre en œuvre des stratégies de traduction.	Aucune exigence concernant une <i>profession</i> en particulier.	Importance de préparer <i>l'intégration</i> à la profession de traducteur ou d'interprète.
On complète l'apprentissage de la traduction par l'acquisition de connaissances sur la culture, l'histoire ou les institutions.	Compétences à acquérir : <i>linguistique</i> et <i>pérlinguistique civilisationnelle</i> .	Compétences à acquérir : maniement du langage et compétences <i>methodologique, disciplinaire, technique</i> .
On apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles.	L'initiation à la traduction s'accompagne d'une initiation à <i>l'utilisation des dictionnaires usuels</i> : langue, traduction, anglicismes, argot, etc.	L'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellence connaissance des dictionnaires généraux et <i>spécialisés</i> , mais en plus une formation poussée en <i>recherche documentaire</i> .
On applique aux textes à traduire la méthode de réflexion logique et analytique.	Aucune <i>compétence technique</i> particulière n'est exigée des étudiants dans les cours de traduction, essentiellement axés sur l'acquisition des moyens d'expression.	Initiation à l'utilisation des <i>aides à la traduction</i> : mémoires de traduction, bi-textes, logiciels de traduction assistés par ordinateur, concordanciers, banque de terminologie.
On développe la souplesse dans le maniement du langage.	L'enseignement de la traduction didactique ne porte pas principalement sur des <i>langues spécialisées</i> .	Grande importance accordée aux <i>langues spécialisées</i> dans les cours de traduction technique, économique, juridique, informatique, médicale, etc.
On traduit parfois des textes bien contextualisés (selon les exigences de la traduction professionnelle) et en traduction professionnelle, on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles, mais hors contexte (comme cela se pratique en traduction didactique).	Aucun cours de <i>terminologie</i> ne figure dans les programmes de langue.	Les programmes de formation de traduction comportent généralement un cours de <i>terminologie</i> et un cours de <i>recherche documentaire</i> .
On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans	Choix de textes variés, généralement <i>littéraires</i> , afin	Choix des textes variés, généralement <i>pragmatiques</i> , afin d'illustrer une <i>gamme</i>

un discours lorsqu'un traduit de textes entiers.	d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction.	étendue de difficultés de traduction et le genre des textes traduits en <i>situation réelle de travail</i> .
Le métalangage est plus ou moins le même.	Stage d'immersion à <i>l'étranger</i> pour parfaire la connaissance de la langue seconde.	Stage <i>en milieu de travail</i> afin de parfaire la formation pratique et de faciliter l'intégration au marché du travail à la fin des études.
	Acquisition d'un <i>métalangage</i> utile pour l'analyse de phénomènes de traduction.	Acquisition d'un <i>métalangage</i> utile pour apprendre à traduire de façon professionnelle ET en vue d'utiliser ultérieurement ce métalangage dans l'exercice du métier.
	La traduction didactique est essentiellement un <i>moyen</i> pour apprendre une langue, contrôler la compréhension.	La traduction professionnelle est une <i>fin</i> en soi. Elle est un acte de communication exigeant parfois la modification du texte de départ pour satisfaire des contraintes autres que linguistiques.
	On peut traduire sans tout comprendre, le but des exercices de traduction étant d' <i>améliorer la compréhension</i> .	On ne traduit pas pour comprendre, mais pour <i>faire comprendre</i> . Il faut donc avoir une <i>compréhension la plus parfaite possible du texte de départ</i> .
	L'étudiant traduit <i>pour le professeur</i> , à la fois <i>correcteur</i> , <i>destinataire</i> et <i>juge</i> de la performance des étudiants.	L'étudiant traduit pour un <i>public</i> ou un <i>destinataire</i> autre que le professeur, qui juge néanmoins de la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc.
	Il est possible de traduire en exercice des <i>textes « trafiqués »</i> ou des <i>phrases fabriquées</i> , pour enrichir le vocabulaire, acquérir de nouvelles structures syntaxiques, etc. La traduction linguistique est souvent pratiquée.	On traduit des <i>textes réel</i> : articles de presse, rapports ministériels, communiqués, prospectus d'emballage de médicaments, instructions, directives, etc. Pratique de la traduction-interprétation par opposition à la traduction linguistique.
	Le sens des exercices de traduction est <i>bidirectionnel</i> : thème et version.	Normalement, la traduction se fait vers la <i>langue maternelle</i> du traducteur (de l'étudiant).
	Ce qui compte, dans les exercices de traduction, c'est le TA <i>par rapport</i> au TD, car il permet de juger l'étudiant	Ce qui compte dans les exercices de traduction, c'est l' <i>efficacité de la communication</i> (textes pragmatiques) ou le

	qu'apprend une langue seconde.	<i>respect des qualités littéraires d'une œuvre (textes littéraires).</i>
	La fidélité se définit essentiellement en termes d' <i>adéquation entre le TD et le TA.</i>	La fidélité se définit en fonction d'une <i>intention artistique</i> ou d'un <i>projet de réécriture</i> particulier du traducteur (œuvre littéraire) ou, dans le cas des textes pragmatiques, des multiples <i>paramètres de la communication.</i>
	La stratégie de traduction privilégiée est la <i>traduction littérale.</i>	Les stratégies de traduction <i>varient selon le genre et la fonction des textes</i> à traduire. Le traducteur professionnel peut modifier la formulation au TD pour satisfaire certains impératifs de communication.
	Le TD est <i>détourné de sa fonction première</i> et de sa finalité. Il n'existe plus qu'un tant qu'instrument de formation, d'évaluation.	Le TD <i>garde sa fonction première.</i> Il continue d'exister en tant qu'œuvre littéraire ou texte pragmatique doté d'une fonction communicative précise.
	L'exercice de traduction s'accompagne d'une <i>analyse de la langue.</i>	La traduction s'effectue essentiellement à partir d'une <i>analyse du discours</i> et des paramètres de la communication.
	Sur le plan méthodologique, il est conseillé dans une première étape, de <i>décalquer l'original</i> en faisant un mot à mot servile.	Le traducteur professionnel procède par <i>interprétation du sens</i> , déverbalisation et réexpression. Sa démarche est celle du processus cognitif normal de la compréhension.

Por ello, a la hora de aplicar la traducción pedagógica en el aula hay que tener en cuenta que el alumno debe «comprender que las lenguas no son traducciones directas una de las otras» y que «debe relativizar la lengua materna y percibir cuando puede ser la propia lengua dependiente de la cultura» (De Oliveira Pontes y Paiva Freitas, 2017: 6). No se trata de encontrar la traducción perfecta (Villagrà, 2010) sino de aplicarla como un ejercicio contrastivo que lleve al alumno a reflexionar sobre el empleo de la L2 de manera consciente ya que, como se ha mencionado anteriormente, el alumno ya realiza esta actividad de manera inconsciente lo que puede provocar la fosilización de la interferencia lingüística al no contar con un estímulo exterior que le ayude a crear estrategias para aplicar lo aprendido en situaciones similares. Con el empleo de la traducción, según De Oliveira Pontes y Paiva Freitas (2017: 11) se podría evitar esa interferencia entre otras cuestiones:

- 1) para enseñar el significado de palabras de carácter designativo, con referentes concretos. La traducción intralingual de los términos unívocos es a nuestro juicio poco funcional a no ser que se enfoque como ejercicio lingüístico;
- 2) en algunas ocasiones, la traducción permite al profesor centrarse en el empleo de la palabra, lo que resulta pedagógicamente más eficaz;
- 3) con los falsos amigos;
- 4) frente a los recursos parafrásticos o ejemplificadores, la traducción interlingual evita dispersar la atención del alumno cuando solamente interesa una comprensión inmediata de un término concreto porque el objetivo de la actividad que se está desarrollando en ese momento sea otro;
- 5) de igual forma, en las instrucciones de determinadas actividades concretas, puede ser útil recurrir a la traducción interlingual tanto para evitar ambigüedades –unas instrucciones poco claras puede dar al traste con el mejor ejercicio-, como por razones de economía;
- 6) para comprobar de esta manera rápida si se ha comprendido una determinada información.

Por consiguiente, el ejercicio de la traducción en el aula no consiste en localizar equivalentes totales o parciales a nivel léxico o gramatical, sino centrarnos en aspectos concretos de la lengua para que el aprendiente reflexione y a su vez, comprenda a través de una explicación contrastiva, especialmente cuando la L1 es afín a la L2, es decir que la L1 proviene de la misma familia lingüística que la L2 como en el caso que nos ocupa en el presente trabajo, el italiano y el español, ya que forman parte del grupo de lenguas indoeuropeas y a su vez, dentro del subgrupo de lenguas romances. Por tanto, existe una mayor probabilidad de proximidad lingüística que si las lenguas de trabajo fuesen, por ejemplo, inglés y español.

Para poder llevar a cabo la práctica de la traducción pedagógica como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, hay que establecer una serie de criterios para no conseguir el efecto contrario al que pretendemos que el alumno desarrolle.

1.3. Metodología de la traducción pedagógica

Una de las primeras cuestiones a tener en cuenta es que dentro de la traducción pedagógica podemos emplear distintos tipos de traducción: traducción directa *versus* traducción inversa (Akrobou, 2013, Gierden Vega, 2003, Núñez González, 2017) o traducción interiorizada

versus traducción explicativa (Akrobou, 2013, De Almeida Sandes y Queiroz Pereira, 2017, Parrilla y Salvatierra, 2018).

Por traducción interiorizada entenderemos aquella que desarrolla el alumno de forma individual al intentar en la L1 aspectos de la L2, mientras que la traducción explicativa podría ser definida como aquella que emplea el profesor para explicar determinados aspectos de la L2. Por otro lado, contamos con la traducción directa que será aquella que se realice de un material en L2 a la L1. La traducción inversa consistirá en trasladar el contenido del material de la L1 a la L2.

Cuando hagamos uso de ellas, es importante que el alumno conozca en qué consisten pues tal y como aconseja Gasca Jiménez (2017b: 211):

Durante las primeras clases se introduce la traducción como una actividad comunicativa que depende de una serie de factores extralingüísticos, como la función del texto y la audiencia a la que se dirige. Además, se presentan diccionarios y otras fuentes de consulta que permiten que los estudiantes se enfrenten a la traducción como una actividad interpretativa y no como una operación matemática con una única respuesta correcta.

Recordemos que con el empleo de la traducción en el aula lo que se busca es que el alumno ejercite una serie de estrategias y aspectos de la lengua que consideramos, como profesores, necesarios. En palabras de Alcarazo López y López Fernández (2014: 5):

Las actividades de traducción pedagógica pueden además constituir un excelente ejercicio para introducir o practicar algunas estrategias de adquisición y análisis de léxico, tales como son la generalización (la traducción de un término por uno más general, ej. *oak* – árbol), la particularización (la traducción de un término por otro más preciso, ej. *room* – dormitorio) o la búsqueda de un sinónimo conocido por el estudiante que mantenga el mismo significado o equivalente (ej. *It was raining cats and dogs* – llovía muchísimo, diluviaba, llovía a cántaros, etc.).

Por este motivo, el empleo de la traducción se ejecutará de manera gradual, sobre todo en aprendientes de nivel inicial, a través de una serie de actividades previas a la traducción así como la realización de otras actividades que se desarrollarán una vez que se haya efectuado la traducción pertinente por parte del aprendiente (Dagilienè, 2012).

Por tanto, el aprendiente se enfrentará a ejercicios de pre-traducción que servirán para que el alumno conozca aspectos gramaticales o lexicales que aparecerán en las frases o texto que debe traducir, ya sea hacia la L1 o hacia la L2. Con esta preparación, el alumno podrá reflexionar

sobre las estrategias que podría poner en práctica. Sin embargo, tan importantes son estas actividades como las de post-traducción pues, con estas últimas, el alumno identificará dónde ha surgido la interferencia, el motivo y qué estrategias hay que mejorar o crear para prevenir la transferencia negativa en situaciones comunicativas similares o bien, afianzará los conocimientos previos y trasladará lo aprendido a otros ámbitos comunicativos que se le presenten en la L2.

Además, debemos tener en cuenta, que la aplicación de la traducción como herramienta de aprendizaje no se llevará a cabo de la misma manera en aprendientes de nivel inicial, intermedio o avanzado. El alumno de nivel inicial (A), en un primer acercamiento a la traducción, se enfrentará a frases sencillas, mientras que el alumno de nivel intermedio (B) ya contará con problemas más específicos en oraciones más largas. Por último, el alumno de nivel avanzado (C) se enfrentará a textos completos y complejos, (Gierden Vega, 2003).

Recordemos que al tratarse de una actividad gradual, esta deberá aplicarse por pasos no solo a través de las actividades complementarias que rodeen la tarea de traducir, sino también en la dificultad y los aspectos lingüísticos a tratar de la traducción que exponemos al alumno. Se trata de una aproximación que siguen algunos manuales en los que podemos encontrar oraciones sueltas centradas en un aspecto gramatical o lexical concreto o bien, texto más complejos que, en muchas ocasiones, exponen todo el contenido que se ha desarrollado en un tema para que el alumno realice la traducción y compruebe si ha adquirido los conocimientos necesarios para la comunicación en L2.

Por consiguiente, el empleo de la traducción como herramienta pedagógica en el aula de idiomas es un mecanismo que se utiliza hoy en día pero que ya no tiene la misma aplicación que se le daba en la etapa del método tradicional. En la actualidad, se intenta que la traducción sirva como una herramienta de reflexión en el aula. Para ello, el profesor sirve como guía al alumno para este pueda crear las estrategias oportunas para la adquisición de las competencias que se le presentan. Sin embargo y a pesar de los cambios, el papel de la traducción en el aula no está exenta de modificaciones para que su empleo resulte lo más provechoso posible para la enseñanza-aprendizaje de la L2, especialmente en el caso que queremos presentar en este trabajo donde la L1 y la L2 comparten aspectos lingüísticos que obstaculizan la correcta comprensión por parte del alumno de la L2. Sobre esta cuestión, nos ocuparemos en el siguiente punto donde pondremos en valor la presencia del español en Italia y mencionaremos algunas particulares de la

L1 que influye en la L2. Asimismo, hablaremos de la estructura de los manuales E/LE para discentes italianos y del papel de la traducción en estos manuales.

2. Enseñanza-aprendizaje de idiomas con proximidad lingüística: el caso del español en Italia

Durante los últimos años, el número de estudiantes de español en Italia se ha incrementado considerablemente. Una muestra de ello es que, según el Ministerio de Educación, un tercio de los exámenes para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) se realizan en Italia (2016: 309).

No en vano, Italia cuenta con cuatro sedes del Instituto Cervantes: Milán, Nápoles, Palermo y Roma. Este último, además, se ocupa de los exámenes de Albania. Cada uno de estos centros ofrece diversos cursos de español para estudiantes así como formación complementaria para profesores, incluyendo la preparación y acreditación como examinadores del DELE. Asimismo, realizan numerosos eventos en torno a la lengua y cultura española. Además, en los últimos años se ha puesto en marcha un nuevo certificado oficial de español, el SIELE, que se ha implantado ampliamente en Italia pues cuenta con 34 sedes oficiales, entre las que se incluye el Instituto Cervantes.

Sin embargo, no es la única presencia de instituciones españolas en Italia pues el país cuenta con secciones españolas¹¹ en varias ciudades de acuerdo con la Guía de auxiliares de 2018 del Ministerio de Educación.

En estos centros, la carga horaria del español puede llegar a las siete horas semanales en las que incluyen la enseñanza de Lengua española en el primer bienio y Literatura española en el trienio así como Geografía e Historia a partir del segundo curso hasta el final de la etapa educativa, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

¹¹ Cagliari (Cerdeña): Liceo Scientifico Statale Pitagora, Sassari (Cerdeña): Liceo Margherita di Castelvì, Ivrea (Piemonte): Liceo Statale Carlo Botta, Turín (Piemonte): Liceo Statale Regina Margherita y Convitto Nazionale Umberto I, Maglie (Puglia): Liceo Francesca Capece, Milán (Lombardía): Educandato Statale "Emanuela Setti Carraro dalla Chiesa", Palermo (Sicilia): Liceo Classico Internazionale Statale Giovanni Meli, Roma (Lacio): Liceo Ginnasio Statale Virgilio.

NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑOL EN LAS SECCIONES					
	BIENIO			TRIENIO	
	1º	2º	3º	4º	5º
Lengua y Literatura	7*	5*	4	4	4
Geografía e Historia	0	2	3	3	3

*En 1º y 2º se imparte ELE.

Figura 1: Español en secciones bilingües. Ministerio de Educación (2018), p. 13.

Además, el español también está presente en la Escuela Europea de Varese (Lombardía) así como en el centro español de Roma, el Liceo español Cervantes, donde los alumnos inscritos puede acceder al currículum educativo español en las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, a la Educación Primaria, a la Educación Secundaria y al Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018: 19).

No obstante, la presencia del español no se encuentra exclusivamente en centros españoles o con acuerdos para su implantación, sino que también es una de las lenguas extranjeras estudiadas en el sistema educativo italiano, especialmente en la *Scuola Secondaria*¹².

Para una mejor comprensión del sistema educativo italiano, se adjunta el siguiente cuadro que recoge la *Guía del auxiliar de conversación en Italia, Grecia y Albania* de 2018:

¹² La *Scuola Secondaria* se divide en *Scuola Secondaria di I grado (Scuola media)* y *Scuola Secondaria di II grado (Scuola superiore)*.

	Etapa	Duración/cursos	Edad
Educación Infantil	<i>Scuola dell'Infanzia per i bambini</i>	3	3-6
Educación Primaria	<i>Primo Ciclo di Istruzione</i>	<i>Scuola Primaria</i> 5	6-11
		<i>Scuola Secondaria di Primo Grado</i> 3	11-14
Educación Secundaria	<i>Secondo Ciclo di Istruzione</i>	<i>Scuola Secondaria di Secondo Grado</i> 5*	14-19
		<i>Istruzione e Formazione Professionale</i> 3/4	
Educación Superior Universitaria	<i>Primo Ciclo (Triennale, 180 créditos). Laurea</i>	3	19-22
	<i>Secondo Ciclo (Biennale, 120 créditos). Laurea Magistrale</i>	2	22-24
	<i>Terzo Ciclo. Doctorado. Dottore di Ricerca</i>		

* Actualmente se están experimentando itinerarios de 4 años. En el curso 2018-19 este programa experimental alcanzará a 100 centros de secundaria.

Figura 2: Sistema educativo italiano. Ministerio de Educación (2018), p. 20.

Con este cuadro, podemos comprobar la imposibilidad de correspondencia con el sistema educativo español, aunque nos ayuda a comprender las edades en las que podemos situar a la *Scuola Secondaria* y por tanto, a situar los datos que nos aporta en Ministerio de Educación pues, de acuerdo con el último estudio realizado que data de 2016, el total de estudiantes inscritos en lengua española como lengua extranjera en la escuela de I y II grado para el curso 2014/2015 fue de 707.759. Se trata de un número muy importante de estudiantes adolescentes que, a falta de nuevos datos oficiales, ha aumentado en los últimos cuatro años.

Por consiguiente, y con los datos aportados a lo largo de este punto, podemos concluir que la presencia de la lengua española en las aulas italianas está tomando un papel relevante y cuyo número de personas interesadas parece ir en aumento. Probablemente, uno de los motivos que lleva a un italiano a estudiar lengua española sea la aparente proximidad lingüística de ambos idiomas y este será nuestro punto de partida en el siguiente epígrafe.

2.1. L1 y L2 en contraste: el español para los itálofonos

Con respecto a este par de lenguas, contamos con algunos estudios (Bailini, 2016; Calvi, 1998; Marangon, 2009; Mininni, 2014; Solsona, 2016; Trovato, 2016) que ponen de manifiesto la siguiente cuestión: la proximidad lingüística entre la lengua materna y la lengua extranjera favorece la fosilización de estructuras de la L1 en la L2 y, por tanto, la adquisición plena y correcta de la lengua extranjera puede ser más compleja que si su L1 compartiese menos características con la nueva lengua que el alumno está adquiriendo.

Recordemos que el italiano y español tienen unas raíces comunes ya que se agrupan en la rama de lenguas romances por lo que compartirán una serie de características como, por ejemplo, la flexión verbal, la estructura sujeto-verbo-objeto (SVO), así como la concordancia del sustantivo con el adjetivo o con el verbo. No es de extrañar que coincidan en todos estos aspectos pues el latín es su gran fuente:

Es cierto que la común raíz latina y la diferente evolución histórica de las dos lenguas determinan, en la situación actual, un complejo entramado de afinidades y sutiles divergencias tanto semánticas como formales Calvi, 1998: 356).

Precisamente, aquello que Calvi llama «sutiles divergencias» son las que favorecen de algún modo la transferencia negativa de la L1 a la L2 que si no se corrige a tiempo y de forma adecuada, puede conllevar a la fosilización de esos aspectos gramaticales, léxicos o pragmáticos en la lengua extranjera. Por este motivo, Marangon (2009: 188) señala:

El discente tiene que desarrollar la capacidad de transformar lo que aparentemente resulta fácil de comprender, en una metodología rigurosa de aprendizaje, sin caer en el error común de dejarse guiar por el oído o por lo fácil, que irremediamente desarrolla una cadena de errores.

Pues es muy frecuente que el estudiante italiano incorpore particularidades de su lengua a la hora de comunicarse en español a causa de la familiaridad de ambas lenguas del mismo modo que le sucede al estudiante español que aprende italiano porque, como afirma Calvi (1998: 355), «en el caso del español e italiano, la sensación de proximidad es tan marcada que el hablante puede llegar a percibir la otra como subsistema de la propia».

Esto puede llevar a fosilizar aspectos de la L1 en la L2 ya que «l'innegabile vicinanza tra spagnolo e italiano genera false illusioni di equivalenza» (Mininni, 2014: 127). Sin embargo, no hay que apartar esos puntos comunes en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera sino

emplear esas ventajas para «las tareas de comprensión, y potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 y la L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva explícita» (Calvi, 1998: 355). El profesor debe guiar al estudiante en este proceso para que el alumno sea consciente de que esa familiaridad comprende una serie de entresijos lingüísticos sutiles para los que debe crear estrategias propias que ayuden a que la transferencia a la L2 sea positiva y para ello, hay que ayudarlo a identificarlos pues «la mancata tempestiva identificazione dei problema generati dalla insidiosa prossimità dello spagnolo in rapporto all'italiano origina lacune che si cristallizzano nel tempo impediendo la graduale corretta acquisizione della L2» (Mininni, 2014: 128).

Recordemos que precisamente esa cercanía entre las lenguas motiva a los alumnos italianos a elegir el español como lengua extranjera en detrimento de otras, pues los aprendientes italianos consideran que el español es una lengua fácil para ellos ya que ven la fonética española muy similar a la italiana (Calvi, 1998), mientras que la fonética francesa, por ejemplo, la notan más alejada de la italiana.

Este acercamiento lingüístico puede ser comprensible en los niveles iniciales pues el discente italiano tiene la sensación de estar adquiriendo rápidamente la lengua española en contraste con otro discente cuya L1 no provenga de la misma familia lingüística que la L2. Esto se debe a que existen unas bases parecidas en cuanto a uso y forma que, sin embargo, se tornan complejas a medida que el estudiante avanza en el estudio de la lengua porque toma conciencia de que «las divergencias a nivel discursivo y pragmático entre las dos lenguas a menudo no se localizan en las estructuras, sino en la frecuencia de uso de las mismas» (Robles Garrote, 2016: 333). No obstante, hasta ese momento en el que el estudiante empieza a ser consciente de la disparidad que existen entre el italiano y el español, la similitud entre ambos idiomas puede incluso ralentizar la adquisición de la L2 por causa de la «fossilización de errores y de suspensiones en las distintas fases de la interlingua» (Marangon, 2009: 186).

Retomamos el concepto de «fossilización» porque, independientemente de la L1 del discente, existe la posibilidad de que realicen transferencias negativas de la L1 a la L2. Debemos tener presente que en la mayoría de casos, la presencia de la L1 juega un papel importante en la adquisición de la L2 y no se puede excluir como estrategia pues el propio alumno la usa de modo «inconsciente». En el caso que nos ocupa con el presente trabajo, estamos trabajando con lenguas muy cercanas en las que hay que focalizar mucho en el detalle para que se entiendan y comprendan esas diferencias, pues serán esos detalles los que nos ayude a crear estrategias para

la total adquisición¹³ de la L2 gracias al papel de la reflexión, que cobra gran importancia en estos casos.

Un trabajo muy interesante a este respecto lo realiza Trovato (2014) con estudiantes universitarios italianos cuyo nivel de español, según el MCER, es un B2 y que realizan una traducción inversa –del italiano al español- de varias frases con distintas problemáticas sobre las que reflexionan posteriormente. En el primer ejemplo que compartimos, el autor señala que la confusión se debe al empleo del condicional compuesto en lugar del condicional simple debido a que los estudiantes se han visto influenciados por su L1 como vemos en el ejemplo 1 (Trovato, 2014: 24):

1. A che ora sono arrivati a casa? Saranno state più o meno le 4.
2. ¿A qué hora llegaron a casa? Habrán sido* más o menos las 4.
3. ¿A qué hora llegaron a casa? Serían más o menos las 4.

En el segundo caso, los estudiantes vuelven a verse influenciados por su L1 y no tienen en cuenta la posición en español del pronombre reflexivo “se” cuando se emplean verbos pronominales y que se coloca en primera posición a diferencia del italiano que lo hace en segunda (Trovato, 2014: 28):

1. Mi si è macchiata la camicia con il sugo.
2. Me se* ha manchado la camisa con la salsa de tomate.
3. Se me ha manchado la camisa con la salsa de toma.

Con estos ejemplos, comprobamos lo fácil que es la transferencia negativa entre estas dos lenguas incluso en niveles avanzados como en el que se basa el estudio. Por tanto, la afinidad lingüística entre la L1 y la L2 no es una cuestión baladí. De hecho, existe otro trabajo que desarrolla de manera concisa pero bastante completa, aquellos aspectos sobre los que *a priori* la L1 del discente puede influir en la L2. Se trata del trabajo de Bailini (2016)¹⁴.

¹³ Con «total adquisición» nos referimos al hecho de que el aprendiente pueda adquirir el nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con influencia escasa de la L1.

¹⁴ En él, recoge todo tipo de errores ortográficos, fonéticos, fonológicos, morfosintácticos o léxicos. Por lo que remitimos a este trabajo para conocer otros aspectos de dificultad.

2.1.1. Interferencias léxicas

Entre las interferencias¹⁵ que podemos encontrarnos entre italiano y español, están los falsos amigos de los cuales hablaremos detenidamente en el capítulo 3 de este trabajo. No obstante, nos gustaría introducir algunos ejemplos, como puede ser el marcador discursivo 'tuttavia' que, a primera vista, parece el equivalente de 'todavía' aunque no es así, ya que su correspondiente en español es 'sin embargo'. También entre los adjetivos encontramos falsas equivalencias pues 'largo' en italiano equivale a 'ancho' en español, a pesar de que en este idioma existe el término 'lungo' pero cuyo significado en italiano es 'largo'.

Otro aspecto a tener en cuenta son las locuciones, expresiones, refranes y proverbios cuya carga semántica es similar pero la forma de expresarlo dista total o parcialmente. Por ejemplo, 'scoprire l'acqua calda' es una expresión empleada para indicar que no se ha descubierto nada nuevo. En este caso, no se trasladaría como 'descubrir el agua caliente', sino que la expresión empleada en español sería 'descubrir la pólvora'. Otra expresión podría ser 'en todos lados cuecen habas' que no se puede trasladar a la otra lengua de manera literal pues perdería el significado de que en cualquier lado ocurren cosas. Para ello, los italianos emplean 'tutto il mondo è paese'.

Asimismo, el estudiante podrá encontrar dificultades con las perífrasis que se emplean en ambos idiomas y que en, no pocas ocasiones, se trasladan a la otra lengua empleando un solo término como puede ser 'venire a sapere = enterarse'. Del mismo modo, los verbos acompañados de determinados sustantivos con valor metafórico pueden suscitar problemas, por ejemplo: 'acariciar el éxito = assaporare il successo'.

Con respecto a los verbos, también suscitan problemas especialmente los verbos de cambios que en español son: transformarse, convertirse, volverse, llegar a ser, hacerse, ponerse, quedarse, mientras que el italiano solo emplea 'diventare' (Trovato, 2013b), por lo que el aprendiz italiano tendrá dificultad en comprender y emplear el verbo de cambio adecuado en español de acuerdo con lo que quiera expresar. Igualmente, verbos con una función gramatical o bien un uso concreto en español pueden crear interferencias por la L1 como la pareja 'traer/llevar' cuyo equivalente italiano en ambos casos es 'portare' o la dualidad 'pedir/preguntar' que se engloban en el verbo 'chiedere'. Sin dejar de lado a los verbos 'ser' y 'estar' que corresponden a

¹⁵ Para desarrollar este apartado, hemos tomado en consideración los trabajos de Barbasán (2016), Fogliani (2016), Francesconi (2005), Kovács (2014) Marangon (2011) y Sidoti (2014).

'essere' y cuya distinción en cuanto a su función es de gran dificultad para los aprendientes de lengua española.

Destacamos también este tipo de dificultades en cuanto al léxico porque, como señala Barbasán (2016 :78), «podríamos distinguir el léxico en dos grupos: las palabras léxicas, que son aquellas que tienen significado, contenido semántico, y por otro, las palabras funcionales, que tienen significado gramatical y conciertan las relaciones entre las palabras léxicas».

Por tanto, el estudio de Bailini (2016) junto a otros¹⁶ sobre aspectos concretos de la lengua: marcadores discursivos, falsos amigos, formas verbales, diferencia entre indicativo y subjuntivo, preposiciones o léxico en general nos han servido para señalar algunos aspectos problemáticos por la proximidad lingüística del italiano y el español. Comprobamos que se tratan de cuestiones de relevancia que, en muchas ocasiones, por la semejanza entre ambas lenguas crean confusión por lo que hay que fijarse en los matices para entender las diferencias.

Por consiguiente, y habiendo mostrado un abanico de posibles interferencias entre la L1 y la L2, nos preguntamos: ¿cómo abordan la adquisición del léxico los manuales E/LE desarrollados para estudiantes de L1 italiano? ¿Qué papel juega la traducción en estos manuales? Lo vemos en el siguiente punto.

2.2. La traducción pedagógica y los manuales de E/LE para italianos

Hemos visto las sutiles diferencias que existen en dos lenguas con afinidad lingüística como lo son el italiano y español. Esos detalles son los que crean las interferencias entre la L1 y la L2 del discente por ello, queremos comentar la estructura de algunos de los manuales que se emplean en la escuela secundaria de I y II grado para saber cómo abordan el tema.

Cuando hablamos de trasladar un mensaje en lengua original a lengua meta nos referimos al ejercicio de la traducción que puede tener dos direcciones: si traducimos de la L2 a la L1 nos estaremos ocupando de traducción directa pues nuestra finalidad es traducir hacia nuestra lengua materna; por el contrario, si traducimos de la L1 a la L2 estaremos realizando una traducción inversa ya que la traducción estará en una lengua distinta a la materna. Se trata de terminología común en el ámbito de la traducción profesional pero que también podemos aplicar a la traducción pedagógica. De hecho, y como vamos a mostrar a continuación, la más empleada en didáctica es

¹⁶ Ainciburu (2007), Barbagallo (2006), Bordonaba Zabaldá (1998), Di Franco (2007), Fogliani (2017), Flores Acuña (2003), Gutiérrez Quintana (2005), Jiménez Molina (2007), Marangon (2011), Martínez Atienza (2012), Solsona Martínez (2016).

la traducción inversa, es decir, el discente de español parte de una palabra, frase o un texto en L1 para que se ejercite en L2.

En el punto anterior, hemos comentado la estructura general de algunos de los manuales que actualmente se utilizan en la *scuola secondaria*. Hemos visto que tienden a seguir una estructura similar con una mayor o menor presencia de la L1 desde diferentes puntos de vista. Sin embargo, esa aparente hegemonía no se extiende al empleo de la traducción ya que algunos de estos manuales¹⁷ no contemplan la traducción como una herramienta más con la que el estudiante pueda ejercitarse. Aquellos manuales que sí la incorporan ofrecen una o dos actividades que se centran principalmente en la traducción de palabras. En este ejemplo, en la unidad se trataba el campo semántico de los animales. Por tanto, la actividad de traducción que se propone en la traducción de los términos del italiano al español para comprobar si el estudiante los ha memorizado:

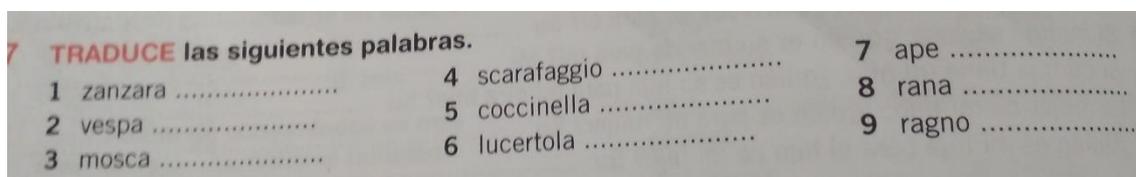


Figura 3: *Todo el mundo habla español* (2015). DeA Scuola

También en la traducción de frases como en el caso de esta actividad que se desarrolla en una unidad. Se trata de la unidad 1 que se centra, en cuanto al léxico, a las expresiones y términos necesarios para presentarse. Al finalizar la explicación, como una de las actividades finales para verificar si el alumno ha adquirido los conocimientos de la unidad, se expone esta tarea de traducción de frases del italiano al español en el que se subrayan los aspectos léxicogramaticales y funcionales de la unidad:

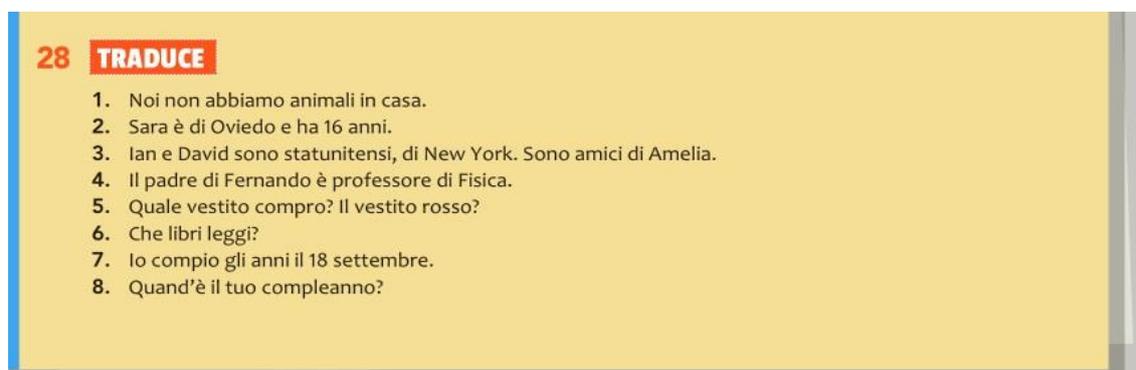


Figura 4: *¡Me encanta!* (2018). Loescher

¹⁷ Véase el artículo de Trovato, (2019)

O como en este ejemplo, con el uso de la traducción de textos. En este caso se trata de un texto que aparece en la unidad 5 cuya temática giraba en torno a cómo expresar los gustos y al léxico relacionado con los deportes y la escuela. Con la traducción de este breve texto, se intenta que el alumno ponga en práctica lo aprendido a nivel léxicogramatical en esta unidad así como lo que ha conocido de las unidades anteriores:

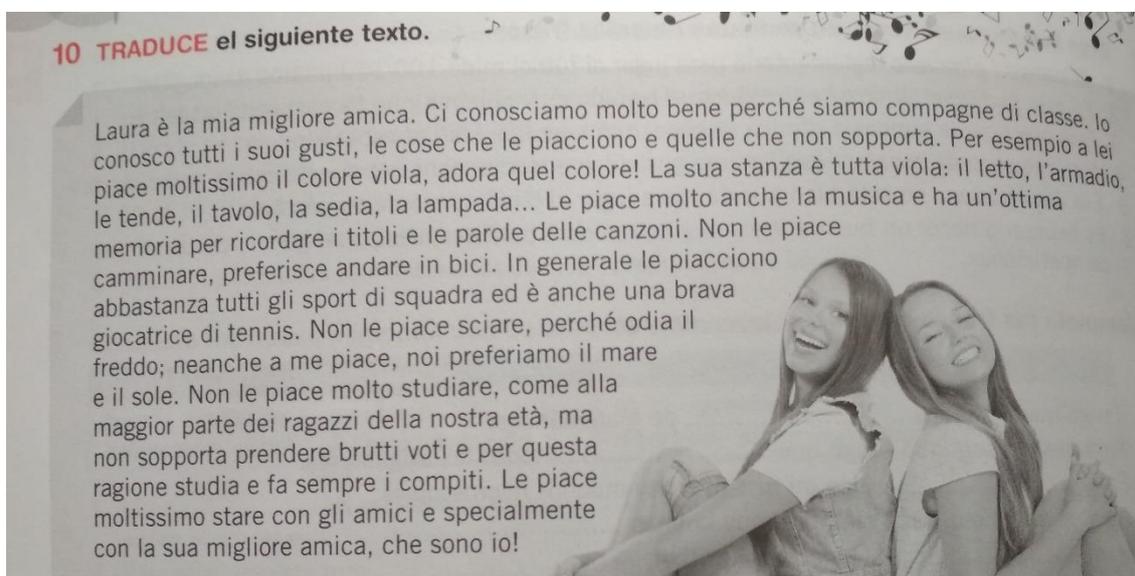


Figura 5: *Todo el mundo español* (2015). DeA Scuola

Existen manuales como *¡Acción!* que empleará la traducción de frases a lo largo de todo el manual con los que trabajar aspectos relacionados con el léxico, la gramática o la pragmática y otros como *Todo el mundo habla español* que incorporará la traducción de textos a medida que el estudiante adquiera algunas nociones, es decir, cuando se encuentre en un nivel A1 o A2.

No obstante, cuando se presentan este tipo de actividades, el objetivo es que el alumno practique determinadas cuestiones de la lengua que previamente se les ha explicado tanto a nivel léxico como gramatical. Esto no excluye la dificultad implícita en la actividad pues se trata de traducir hacia la lengua que se está aprendiendo y en ocasiones, sin un contexto claro por lo que se podría dar el caso de varias interpretaciones en una frase concreta. Tan solo hemos encontrado un par de actividades con un matiz distinto a las ya comentadas. En ambos casos, son ejemplos

del manual *Simplymente divertido*. El primer ejemplo se trata de la traducción de adjetivos a la L2 para posteriormente, localizar también los antónimos en español de las palabras sugeridas:

8 Traduce las siguientes palabras y después escribe su contrario.

	Italiano	Español	Contrario
1	sporco	.....	.....
2	rumoroso	.....	.....
3	antico	.....	.....
4	largo	.....	.....
5	vecchio	.....	.....
6	elegante	.....	.....

Figura 6: Ejemplo de traducción de palabras y antónimos. *Simplymente divertido* (2018). DeA Scuola

De esta manera, se pretende que el alumno amplíe su vocabulario y asimismo, emplee recursos lexicográficos. En el segundo, el alumno debe traducir varias frases empleando para ello los verbos 'quedar' o 'quedarse' para comprender las funciones de estos:

17 Traduce las siguientes frases utilizando el verbo *quedar* o *quedarse*.

- 1 A che ora hai l'appuntamento con i tuoi compagni?
- 2 Domani rimango a scuola fino alle quattro.
- 3 Ti fermi a mangiare a casa di Laura?
- 4 Ti stanno benissimo i capelli corti!
- 5 Oggi pomeriggio devo rimanere a casa con il mio fratellino.
- 6 Ci vediamo martedì alle 17, davanti alla scuola.

Figura 7: Ejemplo de traducción de palabras concretas. *Simplymente divertido* (2018). DeA Scuola

En todos los casos expuestos, se trata de utilizar la traducción inversa para la evaluación, pero ¿y la traducción directa? Los manuales no lo contemplan ni tan siquiera como recurso para evaluar la comprensión del alumno, es decir, para comprobar si reconoce aspectos de la L2 y es capaz de naturalizarlo en su propia lengua para que reflexione sobre los distintos empleos.

2.3. La traducción en el aula de E/LE

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, podemos preguntarnos: ¿es ese modelo de traducción inversa el único válido para la adquisición de lenguas? ¿Se podrían plantear otro tipo de actividades de traducción en el aula? ¿Hay espacio para la traducción directa? Creemos que sí es posible exponer otros modelos de actividades en los que estén presente tanto la traducción inversa como la traducción directa. De hecho, a pesar de la diferencia que hemos llevado a cabo en el capítulo 1 del presente trabajo entre traducción profesional y traducción pedagógica, consideramos que se podrían emplear algunos de los ejercicios que se plantean en los estudios de Traducción e Interpretación para los distintos niveles de la lengua. Por ejemplo, se podría proponer al alumno un texto en L1 que tenga que resumir en la L2 o si no queremos usar la L1, también podemos entregarle un texto en L2 para que lo parafrasee en L2. Estas actividades pueden llevarse a cabo de forma escrita u oral¹⁸.

Con respecto a la forma oral, se podrían realizar ejercicios de interpretación¹⁹. No se trataría de interpretación profesional sino, por ejemplo, de que un par de amigos esté en España para verse con el amigo español de uno de ellos. Uno de estos amigos, servirá de enlace entre ellos para comunicarse.

También se podría plantear la traducción a vista como ejercicio. Consiste en traducir, normalmente, sin ayuda de diccionarios o glosarios. Por ejemplo, se podría entregar a los alumnos de nivel avanzado un texto en L1 para que lo tradujesen, en el momento, a la L2 o viceversa.

Igualmente, el uso de vídeos en el aula está a la orden del día. Normalmente, se emplean para evaluar la comprensión por parte del alumno a través de preguntas o de un debate abierto dependiendo del nivel del estudiante y de la finalidad de la tarea. Con este material, también podríamos emplear la traducción haciendo que el alumno explique lo que ha oído o visto. En el caso de películas, se podría poner una escena en L2 sin subtítulos en ningún idioma para que los alumnos comenten lo que han entendido y posteriormente, volver a ver la misma escena con los subtítulos en la L1 para que el estudiante verifique si ha comprendido el diálogo.

Principalmente se trata de que alumno participe activamente y que, a través del profesor, se analicen los errores que se han cometido para reflexionar sobre estos y entender de dónde

¹⁸ Véase la sección 4.4.4. del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y Cantero y De Arriba (2004).

¹⁹ Véase Trovato (2013).

surge el error y crear estrategias para que no volver a caer en la “trampa”. Por tanto, no estamos hablando de dar una solución única y por ende, una única traducción sino que la finalidad de la traducción en la didáctica es la de hacer reflexionar al discente sobre aquellos aspectos sutiles de los que hablaba Calvi para interiorizar la L2 sin interferencia de la L1.

Por consiguiente, la realidad que se nos presenta es dos lenguas cuya proximidad lingüística favorece la transferencia negativa al trasladar a la L2 aspectos gramaticales, léxicos o pragmáticos de la L1 por no ser consciente de que no hay equivalencias totales y, en ocasiones, ni tan siquiera parciales de las funciones que estos aspectos lingüísticos tienen en sus respectivas lenguas. Si bien es cierto que dicha raíz común ha favorecido que, en los últimos años, el número de estudiantes de español en Italia haya incrementado considerablemente y que el interés por la lengua y cultura sea mayor. Asimismo, ante el primer contacto con la L2, la sensación de estar progresando rápidamente hace que el estudiante se sumerja más en la lengua, aunque esta cuestión la podríamos considerar un arma de doble filo cuando las interferencias creadas por la L1 se fosilizan en la L2. Por ello, es muy importante la figura del profesor como guía durante el proceso de aprendizaje para que ayude al alumno a crear estrategias. De hecho, algunos de los manuales que se han examinado, han tenido en cuenta aquellos puntos divergentes en ambos idiomas para incorporar notas aclaratorias en el libro del alumno para que el discente tome consciencia de estas cuestiones.

No obstante, el empleo de la traducción como herramienta aún está muy limitado²⁰ y centrado en el uso de la traducción inversa mediante actividades que recogen frases o palabras descontextualizadas, en algunos casos, ya que el alumno no cuenta con un contexto que pueda favorecer la comprensión de la frase pues, quizás, esta pueda emplearse en distintas situaciones por lo que tendrá distinta traducción de acuerdo con su función. Consideramos que es importante que se tenga en cuenta el progreso de los estudiantes para proponer traducciones acordes a ese nivel y que sean una representación de la realidad, es decir, para que la traducción sea una actividad complementaria útil para el alumno debemos tener en cuenta que si posee un nivel avanzado de poco le va a servir la traducción de palabras ni la traducción de frases simples. Trabajar con material real es muy relevante para ver la lengua desde la perspectiva gramatical, léxica o pragmática. Además, como hemos sugerido en el punto final de este capítulo, no es

²⁰ De acuerdo con nuestra encuesta, los profesores han señalado que prácticamente no la usan solo en ocasiones concretas y normalmente, para explicar al alumnado alguna cuestión que no comprendan pero no la emplean formalmente como una herramienta.

necesario que la traducción se ciña a su forma escrita sino que también se puede emplear la forma oral y darle más carácter comunicativo pues insistimos en que no se trata de preparar al alumno para que sea un traductor profesional sino de ayudarlo a reflexionar sobre la lengua para que la adquiera sin contaminación.

Sin embargo, hemos querido contar con la opinión de profesores de español en activo en Italia para conocer de primera mano si la percepción que tienen ellos es la misma que se señalan en los estudios mencionados hasta el momento. Asimismo, nos sirve para evaluar el aspecto lexical que crea más interferencias para enfocar el último capítulo del presente trabajo.

2.4. Encuesta a profesores de español en Italia

Para enfocar nuestro trabajo sobre todo a la hora de proponer actividades, decidimos realizar una breve encuesta a profesores de español en Italia. El total de participantes fue de 30 personas y la encuesta constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde enseña?
2. ¿Qué manuales emplea?
3. ¿Qué dificultades léxicas repiten frecuentemente los alumnos italianos en el aula de E/LE?
4. En relación con su respuesta anterior, ¿qué tipo de actividades considera que funcionan mejor para la adquisición del léxico?
5. ¿Qué papel juega la traducción o la mediación oral en el aula de E/LE? ¿Las emplea de alguna manera?

Ante la primera pregunta, se dieron cuatro opciones: *scuola media*, *scuola superiore*, universidad o academia de idiomas. Los datos reportaron que más de la mitad trabaja en la *scuola superiore* (56,7%), seguidos de los profesores que trabajan en la *scuola media* (36,7%). Con ello, decidimos que el desarrollo del presente trabajo intentase enfocarse, en la medida de lo posible, en alumnos adolescentes.

A continuación, con la pregunta número 2, quisimos saber los manuales que se estaban utilizando actualmente ya que, a pesar de que se renuevan continuamente, muchas veces se mantiene el mismo manual por el provecho que se puede sacar del mismo. Por tanto, con esta pregunta nuestra pretensión era conocer los más usados para poder evaluar qué actividades de traducción proponían a la hora de enseñar el léxico. En este caso, obtuvimos un listado muy amplio

de manuales pero los tres más señalados fueron: *Todo el mundo habla español* (26,7%), *Simplemente divertido* (13,3%) y *En juego* (10%).

La tercera y cuarta pregunta estaban relacionadas ya que la primera nos servía para conocer las dificultades que más se repetían entre el alumnado italiano, mientras que la segunda nos daba alguna pista sobre el tipo de actividades que emplean los profesores para resolver los problemas de adquisición del léxico. En esta ocasión, nos encontramos que más de un tercio apuntaba a los falsos amigos como el principal problema además de las constantes interferencias del italiano no siempre relacionados con los falsos amigos. Para solventar estos problemas, los profesores respondieron que suele emplear juegos e imágenes para que los alumnos adquieran el léxico. Sin embargo, fueron muy pocos los que respondieron que empleasen la traducción para solventar este escollo.

Este último dato nos llamó poderosamente la atención ya que la mayoría de ellos señaló en la pregunta 5 que consideraban que la traducción era importante. No obstante, cuando analizamos más en profundidad las respuestas, comprobamos que la mayoría emplean la traducción como herramienta explicativa, es decir, cuando los alumnos no entienden algo en la L2 lo traducen a la L1. Son pocos los que usan la traducción con función pedagógica y aquellos que no la usan para nada señalan que no la emplean porque prefieren parafrasear en L2 o porque la asocian a la práctica del método gramática-traducción y apuntan a que no es una práctica útil.

De acuerdo con lo expuesto, en nuestro siguiente capítulo queremos centrarnos en un aspecto lingüístico. En este caso, tomaremos como referencia los falsos amigos ya que han sido una de las cuestiones más señaladas por parte de los profesores así como una de las más estudiadas y para ello, indicaremos posibles actividades en las que se emplee alguna vertiente de la traducción para utilizarla como herramienta para adquirir el léxico.

3. La traducción como herramienta para adquirir el léxico: los falsos amigos entre el italiano y el español

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*:

La expresión falsos amigos se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente. Se dan en lenguas emparentadas en mayor o menos rango, como el español y el francés o el español y el inglés, pero no en lenguas distantes como, por ejemplo, el chino y el español²¹.

Bien es cierto que los falsos amigos pueden denominarse también: falsos cognados, falsos afines, falsas analogías, calcos léxicos (Carlucci y Díaz, 2007: 162). En el presente trabajo, hemos optado por la expresión de falsos amigos porque es una expresión muy empleada en los trabajos consultados y encierra muy bien el significado que queremos emplear para referirnos a esas palabras que tienen una apariencia muy similar o idéntica pero cuyo significado puede diferir total o parcialmente en ambos idiomas. A pesar de la breve definición que aportamos, la complejidad de explicar y entender los falsos amigos es muy amplia, pues se incluyen diferentes tipos de falsos amigos.

Con respecto a los distintos tipos de falsos amigos, se puede hablar de falsos amigos totales y falsos amigos parciales (Gonzalo Velasco, 2017). Los falsos amigos totales son aquellas palabras que tienen la misma forma pero cuyo significado es completamente distinto como puede ser el caso de ‘burro’ en español que encontrará un término semejante en italiano ‘burro’ con la diferencia de que este último se traduce por ‘mantequilla’ en español, así como el término español significa ‘asino’ en italiano. Por el contrario, los falsos amigos parciales serán aquellas palabras cuya forma y significado puedan ser similares pero con matices.

Además, Kovács (2014) hace una segunda distinción entre falsos amigos unidireccionales y bidireccionales. Los unidireccionales son aquellos falsos amigos que solo van hacia una dirección, es decir, tanto en italiano como en español existe el término ‘rico’, como señala Kovács (2014). Este término tiene una acepción común cuando se refiere a que alguien tiene abundancia de algo. Sin embargo, en español también se emplea para señalar que la comida está buena,

²¹ S.v. “Falsos amigos”, en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm)

mientras que en italiano esa acepción no se contempla. Por el contrario, se entiende que un falso amigo es bidireccional cuando la incomprensión o el malentendido puede darse en ambos idiomas como en el ejemplo anterior: burro.

Sin embargo, esta no será la única distinción que se contemplará sobre los falsos amigos ya que, por ejemplo, Galiñanes Gallén (2006) realiza una amplia diferenciación de las distintas modalidades de falsos amigos con los que podemos encontrarnos. Principalmente, distingue entre falsos amigos con distinta etimología y falsos amigos con etimología similar. Según esta autora los falsos amigos de distinta etimología agrupan aquellos términos que no tienen una apariencia similar pero que, sin embargo, pueden tener un significado próximo. Por ejemplo, el término 'nessuno' tiene su posible equivalencia en 'ninguno' pero el contenido semántico de término italiano es más amplio que el del término español encontrándonos ante la frase «c'è nessuno?» podría interpretarse como «¿hay ninguno?» lo que realmente se expresa en español como «¿hay alguien?» por lo que su equivalencia inicial no funcionaría en esta situación.

El segundo grupo, los falsos amigos con distinta etimología, abarca, a su vez, tres subgrupos: los falsos amigos puros, los falsos amigos parciales y los falsos amigos impuros. Con respecto a los falsos amigos puros, Galiñanes Gallén (2016) entiende que son aquellos términos con forma semejante pero cuyo significado difiere en ambos idiomas. Por ejemplo, el término 'abusivo' tiene la misma apariencia en ambos idiomas aunque en español se trata de un vocablo que indica que se ha cometido un abuso mientras que en italiano, este significado no sería válido por lo que se emplearía otro término para expresarlo como 'eccessivo'.

Igualmente nos encontramos antes los falsos amigos parciales, que divide también en tres subgrupos: los que tienen la misma apariencia y significado similar pero cuya frecuencia de uso es distinto en ambos idiomas: 'acerbo'. En español puede entenderse como sinónimo de 'áspero', mientras que en italiano es sinónimo de 'inmaduro'. También incluye en este ámbito al subgrupo de los falsos amigos parciales que tienen un uso figurado. Son aquellos términos que son semejantes en forma y significado a excepción de cuando se emplean con uso figurado como el término 'bovino' que en italiano tendrá significado de 'bobo', mientras que en español no se aplicaría este uso. Por último, esta autora habla del subgrupo de falsos amigos parciales con lenguaje especializado como por ejemplo el vocablo 'dispari/dispar'. En cuanto a su forma, son similares e incluso algunos de sus significados también pueden ser similares menos cuando

estamos sumergidos en el ámbito de las matemáticas pues ‘dispari’ corresponderá en español a ‘impar’ y no a ‘dispar’.

Un tercer gran grupo serán los falsos amigos impuros cuya forma y significado es igual en ambos idiomas pero cuyo uso es distinto, como por ejemplo ‘bello’ cuyo empleo en italiano es muy extenso y que nos abarcable por la lengua española que lo reduce al significado de que algo es bonito o bueno.

Comprobamos, nuevamente, que no es fácil clasificar los falsos amigos y que la dificultad que acarrearán estos merecen estudios pormenorizados en los distintos pares de idiomas, principalmente cuando hablamos de falsos amigos parciales. Precisamente, sobre estos falsos amigos parciales, señala Matte Bon (2004: 2) que «en pocas ocasiones se encuentran trabajos que ahonden en los diferentes matices de términos con usos muy próximos en los dos idiomas». De hecho, y estamos de acuerdo con él, indica que los estudios tienden a centrarse en los falsos amigos totales a pesar de que no tienen mayor dificultad que identificarlos y una vez que se conozcan, comprender las diferencias para adquirirlos:

Italiano	Español	Italiano	Español
Asciugamano	Toalla	Tovaglia	Mantel
Asino	Burro	Burro	Mantequilla
Brodo	Caldo	Caldo	Caliente
Gamberetto	Gamba	Gamba	Pierna
Lungo	Largo	Largo	Ancho
Olio	Aceite	Aceto	Vinagre
Stanza	Habitación	Abitazione	Vivienda
Subire	Sufrir	Soffrire	Padecer
Ufficio	Oficina	Officina	Taller
Uscire	Salir	Salire	Subir

Distinto es cuando se trata de falsos amigos parciales porque la diferencia puede ser muy sutil incluso relacionado con un empleo pragmático, por lo que será más complejo que el alumno consiga adquirir estos conocimientos. Por ejemplo, en italiano, uno de los usos del verbo ‘frequentare’ es para indicar que una persona acude a la universidad: ‘frequento l’università’. Sin

embargo, y aunque el verbo ‘frecuentar’ en español también se pueda emplear para señalar que una persona acude normalmente a un sitio, el verbo que se empleará para hablar de la asistencia a la universidad será el verbo ‘ir’: ‘voy a la universidad’.

Para ello, pensamos que la traducción pedagógica podría ser una herramienta útil que haga reflexionar al discente sobre el empleo del léxico en determinadas circunstancias.

3.1. La traducción pedagógica y el léxico en E/LE

Cuando hablamos de vocabulario nos referimos a las palabras o vocablos que actualizamos en un acto de habla concreto, mientras que léxico es un concepto más amplio que incluye al de vocabulario (Barbasán, 2016: 77).

Los estudiantes de idiomas, en efecto, aprenden tanto el vocabulario como las estructuras sintácticas para expresar mensajes (Fogliani, 2016: 172). Para realizarlo correctamente necesitan un contexto en el que puedan emplear el léxico con su significado en la L2. Para ello, consideramos importante el empleo de la traducción pedagógica en el aula.

No obstante, el empleo que se hace actualmente en la clase de idiomas es reducido y centrado en la traducción de oraciones individuales o lista de términos, como hemos visto en los ejemplos aportados en el capítulo 2. De hecho, muchos profesores no la emplean o solo la usan como un medio para que el alumno comprenda la actividad que debe realizar o explicar algún término o texto que no se haya entendido, según nuestra encuesta. En ese sentido, estamos de acuerdo con Sánchez Cuadrado (2016: 16) cuando señala que:

Los expertos en enseñanza de idiomas se han movido entre dos extremos: un rechazo total al uso de la traducción dentro del aula de idiomas y un intento de recuperación de la misma revisando sus presupuestos metodológicos. [...] los argumentos esgrimidos en contra de su uso han sido rebatidos con otros tantos a favor, dejando al criterio de los profesionales la posibilidad de posicionarse en algún punto del citado continuo. Esta decisión obedece, en muchos casos, a criterios personales (contacto con la disciplina, conocimiento de la L1 de los estudiantes) o institucionales (directrices de las autoridades educativas o curriculares), más que en información contrastada y con base científica. De ahí que sea necesario promover la investigación empírica acerca de la utilidad de la traducción pedagógica en todas sus facetas con el fin de explorar toda su potencialidad como instrumento de enseñanza-aprendizaje.

De ahí, que haya profesores que sigan asociando el empleo de la traducción al método de gramática-traducción pues no se les ha dado a conocer el potencial de la traducción por lo que se sigue pensando que se trata de una práctica mecánica con una sola solución (Zabalbeascoa, 1990) cuando su aplicación puede ser muy amplia:

Es necesario conocer todo el potencial de la actividad traductora (práctica lingüística, estrategia cognitiva del estudiante, herramienta pedagógica, contexto de mediación social), así como los parámetros comunicativos del acto de traducción y la gran variedad de prácticas docentes que ofrece (traducción a la vista, paráfrasis explicativa en otra lengua, apostilla interlingüística, simulación de interpretación bilateral, etc.) (Sánchez Cuadrado, 2016: 17).

Efectivamente compartimos con él la reflexión que nosotros también hemos realizado con respecto a los varios usos que se puede hacer de la traducción en el capítulo 1 del presente trabajo. Limitándonos a traducciones de oraciones sin contexto de la L1 a la L2, estaremos desaprovechando una herramienta que puede colaborar en la mejora de la expresión escrita de los alumnos (Figueira de Souza Corrêa, 2017). No solo puede ser una herramienta útil en cuanto al aspecto gramatical de la lengua sino que puede ser una actividad interesante para la adquisición del léxico.

Tengamos presente que, como declara García Giménez (2008: 15): «la adquisición de la lengua, según el enfoque léxico, no se basa en la aplicación de reglas formales, sino en una acumulación de ejemplos a partir de los cuales los alumnos hacen generalizaciones provisionales», es decir, la forma en la que el aprendiente obtendrá y ampliará el léxico de la L2 se realizará a través de la información que se le vaya proporcionando con la que creará sus estrategias al no tener unas reglas fijadas como la gramática.

Por tanto, estamos ante un ejercicio que puede colaborar a conseguir estos y otros objetivos, por parte del alumno, independientemente de su nivel en L2, por medio directo de la actividad o de forma indirecta como pudiera ser el que comprendan que «las lenguas no son traducciones directas unas de las otras puede auxiliar al alumno a relativizar la lengua materna y percibir cuanto puede ser la propia lengua dependiente de la cultura» (De Oliveira Pontes y Paiva Paiva Freitas, 2017: 7). Con ello, no estamos diciendo que la traducción se convierta en el eje central para la adquisición del léxico y que, por ende, todo se centre en esta actividad. Nuestra pretensión es que se tome en consideración las opciones que un ejercicio de traducción puede

ofrecer como un recurso útil, por ejemplo, a través de la traducción a vista o de la subtitulación, pero teniendo siempre en cuenta que:

Estos ejercicios tendrán que (a) ocupar una parcela de este programa proporcional a su importancia y utilidad para el fin que se persigue, que es una enseñanza eficaz de lengua extranjera; y (b) ir coordinadas con otras técnicas y medios, algunos de los cuales también han evolucionado mucho en los últimos años, como por ejemplo el dictado, la redacción, la mínima, la enseñanza asistida por ordenador, los juegos de distintos tipos y los métodos audiovisuales (Zabalbeascoa, 1990: 80).

Por estos motivos, nos gustaría plantear algunas actividades relacionadas con la traducción con las cuales pensamos que podrían ser útiles a la hora de que el discente adquiera el léxico que se le plantea en L2.

3.2. Propuestas de actividades

En estos últimos años, se han desarrollado varios trabajos²² que plantean la traducción como herramienta didáctica. Estos trabajos no solo dan opciones para aplicar la traducción sino que hacen un recorrido por aquello que ya se ha planteado y que no funciona por no haberse separado de la concepción de gramática-traducción. Hemos tomado alguna de esas propuestas para señalar cómo se podrían emplear para la adquisición del léxico relacionado con los falsos amigos entre italiano y español, teniendo en cuenta que nuestros estudiantes serían adolescentes italianos con español como lengua extranjera en su centro de estudios.

3.2.1. La subtitulación

En muchas aulas, se emplean el visionado de escenas de películas o de series en L2 que pueden incorporar los subtítulos en la L2 o, en caso necesario, en L1. Sin embargo, como algunos de los estudios que hemos mencionado, pensamos que sería mucho más interesante para el alumnado si los propios estudiantes pudiesen crear sus propios subtítulos.

En primer lugar, nos planteamos para qué tipo de vocabulario podríamos emplear esta actividad. Pensamos que podría ser útil con el vocabulario de la comida y el restaurante ya que encontramos varios falsos amigos entre ambos idiomas:

²² Véase Adarve (2013), Gasca Jiménez (2017b), Kratochvilová (2017) y Salgueiro (2013).

Español	Italiano	Italiano	Español
Afamado	Famoso	Affamato	Hambriento
Biscote	Fetta biscottata	Biscotto	Galleta
Burro	Asino	Burro	Mantequilla
Caballa	Sgombro	Cavalla	Yegua
Caldo	Brodo	Caldo	Caliente
Cigala	Scampo	Cicala	Cigarra
Espumante	Schiumogeno	Spumante	Cava
Gamba	Gamberetto	Gamba	Pierna
Nata	Panna	Nata	Nacida
Ordenar	Mettere in ordine	Ordinare	Pedir
Rallar	Grattugiare	Ragliare	Rebuznar
Seta	Fungo	Seta	Seda
Toalla	Asciugamano	Tovaglia	mantel
Trufa	Tartufo	Truffa	Timo
Vaso	Bicchiere	Vaso	Jarra

Para llevar a cabo la actividad, se plantearía una escena de película o de serie en L1 en la que los protagonistas se encontrasen en un restaurante y tuviesen que pedir al camarero o hablar entre ellos sobre lo que desean tomar. Por ejemplo, en Youtube podemos encontrar en siguiente vídeo titulado *En el restaurante*²³. Es un vídeo muy breve donde los personajes hablan lentamente por lo que es ideal para principiantes y que se desarrolla en un restaurante a partir del minuto 1.28. Transcribimos, a continuación, el diálogo:

[Escena 1]

Camarero: Buenas noches, señores

Lola: Buenas noches

Camarero: ¿Qué les traigo de beber?

Manolo: Una botella de vino tinto, **creo**. Rioja, ¿no?

²³ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vB_PzgsXzQ

Lola: Sí, perfecto. ¡Ah! Y nos trae **agua mineral**, por favor, con **gas**

Camarero: ¡Cómo no! Un momento

[Escena 2]

Camarero: Ya saben lo que desean tomar los señores

Manola: **Creo que** sí pero ¿qué **recomienda** usted?

Camarero: Hoy tenemos un plato especial. **Gambas** al **limón** con **arroz**. Un plato **ligero** y **delicioso**. Y también tenemos un **salmón** **buenísimo** que **acaba de** llegar esta **tarde**.

Lola: ¡Qué **rico**! Yo quiero las **gambas**, por favor.

Manola: Y para mí, el **bistec** argentino poco asado. Y una **ensalada** mixta para dos.

Camarero: ¿Y para empezar? Tenemos una sopa de **ajo** muy **rica**.

Lola: Para mí una sopa, por favor.

Manola: Y para mí también. Y le dice al chef que por favor le **ponga** un poco de **atún** a la **ensalada**

Camarero: Muy bien, señor.

[Escena 3]

Camarero: **Aquí tienen la cuenta** los señores. Y como es su aniversario, permítannos **invitarles** a una **copa**.

Lola: Muy **amable**. Muchas gracias.

Manola: Sí, muchas gracias. Y por favor dígame al **dueño** que la comida aquí es **deliciosa**. Tiene un restaurante **excelente**.

Camarero: Muchas gracias, señor.

De lo contrario, si queremos otra propuesta, podemos utilizar una escena²⁴ del programa del cómico y actor José Mota que transcribimos a continuación:

José Mota: Me vas a poner los **carabineros**.

²⁴ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=aTOZ_SBYOcE

Camarero: ¿Carabineros?

José Mota: Eso es....**secreto ibérico**, me **traes**

Camarero: ¿Ha dicho usted **secreto ibérico**?

José Mota: Eh, sí. Sí, me ha oído bien. El **rodaballo** con **eneldo**.

Camarero: Entonces, ¿le **pongo** rodaballo?

José Mota: Sí

Camarero: ¿Seguro?

José Mota: Segurísimo. ¿Qué iba decir? ¿Viene con **guarnición**?

Camarero: ¿El qué?

José Mota: El confit de pato.

Camarero: ¿Le veo un poco indeciso?

José Mota: (No, si yo sé lo que quiero y cuando lo quiero. Lo quiero *to'y ya*)

José Mota: Mire, me gustaría hacer un recorrido como concepto general por la **carta entera**.

Camarero: Usted no se preocupe. Tenemos un **menú degustación** que tiene un poquito de todo.

José Mota: (Sí, menú degustación. Me gusta el concepto porque pruebas de todo y lo que menos me gusta es que pruebas de todo muy poco, pudiendo probar de todo, *beaucoup* de mucho)

José Mota: Me va a **traer** toda la **carta**.

Camarero: ¿Cómo que toda la **carta**?

[se omite del minuto 1:00 al minuto 1:29]

Camarero: ¡**Aquí tiene!** La **cuenta**, caballero

José Mota: ¡Qué lástima! ¡Qué lástima con lo bien que lo habías dejado! Lo habías dejado aquí. Lo habías colocado estaba... ya has roto el encanto pero claro, si es que no hay, donde no hay no se le puede pedir

Camarero: ¿Y qué hacemos con la cuenta, caballero?

José Mota: LLévasela a la **mesa** aquella de mi parte. Ya verás qué sorpresa. LLévasela. Me voy a ir que he quedado para **cenar**. Lo tenías ahí. El **éxito** absoluto. En tus manos y lo has tirado. Lo has **tirado**. Es que muchas veces hay que cuidar los detalles.

Con el programa Aegisub (<http://www.aegisub.org/>) o similares de acceso gratuito, los alumnos pueden crear los subtítulos en L1 para, posteriormente, ver el resultado en el aula y debatir sobre las dificultades que han tenido y las opciones que han elegido hasta que, en común, podamos realizar los subtítulos definitivos. Asimismo, también podemos pedirles que hagan esta actividad en el cuaderno y que, además de los subtítulos, intentasen hacer la audiodescripción para que comentasen los objetos que se ven: jarra, vasos, mantel.

3.2.2. La retraducción

Al igual que una de las prácticas más comunes a la hora de ejercitar la expresión escrita es agrupar a los alumnos para que, en pequeños grupos, inicien una historia y, a continuación, el otro grupo la continúe, podemos proponer que realicen una actividad similar partiendo de la traducción. En este caso, los alumnos traducirán a L2 un párrafo de un texto en L1. Cada grupo tendrá un párrafo distinto del mismo documento. A continuación, se intercambiarán las traducciones y con el párrafo que ha sido traducido a la L2, los componentes del nuevo grupo deberán volverlo a traducir a la L1. El enfoque principal del texto pueden ser los marcadores discursivos que también suscitan dificultades y entre los que encontramos falsos amigos como 'tuttavia' que se utiliza para indicar oposición o contraste y cuyo posible equivalente en español podría ser 'sin embargo' y no 'todavía', así como 'finalmente' en italiano se suele emplear para denotar satisfacción por algo por lo que el equivalente más próximo en español sería 'por fin', mientras que 'finalmente' en español se emplea para indicar algo en último lugar y por consiguiente, el equivalente más próximo a esta idea en italiano sería 'infine'.

Un texto que podemos emplear para este propósito es el cuento breve *La rana que quería ser una rana auténtica*²⁵ de Augusto Monterroso:

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella **todavía** alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Una vez que se ha completado la tarea, los grupos recuperarán su traducción así como la retraducción realizada por sus compañeros y se comentarán aquellos aspectos conflictivos que hayan salido a la luz y que hayan llevado a malentendidos y por ende, a redactar un texto con modificación de sentido con respecto al original, para que los alumnos reflexionen sobre aquellos puntos peliagudos y que no han tenido en cuenta al a hora de traducir.

3.2.3. El texto sin contexto

Los alumnos recibirán unas palabras o frases breves sin contexto alguno en L2 y tendrán que pensar en posibles equivalencias en L1. En un primer momento, lo harán sin el auxilio de ninguna herramienta lexicográfica. Una vez que tengan el listado, y esta vez sí con la ayuda del diccionario, buscarán en L2 el significado de las palabras y los posibles sinónimos en este idioma. Con ello, se pretende que el alumno sepa a utilizar las herramientas que tiene a disposición y a

²⁵ Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/la-rana-que-queria-ser-una-rana-autentica/>

ampliar vocabulario ya que el tema central de esta actividad podrían ser los adjetivos y los adverbios:

Español	Italiano	Italiano	Español
Largo	Lungo	Largo	Ancho
Caro	Costoso	Caro	Querido
Cerca	Vicino	Vicino	Cerca/Cercano
Lejos	Lontano	Lontano	Lejos/Lejano
Propio	Proprio	Proprio	Propio/Exactamente

Cuando tengan las definiciones y listados, se les entregará el texto del que hemos sacado las palabras o frases como por ejemplo fragmentos de *Platero y yo*²⁶ de Juan Ramón Jiménez:

Platero me lleva, **contento**, **ágil**, dispuesto. Se dijera que no le peso. Subimos, como si fuésemos cuesta **abajo**, a la colina. A lo **lejos**, una cinta de mar, **brillante**, **incolora**, vibra, entre los últimos pinos, en un aspecto de paisaje isleño. En los prados verdes, allá abajo, saltan los asnos trabados de mata en mata. [...] Está respirando largamente, de los cuatro vientos, no sé qué honda esencia que debe transirle el corazón. Sí. Ahí tiene ya, en otra colina, fina y gris sobre el cielo azul, a la amada. Y dobles rebuznos sonoros y **largos** desbaratan con su trompetería la hora luminosa y caen **luego** en gemelas cataratas. (XXXIV, La Novia)

Posteriormente, darán su opinión sobre si la primera traducción en L1 que habían pensado para el término es adecuado ahora que tienen el contexto y si no es así, a qué palabra o frase en italiano podría corresponder esa idea. Para finalizar, se establecerá un debate sobre las dificultades que han encontrado al no tener el contexto y los motivos que los llevaron a tomar esa primera traducción.

3.2.4. Posedición o revisión de traducción automática

Pensemos a la revisión de textos que se puede llevar a cabo en un periódico antes de la publicación del artículo o la revisión de los capítulos de un libro antes de salir al mercado. En este caso, los alumnos tendrán un texto ya redactado en L2 y que consistirá en la traducción de un texto en L1 con un traductor automático o bien por los propios profesores que dé como resultado

²⁶ Obtenido del siguiente enlace de la Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/23005591/helvia/aula/archivos/repositorio/500/639/platero.pdf>

un texto con palabras traducidas de forma no adecuada debido a los falsos amigos entre la L1 y la L2 que localicemos en el texto. Por ejemplo, podemos plantear un texto donde el foco esté en los verbos:

Español	Italiano	Italiano	Español
Acostarse	Coricarsi	Accostare	Acercar
Esposar	Ammanettare/Metter e in manette	Sposare	Casarse
Fregar	Pulire/Strofinare	Fregare	Timar
Llegar	Arrivare	Legare	Atar
Llevar	Portare	Levare	Quitar
Mirar	Guardare	Mirare	Apuntar a un blanco/Aspirar a
Necesitar	Necessitare/Servire/ Avere bisogno di	Servire	Servir/Atender
Ofrecer	Offrire/Dare/Fornire	Offrire	Invitar
Pegar	Picchiare/Incollare/C olpire/Convenire		

Un texto con alguno de estos términos podría ser el siguiente:

Progetto “Generazioni Connesse”²⁷

Il progetto *Generazioni Connesse 2019* è un programma attraverso cui la Commissione Europea **promuove** delle strategie **finalizzate a rendere** la rete un luogo più sicuro. In modo particolare, l’obiettivo è **garantire** ai giovani utenti un accesso a Internet in modo positivo e consapevole.

Generazioni Connesse è un’iniziativa coordinata dal Miur e da altre varie organizzazioni a tutela dei minori. Un team importante che **mira a migliorare** e **rafforzare** il ruolo del Safer Internet Centre Italiano. **Si tratta** del principale punto di riferimento sulla sicurezza in Rete e sul rapporto tra giovani e nuovi media.

L’iniziativa è **volta a realizzare** alcuni punti importanti sul tema ragazzi e internet:

²⁷ Disponibile en la web de la revista // *macaone*: <http://www.ilmacaone.it/attualita/progetto-generazioni-connesse/>

1. Una campagna di comunicazione e sensibilizzazione sull'utilizzo di canali media tradizionali, media online e social;
2. Attività di formazione (online e in presenza) rivolte in maniera specifica alle comunità scolastiche;
3. Il coinvolgimento diretto dei giovani nella creazione di piccole redazioni giornalistiche, coordinate dall'Agenzia Dire, per **raccontare** il mondo del web dal loro punto di vista;
4. Attività di informazione e sensibilizzazione realizzate dalla Polizia di Stato che **visiteranno** le scuole per **approfondire** i temi della sicurezza in rete;
5. Il rafforzamento della Helpline di Telefono Azzurro, a sostegno del *Progetto (1.96.96)*, un servizio in grado di **fornire** supporto a seguito di esperienze negative inerenti l'utilizzo di internet;
6. Il rafforzamento di due Hotline (www.azzurro.it di Telefono Azzurro e www.stop-it.it di Save the Children) riservate agli utenti della Rete per **segnalare** la presenza online di materiale pedopornografico.

I beneficiari finali di tali azioni saranno i giovani dai 6 ai 10 anni, insieme a docenti, genitori e a tutti coloro che risultano interessati ai temi **affrontati** da *Generazioni Connesse*.

No es necesario destacar solo aquellos verbos que puedan entenderse como falsos amigos sino que podemos remarcar también aquellos que no deberían crear confusión por si el alumno se queda con el término más parecido al italiano o si por el contrario, utiliza algún sinónimo del término en español.

A continuación creamos nuestra traducción con posibles interferencias:

Proyecto "Generaciones conectadas"

El proyecto *Generaciones conectadas 2019* **es** un programa a través del cual la Comisión Europea **promueve** estrategias **finalizadas a rendir** la red un lugar más seguro. Concretamente, el objetivo es **garantizar** a los jóvenes usuarios un acceso a Internet positivo y consciente.

Generaciones conectadas **está** una iniciativa coordinada por el Ministerio de Educación italiano y por otras organizaciones que protegen los derechos de los menores. Un equipo importante que **mira a mejorar y reforzar** el papel del Safer Internet Centre Italiano. Se trata del principal punto de referencia sobre seguridad en Red y sobre la relación entre jóvenes y nuevas redes sociales.

La iniciativa **está volteada a realizar** algunos puntos importantes sobre el tema de los jóvenes e internet;

1. Una campaña de comunicación y sensibilización sobre el uso de los medios de comunicación tradicionales y de las redes sociales;
2. Actividades de formación (en línea y presencial) dirigidas específicamente a la comunidad escolar;
3. La implicación directa de los jóvenes en la creación de pequeñas redacciones periodísticas, coordinadas por la Agencia Dire, para **recontar** el mundo de la web desde su punto de vista;
4. Actividades de información y sensibilización llevadas a cabo por la Policía Nacional que **visitarán** las escuelas para **profundizar** sobre los temas de seguridad en la red;
5. El refuerzo de la línea de ayuda del Teléfono Azul, para apoyar el *Proyecto (1.96.96)*, un servicio capaz de **fornir** apoyo a las experiencias negativas por el uso de internet;
6. El refuerzo de dos líneas de ayuda (www.azzurro.it del Teléfono Azul y www.stop-it.it de Save the Children) para los usuarios de la Red para que puedan **señalar** la presencia en línea de material pedopornográfico.

Los beneficiarios finales de estas acciones serán los jóvenes de entre 6 y 10 años, junto a los profesores, padres y todas aquellas personas que tengan interés en los temas que **afrenta** las *Generaciones Conectadas*.

Con el texto traducido en L2 y sin tener el original, en grupos, deberán señalar todo lo que consideren un error²⁸ y proponer una corrección hasta que al final hayan revisado todo el texto y haya una nueva versión. Una vez completada esta parte, se comentarán los errores que cada grupo haya encontrado así como las correcciones que hayan planteado. Cuando se haya obtenido una versión final, se les enseñará el documento original para que comprueben si aquello que se ha corregido, necesitaba realmente ser corregido o no y se hará una reflexión final. Por último, el texto final redactado por los alumnos se puede incorporar a una especie de periódico o blog de clase en el que se recojan los resultados de todas las actividades escritas que hayan realizado pues los textos serán de temática de su interés de acuerdo a las características y nivel del alumnado.

Con estas actividades, al igual que con todas las demás que se puedan plantear en torno a la traducción, se pretende que el alumno tome conciencia y reflexione sobre las dificultades

²⁸ El texto que presentamos como modelo contiene otros tantos términos que podríamos trasladar de forma incorrecta para que los alumnos localizaran la interferencia como por ejemplo: *in modo particolare, in grado di, varie, utilizzo, da*, entre otros. Por tanto, se puede realizar una propuesta más completa en consonancia con los objetivos que marque el profesor y el nivel de los alumnos.

léxicas que entraña la L2 y que, también, pueda crear estrategias para evitarlas así como que le sirvan para aprender a utilizar las herramientas lexicográficas que tiene a disposición.

Consideraciones finales

Cuando iniciamos el presente trabajo, nos planteamos que la proximidad lingüística facilita la adquisición de la lengua pero también puede inducir a errores a la hora de adquirir el léxico en la L2. Podemos afirmar que sí puede llegar a ser un problema ya que los términos en ambos idiomas comparten una morfología similar que puede llegar a confundir al aprendiente pues, aunque su forma sea similar, en numerosos casos la semántica es distinta en ambos idiomas completa o parcialmente.

No obstante, este problema no lo vamos a encontrar solamente en los niveles iniciales, como expusimos en nuestra hipótesis inicial, sino que se extiende a lo largo del aprendizaje del estudiante, ya que en niveles superiores también pueden surgir dificultades (Calvi, 2004b).

Por este motivo, se planteó una encuesta a profesores de español en Italia en la que destacó, sobre cualquier otra opción, los falsos amigos como principal problema para los estudiantes italianos a la hora de adquirir el léxico y que confirma las teorías de Ainciburu (2007), Carlucci y Díaz (2007), Francesconi (2008), Luque Toro (2013) y Marangon (2011). Tengamos en cuenta que los falsos amigos entre estos idiomas, como hemos señalado, son muy numerosos. Parfraseando a Matte Bon (2004), si hablamos de los falsos amigos con una misma forma pero con un significado totalmente distinto, la dificultad se plantea en un primer momento pero una vez identificados, de acuerdo con lo expuesto en nuestro trabajo, estos no causan mayor dificultad. Sin embargo, cuando se tratan de falsos amigos que tienen una apariencia similar pero cuyo significado solo coincide parcialmente, entonces, el problema es mayor para el estudiante que no solo deberá identificarlo sino que deberá reflexionar sobre el uso que realmente tiene en el texto al que se esté enfrentando. Recordemos que pudiera darse el caso de que la diferencia de significado no estuviese tanto relacionado con las acepciones como los usos que pudiera llegar a tener el término en la L2.

Ante esta cuestión, decidimos plantear la traducción como herramienta didáctica. ¿Por qué la traducción? Uno de nuestros objetivos era conocer la situación de la traducción pedagógica a día de hoy. Durante el primer capítulo, mencionamos el papel que ha tenido y tiene la traducción en el aula de idiomas. De hecho, su empleo no ha dejado nunca de existir sino que ha ido tomando un prisma diferente dependiendo de en qué método se aplicase. En la actualidad, se sigue utilizando. En los manuales que hemos analizado, hemos comprobado que cuentan en su mayoría

con actividades de traducción, aunque estas se reducen a traducción de palabras o frases de la L1 a la L2. No obstante, en ocasiones también emplean textos para practicar aspectos léxicos, gramaticales o pragmáticos. Por tanto, entendimos que la traducción volvía a emplearse en las aulas de manera habitual o eso parecía estar ocurriendo. Volviendo a nuestra encuesta, preguntamos a los profesores si emplean la traducción en las aulas y qué les parecía que se pudiese utilizar como herramienta. Las respuestas que obtuvimos nos dejó entrever que, a pesar de que en muchos casos consideraban la traducción como una herramienta importante, apenas se usaba si no era para explicar alguna cuestión en la L1 que no hubiese entendido el alumno o para poner en práctica algún aspecto léxicogramatical concreto que interesase. De hecho, no era la actividad que más empleaban los profesores a la hora de explicar o poner en práctica el léxico. Los profesores prefieren emplear imágenes o juegos para esta cuestión. Este dato nos llamó poderosamente la atención. Las interferencias léxicas entre italiano y español son bastantes amplias, como hemos podido señalar en el capítulo 2, y merecerían un trabajo de investigación más amplio para explicarlas de forma detallada. No obstante, lo que hemos podido ejemplificar da muestra de la complejidad que puede haber detrás de la enseñanza del español a estudiantes italianos a todos los niveles del lenguaje. De hecho, nos dimos cuenta de que el uso didáctico de la traducción podría solventar estas interferencias pero su uso pedagógico sigue siendo desconocido por el profesorado.

Por ello, nuestro proyecto centró parte de su contenido en exponer las investigaciones que se habían realizado en relación con el empleo de la traducción pedagógica en las aulas así como su explotación didáctica. Estos estudios dejaron entrever que, efectivamente, las propuestas que intentan llevarse a cabo en la actualidad poco o nada tienen que ver con el método gramática-traducción aunque su sombra siga presente y, por eso, se descarte el empleo de la traducción como herramienta didáctica. Sin embargo, estos trabajos plantearon la traducción como una herramienta comunicativa de la que, diferenciándola de la traducción profesional, se podría sacar provecho empleándola de muchas maneras: reformulación, traducción a vista, traducción audiovisual, paráfrasis, comparativa de textos en L1 y L2, traducciones grupales, interpretación, entre otras.

Todas estas posibilidades de explotación de la traducción nos hizo plantearnos como objetivo final el describir una serie de actividades con las que explotar la traducción como herramienta didáctica. En este caso, optamos por los falsos amigos como referencia pues

obstaculizan frecuentemente la enseñanza-aprendizaje del español con estudiantes italianos. De ahí surgen nuestros cuatro modelos de actividades que describimos al final del capítulo 3.

Creemos firmemente que la traducción puede ser un recurso muy útil en el aula de E/LE ya que sirve para reflexionar sobre la lengua, la propia y la ajena, y adquirir estrategias ante situaciones semejantes que se nos puedan plantear. Asimismo, para que sea realmente efectiva, consideramos que debe existir un contexto ya que si la mayor dificultad que encuentran son los falsos amigos parciales, no servirá de nada una actividad en la que el alumno no sepa la trama para emplear el vocabulario que conoce o está adquiriendo de la mejor forma posible y sobre todo, sin fosilizar esos errores para que a medida que vaya avanzando, se exprese de la manera más adecuada en la L2 siendo consciente de que lo ha aprendido y aprende.

Por tanto, con este trabajo fin de máster hemos tratado de plasmar la situación de la traducción pedagógica en un contexto muy concreto como es la enseñanza del español a estudiantes italianos y también hemos tratado de contribuir mostrando las aplicaciones que puede tener la traducción dentro del aula. Sin embargo, consideramos que hubiese sido interesante haber podido realizar este trabajo de forma práctica con estudiantes italianos de distintos niveles con los que realizar un seguimiento para evaluar el rendimiento didáctico de la traducción en distintos estadios y señalar aquellas aplicaciones cuya eficacia destacan por encima de otras. Asimismo, y como ya mencionamos, habría sido interesante entrar más en detalles sobre ciertos aspectos léxicos. Por ello, no excluimos que el presente trabajo pueda seguir desarrollándose para tratar de manera pormenorizada los aspectos en él tratados así como poder plantear una investigación de campo que refuerce nuestra investigación teórica.

Referencias bibliográficas

- Adarve Martínez, Sarai Lucía (2013): *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. Trabajo fin de máster. Universidad de Jaén.
- Ainciburu, María Cecilia (2007): *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Nebrija.
- Agost, Rosa (2008): “Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos”. *Quaderns*, nº 15, pp. 137-152.
- Aguilar Miquel, Julia (2015): “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”. *Thamyris*, nº 6, pp. 137-165.
- Akrobou, Ezechiel (2013): “La traducción en la didáctica de lenguas: «la traducción pedagógica»”. *Revue ivoirienne de langues étrangères*, nº. 6.
- Alcarazo López, Noelia; López Fernández, Nuria (2014): “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE”. *redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 26
- Baerlocher Rocha, Cynthia (2013): *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Bailini, Sara (2016): *La interlingua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.
- Barbagallo, Simona (2006): “El aprendizaje del español por itálofonos”. *Actas XLI Congreso AEPE*.
- Barbasán Ortuño (2016): *El error léxico en la interlingua de lenguas afines: italiano y español*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València.
- Bordonaba Zabalza, María Cristina (1998): “Aproximación a la interlengua del español en itálohablantes”. *R/LCE*, nº. 14.2, pp. 171-203.

- Calvi, Maria Vittoria (1998): "La gramática en la enseñanza de lenguas afines". *ASELE. IX Congreso. Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*.
- Calvi, Maria Vittoria (2004): "Apprendimento del lessico di lingue affini". *Cuadernos de Filología Italiana*, vol. 11, pp. 61-71.
- Calvi, Maria Vittoria (2004b): "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano". *redELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, nº 1.
- Cantero Serena, Francisco José y De Arriba García, Clara (2004): "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE". *redELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, nº. 2.
- Carlucci, Laura y Díaz Ferrero, Ana María (2007): "Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica". *Sendebarr*, vol. 18, pp. 159-190.
- Carreres, Ángeles; Noriega Sánchez, María (2012): "Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario". *ASELE. Actas XXIII*.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [\(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/\)](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- Chițu, Ramona Elena (2015): "Intercultural Dimensions in Language Teaching – The Function of Pedagogical Translation". *Anuarul Inst. de Cercet. Socio-Umane "C.S. Nicolăescu-Plopșor*, vol. XV, pp. 201-211.
- Coce, María Victoria; Ventura, Mariana S. (2016): "Yo no quiero ser traductor. La traducción como estrategia didáctica en la enseñanza de latín en el nivel superior". *Stylos*, nº 25, pp. 34-49.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*.
- Corbacho Sánchez, Alfonso (2005): "Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial". *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 26, pp. 35-43.
- Dagilienė, Inga (2012): "Translation as a Learning Method in English Language Teaching". *Kalbu Studijos*, nº 21.

- De Almeida Sandes, Egisvanda Isys; Queiroz Pereira, Maiara Raquel (2017): "Reflexões sobre a tradução pedagógica". *EntreLetras*, vol. 8, n° 2.
- De Arriba García, Clara (1996): "Introducción a la traducción pedagógica". *Lenguaje y Textos*, n° 8, pp. 269-283.
- De Oliveira Pontes, Valdecy; Paiva Freitas, Clarissa (2017): "La traducción como una estrategia didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera". *Transversal*, vol. 3, n° 5.
- Del Barrio de la Rosa, Florencio (2017): "Los estudiantes itálofonos de ELE y los estudios de disponibilidad léxica en español". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n° 22.
- Di Franco, Cinzia (2007): "Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales". *Revista Nebrija*, vol. 1, pp. 127-135.
- Delisle, Jean (2005): *L'enseignement pratique de la traduction*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fernández Guerra, Anna P. (2014): "The Usefulness of Translation in Foreign Language Learning: Students' Attitudes". *International Journal of English Language and Translation Studies*, vol. 2, pp. 153-170.
- Flores Acuña, Estefanía (2003): *Los marcadores de reformulación: análisis aplicado a la traducción español / italiano, de 'en fin' y 'de hecho'*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Fethiza-Tidjani, Mouna; Goui, Djamel (2016): "Implementing Pedagogical Translation in Teaching ESP Reading Skill". *Al-Mutarǧim*, vol. 16, n° 32, pp. 75-85.
- Figueira de Souza Corrêa, Elisa (2014): "Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias". *Revista de Letras*, vol. 2, n° 33.
- Figueira de Souza Corrêa, Elisa (2017): "A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula". *EntreLínguas*, vol. 3, n° 2, pp. 179-202.
- Francesconi, Armando (2005): "La lexicología contrastive español-italiano". *Espéculo*, X, 31, pp. 1-8.

- Francesconi, Armando (2008): *I falsi amici. Un confronto contrastivo spagnolo / italiano*. Chieti: Solfanelli.
- Fogliani, Federica (2016): *Español e italiano en contraste: Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la combinatoria <verbo + preposición>*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Galiñanes Gallén, Marta (2006): “Falsos amigos adjetivales”. *Especulo: Revista de estudios literarios*, nº 32. Disponible en:
<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/famigos.html>
- García Castañón, José Manuel (2014): *La traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis de máster. Universidad de Oviedo.
- García Giménez (2008): *La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- García-Medall, Joaquín (2001): “La traducción en la enseñanza de lenguas”. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, nº 3.
- Gasca Jiménez, Laura (2017): “El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL”. *Revista Comunicación*, año 38, vol. 26, nº 2, pp. 16-28.
- Gasca Jiménez, Laura (2017b): “Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 35, nº 66, pp. 205-232.
- Gierden Vega, Carmen (2003): “La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE”. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº. 13-14, pp. 90-100.
- Gonzalo Velasco, M^a Ester (2017): *Galicismos y falsos amigos entre el español y el francés. Estudio teórico y propuesta lexicográfica*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Gutiérrez Quintana, Esther (2005): “Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español”. *ELUA*, nº 19, pp. 223-242.

- Jiménez Molina, Antonio L. (2008): *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*. DEA. Universidad Antonio de Nebrija.
- Kovács, Renáta (2014): *La rentabilidad del error en el aprendizaje de lenguas afines: italiano y español. En torno a los falsos amigos en situaciones comunicativas*. Trabajo fin de máster. Universidad de Oviedo.
- Kratochvilová, Eliška (2017): *Pedagogical Translation: Possibilities of Using Translation of Subtitles in EFL*. Trabajo fin de máster. Masaryk University.
- La Rocca, Marcella (2005): "Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines". *AISPI. Actas XXIII*.
- Leonardi, Vanessa (2011): "Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning". *Annali online di Lettere*, vol. 1-2.
- Luque Toro, Luis (2013): "Falsos amigos entre italiano y español en su uso pragmático". *Language Design*, vol. 15, pp. 77-89.
- Marangon, Giorgia (2009): "Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2". *AnMal Electrónica*, 27, pp. 185-194.
- Marangon, Giorgia (2011): "Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. La engañosa semejanza: la traducción de los falsos amigos en español e italiano". *AnMal Electrónica*, 30, pp. 285-292.
- Martínez-Atienza, María (2012): "Formas verbales en contraste en italiano y en español: similitudes, diferencias y explicación". *Revista electrónica de Lingüística Aplicada*, nº 11, pp. 69-86.
- Matte Bon, Francisco (2004): "Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia". *redELE, Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera*, nº. 0.
- Ministerio de Educación (2016): *El mundo estudia español. Italia*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018): *Guía práctica para auxiliares de conversación en Italia, Grecia y Albania*. Disponible en: <https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios->

- Mininni, Maria Isabella (2014): "Dar clase en el aula. Insidie e risorse nell'insegnamento di lingue affini". *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, vol. 1, pp. 125-132.
- Moreda Leirado, Marisa (2014): "La oralidad fingida, una herramienta didáctica para introducir la pragmática en la clase de E/LE". *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 84-93.
- Núñez González, Odalys Esther (2017): "Traducción pedagógica, ¿aliada o enemiga del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras?" *Ciencia universitaria*, vol. 15 n° 1.
- Parrilla Gómez, Laura; Salvatierra Gómez, M^a Nerea (2018): "Procesos cognitivos en la adquisición de segundas lenguas: el papel de la traducción". *Tonos Digital*, n° 35.
- Pérez de Obanos Romero, Gregorio (2018): "Las tareas formales y la traducción pedagógica en la didáctica de las lenguas afines: los pronombres átonos de complemento en los aprendices brasileños". *redELE*, n° 30.
- Salgueiro Corrales, Isabel (2013): *La traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula E/LE*. Trabajo fin de máster. Universidad de Alcalá.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2016): *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Sánchez-Iglesias, Jorge J (2004): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez-Iglesias, Jorge J (2009): "La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica". *redELE*, n° 10.
- Sidoti, Rossana (2014): "El carácter metafórico de las colocaciones: interferencia colocacional entre lenguas afines". *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, n° 27.

- Solsona Martínez, Carmen (2016): “La traducción entre lenguas afines en el discurso oral: el caso de algunos marcadores discursivos italianos de reformulación”. *MontI* Special Issue 3, pp. 103-130.
- Trovato, Giuseppe (2012): “El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia alguna pautas orientativas y metodológicas”. *marcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 15.
- Trovato Giuseppe (2013): “La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita”. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación de Italia, Grecia y Albania*, vol. 5, pp. 104-119.
- Trovato, Giuseppe (2013b): “¿Cómo se traduce el verbo diventare al español? Los verbos e cambio en la clase de E/LE”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 13.
- Trovato Giuseppe (2014): “El enfoque traductológico aplicado a la enseñanza de segundas lenguas: comparando dos sistemas lingüísticos afines (español-italiano)”. Alcaráz Mármol Gema y Jiménez-Cervantes Arnao, M^a del Mar (Eds.): *Studies in Philology: Linguistics, Literature and Cultural Studies in Modern Languages*, pp. 17-33. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Trovato, Giuseppe (2014b): “La mediación entre lenguas afines: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano > español)”. *Estudios lingüísticos*, nº 2, pp. 135-148.
- Trovato Giuseppe (2016): “Lengua Española y traducción: integración de contenidos lingüísticos y traductológicos en un marco didáctico”. *Ogigia*, nº 19, pp. 57-66.
- Trovato, Giuseppe (2019): “¿Cómo abordan los manuales de español LE/L2 la traducción en el proceso de aprendizaje? ¿Hacia una rehabilitación o desconsideración de la traducción en la didáctica de ELE para itáloparlantes?”. *Tonos digital* nº 37, pp. 1-25.
- Vermes, Albert (2010): “Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cros”. *Eger Journal of English Studies*, pp. 83-93.
- Villagrà Terán, María Montserrat (2010): “La traducción y mediación en la clase de ELE en los primeros niveles de aprendizaje”. *VII Encuentro práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, pp. 236-249.

Zabalbeascoa Terrán, Patrick (1990): “Aplicaciones de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Sintagma*, nº 2, pp. 75-86.