Carolina
García
Pérez

LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.
ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON
ALUMNOS/AS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA
ICAI | ICADE | CIHS

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

La traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.
Estudio empírico sobre la traducción pedagógica en el aprendizaje del inglés con alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria.

Autora: Carolina García Pérez
Directora: Dra. Dña. Bettina Schnell
Codirectora: Dra. Dña. Nadia Rodríguez Ortega

MADRID | Septiembre 2022

A mis hijos, por inundarme de sonrisas cada día.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo de investigación ha supuesto una verdadera carrera de fondo, convirtiéndose en un desafío personal e intelectual. Afortunadamente, han sido muchas las «piezas» en este engranaje a las cuales quisiera expresarles mi más sincera gratitud.

A Dios, porque he podido sentir Su mano bondadosa sosteniéndome de principio a fin.

A la directora de esta tesis, la Dra. Bettina Schnell, por poner a mi disposición su conocimiento, su tiempo, su experiencia y su energía para que esta tesis sea hoy una realidad. El apoyo académico y personal que me ha brindado la convierte en una mentora con la que siempre estaré en deuda.

A la Dra. Nadia Rodríguez Ortega, por prestarse amablemente a codirigir la presente tesis.

A Mª Jesús Giménez Abad y al Dr. Tomás Curo González, por regalarme tantas horas de su tiempo y por sus valiosas aportaciones al análisis cuantitativo.

A la Dra. Ingrid Gil Sanromán, por prestarse a colaborar con la supervisión de la tesis y la elaboración de informes. Por su disponibilidad y experiencia para enriquecer el estudio.

A la Dra. María Prieto Urosa y al Dr. Rafaél Jódar Anchía, por ofrecerme su ayuda en todos los aspectos organizativos y burocráticos que aparecieron durante el proceso.

A la Dra. Belén Urosa Sanz, por sus atinadas sugerencias en el diseño empírico.

A mi compañera de fatiga en el programa de doctorado, Sandra García Cantón, por su solidaridad y empatía cuando surgieron las dudas.

A José Antonio Pérez Rina, a Verónica Rodríguez Molina, del colegio M.S.J.O. La Inmaculada (Alcorcón, Madrid); a Eva Arbesú Iglesias, a Aroa Nieto Méndez del colegio Nazaret (Oviedo, Asturias); a Mª Jesús Pérez Díaz, a Camino González Molano y a Helena Mugüerza García del I.E.S. Calatalifa (Villaviciosa de Odón, Madrid), por su implicación en la obtención de

muestras. Teniendo en cuenta la escasa disponibilidad de tiempo de la que disponen los docentes en general, acometer este encargo ha sido toda una proeza por su parte sin la cual esta investigación no habría visto la luz.

A todos los alumnos/as de los centros anteriormente mencionados que contribuyeron en este estudio de forma voluntaria y anónima, fundamental para el análisis experimental. A todas las familias que dieron su consentimiento para la participación de sus hijos/as.

Al Dr. José Ramón Velasco Franco, por ser un ejemplo de santidad. Por iluminarme con sus palabras y ser un faro en mi vida espiritual.

A mis amigos y a mi familia, de origen y política, por la inmensa fortuna de tenerlos en mi vida y poder disfrutar de su presencia en mayor o menor medida.

A mi marido, por acompañarme en esta aventura. Por desdoblarse cuando he estado ausente. Por ser un ejemplo de corresponsabilidad. Por ponerle amor a cada plato que cocina para vivir de forma saludable. Por volverme a elegir cada día.

A mis hijos, por perdonarme todas las horas de juego robadas. Por enseñarme a apreciar la belleza en las cosas más pequeñas. Por vuestro amor incondicional. Esta tesis es solo una muestra de que, si se cree y se trabaja, se puede.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN 1

1.1. Supuestos teóricos y metodológicos 4

1.2. Estructura global 5

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN 6

2.1. Relevancia de la investigación 19

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA 21

3.1. Aproximación a la adquisición de segundas lenguas como disciplina 21

3.2. Principales propuestas teóricas en materia de ASL/ALE 24

3.2.1. Teorías innatistas 25

3.2.1.1. Teorías lingüísticas 27

3.2.2. Teorías ambientalistas 38

3.2.2.1. Modelo de aculturación de Schumann 39

3.2.2.2. Modelo de nativización de Andersen 42

3.2.2.3. Modelo de acomodación del discurso de Giles 43

3.2.2.4. Teoría sociolingüística variacionista de Labov 44

3.2.2.5. Paradigma dinámico de Bickerton 47

3.2.2.6. Enfoque de la competencia comunicativa de Hymes 48

3.2.2.7. Estudio de las actitudes y la motivación de Gardner y Lambert 50

3.2.3. Teorías interaccionistas 52

3.2.3.1. Teoría general del aprendizaje de Vygotsky 52

3.2.3.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Bruner 53

3.2.3.3. Análisis sintáctico funcional tipológico de Givon 54

3.2.3.4. Modelo multidimensional del Grupo ZISA 55

3.2.3.5. Teoría de la interlengua de Selinker 57

3.2.3.6. Teorías cognitivistas: Piaget, McLaughlin, Bialystok y Ellis 60

3.3. La competencia lingüística y su desarrollo 65

3.4. Didáctica de lenguas extranjeras 71

3.5. Evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras 76

3.5.1. Método gramática-traducción 76
3.5.2. Paradigma conductista 78
3.5.2.1. Método natural 78
3.5.2.2. Enfoques estructuralistas 80
3.5.3. Paradigma cognitivista y constructivista 84
3.5.3.1. Enfoque humanístico 85
3.5.3.2. Enseñanza comunicativa de la lengua 92

3.6. Teorías de traducción y Traducción pedagógica (TP) 107

3.6.1 Teorías relevantes de traducción 107
3.6.1.1. Teorías de la equivalencia 108
3.6.1.2. Teorías funcionalistas 111
3.6.1.3. Teorías descriptivistas 112
3.6.1.4. Teorías indeterministas 114
3.6.1.5. Teoría de la traducción cultural 118
3.6.2. Didáctica de la traducción profesional y la traducción pedagógica: delimitación conceptual 120
3.6.3. Traducción pedagógica (TP) vs. pedagogía de la traducción (PT) 122
3.6.4. TP como método de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: estado de la cuestión 126
3.6.4.1. Propuesta didáctica de Leonardi 130

3.7. Enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria 135

3.7.1. Marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto internacional 135
3.7.2. Marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español 136

3.7.3. Enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria en España 138
3.7.4. Enseñanza del inglés en el marco del Programa de Educación Bilingüe 141
3.7.4.1. Modelo Ministerio de Educación-British Council (MEFP-BC) 141
3.7.4.2. Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid 142
3.7.4.3. Programa Bilingüe en el Principado de Asturias 143
3.7.4.4. Programa BEDA 145

3.8. Análisis de error (AE) en la enseñanza de lenguas extranjeras 148

3.8.1. Clasificación de los errores 150
3.8.2. Tipología de errores 151
3.8.3. AE en el marco de la TP 153

4. DISEÑO EMPÍRICO 156

4.1. Planteamiento de la investigación 156

4.1.1. Objetivos específicos de la investigación 159
4.1.2. Preguntas de investigación 160

4.2. La muestra 161

4.2.1. Centros de enseñanza y período de recolección de datos 161
4.2.2. Participantes según centro de enseñanza 162
4.2.2.1. Centro de enseñanza 1 - Colegio La Inmaculada (Alcorcón, Madrid) 162
4.2.2.2. Centro de enseñanza 2 - Colegio Nazaret (Oviedo, Asturias) 163
4.2.2.3. Centro de enseñanza 3 - IES Calatalifa (Villaviciosa de Odón, Madrid) 164
4.2.3. Sujetos y grupos 164
4.2.3.1. División de la muestra en grupo experimental y grupo de control 164
4.2.3.2. Perfil de los alumnos/as participantes: nivel según el MCERL 165

4.3. Configuración de las unidades didácticas 178

4.3.1. Selección de los temas gramaticales 180
4.3.2. Selección del nivel lingüístico A2-B1 (MCERL) 189

4.3.3. Traducción pedagógica: traducción directa vs. traducción inversa 190
4.3.4. Diseño de las unidades didácticas de traducción pedagógica (TP) 191
4.3.4.1. Estructura y duración de las unidades didácticas de traducción pedagógica 191
4.3.5. Diseño de las unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo 206
4.3.5.1. Estructura y duración de las unidades didácticas didácticas basadas en el enfoque comunicativo 206

4.4. Implementación de las unidades didácticas 219

4.5. Sistema de evaluación de las actividades y pruebas 221

4.6. Recopilación, sistematización y tratamiento de datos 221

4.7. Metodología de análisis de datos 222

4.8. La dimensión ética en la investigación 227

4.8.1. Criterios éticos adoptados en el estudio objeto de análisis 231

5. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS 233

5.1. Variables dependientes e independientes 234

5. 2. Análisis estadístico inferencial 234

5.3. Revisión de las preguntas de investigación y hallazgos del análisis cuantitativo 254

6. ANÁLISIS CUALITATIVO DE ERRORES 256

6.1. Patrones de error 258

6.1.1. Patrones de error estudio 1 – Gradación de adjetivos 258
6.1.2. Patrones de error estudio 2 – *Present Perfect / Simple Past* 260
6.2.1. Estudio 1 – Gradación del adjetivo: frecuencia de aparición de los patrones de error 267
6.2.2. Estudio 1 – Resumen de hallazgos del análisis cualitativo de error 280

6.3.1. Estudio 2 – *Present Perfect/ Simple Past*: frecuencia de aparición de los patrones de error 292
6.3.2. Estudio 2 – Resumen de hallazgos del análisis cualitativo de error..... 319

7. CONCLUSIONES GENERALES 341

7.1. Revisión de los resultados y conclusiones del análisis cuantitativo 342

7.2. Revisión de los resultados y conclusiones del análisis cualitativo 343

7.3. Limitaciones de la investigación y desiderata para futuras investigaciones 345

7.4. Reflexión sobre la práctica docente en la enseñanza del inglés en la ESO 346

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 348

8. ANEXOS 389

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Unidad didáctica grupo experimental (estudio 1) 389
Anexo II. Unidad didáctica grupo control (estudio 1) 407
Anexo III. Unidad didáctica grupo experimental (estudio 2) 425
Anexo IV. Unidad didáctica grupo control (estudio 2) 449
Anexo V. Pautas para el profeesorado 471
Anexo VI. Modelo consentimiento informado familias 472
Anexo VII. Ejemplo anonimizado grupo experimental (estudio 1) 474
Anexo VIII. Ejemplo anonimizado grupo control (estudio 1) 492
Anexo IX. Ejemplo anonimizado grupo experimental (estudio 2) 510
Anexo X. Ejemplo anonimizado grupo control (estudio 2) 530

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Capacidades de expresión oral a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 62). 10
Cuadro 2. Capacidades de expresión escrita a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 64). 10
Cuadro 3. Capacidades de comprensión lectora a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 69). 11
Cuadro 4. Capacidades de comprensión auditiva a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 71) 11
Cuadro 5. Factores que determinan distancias sociales y psicológicas en la teoría de la aculturación (Griffin, 2000: 39). 41
Cuadro 6. Identificación étnica y motivación relacionada con la ASL/ALE (Griffin, 2000: 43). 43
Cuadro 7. Factores que afectan la ASL según Griffin (2005: 74). 66
Cuadro 8. Ámbito de la DLE según Suso López y Fernández Fraile (2001: 29). 72
Cuadro 9. Diferencias entre traducción pedagógica y traducción profesional (Grellet, 1991: 13). 121
Cuadro 10. Continuo entre PT y TP (Sánchez Cuadrado, 2015:12). 126

Cuadro 11. Comparación de argumentos en contra y a favor de la TP en el aula de lenguas extranjeras (Sánchez Cuadrado, 2015: 35-36). 129
Cuadro 12. Marco de aplicación de TP de Leonardi (2010: 88). 132
Cuadro 13. Relación de actuaciones implantadas para la mejora de la competencia lingüística del alumnado en el Principado de Asturias y la Comunidad de Madrid (Eurydice España-REDIE, CNIIE, 2013: 71). 140
Cuadro 14. Criterio descriptivo (Alexopoulou, 2005: 111). 151
Cuadro 15. Criterio lingüístico: categorías gramaticales (Alexopoulou, 2005: 112). 152
Cuadro 16. Criterio etiológico (Alexopoulou, 2005: 113). 153
Cuadro 17. Distribución horaria del programa bilingüe en Primaria. 163
Cuadro 18. Destrezas correspondientes al nivel A2 (Plataforma) del MCERL (2002: 62-82). 169
Cuadro 19. Capacidades activas que el alumno/a debe dominar en el nivel A2 (Plataforma) de acuerdo con el MCERL (2002: 109-126). 171
Cuadro 20. Destrezas correspondientes al nivel B1 (Umbral) conforme al MCERL (2002: 62-82). 175
Cuadro 21. Capacidades activas que el alumno/a debe dominar en el nivel B1 (Umbral) de acuerdo con el MCERL (2002: 109-126). 177
Cuadro 22. Características principales del enfoque comunicativo (Sánchez Pérez, 1992; Montaner Gutiérrez, 1996; Canale, 1983). 179
Cuadro 23. Características principales del método de traducción pedagógica (Hernández, 1996). 179
Cuadro 24. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para 1ª ESO en la Comunidad de Madrid (BOCM, nº 118: 149). 181
Cuadro 25. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para 2ª ESO en la Comunidad de Madrid (BOCM, nº 118: 149). 183
Cuadro 26. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para 3ª ESO en la Comunidad de Madrid (BOCM, nº 118: 149). 184
Cuadro 27. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para el primer ciclo de la ESO en el Principado de Asturias (BOPA, nº 150: 245-248). 185
Cuadro 28. Configuración de la unidad didáctica basada en la TP. 192
Cuadro 29. Configuración de la unidad didáctica basada en el enfoque comunicativo. 207

Cuadro 30. Organización y temporalización del estudio 1 y estudio 2. 219
Cuadro 31. Temporalización del estudio 1. 220
Cuadro 32. Temporalización del estudio 2. 220
Cuadro 33. Comparación entre el enfoque cualitativo y cuantitativo en sus fundamentos e implementación (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 12-13). 224
Cuadro 34. Ejemplos de errores de simplificación del estudio 1 del grupo experimental.....269
Cuadro 35. Ejemplos de errores de hipergeneralización del estudio 1 del grupo experimental. 271
Cuadro 36. Ejemplos de errores de hipercorrección del estudio 1 del grupo experimental. .273
Cuadro 37. Ejemplos de errores de asociación cruzada del estudio 1 del grupo experimental. 276
Cuadro 38. Cuadro recopilatorio de frecuencias totales según patrones de error.....281
Cuadro 39. Cuadro recopilatorio que demuestra que los perfiles y rangos de error por sujeto son similares entre el grupo experimental y el grupo de control. 283
Cuadro 40. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de simplificación (SPL) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1. 285
Cuadro 41. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de asociación cruzada (ACr) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.....287
Cuadro 42. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipergeneralización (HG) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.....289
Cuadro 43. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipercorrección (HC) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.....290
Cuadro 44. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de ignorancia de restricciones de. las reglas (IRR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1. 291
Cuadro 45. Ejemplos de errores de interferencia (1) del estudio 2 del grupo experimental..295
Cuadro 46. Ejemplos de errores de interferencia (2) del estudio 2 del grupo experimental..298
Cuadro 47. Ejemplos de errores de interferencia (3) del estudio 2 del grupo experimental..300
Cuadro 48. Ejemplos de errores de hipergeneralización (1) del estudio 2 del grupo experimental.....302
Cuadro 49. Ejemplos de errores de hipergeneralización (2) del estudio 2 del grupo experimental.....305

Cuadro 50. Ejemplos de errores de ignorancia de restricción de las reglas (1) del estudio 2 del grupo experimental. 308
Cuadro 51. Ejemplos de errores de ignorancia de la restricción de las reglas (2) del estudio 2 del grupo experimental. 310
Cuadro 52. Ejemplos de errores de hipercorrección del estudio 2 del grupo experimental. .312
Cuadro 53. Ejemplos de errores de simplificación del estudio 2 del grupo experimental.....314
Cuadro 54. Ejemplos de errores de neutralización del estudio 2 del grupo experimental. 316
Cuadro 55. Ejemplos de errores de aplicación incompleta de las reglas del estudio 2 del grupo experimental. 318
Cuadro 56. Cuadro recopilatorio de frecuencias totales según patrones de error del estudio 2. 320
Cuadro 57. Cuadro recopilatorio de frecuencias por sujeto según patrones de error del estudio 2.....323
Cuadro 58. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipergeneralización (HG) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 324
Cuadro 59. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipergeneralización (HG) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 326
Cuadro 60. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de interferencia (IF) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 327
Cuadro 61. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de interferencia (IF) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 329
Cuadro 62. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de interferencia (IF) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 329
Cuadro 63. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipercorrección (HC) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 330
Cuadro 64. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de ignorancia de restricción de las reglas (IRR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. ...335
Cuadro 65. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de ignorancia de restricción de las reglas (IRR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. ...337
Cuadro 66. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de simplificación (SPL) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 338
Cuadro 67. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de aplicación incompleta de las reglas (AIR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. ...338

Cuadro 68. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de neutralización (NTR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2. 339

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles comunes de referencia establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 25). 9
Figura 2. Teorías sobre ASL/ALE de González y Asensio (1998: 52). 25
Figura 3. Desglose de subcompetencias de la competencia comunicativa (Fishman, 1970: 2). 49
Figura 4. Fenómeno de la interlengua de Selinker (en Varón López, 2012: 111). 58
Figura 5. Fases de la hipótesis de interlengua de Selinker (en Varón López, 2012: 108). 58
Figura 6. Enfoque secuencial (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 628). 226
Figura 7. Enfoque concurrente (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 626). 226

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico de medias. 239
Gráfico 2. Medias marginales estimadas de la media individual de pruebas por centro de enseñanza. 244
Gráfico 3. Medias marginales estimadas de media individual de pruebas por centro educativo. 246
Gráfico 4. Medias marginales estimadas de la media individual de pruebas por grupo de pertenencia (metodología). 247
Gráfico 5. Media obtenida en el conjunto de las pruebas por centro educativo. 253
Gráfico 6. Frecuencia de error de simplificación omisión de than / the. 267
Gráfico 7. Frecuencia de error de simplificación (omisión than / the) por sujeto del grupo de control. 268
Gráfico 8. Frecuencia de error de simplificación (omisión than / the) por sujeto del grupo experimental. 268
Gráfico 9. Frecuencia de error de hipergeneralización del estudio 1. 270
Gráfico 10. Frecuencia de error de hipergeneralización por sujeto del grupo de control. 270
Gráfico 11. Frecuencia de error de hipergeneralización por sujeto del grupo experimental. 271

Gráfico 12. Frecuencia de error de hipercorrección del estudio 1. 272
Gráfico 13. Frecuencia de error de hipercorrección por sujeto del grupo de control. 272
Gráfico 14. Frecuencia de error de hipercorrección por sujeto del grupo experimental. 273
Gráfico 15. Frecuencia de error de asociación cruzada confusión entre comparativo de superioridad y superlativo. 274
Gráfico 16. Frecuencia de error de asociación cruzada por sujeto (confusión entre comparativo de superioridad y superlativo) del grupo experimental. 275
Gráfico 17. Frecuencia de error de asociación cruzada por sujeto (confusión entre comparativo de superioridad y superlativo) del grupo de control. 275
Gráfico 18. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (no reconoce excepciones) en el estudio 1. 277
Gráfico 19. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas por sujeto (desconocimiento de las excepciones) del grupo de control. 277
Gráfico 20. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas por sujeto (desconocimiento de las excepciones) del grupo experimental. 278
Gráfico 21. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (omisión / evasión en la detección de errores) del estudio 1. 279
Gráfico 22. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (omisión/ evasión en la detección de errores) por sujeto del grupo de control. 280
Gráfico 23. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (omisión/ evasión en la detección de errores) por sujeto del grupo experimental. 280
Gráfico 24. Frecuencia total de error de interferencia (inadecuación entre el Simple Past y adverbios temporales del Present Perfect). 293
Gráfico 25. Evolución de la frecuencia de error de interferencia (inadecuación entre el Simple Past y adverbios temporales del Present Perfect). 293
Gráfico 26. Frecuencia de error de interferencia (inadecuación entre el Simple Past y adverbios temporales del Present Perfect) por sujeto del grupo de control. 294
Gráfico 27. Frecuencia de error de interferencia (inadecuación entre el Simple Past y adverbios temporales del Present Perfect) por sujeto del grupo experimental. 294
Gráfico 28. Frecuencia total de error de interferencia (elección incorrecta del Simple Past para acciones inacabadas). 295
Gráfico 29. Evolución de la frecuencia de error de interferencia (elección incorrecta del Simple Past para acciones inacabadas). 296

Gráfico 30. Frecuencia de error de interferencia (elección incorrecta del Simple Past para acciones inacabadas) por sujeto del grupo experimental. 297
Gráfico 31. Frecuencia de error de interferencia (elección incorrecta del Simple Past para acciones inacabadas) por sujeto del grupo de control. 297
Gráfico 32. Frecuencia total de error de interferencia (posición incorrecta del verbo auxiliar y/o del adverbio de tiempo). 298
Gráfico 33. Frecuencia de error de interferencia (posición incorrecta del verbo auxiliar y/o del adverbio de tiempo) por sujeto del grupo experimental. 299
Gráfico 34. Frecuencia de error de interferencia (posición incorrecta del verbo auxiliar y/o adverbio de tiempo) por sujeto del grupo de control. 299
Gráfico 35. Frecuencia total de error de hipergeneralización (formación incorrecta de verbos irregulares). 300
Gráfico 36. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta de verbos irregulares) por sujeto del grupo experimental. 301
Gráfico 37. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta de verbos irregulares) por sujeto del grupo de control. 301
Gráfico 38. Frecuencia total de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal). 303
Gráfico 39. Evolución de la frecuencia total de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal). 303
Gráfico 40. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal) por sujeto del grupo de control. 304
Gráfico 41. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal) por sujeto del grupo experimental. 304
Gráfico 42. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del Simple Past). 306
Gráfico 43. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del Simple Past) por sujeto del grupo experimental. 306
Gráfico 44. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del Simple Past) por sujeto del grupo de control. 307
Gráfico 45. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del Present Perfect Simple). 308

Gráfico 46. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del Present Perfect Simple) por sujeto del grupo de control. 309
Gráfico 47. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del Present Perfect Simple) por sujeto del grupo experimental. 309
Gráfico 48. Frecuencia total de error de hipercorrección (construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas). 311
Gráfico 49. Frecuencia de error de hipercorrección (construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas) por sujeto del grupo de control. 311
Gráfico 50. Frecuencia de error de hipercorrección (construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas) por sujeto del grupo experimental. 312
Gráfico 51. Frecuencia total de error de simplificación (omisión del verbo principal, del participio pasado o del verbo auxiliar). 313
Gráfico 52. Frecuencia de error por sujeto de simplificación (omisión del verbo principal, del participio pasado o del verbo auxiliar) del grupo experimental. 313
Gráfico 53. Frecuencia de error por sujeto de simplificación (omisión del verbo principal, del participio pasado o del verbo auxiliar) del grupo de control. 314
Gráfico 54. Frecuencia total de error de neutralización (falta de concordancia de número de verbo en el verbo auxiliar). 315
Gráfico 55. Frecuencia total de error de neutralización (falta de concordancia de número de verbo en el verbo auxiliar) por sujeto del grupo experimental. 315
Gráfico 56. Frecuencia total de error de neutralización (falta de concordancia de número de verbo en el verbo auxiliar) por sujeto del grupo de control. 316
Gráfico 57. Frecuencia total de error de aplicación incompleta de reglas (verbo en Simple Past en lugar de participio pasado). 317
Gráfico 58. Frecuencia de error de aplicación incompleta de reglas (verbo en Simple Past en lugar de participio pasado) por sujeto del grupo experimental. 317
Gráfico 59. Frecuencia de error de aplicación incompleta de reglas (verbo en Simple Past en lugar de participio pasado) por sujeto del grupo de control. 318

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Informe anual, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022: 36). 103
Tabla 2. Programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera registrados durante el curso 2020-2021 (EducaBase Minisrerio de Educación y Formación Profesional). 104
Tabla 3. Otras experiencias de profundización en conocimiento de lenguas extranjeras registradas durante el curso 2020-2021 (EducaBase Minisrerio de Educación y Formación Profesional). 105
Tabla 4. Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Informe anual, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022: 36). 138
Tabla 5. Desglose del número de sujetos participantes en grupo experimental y grupo de control. 165
Tabla 6. Datos descriptivos de las muestras obtenidas. 236
Tabla 7. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes y contraste de igualdad de medias (Prueba T). 236
Tabla 8. Datos estadísticos descriptivos. 237
Tabla 9. Prueba de homogeneidad o igualdad de varianzas. 238
Tabla 10. ANOVA de un solo factor (grupo de pertenencia). 238
Tabla 11. HSD de Tukey para comparaciones múltiples. 238
Tabla 12. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples. 240
Tabla 13. Datos descriptivos. 241
Tabla 14. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes y contraste de igualdad de medias (Prueba T). 241
Tabla 15. Datos descriptivos. 241
Tabla 16. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes y contraste de igualdad de medias (Prueba T). 242
Tabla 17. Datos descriptivos teniendo en cuenta los dos factores (metodología y centro de enseñanza). 243
Tabla 18. ANOVA de dos factores. 243
Tabla 19. HSD de Tukey para comparaciones múltiples. 244

Tabla 20. Datos descriptivos teniendo en cuenta los dos factores. 245
Tabla 21. ANOVA de dos factores. 245
Tabla 22. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples por centro de enseñanza. 246
Tabla 23. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples por grupo de pertenencia (estudio 1, estudio 2). 247
Tabla 24. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes centro educativo de Oviedo. 248
Tabla 25. ANOVA de un factor centro educativo de Oviedo. 248
Tabla 26. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples centro educativo de Oviedo. 249
Tabla 27. HSD de Tukey para comparaciones múltiples centro educativo Oviedo. 250
Tabla 28. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes centro educativo de Alcorcón. 250
Tabla 29. ANOVA de un factor centro educativo de Alcorcón. 251
Tabla 30. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples centro educativo Alcorcón. 251
Tabla 31. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes centro educativo de Villaviciosa. 252
Tabla 32. ANOVA de un factor centro educativo de Villaviciosa. 252
Tabla 33. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples centro educativo Villaviciosa. 253

1. INTRODUCCIÓN

Dos de las preguntas que más repite cualquier alumno/a de idioma moderno son: «¿cómo se dice esto en la otra lengua?» o «¿qué quiere decir esto en mi idioma?». Ambas son paráfrasis de: «¿cómo se traduce esto?». La lengua materna perfila nuestro modo de estructurar todos los demás idiomas que aprendamos con posterioridad. Sin embargo, con la traducción aprendemos a observar las diferencias entre los idiomas y las estructuras lingüísticas, a estudiarlas, a profundizar en ellas. El empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, denominada traducción pedagógica, está envuelto en una paradoja. Ha pasado de ser el método de enseñanza por excelencia en el aprendizaje de las lenguas clásicas, a ser denostada en las últimas décadas tanto por los traductólogos e investigadores en el ámbito de didáctica de lenguas extranjeras como por los mismos profesores de idiomas. No obstante, puede observarse que existe una abundante bibliografía con respecto a la traducción pedagógica (en adelante, TP) en la que se aboga por reconsiderarla como un método de enseñanza válido si bien con la necesidad de renovarla. En años recientes han surgido incluso enfoques creativos e innovadores (Leonardi, 2010; Cook, 2010; Carreres, 2006; Sewell, 2004; Widdowson, 2003; González Davies, 2002; Malmkjaer, 1998; Duff, 1989) que subrayan la necesidad de tender puentes entre la enseñanza de lenguas y la formación de traductores, ya que ambas disciplinas facilitan que los hablantes de distintos idiomas se comuniquen entre sí, por lo que deberían considerarse materias inclusivas en lugar de exclusivas. Aun así, la reticencia a reconocer la traducción como la quinta destreza comunicativa después de la comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escrita queda manifiesta en su no inclusión dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

El papel que desempeña la traducción en la adquisición de una segunda lengua ha sido objeto de muchas controversias.[1] Numerosos profesores de idiomas se muestran partidarios del denominado «enfoque monolingüe o comunicativo», adoptando una política del inglés como único idioma de instrucción en detrimento del uso de la lengua materna y, por tanto, la traducción (Lado, 1964; Gatenby, 1967; Lavault, 1985; Sewell y Higgins 1996; Malmkjær 1998; Ballard, 2005; Cook 2008). Otros, en cambio, sugieren aplicar el «método bilingüe» que apuesta por el empleo de la lengua materna como un factor determinante en el proceso de

[1] Véase al respecto también el capítulo 2.

aprendizaje en consonancia con las investigaciones realizadas en materia de lingüística aplicada y bilingüismo (Lavault 1984; Duff 1989; Harley *et al.*, 1990; Grellet 1991). A pesar de que sigue sin haber acuerdo en torno a la relación entre la capacidad cognitiva de una persona y su capacidad para la adquisición de un segundo idioma, múltiples estudios han señalado una relación directa entre ambas competencias (Cummins, 1978; Peal-Lambert, 1962). Tal es el caso de las personas bilingües quienes, de acuerdo con Lambert (1990), son capaces de recordar el doble de elementos de una lista de palabras escritas en dos idiomas (L1 y L2). Las correspondencias almacenadas en el cerebro presentan una base más sólida en cuanto a representación mental se refiere y, por consiguiente, se interiorizan mejor.

De acuerdo con Brini (2000), aprender una lengua es aprehenderla, en cuanto que aprehender significa percibir y percibir supone articular. Gracias al lenguaje, interiorizamos y ordenamos las percepciones del entorno. Por consiguiente, cuanto más estemos expuestos a un idioma, mayores serán las posibilidades de alcanzar un dominio del mismo desde el punto de vista lingüístico y sociocultural. El papel de la traducción, entendida en un sentido amplio, es clave ya que se ve imbricado en cualquier acto de comunicación tanto entre hablantes de distintos idiomas (traducción interlingüística) como entre aquellos que comparten una misma lengua (traducción intralingüística) [2] . Inconscientemente, desde la infancia estamos familiarizados con la traducción y hacemos uso de ella incluso en el aprendizaje de nuestra lengua materna tal y como señala Octavio Paz (1971: 9): «aprender a hablar es aprender a traducir: siempre que un niño pregunta a su madre el significado de alguna palabra, lo que le está pidiendo es que le traduzca dicho término a su propio lenguaje».

Aprender una primera lengua, la lengua materna, y posteriormente adquirir una segunda lengua (L2) como consecuencia de un propósito deliberado o de la inmersión del hablante en una comunidad bilingüe, conlleva casi necesariamente la existencia de mecanismos de carácter instruccional. Uno de ellos es la traducción pedagógica. Ahora bien, al hablar de traducción pedagógica, ¿a qué nos referimos exactamente: a la traducción como recurso, como actividad o como materia? Esta triple naturaleza de la traducción es considerada confusa por muchos autores, resultando su aplicación en la didáctica de lenguas extranjeras objeto de movimientos

[2] Jakobson (1959) establece una distinción entre traducción interlingüística (la interpretación de signos verbales mediante signos de otra lengua), la traducción intralingüística (la reformulación mediante signos verbales de la misma lengua) y la traducción intersemiótica (la interpretación de signos verbales mediante signos no verbales).

pendulares. A pesar de toda la controversia en torno a la traducción pedagógica, esta ha protagonizado una vuelta a escena en los últimos tiempos, ganando espacio y respetabilidad en cuanto que procedimiento y objeto de investigación. No se trata de una reaparición casual, sino que responde a diferentes factores provenientes de la traductología y del ámbito metodológico tal y como señala Zabalbeascoa Terrán (1990: 75):

> «Tanto los estudios de índole traductológica como los de pedagogía de idiomas han evolucionado lo suficiente como para que las nuevas técnicas y los métodos tradicionales puedan coexistir y complementarse en la consecución de un objetivo común: una didáctica de idiomas más abierta y variada en la aplicación de su metodología».

En este contexto resulta, cuanto menos, llamativo que en ocasiones se confunda el empleo de la TP y el uso de la L1 en la clase.[3] A menudo suelen emplearse como sinónimos debido a las características comunes entre ambos y cuyo uso se asocia al llamado método gramática-traducción que abordaremos más adelante y que tantas críticas recibió. La consecuencia fue la supresión tanto de la traducción como el uso de la L1 del aula de lenguas extranjeras a pesar de que, en la práctica, el empleo de la L1 y de la traducción activa diferentes competencias y estrategias tal y como afirman González-Davies y Scott-Tennent (2009).

Por todo lo anterior, y teniendo en cuenta que la controversia suscitada en torno a la utilidad de TP en el marco del aprendizaje de una segunda lengua, se nutre mayoritariamente de aproximaciones teóricas y se sustenta generalmente en observaciones no sistemáticas de los propios docentes, creemos que el papel de la TP en la enseñanza de una L2 constituye un campo de investigación merecedor no solo de una mayor atención sino, sobre todo, de una aproximación objetiva de carácter empírico y evaluativo, ya que como afirma Pintado Gutiérrez (2012: 330):

> «La investigación producida en relación con la TP no es excesivamente amplia. Sí existe un ámbito investigador de la TP, pero no se ha establecido sólidamente como disciplina de estudio general. Son investigaciones atomizadas, y por ello la TP adolece de un campo científico que se ocupe de ella y que la desarrolle como objeto de investigación lícito. Probablemente no se deba a una falta de interés, aunque en la mayoría de los casos es llamativo que tanto los estudiantes de traducción como de lenguas extranjeras la conciban como un objeto hasta cierto punto intruso».

[3] No se trata de términos intercambiables y numerosos han sido los autores que han explorado la traducción como disciplina independiente y la lingüística aplicada para el empleo de la L1 en la enseñanza de idiomas modernos, entre los que destacan Chesterman (1998), Malmkjær (1998), González-Davies (2002, 2007), Owen (2003), Vaezi-Mirzaei (2007), o Leonardi (2010).

De ahí que el objetivo principal de la presente tesis reside en investigar empíricamente el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos/as de 1er y 2º curso de la ESO a través de un estudio exploratorio consistente en la implementación de unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo y otras basadas en la traducción pedagógica (TP) con el fin de poder determinar, si una de las dos metodologías aplicadas revierte en un mejor aprendizaje por parte de los alumnos/as, o si, en cambio, ambas metodologías arrojan resultados similares en términos de aprendizaje. Como filóloga, traductora y profesora de lengua inglesa, concurre en la autora de la tesis la voluntad de explorar estas dos prácticas docentes de forma sistematizada con el fin de seguir contribuyendo a la profesionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A tal fin se desarrollan cuatro unidades didácticas correspondientes a las dos metodologías objeto de estudio y dos aspectos lingüísticos de la lengua inglesa que forman parte del curriculum establecido para 1er y 2º curso de la ESO: la gradación del adjetivo y el *Present Perfect/Simple Past.*

1.1. Supuestos teóricos y metodológicos

Al basarse en la implementación de unidades didácticas de lengua inglesa específicamente diseñadas para 1º y 2º de la ESO, la presente investigación tiene carácter empírico e interdisciplinar, situándose en la encrucijada entre la enseñanza de segundas lenguas y la traducción. En consecuencia, el marco en el que desarrolla la tesis queda configurado, por un lado, por las teorías de adquisición de segundas lenguas, con un particular énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, por el otro, por la TP, entendida como la práctica de la traducción con fines exclusivamente didácticos cuyo objetivo no es la mediación lingüística en sí, sino el aprendizaje.

Partiendo del postulado de Leonardi (2010) de que la TP constituye un método útil de análisis gramatical contrastivo, la aproximación metodológica al desarrollo de las unidades didácticas de traducción se fundamenta en el marco de aplicación de la TP propuesto por la autora, un marco que contempla tres tipos de actividades: ejercicios previos a la traducción, ejercicios de traducción y ejercicios posteriores a la traducción. Las unidades didácticas

correspondientes al enfoque comunicativo, por su parte, se basan en la concepción de la lengua como instrumento de comunicación (Colina, 2002; La Rocca, 2007; Sánchez Cuadrado, 2015).

Con el fin de dar cuenta de la naturaleza compleja del aprendizaje del inglés, el análisis de los datos recopilados se realiza desde dos perspectivas complementarias: la cuantitativa, mediante un estudio estadístico descriptivo e inferencial y la cualitativa, basada en el análisis de errores.

1.2. Estructura global

La estructura de la tesis obedece a diversas consideraciones, siendo la primera la necesidad de situar la investigación dentro del ámbito de la didáctica y la adquisición de segundas lenguas, así como la traducción y, más concretamente, la TP. Para tal fin, se expone el estado de la cuestión, mediante un análisis detallado de las distintas posturas metodológicas a favor y en contra del valor pedagógico de la traducción en el marco de la enseñanza de idiomas, así como de su reaparición fruto de la interacción de distintos elementos provenientes tanto del ámbito metodológico como del investigativo adquisicionista. Seguidamente, reseñamos en el capítulo tercero las teorías más relevantes de traducción, los rasgos diferenciadores de la traducción pedagógica y la traducción profesional, así como las principales teorías de aprendizaje de lenguas, con especial referencia al contenido expuesto en el currículo de lengua inglesa en la Comunidad de Madrid, el Principado de Asturias y el MCERL para los niveles estudiados en cuestión.

El capítulo cuarto abarca el diseño empírico en el que se exponen el planteamiento y los objetivos de la investigación. Asimismo, se realiza una descripción de la muestra, se establece la metodología en la que se fundamenta el desarrollo de las unidades didácticas, el proceso de la implementación y de la recogida de datos, la metodología de análisis de los datos y los aspectos éticos de la investigación.

En los capítulos quinto y sexto se recogen los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de la aplicación de las unidades didácticas correspondientes a la TP y el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los centros de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid y del Principado de Asturias.

Finalmente, en el capítulo séptimo se ofrece una síntesis de los resultados y una reflexión sobre la utilidad de las actividades propuestas con el fin de extraer conclusiones pertinentes acerca del papel de la traducción en el aula de lenguas extranjeras.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La relación entre la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido objeto de numerosos debates. Suele asociarse al llamado método gramática-traducción[4], imperante en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras hasta bien entrado el siglo XX, que reforzaba exclusivamente la comprensión lectora de textos literarios y la expresión escrita. Posteriormente, con la llegada del método directo[5], se enfatiza el papel de la lengua hablada, sustituyendo a la traducción por el denominado *principio del monolingüismo* (Cummins, 2008), según el cual la L1 y L2 no deben interactuar entre sí durante el proceso de aprendizaje. Pese a todo lo anterior, en las últimas dos décadas numerosos autores (Cook, 2010; Leonardi, 2010; Zojer, 2009; Carrerres, 2006; Sewell, 2004; González Davies, 2002) han alzado la voz para reconsiderar la actitud hacia la traducción como disciplina académica y actividad profesional en general, y «reivindicar el ejercicio de la traducción con fines didácticos dentro de marcos de enseñanza comunicativos y de metodologías activas» en particular (Gasca Jiménez, 2017: 208).

La visión más extendida de la traducción es que resulta un recurso provechoso en las diversas etapas de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera ya que facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas y conocimientos extralingüísticos (Carreres y Noriega Sánchez, 2012; Cook, 2010; González Davies, 2004; Widdowson, 2003; Colina, 2002;). En palabras de Catford (cit. en Enríquez Aranda, 2003: 122), «la traducción es muy útil para introducir por vez primera significados de palabras, para consolidar el conocimiento de los alumnos/as mediante ejercicios o para evaluar su progreso». Sin embargo, el hecho de que la traducción no se haya consolidado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras responde en gran medida a la ausencia de la dimensión comunicativa de la traducción aplicada al

[4] Véase el apartado 3.5.1. donde se abordan los principios que rigen esta metodología de enseñanza.
[5] Consúltese el apartado 3.5.2.1.1. donde se recogen los principales fundamentos teóricos que rigen este procedimiento de enseñanza.

aprendizaje de lenguas, considerada menos eficaz que otros métodos (Danchev, 1983; Newson, 1998; Malmkjær, 1998, 2004, 2010). El ámbito de la traducción no se restringe o limita a realidades lingüísticas, expresiones idiomáticas o correspondencias que puedan constituir un análisis comparativo. Al traducir, el alumno/a de una lengua extranjera está siempre supeditado al texto original debiendo reflejar en la L2 el contenido del enunciado en L1, motivo por el cual ha llevado a pensar a ciertos autores que su aplicación perjudica más de lo que beneficia al alumno, ya que le impide dar el salto para expresarse libremente en la lengua meta (Carrerres y Noriega Sánchez, 2012).

Existen numerosos partidarios y detractores de la TP[6], así como de su papel en la formación del traductor como profesional especializado cuyas líneas de pensamiento, por motivos de extensión, recogemos a continuación de forma sucinta.

Entre los primeros, Duff (1989, en Gasca Jiménez, 2017: 209), señala que esta práctica «permite tomar conciencia de la influencia de la primera lengua en la segunda y lidiar con problemas de transferencia». Kiraly (1990) resalta la competencia comunicativa y lingüística del traductor para poder tratar con dos contextos de situación complejos de manera simultánea, al tiempo que subraya el potencial de la traducción para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades y conocimientos lingüísticos. Stibbard (1998), considera la traducción como la quinta destreza, por detrás de la comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. Cook (2010) y González Davies (2002) subrayan el papel de la traducción inversa (L1 > L2) en el desarrollo de la precisión gramatical, pues obliga a los alumnos/as a enfrentarse a obstáculos en su segunda lengua. Cook (2010) enfatiza, además, la activación de un conocimiento metalingüístico pues dichos problemas de traducción fomentan la reflexión y el debate entre los alumnos/as, quienes necesitan justificar sus elecciones mediante el conocimiento declarativo de la lengua a su alcance.

Zojer (2009, cit. en Gasca Jiménez, 2017: 209), reitera los argumentos previos y añade el impacto positivo de la traducción en el área léxico-semántica:

> «La traducción contribuye a la expansión del conocimiento léxico del alumno, limita los errores de representación semántica y explica nuevo vocabulario. Incluso da un paso más allá al afirmar que, además de limitar la transferencia negativa, entendida como una desviación de las normas lingüísticas monolingües por influencia de otra lengua, contribuye al desarrollo de la competencia de transferencia, una subcompetencia de la competencia traductora que consiste en "saber comprender

[6] Consúltese el apartado 3.6.4. para conocer los argumentos esgrimidos a favor y en contra de la TP.

> el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario" (Hurtado Albir, 2001: 385, cit. en Gasca Jiménez, 2017: 209).

Leonardi (2010), cuya propuesta didáctica se aborda con mayor detenimiento en el apartado 3.6.4.1. de la presente investigación, pone de manifiesto los usos pedagógicos de la traducción para estimular la lectura crítica y el análisis gramatical. De acuerdo con la autora, mediante la comparación de dos sistemas gramaticales distintos, se activan mecanismos de identificación de equivalencias y de control de posibles interferencias, desarrollando una precisión lingüística mayor en la lengua materna.

Por último, Sewell (2004, en Gasca Jiménez 2017: 210) pone en duda la creencia extendida de que la traducción es una actividad frustrante para los alumnos/as, dado que:

> «[…] la naturaleza de la traducción escrita contribuye positivamente a la autoestima, ya que el traductor no es la fuente del mensaje original y no se ve involucrado en un acto inmediato de comunicación con el potencial de dañar su imagen personal. Además, sugiere que la traducción contribuye a la autonomía de los estudiantes, ya que permite la evaluación individual sin tener que depender exclusivamente del profesor» (Gasca Jiménez, 2017: 210).

Entre los detractores, por otro lado, Lado (1964) y Gatenby (1967) niegan la utilidad de la traducción aduciendo que no se trata de un proceso natural, sino que crea una falsa ilusión de equivalencia entre las dos lenguas y promueve la transferencia negativa desde la L1. Lavault (1985), asocia el ejercicio de la traducción profesional con la realidad y la TP con la artificialidad; mientras que Ballard (2005) manifiesta que en numerosos países la traducción es considerada como un medio de expresión artificial que imposibilita incluso la expresión en la lengua meta.

Carreres y Noriega Sánchez (2011: 254), por su parte, proporcionan una síntesis los principales argumentos esgrimidos en la bibliografía especializada en contra del empleo de la traducción en la enseñanza de idiomas, entre los que destacan los siguientes:

1. «La traducción es un ejercicio artificial que no tiene lugar en una metodología comunicativa.
2. La traducción es un método restrictivo, dado que limita la práctica de la lengua únicamente a dos destrezas: lectura y escritura.
3. La traducción puede ser contraproducente, ya que obliga a los aprendices a acceder a la segunda lengua a través de su lengua materna.

4. La traducción, y en particular la traducción inversa, es un ejercicio frustrante y desmotivador, ya que el aprendiz nunca podrá alcanzar el nivel de corrección y de pericia estilística de la versión que le presenta el profesor.
5. 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.
6. 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» (Carreres y Noriega Sánchez, 2011: 254).

Esta reticencia a reconocer la traducción como método útil en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como destreza que debería ser desarrollada durante en el aprendizaje, se aprecia incluso en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El MCERL constituye una base común donde se detallan las destrezas necesarias para alcanzar los distintos niveles de dominio de un idioma extranjero de gran utilidad para profesores, educadores, creadores de planes de estudios y agencias vinculadas a la formación lingüística y se estructura de la siguiente manera:

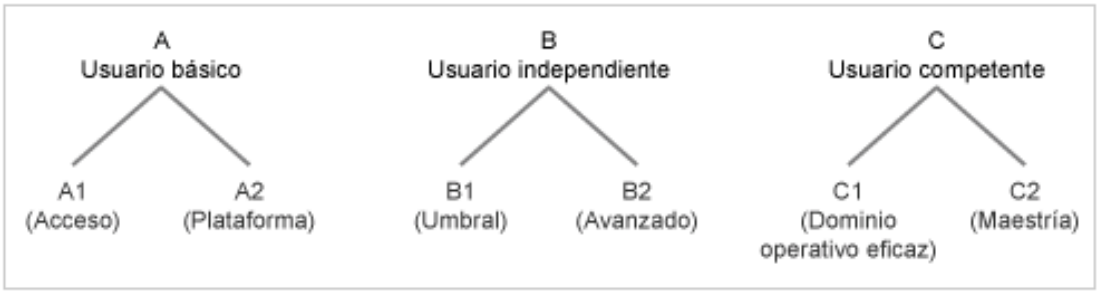


Figura 1. Niveles comunes de referencia establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 25).

Dichos niveles comunes de referencia únicamente incluyen las destrezas de compresión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, sin mencionar en ningún caso la capacidad de traducir tal y como puede observarse en las tablas a continuación:

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Cuadro 1. Capacidades de expresión oral a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 62).

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Cuadro 2. Capacidades de expresión escrita a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 64).

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Cuadro 3. Capacidades de comprensión lectora a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 69).

COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Cuadro 4. Capacidades de comprensión auditiva a desarrollar según los niveles establecidos en el MCERL (MCERL, 2002: 71).

Sin embargo, Carreres (2006) señala que a pesar de que la traducción se eliminara del currículum de los centros de educación secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas, los departamentos de lenguas de las universidades se muestran reacios a deshacerse de ella, principalmente por dos razones:

1) los estudiantes de grado necesitan preparación para exámenes oficiales que incluyan la traducción inversa o directa de fragmentos de texto; y

2) algunos profesores implicados en la didáctica de lenguas no se sienten cómodos impartiendo docencia en lengua extranjera o tienen poca experiencia en otras metodologías de enseñanza.

De la misma manera, la traducción directa y la traducción inversa difieren desde el punto de vista cognitivo y en lo que respecta a su aportación pedagógica. Mientras que la traducción directa mejora la comprensión de estructuras morfosintácticas en la L2, la traducción inversa afianza dichas estructuras en la producción de la L2. Así pues, la traducción inversa sigue manteniéndose como rasgo permanente en los grados universitarios de lenguas modernas ya que presenta una ventaja para el alumno/a al disponer de más facilidades para investigar a fondo el texto original (TO), conocer mejor el contexto y poder llegar a una comprensión más completa del texto. Quizá sea esta la razón por la que a pesar de que los profesores/as de lenguas se muestren reticentes al empleo de la traducción en el aula, tiendan a considerarla instintivamente como un método eficaz en ciertas situaciones de aprendizaje, como por ejemplo la enseñanza superior.

Como se mencionó al inicio del presente capítulo, a pesar de que en las últimas dos décadas se ha dedicado mucho esfuerzo para reivindicar el papel de la TP en el aula de lenguas extranjeras, todavía faltan fundamentos empíricos sólidos sobre la eficacia de la misma sobre los que basar la práctica docente. A continuación, se recogen algunos de los estudios más recientes desarrollados en la materia. Conviene destacar a este respecto que de nuestra búsqueda bibliográfica hemos constatado que existen múltiples estudios con TP del castellano como lengua extrajera en contraste con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, cuya cifra de estudios empíricos es muy reducida. Es aquí donde, a nuestro juicio, reside la relevancia de la presente investigación.

Hsieh (2000) lleva a cabo una investigación con cincuenta y dos estudiantes universitarios taiwaneses durante un curso académico de inglés como lengua extranjera (EFL) utilizando TP. Los resultados revelaron que el 85% de los alumnos/as consideraban que la traducción les ayudaba a prestar atención a la coherencia y contextualización de las actividades de comprensión lectora en inglés; el 73% de los alumnos/as aprendió la importancia de su lengua materna; el 65% reconoció haberle ayudado a darse cuenta de los múltiples significados de una palabra en inglés; y el 62% amplió sus conocimientos de vocabulario y comprensión lectora.

Källvist (2004, 2008) examina si es posible perfeccionar el uso de estructuras morfosintácticas en la L2 mediante la práctica de la traducción. Para ello, realiza un estudio preliminar de trece semanas de duración con un total de 44 estudiantes universitarios de último curso hablantes nativos de sueco, divididos en tres grupos, dos experimentales (con TP) y uno de control (sin TP). Mientras que grupos experimentales realizan ejercicios de traducción enfocados a estructuras morfosintácticas (en concreto, el uso del artículo definido); el grupo de control las trabaja desde un enfoque monolingüe basados en la L2 exclusivamente. A todos ellos se les solicita que realicen un test previo que incluye tres tareas: una actividad de elección múltiple, una de traducción y otra de reescritura. Al final del periodo de instrucción, se les hace el mismo test para observar, en su caso, la evolución de aprendizaje de los participantes. Asimismo, se lleva a cabo una prueba intermedia que permita evaluar el grado de adquisición de la estructura gramatical investigada en cuestión, consistente en un ejercicio de traducción y otro de rellenar huecos. Los resultados demuestran que los alumnos/as de los dos grupos experimentales obtienen resultados similares, mientras que el grupo de control obtiene resultados notablemente inferiores, conduciendo a la autora a recomendar ejercicios de traducción en combinación con otros en L2 que permitan centrarse en la forma.

Brooks-Lewis (2009), por su parte, realiza una investigación con alumnos/as de habla hispana en México para conocer sus experiencias y percepciones como estudiantes de lenguas extranjeras. Concluye que la inclusión de la L1 reduce la ansiedad, mejora el entorno afectivo para el aprendizaje, tiene en cuenta los factores socioculturales, facilita la incorporación de las experiencias de la vida de los alumnos/as y permite un desarrollo curricular centrado en el alumno/a.

Aguilar Miquel (2015), aborda el empleo de la TP como herramienta didáctica durante el proceso de enseñanza del latín en secundaria y bachillerato. Se trata de un estudio descriptivo de la utilización de dicho instrumento a lo largo de la historia y un análisis pormenorizado de su influencia en las metodologías de enseñanza actuales, al tiempo que se trazan sus principales ventajas e inconvenientes, se reformulan los objetivos que persigue y se ofrecen alternativas que optimicen los resultados en el aula.

Gasca Jiménez (2017), por su parte, realiza un análisis cualitativo y cuantitativo del impacto del uso de la traducción tras la realización de unas prácticas pedagógicas de un curso universitario de nivel avanzado de castellano dirigido a seis estudiantes de licenciatura de la Universidad de Houston, Texas durante su estancia en el extranjero en Cádiz (España). La duración del curso es de un mes con cuatro sesiones por semana de dos horas de duración cada uno. El objetivo principal de la autora es «demostrar las posibilidades didácticas de la traducción para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y conocimientos extralingüísticos en la enseñanza de segundas lenguas» (Gasca Jiménez, 2017: 207). Mediante el empleo de una metodología activa centrada en el alumno/a en la que se prioriza el proceso (la práctica de la traducción), frente al producto (el texto traducido), se solicita a los alumnos/as que realicen una lectura teórica breve con anterioridad a cada clase y que preparasen una lista con tres conceptos clave abordados en la misma con el fin de suscitar un debate inicial. El resto de la clase se dedica a la práctica de la traducción mediante actividades colaborativas. Asimismo, semanalmente los alumnos/as trabajan de forma individual en una traducción asignada cuya versión final incluya una breve reflexión sobre las características del texto, las dificultades encontradas y las soluciones puestas en práctica. Además, se les asigna un proyecto final consistente en la elaboración de un ensayo de reflexión contestando a la pregunta: «¿cómo ha cambiado tu percepción de la traducción como producto, proceso y disciplina?» (Gasca Jiménez, 2017: 215). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los alumnos/as recurren de forma natural a la traducción en diversos contextos de forma positiva, reconociendo su valor didáctico e instrumental:

> «El análisis cuantitativo muestra que la incorporación de la traducción pedagógica mediante una metodología activa —que combine el trabajo individual y colaborativo y promueva la reflexión— tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la segunda lengua. Particularmente, este impacto positivo se hace evidente en la habilidad de transferir información en la traducción inversa (L1 > L2) y en la habilidad de usar técnicas de traducción con mayores niveles de precisión. El análisis cualitativo sugiere

> que esta metodología permite que los estudiantes aborden la traducción como una actividad comunicativa definida por factores tanto lingüísticos como extralingüísticos y que desarrollen habilidades para identificar y respetar los rasgos diferenciales entre las dos lenguas, lo que a su vez les permite minimizar las traducciones literales agramaticales» (Gasca Jiménez, 20187: 225).

Núñez González (2017) explora los argumentos a favor y en contra de la TP a partir de un análisis documental realizado en la Universidad Agraria de La Habana, Cuba (UNAH). Dicho estudio consiste en el análisis textual de los trabajos finales de los alumnos/as de ingeniería industrial desde el curso 2012-2013 hasta 2016-2017, atendiendo a las reglas de coherencia y cohesión, estructuras gramaticales y precisión léxica. Los resultados permiten identificar las vías que emplean los alumnos/as para redactar sus trabajos, siendo estas: *traducción automática (TA), traducción automática editada (TAE), traducción humana (TH), y «copiar y pegar» (CP)* (Núñez González, 2017: 14). La TA y CP destacan por ser los métodos preferidos por los alumnos/as, si bien estos experimentan un notable descenso en el último curso, dando pie a un aumento en el empleo de la TH y la TAE. De acuerdo con la autora, este hecho resulta positivo pues demuestra «la concienciación de los estudiantes sobre la necesidad de editar las TA, pero a su vez refleja que [estos] no son dados a producir ellos mismos sus textos, pues encuentran la […] traducción pedagógica mucho más factible» (Núñez González, 2017: 14). Adicionalmente, se lleva a cabo una encuesta entre los docentes de la asignatura de inglés con fines específicos cuyas respuestas confirmaron por unanimidad la preferencia de los alumnos/as por diccionarios bilingües frente a los monolingües, así como su reacción al solicitar la traducción en lengua materna cuando no entienden un término o enunciado. Estas afirmaciones corroboran la premisa inicial de la autora que apuesta por enseñar a los alumnos/as a entender en lugar de inferir, haciendo de la TP una aliada del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Pérez de Obanos Romero (2018) aboga por el uso de tareas de instrucción explícitas en la didáctica de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto con alumnos/as brasileños de castellano como lengua extranjera basadas en la TP con fines contrastivos en el procesamiento y la asimilación de dichos contenidos. Mediante un análisis contrastivo en el que se evidencian las dificultades de adquisición de los alumnos/as brasileños de castellano, se diseña una secuencia de actividades específicamente dirigidas a alumnos/as cuya lengua madre es el portugués en su variedad brasileña a partir de un cuento del escritor Machado de Assis,

La Cartera (1885). El autor pretende conciliar «la comprensión del relato con la presentación de las formas y el uso de los pronombres átonos de tercera persona, de complemento directo e indirecto» (Pérez de Obanos Romero, 2018: 19). Para tal fin, se combinan actividades centradas en el significado (lectura e interpretación de la obra, producción oral y escrita en torno al contenido), y en la forma (observación e inducción de las reglas de uso y de la colocación de los pronombres mediante la comparación interlingüística que proporciona la práctica de traducción directa e inversa). Dichas tareas de *sensibilización gramatical* contribuyen a la *reflexión metalingüística*, al *razonamiento inductivo* y al *análisis de las formas por comparación* entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje (Pérez de Obanos Romero, 2018: 21-22).

Cabe destacar que este mismo autor realiza un estudio previo (Pérez de Obanos Romero, 2017), fruto de un trabajo de investigación cuantitativa llevado a cabo en el segundo semestre de 2015 en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) de Paraná (Brasil) cuyo objetivo reside en observar el impacto de la instrucción de procesamiento[7] (IP) en combinación con la TP y la reflexión contrastiva en construcciones locativas y existenciales con los verbos *estar*, *haber* y *tener*. El estudio cuenta con la participación de 124 alumnos/as divididos en cuatro grupos: un grupo de control y tres grupos experimentales (uno de interpretación contrastiva, otro de interpretación (sin tratamiento contrastivo), y otro de producción contrastiva). Los resultados muestran que los grupos con traducción contrastiva, tanto de interpretación como de producción, presentan una evolución favorable y progresiva en la frecuencia de respuestas correctas, confirmando la mayor eficacia de las metodologías contrastivas en el contexto de enseñanza de lenguas tipológicamente próximas entre sí.

Pérez Sabater, Barbasán Ortuño y Montero Fleta (2019) estudian el papel de la TP en las lenguas de especialidad. En particular, en lo que respecta al orden de palabras en la oración con dos grupos de diversa naturaleza: uno compuesto por 45 alumnos/as españoles que estudian inglés, y otro compuesto por 20 alumnos/as anglófonos que aprenden castellano, ambos en un contexto de especialidad, lenguas para las tecnologías de la información y la comunicación. La

[7] La instrucción de procesamiento (IP) es una técnica didáctica fundamentad en los principios de atención a la forma, cuya finalidad es «facilitar las estrategias que el aprendiz activa con el objeto de procesar el contenido lingüístico mediante una secuencia de actividades denominadas *input* estructurado» (Pérez de Obanos Romero, 2017: 31).

estructura de las oraciones se restringe a aquellas con sujeto omitido o tácito, sujeto antepuesto o pospuesto, sintagmas nominales, estructura verbo-objeto, oraciones pasivas y pasivas reflejas. Con el fin de analizar la influencia de la TP en la consolidación de dichos aspectos gramaticales en los textos técnicos, se confeccionan actividades de traducción específicas y se evaluó su competencia mediante una prueba final. El análisis contrastivo de los parámetros abordados demuestra el potencial de la TP para solventar los problemas de estructuras equivalentes en ambas lenguas evitando las interferencias propias de la lengua materna y redundando en una mayor precisión de las traducciones.

Guerrero García (2019, 2020) se centra en la descripción del movimiento pues, a su juicio, representa un escollo en el aprendizaje del castellano y requiere de un tratamiento didáctico específico. Para tal fin, realiza un estudio contrastivo con 32 estudiantes norteamericanos de castellano en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, que incluye actividades de traducción directa e inversa, así como ítems de respuesta abierta y de respuesta cerrada. Una vez contrastados los resultados de las distintas actividades, se confirma su hipótesis principal que cuestiona la adaptabilidad de los estudiantes para aplicar las pautas de la L2 en la construcción del movimiento dada la falta de tratamiento en el aula, en palabras de la autora:

> «[…] comprobamos que los estudiantes de español no adquieren nuevas pautas del pensar para hablar y reproducen los patrones de lexicalización de su LM, tanto en niveles bajos (B1.2) como en niveles más avanzados (C1.2), mostrando así́ la fosilización de errores que se ha ido generando durante los años de aprendizaje por la falta de tratamiento (Guerrero García, 2019: 280).

Sobre la base de los estudios anteriores (Navarro y Nicoladis, 2005; Cadierno, 2008), Guerrero García (2019, 2020) desarrolla una propuesta didáctica de diez actividades con atención a la forma para dirigir el interés del alumno/a hacia la estructura lingüística y el significado de la conceptualización del movimiento.

Flores Pavón y Díaz Rodríguez (2021) lleva a cabo una recopilación bibliográfica para conocer de primera mano el contexto en el que aplicar las estrategias de TP en la enseñanza de ELE tras una estancia como auxiliar de conversación en Martinica. Entrevista, además, a un experto en el sector para obtener información sobre el sistema educativo francés en este

territorio de ultramar y, finalmente, con los datos obtenidos, elabora un compendio de actividades didácticas basadas en la TP.

Arcelus Clemente y Lorés Sanz (2021) investigan las razones por las que la traducción ha sido marginada de la enseñanza de lenguas extranjeras conforme a las teorías de traducción y de ASL/ALE más relevantes. Paralelamente, los autores realizan un estudio con 27 alumnos/as de 4º curso de la ESO de un colegio concertado en Zaragoza para verificar, por un lado, si la TP favorece la adquisición de un repertorio léxico mayor de inglés como lengua extranjera y, por otro, si aumenta la motivación de los alumnos/as mediante la traducción de textos no especializados. Para ello, se rellenan dos cuestionarios previo y posterior a tres actividades de TP, compuestas estas últimas de un taller de traducción, una evaluación por pares y un ejercicio de reflexión sobre las traducciones presentadas por los alumnos/as para practicar y evaluar el nivel de adquisición alcanzado. Del análisis de datos extraído de los cuestionarios, se corrobora que la visión general del alumnado con respecto a la TP fue satisfactoria: 96.3% de los alumnos/as consideraron que la traducción les había ayudado a adquirir más vocabulario, al tiempo que el 88.9% de ellos manifestaron sentirse más motivados con el taller de traducción que con el resto de actividades diarias programadas para la asignatura de inglés. No obstante, subrayan la necesidad de más estudios empíricos en la materia para demostrar la relevancia de esta metodología en el aula de inglés como lengua extranjera.

El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas encuentra más reprobación, incluso, en el caso de la traducción inversa. Son escasos los estudios de investigación acerca de esta modalidad, que suelen asumir competencia nativa en el traductor/a (Campbell 1998; Hatim 2001, 164–168; Pokorn 2005). A este respecto, Carreres (2006) elabora un cuestionario a estudiantes de segundo y tercer año del grado de Lenguas Modernas en la Universidad de Cambridge, acerca de su percepción de la traducción inversa como actividad de aprendizaje de idiomas. Constató que los alumnos/as la conciben necesaria y efectiva, ya que es la única vía de comprobar si un texto se ha entendido completamente. A su juicio, la traducción inversa:

> «(…) constituye, un componente particularmente fructífero en la adquisición de una lengua. […] No cabe duda de que producir un texto meta no solo correcto léxica y gramaticalmente, sino también adecuado desde el punto de vista estilístico y macrotextual, supone un reto considerable para el aprendiente. Por ello, es esencial que profesores y alumnos/as aborden las tareas de traducción inversa con objetivos realistas, y que el diseño didáctico esté orientado hacia el proceso traductor, tomando el producto como manifestación

de una fase de la adquisición sobre la que seguir construyendo el aprendizaje» (Carreres, 2017: 104).

De todo lo anterior se desprende la necesidad de seguir ahondando en la materia con el fin de aportar evidencias empíricas sobre la utilidad de la TP. A continuación, nos detendremos, pies, en la pertinencia del presente estudio de investigación.

2.1. Relevancia de la investigación

Si bien es cierto que el enfoque bilingüe aboga por el uso de la L1 en la clase y el uso de la traducción como método de enseñanza, no es menos cierto que la traducción ejerce un gran impacto en el desarrollo cognitivo del individuo, pues es fruto de una elección deliberada por parte del profesor de idiomas y, a la vez, una actividad espontánea para los alumnos/as que se encuentran constantemente filtrando o traduciendo información a su lengua materna. De ahí que resulte necesario enseñarles mediante ejercicios de traducción cómo minimizar las interferencias y concienciarles de que no siempre existe una correspondencia biunívoca entre dos idiomas. La traducción es enormemente eficaz en ese sentido, pues desarrolla y fortalece las competencias comunicativas, culturales y lingüísticas en la lengua meta, tal y como afirma Leonardi (2010: 81f):

«The proper use of pedagogical translation can show how this activity is not uncommunicative and that it does not merely focus on accuracy. Translation exercises can serve a variety of purposes ranging from linguistic problems to more cultural, semantic and pragmatic concerns. Furthermore, translation can help learners enhance their analytical and problem-solving skills which are essential in everyday life as well as in most working fields. »

La aplicación de la traducción pedagógica en el aula de enseñanzas extranjeras es una buena medida para fomentar el bilingüismo. Enseñar a traducir es una tarea compleja que requiere desarrollar, entre otras, las siguientes habilidades propuestas por Seleskovitch y Lederer (1984: 128-129, cit. en Pintado Gutiérrez, 2012: 328):

- Hacer entender el significado de un segmento texto.
- Hacer que los estudiantes reconstruyan en la L1 la idea contenida en el párrafo.
- Volver al texto y reconstruir los párrafos.
- Comparar el original y la traducción: afinar, rectificar, corregir y establecer entre ellos una equivalencia tan perfecta como sea posible.

La visión más extendida sobre el uso de la TP en el aula de lengua extranjera es posiblemente aquélla que le otorga una relativa importancia en tanto que ejercicio adecuado en las etapas de aprendizaje más avanzadas. Sin embargo, creemos que siempre que los objetivos sean realistas y las tareas adaptadas al nivel, la traducción puede resultar productiva en todos los niveles. La enseñanza de la traducción puede justificarse como fin en sí mismo, es decir, en la formación de traductores, así como instrumento de aprendizaje de una segunda lengua, algo que no debería impedir el intercambio entre ambas disciplinas. En este sentido Carreres y Noriega (2011: 258) abogan por «considerar al traductor como un aprendiz de por vida y al aprendiz de lengua como un traductor espontáneo».

Asimismo, conviene subrayar en este contexto que a pesar de que existe un cierto número de estudios (Carreres y Noriega Sánchez, 2011; Cook, 2010; González Davies, 2004; Widdowson, 2003; Colina, 2002; Malmkjaer, 1998; Duff, 1989) centrados en la utilidad de la TP y en cómo incorporar la traducción al aula de lengua extranjera de forma sensata y acertada, estos se centran generalmente en una reflexión teórica sin realizar ningún acercamiento a la realidad empírica. Con el fin de suplir esta carencia y sentar unas bases para la práctica docente, la presente tesis doctoral pretende acercarse a esta realidad empírica mediante un estudio exploratorio, recopilando datos sobre el empleo de la TP y su efecto en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en la enseñanza secundaria. La relevancia de la investigación reside por tanto en la obtención de unos resultados empíricos que permitan extraer conclusiones relevantes acerca de la utilidad de la TP en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Todo estudio empírico requiere de unas precisiones teóricas que sirvan de marco de referencia en el que se desarrolla el proceso de investigación y que permita enlazar el objeto del estudio con la pregunta de investigación y la metodología empleada. Dado el carácter interdisciplinar de nuestra investigación, que se sitúa en el cruce entre la enseñanza de segundas lenguas y la traducción, se exponen a continuación las teorías de enseñanza de segundas lenguas y de traducción de mayor relevancia.

3.1. Aproximación a la adquisición de segundas lenguas como disciplina

En las últimas décadas hemos asistido a un progresivo plurilingüismo y multiculturalismo derivados de los fenómenos de inmigración y las relaciones internacionales. Como consecuencia, la bibliografía sobre la investigación en adquisición y enseñanza de segundas lenguas se ha visto incrementada considerablemente, tanto en forma de libros, artículos en revistas especializadas y publicaciones periódicas, como a través de subvenciones a proyectos de investigación en el ámbito universitario. Asimismo, la incorporación de asignaturas relativas a estas cuestiones en los planes de estudio y cursos de doctorado y posgrado han conducido a crear una pedagogía específica sobre el alumnado que aprende lenguas extranjeras y a investigar en torno a la hipótesis de si saber varias lenguas facilita el aprendizaje de nuevas lenguas como hemos tratado en el capítulo anterior. Tal es así, que las ciencias cognitivas y los programas de lingüística aplicada dedican asignaturas al aprendizaje de lenguas extranjeras (ALE) desde una doble perspectiva metodológica (cómo se enseñan) y adquisitiva (cómo se aprenden), culminando en una disciplina propia denominada adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL).

A este respecto, conviene tener en cuenta las aclaraciones terminológicas realizadas por González y Asensio (1998: 50-51) con el fin de emplear expresiones *a priori* similares, aunque con diferencias fundamentales:

i. «El término «bilingüismo compuesto», entendido como la competencia eficaz de una persona en dos lenguas adquiridas ambas durante la infancia (Weinreich, 1953 y Ervin y Osgood, 1954).

ii. El término «bilingüismo coordinado», considerado como la competencia eficaz de una persona en dos lenguas, una de ellas aprendida durante la infancia y la otra posteriormente. Este término suele sustituirse por el de «ASL», donde la L2 sería una lengua objeto a aprender una vez que el aprendiz ya tiene establecida su lengua materna. No obstante, dentro del término general de «segundas lenguas» se ha visto la necesidad (Ringbom, 1987) de distinguir dos términos más específicos en función de dos tipos de contextos claramente distintos:

a. «Segundas lenguas» (L2) en sentido estricto. Aquellas lenguas distintas de la materna que tienen funciones sociales y comunicativas dentro de la comunidad donde se aprenden.

b. «Lenguas extranjeras» (LE), aquellas lenguas distintas de la materna que no tienen estas funciones en la sociedad, sino que principalmente se utilizan para comunicarse en otros lugares distintos de aquél en el que se estudian.

iii. «Adquisición» de una lengua y «aprendizaje» de una lengua. Numerosos autores de ASL/ALE no distinguen entre estos dos términos por ser semánticamente equivalentes, sin embargo, presentan diferencias pragmáticas. Hablamos de «adquisición» al referirnos a las segundas lenguas (ASL), y de «aprendizaje» al referirnos a las lenguas extranjeras (ALE), pues en el segundo caso parece haber una mayor dificultad de logro y una necesidad de educación formal que parecen no ser tan imperiosas en el primero».

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) y la ASL/ALE? Mientras que la ELE se encarga de las decisiones tomadas a la luz del conocimiento de la naturaleza del lenguaje humano, de cómo se aprende y de su papel en la sociedad; el marco epistemológico en el que se encuadra la ASL/ALE es la lingüística aplicada, la cual se nutre de los hallazgos procedentes de los estudios teóricos. La ASL/ALE es un ámbito de estudio interdisciplinario en el que intervienen materias como la psicolingüística, la neurolingüística y la sociolingüística, cuyas conclusiones pueden resultar de interés tanto a teóricos como a profesores, tanto a programadores de planes de estudio y exámenes de lengua como a autores de materiales. Como explica Pastor Cesteros (2004: 98):

> «Si nos preguntáramos por qué debe ser estudiada la adquisición de segundas lenguas, la primera respuesta que podríamos hallar, además de la búsqueda del conocimiento mismo, se basa en que de la comprensión de tal proceso se beneficia la propia enseñanza lingüística. Y se beneficia en primer lugar, a través de la actuación de los profesores, los propios aprendices, que son los verdaderos protagonistas tanto del aprendizaje como de la enseñanza de LE. Si partimos de la base que una correcta enseñanza de la segunda lengua no debe ir en contra de los procesos naturales, la única manera de acceder a la primera sería a través de un conocimiento profundo de tales procesos».

En este sentido, argumenta la autora (2004: 125), la pregunta clave sería «qué consecuencias tiene la enseñanza formal, en el aula, para el desarrollo de la interlengua[8], frente

[8] Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue Corder (1967), quien

a la adquisición de una forma natural». Contra dichas consecuencias, surgen dos posturas como recogen Larsen-Freeman y Long (1991: 272):

> «Varias teorías han afirmado que el desarrollo de la interlengua en los que aprenden a través de la enseñanza (en la clase) no se diferencia significativamente de la de los que adquieren la SL de una forma natural. Se considera que los procesos y/o secuencias del desarrollo de la SL son comunes a ambos contextos de adquisición. De acuerdo con esto, algunos investigadores opinan que es mejor ofrecer experiencias del aprendizaje natural a los que siguen una enseñanza formal, eliminar la calificación estructural, y no centrarse en la forma ni en la corrección de errores, incluso cuando se trata de adultos».

Como docentes, nos conviene hacer una reflexión exhaustiva sobre el proceso de aprendizaje y el perfil concreto del grupo de alumnos/as con el que trabajamos, de tal manera que enfoquemos nuestro trabajo atendiendo a los elementos que intervienen en nuestra materia desde el punto de vista lingüístico, pragmático y cultural. Naturalmente, necesitamos correlacionar los procedimientos de enseñanza con los procesos de aprendizaje o, en otras palabras, generar las condiciones necesarias para que se lleven a cabo ciertos procesos. Si bien es cierto que no encontraremos respuestas absolutas a los problemas planteados, este ejercicio previo nos puede aproximar a la fase del proceso de adquisición en la que se encuentran nuestros alumnos/as.

En las últimas cuatro décadas se ha ido forjando un considerable cuerpo doctrinal fruto de numerosas investigaciones realizadas en la especialidad de la ASL que han permitido trasladar la atención de las cuestiones de metodología de enseñanza a las relativas al proceso de aprendizaje (MacKey, 1970; Strevens, 1977; Spolsky, 1980). Podemos considerar, pues, que nos encontramos ante un campo de estudio en clara expansión tal y como defiende Liceras (1991:11):

> «El estudio del aprendizaje de LE que, en un principio, estuvo íntimamente ligado a la problemática de la enseñanza ha adquirido una dimensión empírico-teórica que se ha desarrollado en los últimos años y que, sin dejar de tener valor, si bien indirectamente, para la realidad didáctica, ha dado lugar a un campo de investigación que trata de definirse a sí mismo, de forma independiente, como una disciplina más de las ciencias cognitivas».

La manera en la que se ha producido este viraje hacia la especialización de la ASL como disciplina, gira en torno a tres etapas (Liceras, 1991; cit. en Pastor Cesteros, 2004: 111):

---

estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores.

1. «Fase de reconocimiento y aceptación del hecho de que las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos constituyen un sistema y no un habla desviada, como se refleja en el concepto de interlengua.
2. Fase de elaboración de modelos teóricos que expliquen cómo se adquieren las interlenguas.
3. Fase de análisis de las interlenguas, es decir, cómo podemos inferir la competencia comunicativa del aprendiz a partir de su producción lingüística y el *input* que recibe».

3.2. Principales propuestas teóricas en materia de ASL/ALE

El estudio de la lengua como fenómeno del individuo forma parte de la psicología general. Las categorías descriptivas utilizadas para explicar la conducta lingüística individual, por su parte, permiten explicar otras conductas no lingüísticas, tales como el aprendizaje, la memoria, la habilidad o la percepción. Al no existir una teoría absoluta que reúna todos los aspectos del proceso dentro de un conjunto de proposiciones mutuamente consistente, han surgido disciplinas híbridas en parte lingüísticas y en parte psicológicas (psicolingüística), y en parte sociológicas (sociolingüística). Todas estas disciplinas relacionadas con la lengua constituyen la denominada macrolingüística, por oposición a la microlingüística (Trager, 1949) que se centra en los estudios de lingüística teórica.

La complejidad del contexto teórico de ASL/ALE se refleja en los múltiples modelos formulados (Ellis, 1986; McLaughlin, 1987; Beebe, 1988; Lightbown y Spada, 1993; Larsen-Freeman y Long, 1991, entre otros). Estos últimos autores, en concreto, calculan que, en la actualidad, se usan indistintamente al menos cuarenta teorías, modelos, perspectivas, metáforas e hipótesis en la literatura de ASL/ALE. Resulta difícil obtener una evaluación global dado que cada una abarca un campo de tamaño distinto, da cuenta de datos diversos y lleva implícito o explícito un grado de abstracción diferente en las afirmaciones que hace. Asimismo, son muchos los factores que contribuyen a que una persona pueda dominar una lengua, y más aún cuando se trata de una segunda lengua. Estos factores no son constantes ni fácilmente visibles, por lo que se trata de buscar una teoría que incluya el mayor número de factores posibles que componen la capacidad comunicativa y la corrección lingüística. Para el presente estudio, seguiremos la clasificación de Larsen-Freeman y Long (1991) y de Griffin (2005), que agrupan teorías según la naturaleza de la adquisición tal y como se presenta en el cuadro propuesto, a continuación, por González y Asensio (1998: 52):

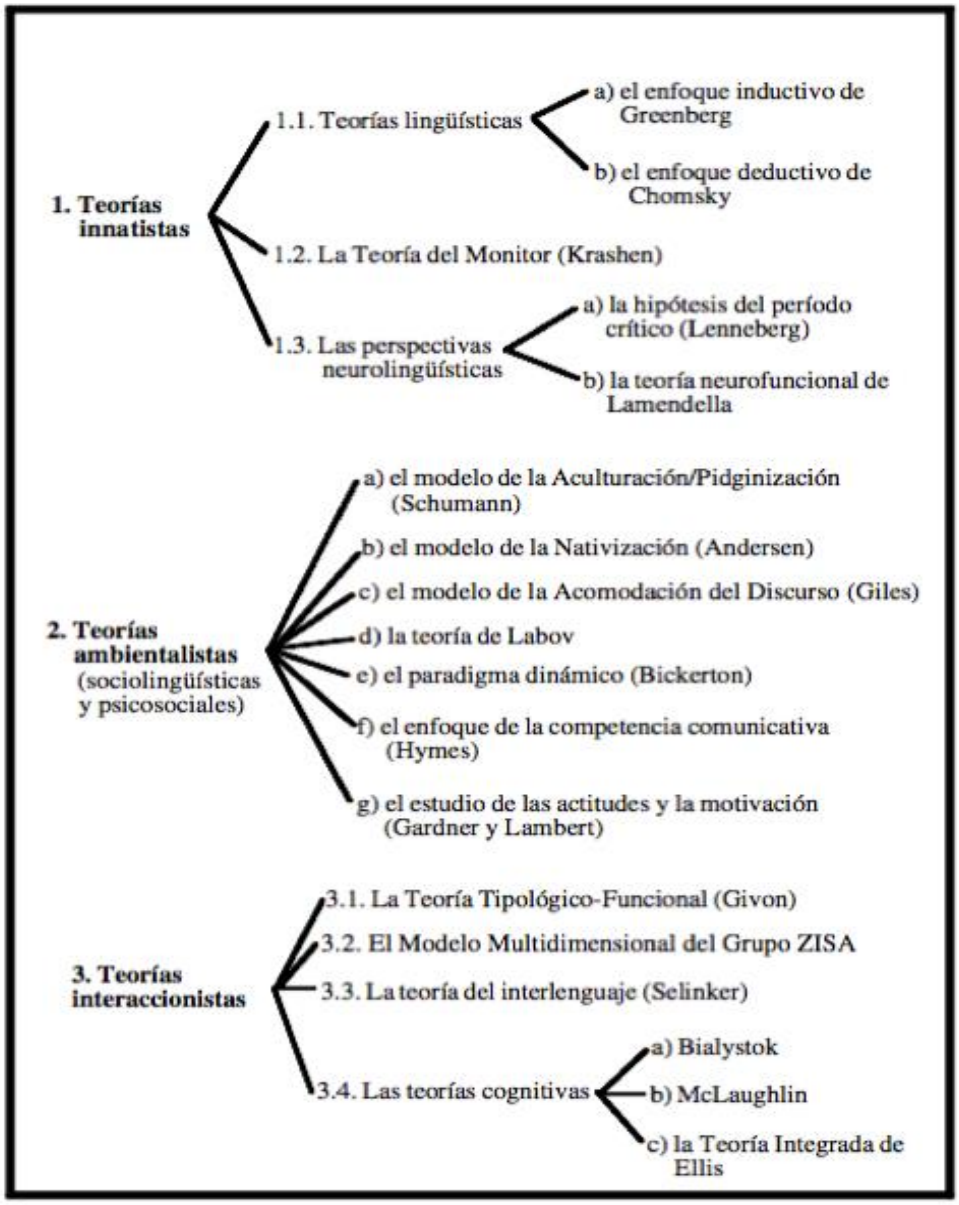


Figura 2. Teorías sobre ASL/ALE de González y Asensio (1998: 52).

3.2.1. Teorías innatistas

También denominada teoría nativista, la teoría innatista asocia la ASL con un talento natural que permite el aprendizaje desde una perspectiva de la adquisición basada en las características de las lenguas mismas y su naturaleza sistemática. El origen de estas teorías se desencadena de la reacción de Chomsky ante el conductismo de Skinner (1957), basado en la suposición de que el lenguaje es un conjunto de respuestas verbales adquiridas por condicionamiento. De acuerdo con Skinner, la conducta verbal no es diferente de otras

conductas y se aprende mediante la asociación, la imitación y el refuerzo. El individuo aprende copiando y repitiendo emisiones lingüísticas, sin atender a la reflexión. Se minimiza el papel del instinto o cualquier otra habilidad innata para, en su lugar, subrayar la función que desempeña la educación y la experiencia.

Hasta mediados del siglo XX, en el campo de la psicología se experimenta con los comportamientos animales y humanos con el propósito de averiguar cómo funcionan los procesos mentales en relación con la conducta externa. El conductismo nace con la pretensión de convertir la psicología en una ciencia objetiva, por lo que sus investigaciones se limitan a analizar fenómenos observables y medibles que justifiquen que todo comportamiento surge como reacción a estímulos externos que la mente percibe y a los que responde de forma involuntaria mandando señales al individuo para comportarse de una manera determinada. Considera la mente como una «caja vacía» (Skinner, 1957) en la que los conocimientos se van acumulando a través de la experiencia. De esta manera, si se conocen los estímulos, se pueden deducir los comportamientos e, incluso, podría entrenarse al individuo para que desarrollara comportamientos diferentes a estos mismos estímulos.

El aprendizaje de lenguas, en cuanto que comportamiento humano, es simplemente la respuesta a un estímulo, esto es, la información lingüística que rodea al individuo. Esta viene determinada por mecanismos de asociación que predicen que, si la articulación de ciertas combinaciones de palabras y entonación de la voz se refuerza mediante una recompensa, gradualmente se conseguirá que estas ocurran en situaciones adecuadas a través del proceso de discriminación del aprendizaje. En palabras de Griffin (2000: 34):

> «Las observaciones de cómo la gente aprendía lenguas (primeras y segundas), fácilmente hacían pensar que los conductivistas tenían razón. El individuo percibe lengua en su entorno y la imita. Cuantas más muestras de lengua perciba, más imita y poco a poco, la imitación se convierte en lengua propia del individuo. Parecía ser un proceso provocado por estímulos externos que, mediante constante exposición a ese estímulo, se convertía en conocimientos gracias a la repetición habitual. Cuando se observaba el aprendizaje de la segunda lengua, parecía aún más cierto. De hecho, la teoría duró más tiempo aplicada a la segunda lengua que a la primera».

Pese a todo lo anterior, la explicación conductista de aprendizaje de la primera lengua de Skinner (1957) contenía un fallo importante que fue objeto de la oposición de Chomsky (1959). En su opinión, la relación perceptible y habitual entre situaciones y enunciados desatiende el factor tiempo. Esto implica que articular todas las combinaciones posibles en una

lengua sería una tarea inabarcable, pues el hablante está emitiendo constantemente nuevos enunciados que nunca antes había pronunciado. Asimismo, cuando los niños/as aprenden su primera lengua, no imitan todo de manera fiel y, en ocasiones, se equivocan de forma predecible, por lo que sus errores tienen un fundamento lingüístico-mental que obedece a la naturaleza del lenguaje y de las estructuras cognitivas. Un niño/a que se equivoca diciendo «está rompido» no ha oído tal frase antes, sino que está creando con la lengua según sus conocimientos implícitos de la lengua.

Las críticas hacia las teorías innatistas no tardaron en aparecer. Autores como Lenneberg (1967), plantean que el aprendizaje del lenguaje no depende del refuerzo paterno o materno, puesto que el proceso de adquisición del lenguaje es homogéneo e independiente de la cultura a la que se pertenece. Brown, Cazden y Bellugi (1968), por su parte, observan que los padres y madres corregían el contenido de las expresiones de sus hijos/as cuando era erróneo, pero no así cuando las oraciones eran gramaticalmente incorrectas. Chomsky (1969), tilda a la teoría conductista de incapaz de explicar la creatividad del lenguaje característica del hablante para construir un número infinito de mensajes distintos que posiblemente no hayan sido escuchados con anterioridad. Brown (1973), critica la teoría conductista ya que no da respuesta a por qué los niños/as no emiten al principio palabras que oyen con frecuencia como es el caso de artículos, mientras que sorprenden con otras que probablemente no hayan escuchado jamás. Por último, Bloom, Hood y Lightbown (1975) muestran que los niños/as únicamente imitan aquellas oraciones con una complejidad similar a la que ellos/as producen habitualmente.

3.2.1.1. Teorías lingüísticas

3.2.1.1.1. Enfoque inductivo de Greenberg

A través del análisis de las características superficiales de múltiples lenguas diferentes, Greenberg (1966) se centra en los «universales tipológicos del lenguaje» para determinar el motivo y la forma en la que estas varían. Sus trabajos integran los factores psicológicos, funcionales y pragmáticos comunes a todos los individuos respecto de sus necesidades comunicativas o de sus sistemas de procesamiento de la información. Estos universales, denominados *implicacionales*, plantean las condiciones previas para que dos o más

características puedan ocurrir y se dividen en *universales absolutos* y *universales implicativos*. Mientras que los universales absolutos son afirmaciones generales no sujetas a condiciones particulares presentes en las lenguas, los universales implicativos son del tipo «si una lengua tiene la característica X, entonces también tiene la característica Y». La siguiente clasificación lógica comprende una selección de seis tipos de universales (Greenberg, 1966; cit. en Jara Murillo, 2001: 169):

1. «Universales sin restricciones, es decir, sustantivos o absolutos.
   Ejemplo: todas las lenguas tienen vocales.
2. Implicaciones universales: los que tienen la forma *si p, entonces q*.
   Ejemplo: si una lengua marca el número dual, también marca el plural.
3. Equivalencia restringida o implicación mutua de una implicación no universal. Ejemplo: si la lengua tiene un fonema de tipo chasquido lateral, entonces también tiene un fonema de tipo chasquido dental y viceversa.
4. Universales estadísticos, quasiuniversales o tendencias.
   Ejemplo: casi todas las lenguas tienen fonemas nasales.
5. Correlaciones estadísticas, también llamadas universales implicativos estadísticos y tendencias implicativas: tienen la forma *si la lengua tiene p, entonces tiene una alta probabilidad de tener q*.
   Ejemplo: si una lengua tiene el orden SOV, entonces tiene altas probabilidades de tener posposiciones.
6. Distribuciones de frecuencia universal: se refiere a que hay medias, desviaciones estándar y otras medidas estadísticas que pueden ser aplicadas a cualquier lengua».

La clasificación tipológica de Greenberg (1966) está formulada con gran esmero y basada en varios parámetros entre los cuales se establecen complejas correlaciones. Argumenta el autor que la utilidad de su clasificación tipológica en el estudio del cambio lingüístico «aumenta nuestro poder de predicción puesto que, partiendo de un sistema sincrónico dado, ciertos cambios serán altamente probables, otros menos probables y algunos pueden ser prácticamente excluidos» (Greenberg, 1957: 77). Para ello, proporciona evidencias a partir del análisis contrastivo de un conjunto de treinta lenguas, escogidas por razones geográficas, genéticas y tipológicas de origen europeo, africano, asiático, oceánico e indoamericano, derivando hasta un conjunto de cuarenta y cinco universales básicos. Considera que cuanto mayor sea la variedad, más se atinará sobre la existencia de los universales. Su método no solo permite establecer los diferentes índices para cada lengua sino, además, precisar cuantitativamente términos como lengua analítica o lengua sintética, asignando el valor más típico para cada caso: «la validez de estos índices asume que podemos definir las unidades empleadas consistentemente y de tal manera que pueden ser aplicadas a todas las lenguas» (Greenberg, 1960: 188).

Su propuesta morfológica renuncia a la idea de clasificar las lenguas como un todo y permite, mediante la introducción de cinco rasgos básicos simultáneamente aplicados, calcular un índice numérico basado en la relativa frecuencia de dos unidades. Estos índices son los siguientes (Greenberg, 1960; cit. en Petersen de Piñeros, 1988: 25):

a. «Índice de síntesis (relación morfema/palabra).
b. Índice de aglutinación (relación construcción aglutinante/juntura de morfos).
c. Índice derivacional, composicional o flexivo (relación morfema derivacional/palabra; raíz/palabra; morfema flexional/palabra).
d. Índice de afijación (relación prefijo/palabra o sufijo/palabra).
e. Índice de nexo entre palabras».

Uno de los aportes más significativos en el ámbito sintáctico del estudio de Greenberg (1961) es el orden de palabras sobre la base de tres conjuntos de factores básicos: el orden sujeto (S), verbo (V) y objeto (O) en oraciones enunciativas con sujeto y objeto nominales; la posición de los adjetivos calificativos respecto del nombre que modifican; y la presencia de preposiciones o posposiciones en una lengua. En cuanto al primer conjunto, los términos S, V y O se pueden ordenar lógicamente de seis maneras diferentes: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, OVS. De acuerdo con los datos obtenidos de la amplia gama de lenguas, Greenberg (1961, cit. en Petersen de Piñeros, 1988: 26):

> «[…] elimina los órdenes VOS, OSV y OVS por ser excesivamente raros para trabajar con los restantes tres: VSO (1), SVO (II), SOV (III). Del segundo conjunto resultan dos posibilidades: el adjetivo precede al nombre (A) o le sigue (N). EI tercero ofrece igualmente dos alternativas: una lengua tiene preposiciones (Pr) o posposiciones (Po). Tras un exhaustivo análisis concluye, entre otros, que la mayoría de las lenguas con orden SOV usan posposiciones; que en las lenguas VSO se usan preposiciones y el adjetivo sigue al sustantivo; o que en las lenguas que usan preposiciones las frases posesivas generalmente siguen al sustantivo».

El aporte de Greenberg al descubrimiento de los universales del lenguaje es indiscutible, pues estos sirven de preliminares para una nueva tipología de las lenguas y para la descripción sistemática de las leyes universales de estratificación gramatical. Sin embargo, sus estudios no quedan exentos de críticas. Payne (1997), por ejemplo, critica a Greenberg por equiparar la forma de operar de las lenguas no-indoeuropeas con las indoeuropeas. Comrie (1981), por su parte, resalta las deficiencias teóricas y prácticas que ocasiona trabajar con universales lingüísticos partiendo de una sola lengua pues, a su parecer, no permite hacer evidente el alcance de un universal implicacional.

3.2.1.1.2. Enfoque deductivo de Chomsky

Frente al método inductivo de Greenberg, propio del estructuralismo, Chomsky (1957) propone aplicar un enfoque hipotético-deductivo, tal como lo hacen la lógica y las matemáticas. A través de la formulación de reglas operativas y explicativas de los procesos, se representa el fenómeno del lenguaje. Chomsky defiende la existencia de un dispositivo fisiológico cerebral innato para la adquisición del lenguaje (en inglés LAD, *Language Adquisition Device*) que actúa con independencia del resto del sistema cognitivo humano. Al nacer, todos tenemos incorporado dicho dispositivo que desarrolla categorías sintácticas universales (sujeto, objeto, sustantivo, verbo), rasgos fonológicos distintivos y universales abstractos que rigen las reglas de las lenguas humanas y que se activan automáticamente cuando comenzamos a hablar. Se trata de un proceso deductivo que el autor denomina «gramática universal» (GU) y que explicaría la rapidez con la que los niños/as son capaces de comenzar a hablar de manera similar en las distintas lenguas. La tarea del niño/a no consiste, por tanto, en aprender cientos de reglas gramaticales que rigen la producción de oraciones en esa lengua, sino en establecer el valor adecuado de una serie de parámetros previamente conocidos (Pinker, 1984).

Chomsky (1965) plantea los conceptos de *competencia lingüística* y *actuación lingüística*. Por un lado, la competencia lingüística es el conocimiento intuitivo que cada hablante u oyente nativo adulto tiene de su lengua y lo habilita para emitir o comprender enunciados, incluso aquellos que nunca hayan escuchado con anterioridad. Por otro lado, la actuación lingüística comprende el uso individual de la lengua, en ejercicio de la competencia lingüística. Asimismo, en toda oración Chomsky distingue dos estructuras: una *estructura profunda* que está dada por la estructura intencional o proposición; y una *estructura superficial* que es transformación de la primera y se manifiesta como la organización sintáctica que se actualiza en la emisión y recepción.

Las ideas de Chomsky suponen un cambio revolucionario en el quehacer de la lingüística aplicada, ocupada hasta entonces en describir los elementos que componen el lenguaje mediante criterios taxonómicos. Por primera vez, la lingüística se transforma en una ciencia explicativa capaz de describir la creatividad del lenguaje, la capacidad del ser humano para comprender y producir enunciados inéditos, y la posibilidad de alargar indefinidamente las oraciones mediante cláusulas subordinadas. No obstante, esta teoría suscita también fuertes

críticas desde el campo de la psicología, la lingüística y la filosofía. Searle (1974), señala que las oraciones no pueden considerarse como objetos abstractos independientes a las funciones comunicativas que desempeñan. Akhtar (1999), cuestiona el carácter excesivamente deductivo con que se caracteriza al proceso de adquisición del lenguaje y la escasa importancia que la teoría innatista atribuye a la exposición del input lingüístico[9]. Otros autores declaran que las emisiones de algunos niños/as parecen burlar las predicciones derivadas de la GU (Bloom, 1970).

La aproximación al estudio de los universales lingüísticos por parte de Greenberg (1966) difiere abiertamente de la realizada por Chomsky (1957, 1965). El modelo estadístico de Greenberg y la tradición funcionalista operan con un mayor número de datos y buscan una explicación funcional para cada universal propuesto. En cambio, la tradición generativista opta por trabajar en detalle un número menor de lenguas, hacer propuestas con un mayor grado de abstracción y centrar la explicación de la gramática universal en la hipótesis del innatismo del lenguaje. No obstante, resulta innegable la influencia de la teoría nativista de Chomsky. En la actualidad, empieza a ser habitual diferenciar, incluso, las perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje en dos grupos (Sebastián, 2003; Tomasello, 2006, cit. en González del Yerro, 2015: 24):

a) «Las teorías formalistas de carácter innato que suponen que la gramática esté constituida por un conjunto de reglas similares a las reglas algebraicas.
b) Las teorías cognitivo-pragmáticas que afirman que la gramática constituye el medio por el que el hablante consigue expresar de forma significativa sus intenciones comunicativas. Estas perspectivas niegan la existencia de una gramática universal que dirija la adquisición del primer lenguaje».

3.2.1.1.3. Teoría del monitor de Krashen

Otra teoría o conjunto de teorías considerada también innatista es la formulada por Krashen (1985). La teoría del *input* constituye la parte central de la teoría general de la adquisición de la segunda lengua. Cinco hipótesis integran esta teoría (Krashen 1985; en Lebrón Fuentes, 2009), a saber:

[9] El input lingüístico hace referencia a cualquier expresión oral o escrita en la lengua extranjera a la que tiene acceso el alumno/a durante el aprendizaje de ese idioma.

1. *Hipótesis de la adquisición-aprendizaje*. Establece dos maneras distintas e independientes de aprender una segunda lengua. La primera es la adquisición, referida al proceso subconsciente que lleva al desarrollo de la competencia y no depende de la enseñanza de reglas gramaticales. La segunda, por el contrario, hace alusión al aprendizaje como proceso consciente para el estudio y conocimiento explícito de las reglas gramaticales en la otra lengua.

2. *Hipótesis sobre el orden natural*. De acuerdo con esta hipótesis, existe un orden natural de adquisición de los morfemas que se aplica a la adquisición de LE. Los niños/as aprenden a hablar su lengua materna atendiendo a unas formas, reglas y elementos lingüísticos en una secuencia similar. La adecuación, por tanto, de los programas de estudio al orden natural resulta fundamental.

3. *Hipótesis del monitor*. Establece la relación que existe entre la adquisición y aprendizaje de la L2. La adquisición viene a activar la expresión, mientras que el aprendizaje pone en práctica la planificación y corrección de lo expresado. Es decir, al producir un enunciado, el/la aprendiz parte de la base del conjunto de reglas adquiridas, mientras que las reglas aprendidas vendrían a tener una función correctora o controladora de los enunciados emitidos.

4. *Hipótesis del input*. Mientras que a las tres hipótesis anteriores se les prestaba una mayor atención en el modelo del monitor, esta pretende explicar cómo adquiere un/a aprendiz la L2 y se considera un pilar fundamental de la teoría de Krashen. Afirma que la L2 se adquiere cuando el emisor/a produce un *input* comprensible, es decir, cuando este/a es capaz de adaptar de su discurso a las posibilidades de comprensión del receptor/a de forma espontánea.

   Según esta hipótesis, para que haya adquisición, no solo es necesario que el/la aprendiz entienda el *input,* sino que este/a debe contener elementos lingüísticos que estén ligeramente por encima de su competencia en dicho momento. De esta manera, se estimulan implícitamente tanto los significados como el funcionamiento lingüístico y las reglas de organización interna de dicho *input* mediante conocimientos innatos sin necesidad de recurrir a ningún proceso de aprendizaje consciente. En otras palabras,

para que se produzca aprendizaje, el *input* debe ser significativo (comprensible y comprendido), debiendo estar adaptado en todo momento a las capacidades reales del aprendiz e ir en aumento progresivo con respecto al nivel de complejidad que presente.

5. *Hipótesis del filtro afectivo*. Determina cómo influyen los factores afectivos en la ASL, concretamente la motivación, la autoestima y la ansiedad. Una disposición afectiva positiva contribuirá a una mejor ASL, mientras que la falta de motivación, una baja autoestima o actitud ansiosa por producir o entender puede crear situaciones de bloqueo que impedirán que el *input* comprensible alcance la categoría de adquisición lingüística en la L2.

Esta teoría fue uno de los primeros intentos de poner al alcance de los profesores/as los descubrimientos de las investigaciones en ASL reportando valiosas implicaciones didácticas en el aula de LE. Los docentes confirmaban el éxito de las experiencias de inmersión lingüística para el aprendizaje al exponer a los alumnos/as a una gran cantidad de *input* comprensible y, además, podían explicar las diferencias entre los resultados de los aprendices en función del uso del monitor y el filtro afectivo. No obstante, la teoría de Krashen (1985) recibió abundantes críticas que, lejos de poner en duda su valor, argüían que durante mucho tiempo fuera la única teoría sobre la cuestión. Si bien es cierto que las primeras propuestas hayan quedado obsoletas, constituye un punto de referencia desde la década de 1970 en la investigación sobre la materia a partir del cual han surgido debates y reformulaciones.

Swain y Lapkin (1995) constató que para que se produjera el aprendizaje en L2 no basta con estar expuesto únicamente a un determinado *input*, sino que se necesita una considerable producción de *output* comprensible por parte del aprendiz en situaciones de comunicación diversas. Era partidario de llevar a cabo actividades de producción e interacción mediante un proceso de negociación de los significados[10] (Ervin-Tripp, 1987; Long, 1983) y de la forma (Swain, 1985, 1995; Long, 1996).

[10] Los estudios sobre la negociación del significado llevados a cabo comprobaron que las tareas que dentro del aula propician mejor la AL son que aquellas que se llevan a cabo en grupos pequeños, que requieren un intercambio de información y cuyos participantes tienen un objetivo común. No obstante, no se ha demostrado la existencia de una relación directa entre la negociación del significado y la adquisición.

En lo que concierne la negociación de la forma, Swain (1985) propuso técnicas para incentivar la producción lingüística de los alumnos/as y que cooperativamente consensuaran la forma correcta de sus enunciados. Así, la producción que los alumnos/as realizaban cumplía una doble función comunicativa y metalingüística. Algo que posteriormente Skehan (1996) cuestionaría ya que el objetivo comunicativo de las prácticas podía estimular en exceso la competencia estratégica en detrimento del desarrollo de la competencia gramatical.

Swain (1985), en su teoría del *output* comprensible, sostiene que el alumno debe hacer frente a la presión de producir enunciados gramaticalmente apropiados y precisos para obligarse a emplear todos los conocimientos lingüísticos de su repertorio. Martínez Rebollo (2014: 78) añade a este respecto:

> «La producción del alumno (output), las lagunas lingüísticas que él mismo detecte, sus hipótesis y la verificación de las mismas, sus reflexiones metalingüísticas y, en definitiva, los datos que aporte a través de sus producciones […] en cuanto a su nivel de interlengua11 (gramática interna que desarrolla el aprendiz según la fase de aprendizaje en que se encuentre) le servirán, a él y al profesor, como información acerca de su progreso. Por otro lado, podrá asimismo el profesor ir adaptando cada vez mejor el input a las posibilidades de comprensión del alumno, creando bases para un aprendizaje eficaz, un aprendizaje que impida la fosilización de errores y el estancamiento en el desarrollo de las interlinguas de los aprendices».

Para este autor, el proceso de adquisición y aprendizaje de la L2 seguiría la secuencia de *input* (nuevo modelo lingüístico) > ensayo o producción por parte del alumno (*output*) > error > *feedback* hasta que el alumno alcance la adquisición de la nueva forma lingüística.

Por último, Long (2000) matiza la teoría de Krashen y aporta nuevas perspectivas. A su juicio, la instrucción formal provoca una mayor velocidad en el aprendizaje frente a la adquisición natural. No cuestiona la conveniencia de un input comprensible, aunque sí su suficiencia, pues no incluye fenómenos recurrentes en el aula, tales como la fosilización de errores gramaticales que posteriormente son reparados mediante el aprendizaje de conocimientos explícitos, o la adecuación de los procedimientos didácticos a actividades y a usos reales de la lengua que no solo atiendan al significado, sino también a las formas lingüísticas y su formación artificial. Long incide, por tanto, en la «atención a la forma», que ya planteó en 1991, como solución intermedia que combina la instrucción formal y el uso

[11] El término interlengua hace alusión a la gramática interiorizada en proceso de elaboración que desarrolla el alumno de LE (Selinker, 1972).

comunicativo de la lengua, en lugar de discutir formas lingüísticas de manera aislada, interrumpiendo el hilo de la comunicación. Asimismo, Long (2000) pasa de hablar tan solo de simplificación lingüística, como afirmaba Krashen (1985), a ampliar el concepto de discurso simplificado y referirse a las «modificaciones del discurso» (Long, 1983) por los efectos positivos que desencadena en el aprendizaje de la segunda lengua. Llega a afirmar que este tipo de ajustes son necesarios en los niveles iniciales de ASL, pues los alumnos/as principiantes son incapaces de adquirir la lengua a partir de un input que no esté modificado.

3.2.1.1.4. Perspectivas neurolingüísticas

La neurolingüística analiza los mecanismos fisiológicos del cerebro responsables del procesamiento del lenguaje. Intenta averiguar cómo contribuye la neurofisiología a la patología del habla y el lenguaje, y cómo se relacionan las estructuras cerebrales con la adquisición y aprendizaje del lenguaje. Mientras que algunas investigaciones neurolingüísticas van dirigidas a encontrar correlaciones entre las etapas del desarrollo del lenguaje y del cerebro, otras estudian los cambios físicos que el cerebro experimenta durante la adquisición de un segundo idioma en adultos. A continuación, se muestran algunas de las principales hipótesis en la materia.

3.2.1.1.4.1. Hipótesis del período crítico de Lenneberg

Lenneberg (1967) es considerado pionero en los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano, cuya obra ha ejercido una gran influencia en la psicolingüística evolutiva actual. Defiende que los cambios fisiológicos y psicológicos del alumno le permiten adaptar o ampliar los conocimientos ya existentes, conduciéndole a creer en la existencia de un «período crítico» en la adquisición de una lengua:

> «El lenguaje no puede comenzar a desarrollarse hasta que se ha alcanzado un cierto nivel de maduración y crecimientos físicos. El lenguaje surge, entre los dos y tres años de edad, por una interacción de la maduración y el aprendizaje autoprogramado. Entre los tres años y el inicio de la adolescencia, continúa siendo buena la posibilidad de adquisición primaria de la lengua. En ese tiempo el individuo parece ser sumamente sensible a los estímulos y conserva cierta flexibilidad innata para la organización de las funciones del cerebro que realizan la compleja integración de los subprocesos, necesaria para la elaboración de habla y lengua. Después de la pubertad, declina rápidamente la habilidad para autorganizar y ajustar las demandas fisiológicas de la conducta verbal. El cerebro se comporta como si se hubiera quedado fijo en sus procedimientos y las habilidades primarias, básicas, no adquiridas para esa época, con excepción de la articulación, permanecen generalmente deficientes de por vida» (Lenneberg, 1967: 158).

La *hipótesis del período crítico* (HPC) (Lenneberg, 1967) sugiere que las habilidades innatas para aprender el idioma con naturalidad se atrofian al alcanzar la pubertad, como consecuencia de la pérdida de plasticidad cerebral. Desde los dos años hasta la pubertad, existe una falta de especialización cortical que hace posible la lateralización de las funciones. Tras numerosos estudios acerca de la naturaleza evolutiva del cerebro, se observa que entre los cinco y ocho años se produce un cambio que va de la percepción visual no lingüística a la categorización lingüística. Entre los diez y trece años se desarrolla la capacidad de procesamiento abstracto. Estos cambios procesales inciden en el modo de aprender una lengua (Menyuk, 1981). Esta teoría de condicionamiento biológico se basa en criterios fisiológicos tales como las modificaciones en la composición química de la corteza cerebral o de la sustancia blanca, en la neurodensidad o en la frecuencia de las ondas cerebrales. Cada hemisferio y, más concretamente, cada zona del cerebro tiende a especializarse en determinadas funciones o en determinados tipos de procesamientos. Así, el procesamiento del lenguaje se produce preponderadamente en el hemisferio izquierdo, si bien el hemisferio derecho también interviene en el procesamiento de la entonación. El argumento del autor es que, una vez alcanzada la pubertad, las zonas cerebrales idóneas para el aprendizaje de una lengua pierden considerablemente su potencial, por lo que hay que recurrir a otras zonas del cerebro y readaptarlas para el nuevo tipo de aprendizaje y procesamiento lingüístico. A su juicio, la ASL/ALE se lleva a cabo en desventaja con respecto al aprendizaje de la L1, por lo que resulta sumamente difícil lograr un resultado equiparable.

No obstante, la HPC no está exenta de controversia. Flege (1987) sugiere que las diferencias de aprendizaje entre niños y adultos atienden a diversos factores sociales y culturales incontrolables. Scovel (1988) sostiene que existe un periodo crítico para la pronunciación que podría responder a razones sociobiológicas, si bien no encuentra pruebas concluyentes de que la HPC sea aplicable a otros aspectos de la ASL/ALE. Major (1987), por su parte, defiende que los adultos que han adquirido una única L1 durante el período crítico y posteriormente se expongan a la L2, podrían no ser capaces de mantener una competencia nativa en la pronunciación de ambos idiomas. Es decir, si consiguen un nivel propio de lengua materna en la L2, será a costa de la competencia nativa en la L1. También señala que podría darse el caso de que los hablantes mantuvieran su competencia nativa en la L1 sin llegar a conseguir el mismo en la L2, o que estos perdieran la competencia de nativo en la L1 sin llegar

nunca a ese nivel en la L2. Otras investigaciones en la materia han sido llevadas a cabo por Asher y García (1969), Strevens (1974), Oyama (1976), Tarone (1976), Snow y Hoefnagel-Höhle (1977), Krashen, Scarcella y Long (1982), Neufeld (1987), Ioup y Tansomboon (1987), Singleton (1995), y Bongaerts, Planken y Schils (1995).

Como puede observarse, la cuestión es más compleja de lo que puede parecer a primera vista. Afortunadamente, existe un número considerable de investigaciones que permiten una orientación más certera en torno a las repercusiones que cualquier diferencia entre niños y adultos en la ASL/ALE pudiera tener para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.1.1.4.2. Teoría neurofuncional de Lamendella

Si bien es cierto que la relevancia directa de los resultados neurolingüísticos en el aula es muy limitada, conviene destacar la teoría neurofuncional de Lamendella (1977), partidaria de la existencia de diferentes sistemas neurofuncionales antes y después de los cinco años de edad. Matiza la HPC de Lenneberg para denominarla del *período sensible* ya que, a su parecer, refleja mejor la facilidad de los niños para adquirir idiomas. En lugar de referirse a una conducta breve y abrupta que acaba de manera irreversible en la pubertad, esta alude a un proceso progresivo de degradación de la aptitud que tiene en la infancia su momento más favorable para la adquisición de segundas lenguas.

Presenta un único sistema neurofuncional de procesamiento de información neurolingüística responsables del uso y desarrollo del idioma (Lamendella, 1979), donde el hemisferio izquierdo está asociado al uso creativo del lenguaje, incluyendo los procesos sintácticos y semánticos, así como la capacidad de codificación y decodificación de mensajes. Asimismo, distingue entre dos formas básicas de interiorizar una lengua, a las que denomina adquisición de la primera lengua y de la segunda lengua. La primera incluye la adquisición monolingüe y bilingüe del niño de dos a cinco años. En caso de que el proceso de adquisición se produjera con posterioridad a los cinco años, subdivide la adquisición del segundo idioma en aprendizaje de una lengua extranjera y adquisición de una segunda lengua atendiendo a las variables de cuándo y cómo se interioriza una lengua desde la perspectiva neurolingüística.

Sostiene, además, que existen dos sistemas relevantes en el funcionamiento del idioma:

la jerarquía de la comunicación y la jerarquía cognitiva. Mientras que la primera es responsable de la adquisición lingüística y se activaría en un contexto natural, la segunda es responsable del aprendizaje y se activaría en el aula.

El aprendizaje de una lengua extranjera podría explicarse, por tanto, neurofuncionalmente según el sistema que se utilice, comunicativo o cognitivo, si bien no profundiza qué conexión existe entre ambos. Mantiene que la adquisición y el aprendizaje tienen representaciones neuronales diferentes con respecto a la implicación del sistema límbico[12], por lo que una lengua se integra mejor en la jerarquía de comunicación del individuo cuando se adquiere en un entorno natural al darse una mayor participación de las estructuras límbicas (Lamendella, 1977). Sin embargo, cuando la lengua se aprende formalmente mediante instrucciones conscientes, implica fundamentalmente estructuras neocorticales y se archiva y procesa de forma diferente. La adquisición alude a la internalización de una gramática mental inductiva, basada en interacciones naturales y significativas, capaz de generar expresiones lingüísticas espontáneas con alto grado de automatización. El aprendizaje, en cambio, hace referencia al almacenamiento consciente de los contenidos estructurales de una lengua mediante procesos deductivos, principalmente en entornos pedagógicos donde la interacción es artificial o manipulada y donde suelen crearse un sistema paralelo superpuesto analógicamente al nativo. A su juicio, el sistema nativo genera la estructura profunda, mientras que el sistema analógico paralelo realiza operaciones mentales de transducción (transformación de un tipo de señal en otro distinto), por lo que se hace necesaria una monitorización consciente y, en consecuencia, una pérdida de automaticidad en el uso.

3.2.2. Teorías ambientalistas

En el campo de la psicología se ha debatido desde hace décadas si es mayor la influencia de la cognición interna o la del entorno sobre el aprendizaje de los individuos. Mientras que los innatistas o nativistas se muestran partidarios de la cognición desde el campo de la psicolingüística, los ambientalistas proponen como base las relaciones sociales y los tipos de comunicación que surgen a raíz de ellas. Las teorías ambientalistas surgieron como resultado

[12] El sistema límbico es un sistema formado por varias estructuras cerebrales que regulan las respuestas fisiológicas frente a determinados estímulos.

de unas observaciones de individuos que se encuentran en una situación de obligada adquisición de una segunda lengua, como es el caso de los inmigrantes que buscan la comunicación básica sin preocuparse necesariamente por la corrección lingüística. Se muestran, a continuación, varios de los estudios realizados en dicha corriente.

3.2.2.1. Modelo de aculturación de Schumann

El modelo de la aculturación del especialista estadounidense en lingüística aplicada de Schumann (1978) otorga un lugar central a las consideraciones sociales para la ASL/ALE. Su estudio se centra casi exclusivamente en los individuos que adquieren una LE en el entorno donde se habla la lengua meta. Según esta teoría, el factor que determina el éxito en la ASL/ALE es la opinión que tenga el/la aprendiz sobre los hablantes nativos de la lengua en cuestión y de su sociedad, así como sus aspiraciones con respecto a formar parte de la sociedad que habla la LE. En otras palabras, para poder aprender una segunda lengua es imprescindible asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad que utiliza esta lengua. Describe el proceso desde la relación que existe entre dos grupos socioculturales: el del aprendiz y el del grupo de hablantes al cual se acerca dicho/a aprendiz.

Para ello, Schumann (1978) pone en marcha un proyecto de investigación que consiste en la realización de un estudio longitudinal de la adquisición del inglés sin profesores por cada seis hablantes nativos de castellano: dos niños, dos adolescentes y dos adultos. Los datos recogidos incluyen el habla obtenida tanto espontánea como experimentalmente. Se traza el progreso de estos aprendices a lo largo de diez meses, centrándose en la adquisición de la estructura de la negación, la interrogación y los auxiliares. Al finalizar dicho periodo, prácticamente todos habían adquirido los rudimentos del sistema de negación del inglés salvo por un costarricense, cuyo desarrollo lingüístico fue muy escaso durante el transcurso del proyecto.

Schumann sugiere que, si se abandona a los hablantes a adquirir el idioma en el medio natural sin instrucción, algunos aprendices progresarán notablemente y serán capaces de superar los errores para avanzar en el dominio de la lengua meta. Del mismo modo, el caso del costarricense muestra ese otro porcentaje de aprendices que parecen llegar a una etapa más allá

de la cual no logran avanzar. Se da la estabilización de formas erróneas y surge la *fosilización*. Este es un hecho que invita a la reflexión sobre la exactitud de los profesores de idiomas hacia los errores de los aprendices.

El autor sugiere que término «fosilización» podría emplearse también para describir lo que ocurre con las lenguas pidgin[13], en el sentido en el que llegan a un determinado punto de su desarrollo en el que ya no avanzan más hacia la lengua base común. Este fenómeno resulta muy interesante tanto para los investigadores en la materia como para los profesores de idiomas, dado que al conseguir averiguar por qué ocurre la fosilización comprenderemos mejor los procesos de adquisición de LE y podamos hacer algo en las aulas para evitar que ocurra.

Asimismo, Schumann (1978) distingue entre la función comunicativa y la función integradora para explicar por qué se fosilizan las lenguas pidgin como los aprendices de LE. Constata que, por norma general, las lenguas pidgin se utilizan con una clara función comunicativa mientras que la función integradora se reserva para la lengua materna. Dado que las lenguas pidgin tienen una función tan limitada, al alcanzar el grado de desarrollo necesario no hay cabida para sofisticaciones posteriores. Por el contrario, en los casos en los que el aprendiz quiere activar la función integradora y ser considerado miembro de la comunidad de hablantes de la LE, existe una motivación para reemplazar las formas fosilizadas por las formas estandarizadas.

Esto es lo que Schumann denomina «aculturar», es decir, pasar a formar parte de una cultura. La presencia o ausencia de fosilización vendrá determinada por el grado de integración o aculturación del aprendiz en la comunidad de hablantes de LE. Para poder calcular las posibilidades de aculturación, hay que calcular la distancia que existe entre el grupo de origen del aprendiz y el grupo de la comunidad de habla de la segunda lengua. Esta distancia puede ser grande o pequeña, real (social) o percibida (psicológica). Según la distancia, entran en juego numerosos factores que influyen sobre el proceso de forma positiva o negativa tal y como se muestra en el siguiente cuadro (Griffin, 2000: 39):

[13] Una lengua pidgin es una variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato. Generalmente surge en circunstancias tan diversas de contacto entre hablantes como el comercio o la esclavitud, en las que los distintos grupos se tienen que comunicar entre sí sin tener una lengua común.

1. Si los miembros de los dos grupos son y se ven como iguales y si el uso/aprendizaje de la lengua es positiva o negativa.
2. Si los miembros de los dos grupos quieren la integración de los aprendices.
3. Si los miembros de los dos grupos desean que los aprendices de L2 compartan elementos sociales.
4. Si los aprendices de L2 forman parte de un grupo pequeño y no cohesivo.
5. Si la cultura de los aprendices de L2 es congruente con la cultura en la que pretenden integrarse (no chocan, aunque no compartan).
6. Si existe una actitud positiva entre los dos grupos.
7. Si los aprendices de L2 piensan permanecer cierto tiempo en la cultura de la L2.

Cuadro 5. Factores que determinan distancias sociales y psicológicas en la teoría de la aculturación (Griffin, 2000: 39).

El primer factor es el más subjetivo, pues se trata de cómo un grupo percibe a otro grupo al margen de las experiencias que hubieran podido tener con miembros individuales del otro grupo. De acuerdo con la teoría de Schumann (1978), la distancia social y la distancia psicológica permiten predecir si tendrá lugar la fosilización en la lengua meta o incluso, en un grupo determinado de aprendices. La distancia social está relacionada la visión que tiene el/la aprendiz respecto de la cultura de los hablantes de la LE objeto en términos de nivel de dominio social y económico, grado de reclusión, congruencia cultural o periodo de residencia. La distancia psicológica, por su parte, permite observar el impacto lingüístico y la tensión cultural a los que se enfrenta el/la aprendiz para sobrevivir en otro entorno. Al experimentar el impacto lingüístico, al alumno/a le persiguen dudas de si sus palabras reflejan adecuadamente sus ideas; mientras que experimenta tensión cultural cuando descubre que sus mecanismos de resolución e imitación no funcionan en la nueva cultura o no le conducen a los resultados acostumbrados. Se puede producir entonces un estado mental de rechazo que desvía la atención y la energía del aprendizaje de la lengua extranjera.

El segundo factor no se limita a pensar que el/la aprendiz pueda integrarse de igual a igual, sino que este tiene que desear realmente integrarse y sentir que el otro grupo también quiere que se integre. Aunque no es imprescindible, el tercer factor indica que los niveles

socioeconómicos, educativos, civiles e incluso tecnológicos pueden acercar o distanciar grupos. El cuarto factor es fácilmente observable, especialmente cuando un grupo de identidad cultural y lingüística es muy numeroso y el otro grupo tiene menos necesidad de contacto, lo que retrasa o imposibilita la ASL/ALE. El quinto factor, en su faceta cultural, no resulta particularmente problemático salvo si ciertas prácticas chocan frontalmente con las del otro grupo, en cuyo caso causaría un distanciamiento para acuñar el lenguaje que refleja dichas realidades. El sexto factor alude a la actitud de aceptación o tolerancia de los comportamientos del otro grupo, donde el/la aprendiz cede en sus creencias para admitir otros modelos. Finalmente, el séptimo factor propone que el/la aprendiz se comprometa a permanecer cierto tiempo entre miembros de la comunidad del otro grupo para tomar más en serio la comunicación y, por tanto, la ASL/ALE.

Otro aspecto a tener en cuenta de la teoría de Schumann (1978) tiene que ver con las relaciones entre la cultura de la lengua origen del aprendiz y la cultura de los hablantes de la lengua meta. Por ejemplo, si el/la aprendiz proviene de un país dominante desde el punto de vista social y económico, puede no tener una alta motivación para integrarse en la otra cultura, más allá de «hacerse comprender». Keith Johnson (2008: 164) lanza una posible crítica a la utilidad de la teoría de Schumann:

> «[…] esta no siempre es clara respecto a lo que cada factor puede predecir en relación con la adquisición de una LE. […], puede ser que un miembro de una sociedad socialmente dominante no esté dispuesto a aprender la lengua de una menos dominante. Pero posiblemente no ocurrirá lo mismo en el caso contrario […]. Si bien en ciertas circunstancias algunos factores pueden resultar importantes, no necesariamente tienen que serlo. […] por ejemplo, […] el «grado de reclusión» […] es poco probable que sea un obstáculo para un aprendiz decidido. Por último, (cabe) preguntarse si una lista como la de Schumann puede llegar a ser completa. […] (Probablemente) hay algún factor que pudiera añadirse […]».

3.2.2.2. Modelo de nativización de Andersen

Andersen (1983) profundiza en la idea de la aculturación, considerando que esta implica un doble proceso de socialización y cognición. A su juicio, el proceso de aculturación puede cambiar incluso la forma de pensar de una persona, alejándose de sus pensamientos originales o «nativos» en un proceso que el autor denomina «desnativización». El aprendiz se desprende de sus conceptos, modifica sus reglas y conductas para acomodarse a las normas lingüísticas que rigen la L2. El resultado es que se aproxima más a las formas lingüísticas propias del otro

grupo sin interferencia de su L1 y produce un lenguaje culto, de acuerdo con las reglas correctas de la L2. En caso contrario, es decir, en el supuesto de que el aprendiz no cambie la forma de pensar, el/la aprendiz pasa por un proceso que llama «nativización» donde únicamente asimila determinados elementos de la cultura nueva, creando sus propias reglas sobre cómo funciona la L2 de acuerdo con sus conocimientos de la L1. El resultado es, que la persona que no se desnativiza, solamente asimila nueva información dentro del marco L1 de sus comportamientos y pensamientos originales manteniendo, por tanto, una constante interferencia de la L1 y las formas idiosincráticas de la L2.

3.2.2.3. Modelo de acomodación del discurso de Giles

Giles (1977) propone una tercera teoría basada en los factores socioculturales que afectan a la ASL/ALE. Defiende que lo que importa no es tanto cómo se ven dos grupos entre sí, sino más bien cómo se ve un individuo a sí mismo en relación a su grupo. Por un lado, se trata de la percepción de una persona con respecto a su propio grupo sociocultural, y con respecto a las personas del otro grupo, por otro. El enfoque principal se basa en el grado de motivación que puede sentir una persona por distanciarse de su grupo L1. La relación entre el grado de identificación del aprendiz con su grupo L1 y el nivel de motivación por aprender una L2 se muestra en la siguiente tabla (Griffin, 2000: 43):

	Alta motivación	**Baja motivación**
1) Identificación con el propio grupo	Poca	Mucha
2) Comparación inter-étnica	Favorable	Desfavorable
3) Percepción de vitalidad étnico-lingüística	Poca	Mucha
4) Percepción de límites del propio grupo	Blandos/abiertos	Duros/cerrados
5) Identificación con otras categorías sociales	Mucha	Poca

Cuadro 6. Identificación étnica y motivación relacionada con la ASL/ALE (Griffin, 2000: 43).

Se observa que, si un individuo mantiene fuertes lazos de identificación con su grupo sociocultural, manifestará menos motivación por aprender una L2, dato que coincide con la mencionada teoría de aculturación de Schumann abordada en el apartado 3.2.2.1. Giles (1977), en su teoría de la acomodación, describe los límites que rodean a los diferentes grupos étnicos y los califica de «duros» o «blandos» dependiendo de la facilidad para aproximarse y acomodarse a otro grupo. A mayor acomodación, mayor ASL/ALE. Asimismo, Giles indica que los individuos en una situación de comunicación personal en una L2, marcan su identidad de forma más o menos consciente a través de las formas lingüísticas. De acuerdo con el deseo o la motivación de integrarse, uno marca la intención de imitar los modelos nativos para coincidir con los miembros del otro grupo. El caso contrario sería marcar la identidad poniendo en relieve las diferencias con el fin de mantener una identidad divergente a los miembros del otro grupo.

3.2.2.4. Teoría sociolingüística variacionista de Labov

Labov (1972) inaugura una corriente de investigación que cuestiona el estudio formalista e inmanentista del lenguaje instaurado por el generativismo de Chomsky. Parte de la idea de que el/la aprendiz de una segunda lengua adquiere los rasgos lingüísticos con un nivel y modo de variación similar al que se produce en la variación y la difusión de los cambios lingüísticos. Propone, pues, la incorporación de la variación sistemática en la teoría lingüística y amplía el concepto de regla gramatical para incluir la regla variable. La probabilidad de que esta se aplique, en relación con la presencia de determinadas variables lingüísticas y extralingüísticas, es parte integral de su descripción estructural. Considera que los estudios lingüísticos previos a la década de 1970 se encontraban muy alejados de la realidad de las lenguas naturales, ya que en ellos predominaba un punto de vista introspectivo, siempre sobre el sistema lingüístico abstracto del «hablante y el oyente ideal». En su lugar, expone la variación del individuo en relación con su comunidad dentro de una misma lengua natural o de sus dialectos, dando paso a la denominada «sociolingüística variacionista». Sus estudios se basan en investigaciones empíricas sobre las lenguas en su contexto social, con el objetivo de responder a razones tales como el cambio lingüístico y el análisis de las variaciones producidas en el uso lingüístico, un fenómeno de reconocida complejidad dada su inestabilidad y su caprichosa manifestación:

> «Si el cambio lingüístico fuera constante y estuviera fielmente correlacionado con el uso de la lengua, podría estudiarse por medio de alguno de los métodos empleados para el análisis de la erosión, el deterioro y las roturas. Pero no es de ningún modo constante, excepto en el hecho de su existencia. El cambio es esporádico en sentido profundo, viaja rápidamente por algunas regiones de la estructura hasta hacerse irreconocible en uno o dos siglos, para detenerse luego tan repentinamente que las reglas que fueron normales e inevitables se vuelven inconcebibles y desnaturalizadas en una década, hasta aparecer por milenios proporcionando la ilusión de estabilidad. El fenómeno que estamos estudiando es irracional, violento e impredecible (Labov, 1996: 43)».

El análisis variacionista considera la *variable lingüística* como unidad de análisis. La variable lingüística es una unidad de lengua en cuya realización difieren los hablantes según variables sociales tales como la edad, sexo, nivel sociocultural, lugar de origen, grado de instrucción o tema tratado, entre otros. Al análisis más representativo de la sociolingüística variacionista se conoce bajo el nombre de *análisis de regla variable*, capaz de medir hasta qué punto los factores lingüísticos (contextuales y funcionales) y extralingüísticos (sociales y situacionales) determinan la aparición de cada una de las variantes de un fenómeno lingüístico variable. Desde la perspectiva laboviana, las variables sociolingüísticas constituyen formas alternativas de expresar un mismo referente y cada una de las formas alternativas de una variable se denomina *variante*, a saber, fonético-fonológica, sintáctica, léxica o discursiva:

1. La *variable fonético-fonológica* es la más estudiada por ajustarse al análisis cuantitativo variacionista pues, al tratarse de unidades desprovistas de significado, expresan lo mismo de diversas maneras manteniendo inalterable la comprensión del significado. En otras palabras, el objeto de estudio es una serie de variantes superficiales que expresan la misma estructura semántica subyacente. Labov, en particular, trabaja sobre la estratificación de los diptongos /ay/ y /aw/ del inglés de Massachusetts, EE.UU., y en la estratificación social de la /r/ del inglés de Nueva York, EE.UU. Investiga, también, casos de competencia dual en la habilidad de niños/as afroamericanos de clase baja para interpretar oraciones estándar o subestándar, y casos de competencia simple en la producción al utilizar únicamente una fonología subestándar.

2. La *variable sintáctica* es más difícil de identificar, dada su escasa frecuencia y el significado referencial que posee, por lo que para establecer las variables generalmente hay que considerar circunstancias diversas, tanto de tipo gramatical como semántico, pragmático o de cualquier otra índole. Además, las unidades gramaticales no son

fácilmente segmentables ni independientes. Silva-Corvalán (1989) citado en Castellano Alemán (2000: 16) señala al respecto:

> «El ejemplo […] *Pedro vive en Madrid/ En Madrid vive Pedro* muestra claramente la interrelación entre contexto y variación sintáctica. Aunque el significado referencial en ambos casos es el mismo, la variación en el orden de las palabras […] conlleva diferencias de significado relacionadas con el valor temático o remático de los elementos oracionales, por lo que las dos estructuras no podrían ser consideradas variantes en una definición estricta de variable lingüística».

Labov (1983) restringe el uso del término «significado» y establece que dos oraciones tendrán el mismo significado si se refieren al mismo estado de las cosas, es decir, si tienen el mismo valor de verdad. Este constituye para el autor el uso «referencial» del lenguaje. Todo lo demás corresponde a la «significación social y estilística».

3. La *variable léxica* es la menos estudiada por no ajustarse al requerimiento de equivalencia semántica. A pesar de que variantes como *terminar/finalizar/ concluir/acabar* compartan un significado coincidente y reemplazable en multitud de contextos, estas requieren de un análisis exhaustivo que demuestre tal equivalencia al margen el conjunto de factores contextuales que determinen la selección de los hablantes de una de ellas.

4. La *variante discursiva* es definida por Labov (1972) como un continuo de variantes lingüísticas con distintos grados de formalidad que vienen determinados por el nivel de atención que el hablante presta al discurso. Recoge cinco situaciones que determinan cinco estilos diversos, a saber, estilo casual, estilo cuidado, lectura, lectura de lista de palabras y lectura de pares mínimos. En cada uno de ellos, los hablantes pasan de emplear con más frecuencia formas más estándares, principalmente en la pronunciación y en la sintaxis, a medida que se incrementa la atención y los procesos de autoobservación y autocorrección son más intensos.

Labov (1994) considera que las reglas variables son muestra de la capacidad biológica del cerebro humano y forman parte de la competencia lingüística individual. El/la hablante es capaz de calcular las probabilidades implicadas en una determinada variable lingüística y de elegir las variantes más adecuadas a cada circunstancia socio-comunicativa. Precisamente, una

de las mayores aportaciones de este autor a la sociolingüística es la incorporación de métodos cuantitativos para interpretar los resultados mediante análisis estadísticos. Sostiene que las distintas variantes de la misma variable concurren juntas en el mismo texto por lo que se hace necesario el empleo de la cuantificación. Incluye conceptos básicos como la frecuencia y la probabilidad, representadas en tablas y gráficos. A este tipo de representaciones se les denomina patrones de estratificación sociolingüística, y muestran la distribución de las variables lingüisticosociales y la relación posible entre ellas.

3.2.2.5. Paradigma dinámico de Bickerton

El paradigma dinámico de Bickerton (1975) pretende dar cuenta de los paralelismos entre las lenguas pidgin y criollas y la interlengua, especialmente en lo que a procesos de desarrollo de estos sistemas se refiere y al papel fundamental que en ellos juega la variación. Para tal fin, propone un modelo de gramática denominada *polilectal* que incluye varios lectos[14] de una lengua histórica en particular y que puede ser aplicado a diferentes casos de variación. Defiende que los rasgos predeterminados comunes en la gestación de los criollos suelen coincidir con lo que un niño/a aprende con más facilidad al venir dotado/a de un *bioprograma* para la adquisición de lenguas. Dicho bioprograma consta de una serie de rasgos predeterminados, como la presencia de sufijos de tiempo, modo y aspecto, artículos, formas interrogativas y otros operadores gramaticales. El habla de los niños/as se construiría a partir de los caracteres de dicho bioprograma, obligándoles a desactivar ciertos elementos innatos cuando no funcionan en la lengua que se está adquiriendo. En la actualidad esta hipótesis no goza de mucha aceptación, pues se opone a algunos de los principios fundamentales de la GU de Chomsky, según la cual el niño/a va activando paulatinamente rasgos de las lenguas particulares que en la GU están sin especificar.

Desde la perspectiva del paradigma dinámico de los criollistas del autor, un cambio se va extendiendo de forma paulatina en sus modos intensivo (cada vez en más contextos) y extensivo (cada vez en más individuos), de forma que los procesos de variación y cambio semántico y morfosintáctico se suelen ajustar más fácilmente. En sus estudios sobre el criollo

[14] Manera de identificar las diferentes variedades de una lengua en relación con las características propias de un hablante. (Moreno-Fernández, 2012: 94). Portal de lingüística hispánica: https://hispaniclinguistics.com/glosario/lecto/

guayaní, describe el ciclo de *pidgin-criollo-descriollización* de la siguiente forma:

> «La primera generación de esclavos, separados de su comunidad lingüística original, se ve forzada a comunicarse en una lengua a la que tienen un acceso muy restringido (pidgin); la segunda generación hereda ese pidgin como lengua materna (criollo); con el tiempo y la promoción cultural de generaciones posteriores se desarrolla la conciencia de que el criollo es una copia imperfecta de la lengua matriz y se inicia un proceso de acercamiento a la lengua estándar (descriollización). Como resultado de este estado de cosas, en una comunidad criolla coexisten una variedad infinita de dialectos, que se pueden situar en una escala continua que va desde la versión más profunda del lo (basilecto) hasta la versión más próxima a la lengua estándar (acrolecto), pasando por estadios intermedios (mesolectos)» (Bickerton, 1975; cit. en De la Viuda, 1995: 37)..

En el esquema de Bickerton no se contemplan reglas variables, sino que cada lecto tiene su propia gramática compuesta por reglas categóricas. Además, los ejercicios llevados a cabo analizan conjuntos de reglas o reglas individuales y los contextos donde se aplican con los hablantes que las manejan. Dado que la escala de implicación con la que trabajan intenta ordenar estos datos escalonadamente, resulta una tarea compleja en demasiadas ocasiones.

3.2.2.6. Enfoque de la competencia comunicativa de Hymes

Hymes (1972) introduce un giro importante en la concepción del análisis lingüístico y comunicativo al desplazar el centro de interés tradicional del código lingüístico hacia el acto de habla. Su enfoque de la competencia comunicativa reformula el binomio chomskiano *competencia/actuación*, pues lo considera insuficiente para explicar el funcionamiento de la interacción lingüística en la sociedad. A su parecer, la comunicación lingüística se logra mediante el dominio de la competencia comunicativa, término que acuña de la etnografía de la comunicación desarrollada a mediados de la década de 1970 (Gumperz y Hymes, 1964, 1972).

La competencia comunicativa se concibe, a su juicio, como la capacidad de interpretar y emplear adecuadamente el significado social de las variedades lingüísticas en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. La competencia comunicativa del niño/a reside, por tanto, en su habilidad para participar en la sociedad no solo como modelo parlante, sino también como miembro comunicante capaz de formar enunciados gramaticalmente correctos y socialmente apropiados:

> «El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. (…) Hay reglas de uso sin

las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad» (Hymes, 1972 [1995: 22-23]).

Hymes (1972) se plantea la forma de analizar la competencia comunicativa a través de situaciones de comunicación prototípicas de una determinada sociedad. Para tal fin, plantea cuatro preguntas esenciales que clarifican si una expresión (Hymes, 1972 [1995: 26]):

- Es (y en qué grado) formalmente *posible*.
- Es (y en qué grado) *factible* en virtud de los medios de implementación asequibles.
- Es (y en qué grado) *apropiado* (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa.
- Es (y en qué grado) realizado efectivamente, si realmente es *ejecutado*, y qué es lo que su ejecución implica.

De lo anterior se desprende que la competencia comunicativa es una suma de competencias, entre las que se incluye la competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática y competencia psicolingüística. Estas, a su vez, se componen de subcompetencias tal y como se muestra en el siguiente esquema (Fishman, 1970: 2):

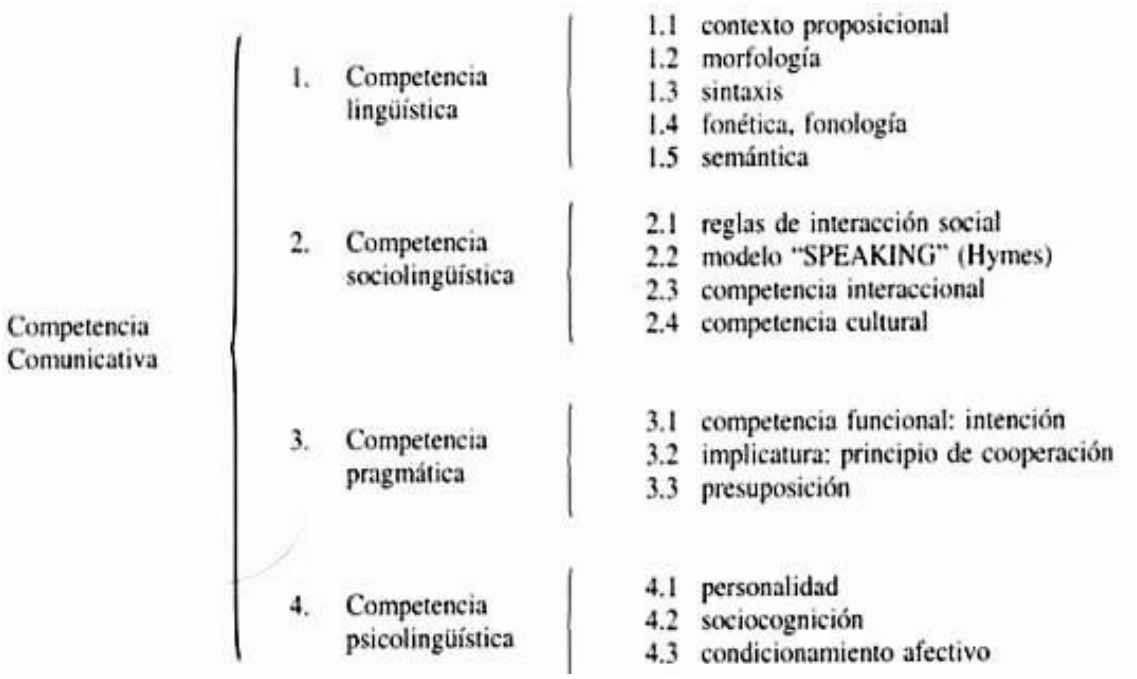


Figura 3. Desglose de subcompetencias de la competencia comunicativa (Fishman, 1970: 2).

En la didáctica de lenguas conviene destacar el modelo «SPEAKING» de Hymes (1972), ya que puede resultar muy provechoso en la selección de contenidos de aprendizaje. Si bien es cierto que el antecedente inmediato de su propuesta analítica lo constituye la teoría de la información de Jakobson (1958), Hymes desarrolla los seis factores de la comunicación (emisor, receptor, mensaje, código, canal y contexto) hasta determinar dieciséis factores operativos en todo evento comunicativo. Posteriormente, con la intención de facilitar la memorización de tamaño número de factores, los reagrupa bajo el acrónimo «SPEAKING» (Hymes, 1972; cit. en Pastor Cesteros, (2004: 176)):



«**S**ITUATION: Situación.
PARTICIPANTS: Participantes
ENDS: Finalidades
ACT SEQUENCES: Secuencias de actos
KEY: Clave
INSTRUMENTALITIES: Instrumentos
NORMS: Normas
GENRE: Género

- Situación: se refiere a la localización espacial y temporal, por un lado, y a la escena psicosocial, por otro.
- Participantes: tiene en cuenta las características socioculturales de los mismos, así como las relaciones entre ellos.
- Secuencia de actos: afecta tanto a la organización y estructura de la interacción como a la de los temas.
- Clave: es el grado de formalidad o informalidad de la interacción.
- Instrumentos: incluyen el canal, la o las variedades de habla, las «vocalizaciones» y todos los elementos kinésicos y proxémicos.
- Normas: normas de interacción, pero también de interpretación.
- Género: se refiere al tipo de interacción y a las secuencias discursivas».

3.2.2.7. Estudio de las actitudes y la motivación de Gardner y Lambert

¿Cómo captar la atención de nuestros alumnos/as? ¿Cómo encauzarla para conseguir los objetivos establecidos? La novedad, la complejidad, la ambigüedad, el planteamiento de interrogantes y desafíos pueden activar la curiosidad. Por ende, el grado de curiosidad que la actividad despierte determinará el mantenimiento del interés o la atención. Especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras puesto que, como apunta Gardner (1985: 146), «los idiomas son distintos a cualquier otra materia que se enseña en el aula en el sentido que implican la adquisición de destrezas y pautas de conducta que son características de otra comunidad».

El proceso de aprendizaje conlleva la participación activa por parte del sujeto que aprende, también denominada *motivación*. En el campo de la ASL/ALE, Gardner (1985) contempla la motivación como la combinación del esfuerzo y del deseo de lograr un objetivo de aprendizaje y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma. Asimismo, otras variables pueden incidir en esta motivación como las actitudes específicas, la naturaleza del programa lingüístico, la temporización o frecuencia del aprendizaje, la disponibilidad de recursos didácticos, la organización de actividades, el deseo de aprendizaje, el contacto directo con los elementos o vínculos culturales, la participación, la edad, etc.

La investigación realizada por Gardner y Lambert (1972), contribuye significativamente al estudio de la naturaleza y potencial del componente motivacional mediante una tipología propia. Tomando como referencia su propio contexto multilingüe de origen, el canadiense, se fijan en los factores que juegan un papel clave con respecto a la lengua y la comunidad meta. En este enfoque, bautizado como *sociopsicológico* o *socioeducativo*, la motivación de aprender la lengua de otra comunidad lingüística y las actitudes hacia la lengua y comunidad meta ejercen una gran influencia sobre el comportamiento de aprendizaje de la L2. Para ello, distinguen entre dos clases de motivación: la *motivación integradora*, por un lado, que se genera intrínsecamente mediante percepciones positivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, la identificación e integración cultural. Por otro lado, la *motivación instrumental*, que viene inducida por la influencia de fuerzas externas y persigue, fundamentalmente, una finalidad pragmática.

Resultan significativas las investigaciones realizadas por dichos autores, dado que, por primera vez, el factor psicológico de la motivación como una actitud en el campo de la ASL/ALE cobra relevancia. De hecho, son pioneros en la utilización de cuestionaros como herramienta de medición de variables afectivas en el campo de las lenguas. Hasta el momento los estudios llevados a cabo en ese campo se centran más en el componente cognitivo, como la habilidad o la aptitud. Sin embargo, había habido algún conato anterior favorable a la motivación: Lambert (1972) afirma que los aspectos cognitivos no son suficientes para explicar la variación en el éxito de aprendizaje de un idioma, al comprobar que la motivación integradora conduce a la consecución de niveles superiores de dominio lingüístico. Gardner (1985), por su parte, se apoya en tres componentes para referirse a la motivación, a saber: el esfuerzo o la intensidad motivacional, el deseo de aprender una lengua y las actitudes hacia el

aprendizaje de una lengua.

A raíz del trabajo de Gardner y Lambert, surgen otras propuestas en materia de motivación y aprendizaje de lenguas. Es el caso, por ejemplo, del modelo de vitalidad etnolingüística (Clément, 1980; 1986), el modelo intergrupal (Giles y Byrne, 1982; Beebe y Giles, 1984; Beebe, 1988), el modelo de aculturación (Schumann, 1978a, 1978b y 1986) o la teoría del input (Krashen, 1985). Todos ellos entienden la motivación como un componente psicosocial que aglutina otras variables afectivas, tales como la ansiedad, el deseo de comunicar o la autoconfianza, mediadores en el desarrollo de la competencia bilingüe.

3.2.3. Teorías interaccionistas

Los estudios relacionados con los actos de comunicación sirven de base para las teorías de ASL/ALE con el foco de estudio en la interacción. Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden una segunda lengua o lengua extranjera cuando tienen ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participan en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua.

3.2.3.1. Teoría general del aprendizaje de Vygotsky

El enfoque social defendido por Vygotsky (1934) parte de la interrelación entre el lenguaje y el pensamiento, aunque vincula la aparición del lenguaje al desarrollo social del niño/a. De este modo, aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños/as interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, corroborando que la adquisición del lenguaje viene también determinada por el contexto social y no únicamente por el desarrollo cognitivo individual.

Vygotsky (1979) formula, posteriormente, la llamada «ley de la doble función», que afirma que toda función psicológica aparece dos veces en el curso del desarrollo: a nivel social primero y a nivel individual después una vez es interiorizada. Dicha ley permite, además, definir la llamada «zona de desarrollo próximo (ZDP)» (1984: 112) como la diferencia entre lo que alguien es capaz de hacer por sí mismo y lo que hace con la ayuda de otra persona o de

elementos culturales. Se experimentan, por tanto, dos niveles de desarrollo durante el aprendizaje: uno actual, que representa lo que el alumno/a sabe y sabe hacer por sí mismo; y otro potencial, que representa lo que el alumno/a puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda de otros. El énfasis concedido a la interacción social hace que se busque en esta el origen del lenguaje como instrumento regulador de la relación social durante la década de 1970 y 1980.

3.2.3.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Bruner

Bruner (1983) sostiene que la adquisición del lenguaje no surge de la nada, sino que antes de aprender a hablar, el niño/a aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social. El lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa, la interacción de los padres con el niño/a es lo que hace que se pase de lo pre-lingüístico a lo lingüístico. Se desarrollan, asimismo, mecanismos de carácter asociativo y anticipativo, ya que en estas interacciones se dan rutinas en las que el niño/a incorpora expectativas sobre los actos de los progenitores y aprende a responder a ellas. Esta realidad compartida constituye el input a partir del cual el niño/a conoce la gramática, la forma de referir, de significar y de manifestar sus intenciones comunicativas. Asimismo, Bruner (1983) afirma que, junto al mecanismo innato de adquisición del lenguaje propuesto por Chomsky, existe un «sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (S.A.A.L.)». El niño/a accede a la comunidad lingüística de la interacción entre ambos mecanismos, lo que le permite no solo desarrollar una capacidad lingüística sino la habilidad de manejar símbolos con significados compartidos por otros.

Uno de los instrumentos fundamentales del S.A.A.L. propuesto por Bruner son aquellos denominados «formatos», concebidos como pautas de interacción estandarizadas entre un adulto/a y un niño/a con roles definidos y reversibles. Al principio los roles son asimétricos, ya que el adulto/a lleva la carga fundamental de la actividad. Sin embargo, las sucesivas repeticiones llevarán al niño/a a asumir mayor protagonismo en la propuesta hasta que el adulto/a y el niño/a terminen pudiendo intercambiar sus papeles. Bruner (1977) utiliza la *metáfora del andamiaje* para describir el papel que ejerce el adulto/a en el curso del desarrollo. El andamio es una estructura que proporciona el apoyo suficiente para construir un edificio. Se coloca alrededor de lo ya construido y permite ir añadiendo alturas. Una vez se han alcanzado

los objetivos de la construcción, el andamiaje se retira, por lo que es un mecanismo de carácter temporal. Lo mismo sucede si trasladamos el símil al entorno de la adquisición de la lengua materna y extranjera: si bien el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el niño/a, el adulto/a proporciona el soporte sobre el cual el niño/a construirá su sistema cognitivo.

Esta metáfora fue acogida con éxito entre investigadores, por un lado, que comenzaron a analizar las estrategias utilizadas por los padres y madres para guiar el desarrollo comunicativo de sus hijos/as, cómo se las ingeniaban para completar las intenciones del bebé fingiendo comunicarse con él/ella pese a que el pequeño/a carecía de la competencia lingüística necesaria (Harding, 1982), cómo cambiaban el tono de voz para captar su atención, cómo ralentizaban el ritmo de las producciones y exageraban la vocalización de las mismas para facilitar la comprensión infantil, o cómo ajustaban la complejidad semántica y sintáctica de los enunciados a la competencia lingüística de los más pequeños (Snow y Fergurson, 1977). Por otro lado, fue bienvenida entre los educadores, pues ilustra la actuación del profesor/a y el entorno de apoyo creado entre los propios alumnos/as, denominado «andamiaje colectivo» (Donato, 1994; Van Lier, 1996, 2004). No obstante, la eficacia real de estas intervenciones sigue siendo objeto de polémica en la actualidad. Ciertos autores niegan su efectividad (Aitchison, 1992), mientras que otros se esfuerzan por comprender qué rasgos del lenguaje materno facilitan el desarrollo lingüístico infantil (Clemente y Villanueva, 1999; Rondal, 1990).

3.2.3.3. Análisis sintáctico funcional tipológico de Givon

Givon (1979) realiza un conjunto de investigaciones funcionalistas sobre la interlengua. Su objetivo se centra en elaborar una teoría unificada que recoja cualquier tipo de cambio lingüístico, incluida la adquisición. Para ello, desarrolla un enfoque que denomina «análisis sintáctico funcional tipológico». Por un lado, lo considera funcionalista en cuanto que la sintaxis «emana de propiedades del discurso humano» (Givon, 1979; cit. en Larsen-Freeman y Long, 1994: 249). Por otro, tipológico, ya que tiene en cuenta un conjunto de lenguas en lugar de una sola aislada o de una familia de lenguas. Sostiene que el cambio lingüístico fundamentalmente atiende a principios psicolingüísticos y pragmáticos que tengan que ver con la percepción y producción del habla en la interacción personal. Dichos principios proceden, a

su vez, de otros más elementales que subyacen a la percepción humana y al proceso de información.

En un principio, el análisis sintáctico funcional tipológico surge como método de estudio de los cambios lingüísticos históricos, particularmente de sintaxis diacrónica. No obstante, Givon afirma que se puede aplicar a cualquier situación de variación de cambio lingüístico, incluyendo «la variación sincrónica de registro en el habla de adultos, el desarrollo de pidgins y criollos, la adquisición infantil de la lengua y la adquisición de segundas lenguas» (Givon, 1979; cit. en Larsen-Freeman y Long, 1994: 249). En todas estas situaciones, los hablantes y los sistemas lingüísticos evolucionan de ser un modo pragmático de comunicación basado en el discurso, a un modo más sintáctico actuando sobre una serie de rasgos contrastivos.

De los distintos resultados obtenidos en la investigación se desprende que el análisis sintáctico funcional tipológico no capta con precisión los distintos tipos de situaciones de cambio lingüístico, ya que existe una diferencia en el grado de generalización de los contextos de ASL/ALE. Mientras que los lingüistas se interesan en el lenguaje como fenómeno de grupo, los investigadores de ASL/ALE tienden a concentrarse en el aprendiz como individuo:

> «[…] estos últimos no pueden asumir […] que haya una amplia variedad de mecanismos lingüísticos (por ejemplo, morfológicos y sintácticos) cuya división del trabajo va cambiando a lo largo del tiempo a través de la sintactización de una lengua. En realidad, para la investigación sobre adquisición sería necesario y deseable documentar la aparición de los propios mecanismos» (Larsen-Freeman y Long, 1994: 251).

Además, la aplicación de los estudios de Givon está orientada hacia la sintaxis de la lengua escrita y la oración, dejando de lado la expresión oral y los turnos conversatorios (Sato, 1988). Se plantea, por tanto, el dilema de la cuantificación de datos del habla natural para comprobar las afirmaciones sobre los modos de articulación pragmáticos y sintácticos.

3.2.3.4. Modelo multidimensional del Grupo ZISA

El término ZISA es un acrónimo del alemán *Zweitspreherwerb Italienischer und*

Spanischer Arbeiter (Adquisición de una segunda lengua por parte de trabajadores italianos y españoles). Esta denominación fue adoptada por un grupo de investigadores de la Universidad de Hamburgo a finales de 1970, integrado por Meisel, Clashen y Pienemann (1981).

El proyecto ZISA consta de dos estudios realizados a lo largo de dos años: un estudio de tiempo real con cuarenta y cinco adultos, y otro estudio longitudinal con doce. En ambos se emplean datos extraídos de las entrevistas de adquisición natural de alemán como segunda lengua por parte de hablantes de castellano e italiano. Representa una nueva orientación en la finalidad de la investigación en la ASL/ALE al contemplar dos dimensiones en la ASL/ALE. Por un lado, la dimensión evolutiva, centrada en las reglas de orden de las palabras en alemán. Por otro lado, la variacional, que presta atención a las rutas que siguen los aprendices en el proceso de ASL/ALE. Se toma en consideración las diferencias entre los alumnos/as: los hay con una tendencia predominantemente *normativa*, dando prioridad a la corrección; o con una orientación *simplificadora* que prestan más atención a la eficacia comunicativa, omitiendo elementos gramaticales importantes (simplificación restrictiva) o abusando de ellos (simplificación elaborada). El estudio del grupo ZISA observa, por ejemplo, que los aprendices con una motivación instrumental tienden más a la simplificación restrictiva, mientras que la simplificación elaborada es más propia de aquellos motivados por la integración.

En lo que todos los alumnos/as coinciden es que, transcurrida la fase inicial, durante la cual la producción del alumno/a consiste en palabras y fórmulas aisladas, se observa que emplean una combinación jerárquica de tres estrategias de procesamiento del habla (Clashen, 1981; cit. en Veyrat Rigat, 1998: 213), a saber:

- «*Estrategia de orden canónico*: la forma sintáctica de los enunciados refleja la configuración directa del significado subyacente.
- *Estrategia de iniciación-finalización*: los movimientos en las secuencias interiores no son libres. El primer elemento puede pasar a la última posición, si bien ningún otro desplazamiento está permitido.
- *Estrategia de cláusula subordinada*: no está permitido el movimiento de elementos en cláusulas subordinadas».

La relación jerárquica que guardan las combinaciones de estrategias implica que cada nueva combinación añade algo a la sofisticación de la anterior, lo que facilita el procesamiento de estructuras de mayor complejidad psicolingüística. Asimismo, se comprueba que existen al

menos cinco etapas en la ASL/ALE que constituyen una escala de implicación, donde la presencia de una regla implica que hay otras que la preceden secuencialmente (Clashen, 1981; cit. en Veyrat Rigat, 1998: 213-214):

- «*Etapa X (orden canónico*): ningún cambio está permitido. La forma más sencilla de marcar las relaciones gramaticales y semánticas que subyacen a una frase es mediante el orden canónico. En esta etapa, los aprendices ordenan las palabras y oraciones teniendo en cuenta solamente el significado, sin recurrir a sus conocimientos sobre la gramática de los elementos implicados.

- *Etapa X+1 (iniciación-finalización):* se permiten los movimientos del primer y último elemento al último y primer lugar, respectivamente. Se trata de una etapa «pre-sintáctica» (Pienemann y Johnston, 1987), donde el alumno no necesita conocer las categorías gramaticales para permitir su movimiento. El cambio se asume confiando en una estrategia general del procesamiento de la percepción.

- *Etapa X+2 (separación y movimiento a una posición predominante):* alude a la ruptura de elementos asociados en el interior de una cadena, suprimiendo la restricción de la estrategia del orden canónico, y el movimiento de uno de los elementos interiores a una posición predominante. Hace falta un conocimiento gramatical para que el aprendiz asigne al elemento que se mueve desde el interior de la cadena a una categoría concreta que reúna las condiciones necesarias para el movimiento.

- *Etapa X+3 (movimiento interno):* implica la separación y el movimiento de un elemento interno a una posición interior. Se anula la aplicación de la estrategia del orden canónico y de iniciación-finalización, al tiempo que se mantiene la estrategia de cláusula subordinada. Los aprendices se ven obligados a depender de los prerrequisitos de procesamiento específicamente lingüísticos, donde los elementos de una cadena se reconocen como miembros de las distintas categorías gramaticales.

- *Etapa X+4 (subcategorización):* se refiere a la habilidad de producir una estructura jerárquica. Implica identificar subcadenas dentro de una cadena y mover elementos desde estas subcadenas a otras posiciones, eliminando la aplicación de la estrategia de orden canónico y de iniciación-finalización, respectivamente. Debe darse al final de la secuencia ya que conlleva el procesamiento de cláusulas subordinadas».

Meisel, Clashen y Pienemann (1981) afirman que las restricciones de este modelo son universales ya que controlan no solo el orden de palabras sino todas las secuencias de desarrollo posibles en una interlengua. De esta manera, cualquier estructura lingüística que coincida con la descripción de otras estructuras procesables mediante una estrategia específica, debería adquirirse aproximadamente al mismo tiempo que estas.

3.2.3.5. Teoría de la interlengua de Selinker

Selinker (1972) propone el término «interlengua» para definir un sistema lingüístico interiorizado que el aprendiz construye en su camino hacia el dominio de la L2 y sobre el cual

posee suposiciones. El término «interlengua» resulta acertado, ya que da la idea de que el aprendiz de la L2 entra en un territorio en el que se encuentra «entre lenguas», es decir, ni totalmente en una ni totalmente en otra.

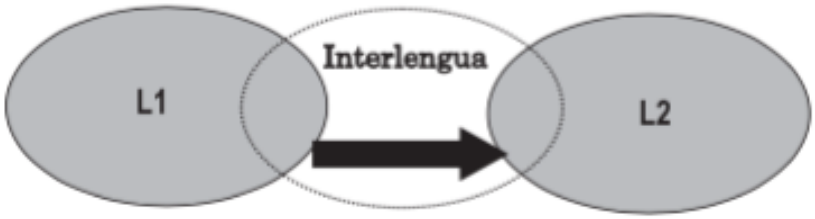


Figura 4. Fenómeno de la interlengua de Selinker (en Varón López, 2012: 111).

Insinúa que no hay fases definidas en la ASL/ALE, sino más bien una cadena de transiciones entre una lengua y otra. Partiendo de un enfoque mentalista, describe el proceso de aprendizaje como el fruto de una cadena lógica de suposiciones o hipótesis sobre la L2 que el aprendiz comprueba, consciente o inconscientemente, que reestructuran ese sistema interno y lo hace cada vez más complejo. Griffin (2000: 91) lo explica de la siguiente forma:

> «La tesis central alrededor de la cual gira el proceso es que, para progresar en la adquisición de lenguas, el individuo percibe lengua (en principio, incomprensible) de su entorno, lo asocia con sus conocimientos (la estructura cognitiva), y genera hipótesis sobre los significados y usos. Después, ensaya estas hipótesis de manera activa (usando la lengua) o pasiva (observando cómo se usa la lengua) y según la retroalimentación (comprensión o incomprensión) producida por los ensayos, acepta o rechaza las hipótesis. En el caso de aceptarla, pasa a formar parte de sus conocimientos; en caso de rechazarla, vuelve atrás y comienza el mismo proceso de nuevo».

Asimismo, el sistema interno atraviesa una serie de fases tal y como se muestra a continuación (Griffin, 2005; en Varón López, 2012: 108-109):

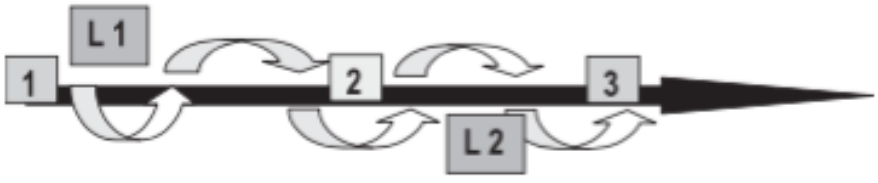


Figura 5. Fases de la hipótesis de interlengua de Selinker (en Varón López, 2012: 108).

«Fase 1: Lengua emergente

- El aprendiz se expresa con cierta seguridad a través de palabras aisladas y fórmulas sin analizar su producción.
- Los errores se cometen al azar, aunque resultan predecibles.

Fase 2: Lengua sistematizada

- El aprendiz entra en un periodo de gran inseguridad y comete muchos errores sistemáticos.
- Analiza sus conocimientos y empieza a elaborarlos: crea sus propias reglas.

Fase 3: Lengua estabilizada

- El aprendiz llega a un periodo de mayor corrección en el que domina los elementos de su producción.
- Aunque todavía comete errores, puede comunicarse con éxito y por eso deja de hacer hipótesis en algunas áreas de su interlengua. Se automatiza el uso para diferentes tareas comunicativas.
- Se puede predecir incluso cuándo no habrá errores».

Asimismo, el modelo de Selinker contribuye a la observación de los errores, reconociendo cinco procesos básicos de tipo cognitivo en la formación de suposiciones de la interlengua (Varón López, 2012: 109-110):

1) *«La transferencia lingüística*: se toman prestadas palabras, estructuras, fragmentos del discurso, frases o cualquier otro aspecto lingüístico de la L1 como si fuera propio de la L2. Es el caso de la traducción literal y es una de las estrategias más comunes en todos los niveles. Se observa, por tanto, que la fosilización es el resultado de la influencia de la L2.

2) *La sobregeneralización del material lingüístico de la L2:* la fosilización es el resultado de la aplicación de la regla de la lengua meta sin discriminación, traspasando los límites de su uso correcto.

3) *La transferencia de instrucción:* la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada. Es decir, el aprendiz intenta aplicar los nuevos conocimientos sin conocer bien los límites de su uso. Es parecido al punto anterior, salvo que en este caso es resultado directo de la explicitación o instrucción formal de las reglas.

4) *Las estrategias de aprendizaje:* reflejan los procedimientos que el alumno pone en marcha para internalizar el material lingüístico. Se intenta facilitar la organización de los conocimientos de la L2 y para ello, se simplifican las reglas en busca de asociaciones con conocimientos previos.

5) *Las estrategias de comunicación:* es el resultado de las técnicas que utiliza el alumno en su intento por comunicarse en la lengua meta cuando su competencia resulta insuficiente. Sirven para reducir la carga mental de tener que manejar «input» más allá de los conocimientos del aprendiz y suelen funcionar para resolver problemas que surgen cuando no se transmiten correctamente los mensajes».

Por último, el funcionamiento de la interlengua para Selinker viene determinado por

tres cualidades básicas: «permeabilidad, dinamismo y sistematicidad» (Varón López, 2012: 110). Es permeable porque puede verse modificado en cualquier instante; es dinámico porque el/la aprendiz formula y comprueba nuevas hipótesis a partir de la experiencia; y, finalmente, es sistemático porque puede definirse la red de conocimientos con la que opera el/la aprendiz. Selinker (1972) sostiene que, en el momento en el que estas tres cualidades dejan de interactuar, la interlengua del aprendiz se detiene y se produce la fosilización con independencia del estadio de aprendizaje en el que se encuentre.

3.2.3.6. Teorías cognitivistas: Piaget, McLaughlin, Bialystok y Ellis

Las teorías cognitivistas consideran que la adquisición de una lengua es un proceso mental como otro cualquiera, que implica el desarrollo gradual del conocimiento de estructuras y rasgos lingüísticos, a través de la aplicación de estrategias generales de percepción y producción. No obstante, esta predisposición genética humana para aprender una lengua no está reñida con la formulación de hipótesis sobre la interiorización del conocimiento. Se sitúa, por tanto, en una posición distinta a la nativista o innatista tratada en el apartado 3.2.1.

3.2.3.6.1. Piaget

El mayor precursor del enfoque cognitivista es Piaget (1926), quien afirma que la adquisición del lenguaje no es producto de un conocimiento innato, sino de determinadas funciones cognitivas que se construyen mediante la acción del niño/a sobre su entorno. Establece que el lenguaje tiene una doble vertiente: el conocimiento del mundo que representa (significado) y el medio que se utiliza para representarlo (significante). Considera que el lenguaje desempeña una función simbólica, definida como la capacidad para representar la realidad a través de sus significantes. Relaciona la aparición de destrezas lingüísticas con el progresivo dominio de las estructuras de percepción y conocimiento y de la inteligencia «sensorio-motriz». Destaca así una primacía del elemento cognitivo y una relación subordinada entre lenguaje y pensamiento.

Asimismo, Piaget (1952) demuestra la dependencia del lenguaje con respecto al sistema cognitivo en las primeras fases del desarrollo infantil. Tras numerosos estudios, se descubre

que, en una fase inicial, el lenguaje acompaña a la acción y que las primeras palabras constituyen un estadio intermedio entre los significantes simbólicos y los verdaderos signos lingüísticos o esquemas conceptuales. En el proceso de adquisición del lenguaje, Piaget (1954/1971) establece dos fases:

- *Habla egocéntrica*: ejerce una función interna. Se utiliza únicamente para descubrir el mundo y dirigir el pensamiento interior. Este lenguaje se va reduciendo hasta desaparecer después de los siete años.
- *Habla social*: la función del lenguaje como guía del pensamiento se interioriza y el niño restringe el uso abierto del lenguaje a la comunicación social.

3.2.3.6.2. McLaughlin

Con respecto a la naturaleza del sistema lingüístico interno, McLaughlin (1987) acepta que ciertas estructuras deben aprenderse antes de que otras puedan integrarse. Sin embargo, considera insuficiente la mera introspección para diferenciar entre procesos cognitivos conscientes e inconscientes (aprendizaje y adquisición). De acuerdo con el autor, el modelo del monitor de Krashen no es válido porque se basa en la experiencia subjetiva y no en actos de comportamiento. Arguye que uno de los supuestos en los que se basa dicho modelo es en que lo aprendido no permite iniciar producciones, algo que, a su juicio, se contrapone a lo que sucede en las etapas iniciales de aprendizaje. Así pues, propone un modelo integral de enseñanza de L2, fusionando los aspectos más creativos del aprendizaje de la lengua con aquellos susceptibles de instrucción. La exposición a la L2, la instrucción, la práctica y el procesamiento interno conducirán al aprendiz a la asimilación necesaria para adquirir fluidez en la L2. McLaughlin (1987) se fundamenta en que el aprendizaje de una lengua requiere de dos procesos: *automatización* y *reestructuración*. La automatización de las diferentes habilidades de la lengua tales como la recuperación de léxico, el procesamiento sintáctico, etc., se consigue mediante la práctica hasta que tales habilidades se conviertan en rutinarias. La reestructuración, por su parte, es un proceso complementario al de la automatización y consiste en la coordinación, integración y reorganización de los datos nuevos. En su opinión, la relación entre ASL/ALE se activa al activar ambos procesos.

3.2.3.6.3. Bialystok

Para Bialystok (1978) el aprendizaje se manifiesta a través de la práctica, transfiriendo la información almacenada en el conocimiento lingüístico explícito al conocimiento lingüístico implícito. Con el fin de demostrarlo, elabora un modelo explicando las diferencias individuales del dominio de la L2 y sistematizando las aportaciones de Krashen (1985) y McLaughlin (1987). Describe los factores que intervienen en el aprendizaje de la L2 y que determinan que los alumnos/as alcancen diversos niveles de competencia, a saber: el *input* o exposición, el conocimiento o almacenamiento, y el *output* o producción lingüística. El *input* representa el contacto y la experiencia con los datos de la L2. El conocimiento se manifiesta en la forma en que el/la hablante de la L2 gestiona la información, al margen de cómo esta haya sido almacenada en el cerebro, pudiendo adoptar tres formas distintas (Bialystok, 1978; cit. en Gutiérrez Araus, 1994: 88):

1) *«Conocimiento implícito*: almacena la información necesaria para comprender y producir en la L2;

2) *Conocimiento explícito*: amortigua la información que luego se automatiza y hace explícito el conocimiento implícito;

3) *Otro conocimiento*: información cultural y pragmática sin ser necesariamente de corte lingüístico».

El *output* hace referencia a las respuestas inmediatas y deliberadas, y los procesos ponen obligatoriamente en contacto el conocimiento con el *input* y el *output*. Para Bialystok (1979), sin embargo, las estrategias son opcionales y giran en torno a cuatro ejes: 1) la práctica formal, centrada en el código lingüístico mediante actividades; 2) la práctica funcional, centrada en el uso de la lengua en situaciones comunicativas fuera de los contextos didácticos; 3) la utilización del monitor o revisión de la comprensión; y 4) la inferencia o utilización de claves conceptuales para adivinar el significado de elementos nuevos a partir de la información disponible.

El modelo de Bialystok (1978) se completa por dos vías. Por un lado, a través del uso de la hipótesis del monitor de Krashen, como estrategia de producción para modelar los aspectos formales de respuestas productivas. Por otro lado, a través de la inferencia, como estrategia de comprensión por la que el/la aprendiz puede obtener información lingüística

desconocida para él/ella mediante la deducción, el conocimiento lingüístico implícito o ayudado del contexto. La diferencia entre el modelo de Krashen (1985) y el de Bialystok (1978) radica en que este último admite la transferencia entre el conocimiento explícito e implícito, el aprendizaje y la adquisición. Es decir, la práctica del conocimiento explícito permite la transición de lo aprendido a lo adquirido; de lo controlado a lo automatizado. Quizá sea esta la razón por la que este modelo de aprendizaje, al adaptarse mejor a la experiencia que ofrece la realidad del ALE, ha recibido el apoyo de la mayoría de los autores.

3.2.3.6.4. Teoría integrada de Ellis

La teoría integrada de Ellis (1990) plantea un acercamiento inductivo a la ASL/ALE mediante actividades de intercambio comunicativo en el aula. De esta manera, se invita a los alumnos/as descubrir por sí mismos las reglas y modelos de la gramática antes de activarlos en la producción lingüística. Su objetivo se centra en aunar la teoría cognitiva del aprendizaje y los factores lingüísticos con el fin de explicar tanto la aptitud (la habilidad para utilizar su conocimiento en distintos tipos de tareas) como la competencia (la explicación lingüística de cómo se adquiere un conocimiento de las reglas de la lengua objeto). Para ello, Ellis (1990) distingue entre factores lingüísticos y cognitivos, y entre conocimiento y control. Mientras que los factores cognitivos determinan el tipo de elementos del *input* al que atiende el aprendiz, los factores lingüísticos posibilitan que el elemento atendido sea susceptible de ser aprendido o no. Asimismo, esta teoría pretende resolver la denominada «paradoja central del aprendizaje instruccional de una segunda lengua» (Ellis, 1990; cit. en González y Asensio, 1998: 56). que establece que, a pesar de que la instrucción suele fracasar en conseguir el aprendizaje directo de nuevas estructuras lingüísticas de SL/LE, también provoca un aprendizaje más rápido y mayores niveles de logro que la adquisición naturalista. La propuesta de Ellis consiste, pues, en que «el aprendiz es el responsable de lo que puede aprender y de cuánto puede aprender» (González y Asensio, 1998: 56).

Su enfoque se centra en tres aspectos principales: 1) el conocimiento implícito de lenguas, 2) el énfasis en lo formal (*focus-on-form*) y 3) la hipótesis de la interacción:

1) El *conocimiento implícito* se retiene de manera inconsciente y solo se hace explícito al

verbalizarse. Según la mayoría de los investigadores, la competencia en una L2 es esencialmente una cuestión de conocimiento implícito. El *conocimiento explícito*, en cambio, «es el conocimiento lingüístico -y a menudo anómalo- de las características fonológicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas y socio-críticas de una L2, acompañado del metalenguaje necesario para clasificar ese conocimiento» (Ellis, 2004; cit. en Ellis, 2006: 40). Se retiene de manera consciente y normalmente se accede a él mediante un proceso controlado cuando el aprendiz experimenta algún tipo de dificultad lingüística en el uso de la L2. Dependiendo de la situación de aprendizaje, la adquisición de una nueva lengua puede darse de manera explícita, implícita, o de ambas formas a la vez como parte de un continuo (Ellis, 1994).

2) El *aprendizaje instruccional* de SL/LE proporciona al aprendiz los datos necesarios para construir su interlengua. Ellis (2003) propone una enseñanza basada exclusivamente en tareas centradas en la negociación del significado y la enseñanza de lenguas para practicar formas lingüísticas preseleccionadas y presentadas que aseguren el desarrollo del conocimiento implícito. Es el caso de las llamadas «actividades de concienciación lingüística» (*conciousness-raising tasks*) (Ellis, 1991; cit. en Ellis, 2006: 17), que guía a los alumnos/as en el «descubrimiento de las reglas gramaticales mediante muestras en la L2 que deben analizar e instrucciones acerca de cómo hacerlo» (Ellis, 2006: 17). El salto del conocimiento implícito al conocimiento explícito se activaría mediante dos operaciones:

   - Concienciación (*noticing*), a través de la cual los aprendices prestan atención a formas que les son problemáticas.
   - Comparación cognitiva (*cognitive comparison*), consistente en comparar lo que ellos han advertido en el input con lo que habitualmente producen en su propio output.

3) La *hipótesis de interacción* determina que el aprendiz no parte de cero en el proceso de ASL/ALE y que la interacción sirve para conseguir un tipo de actividad mental necesaria para almacenar los datos nuevos en la memoria a corto y a largo plazo. Según este paradigma, «el papel de la interacción se reduce a la provisión de input para poder poner en marcha los 'desencadenantes' que activan principios y fijan parámetros»

(Ellis, 1999: 30). Se trata de una perspectiva social del aprendizaje de lenguas, cuyo concepto clave no es el de adquisición en el sentido de apropiarse de conocimiento, sino el de participación (Ellis, 1999).

Pese a contribuir positivamente al aprendizaje cooperativo y a la concienciación formal durante el proceso de ASL/ALE, resulta llamativo que la teoría integrada de Ellis haya sido a menudo ignorada por los especialistas en metodología y por los propios investigadores.

3.3. La competencia lingüística y su desarrollo

Uno de los propósitos de la psicolingüística es analizar las diferentes etapas evolutivas en la adquisición de la lengua a partir de los datos extraídos de los métodos de investigación. Si bien existen variaciones y matices, en general se puede afirmar que existe un cierto acuerdo sobre cuáles son las fases que atraviesa un niño hasta que aprende a hablar (Pastor Cesteros, 2004: 32-33):

- «La *fase prelingüística* se desarrolla desde el nacimiento hasta el año o año y medio. Constituye la preparación imprescindible para que llegue a producirse el habla. En esta etapa se distingue una primera fase de balbuceos con fenómenos de ecolalia o imitación de sonidos y lalación o sonidos indeterminados, y otra de vocalizaciones y distintas emisiones sonoras que dependen del entorno lingüístico.

- Durante la *segunda fase* (hasta los dos años), el niño usa palabras sueltas que pueden entrañar, sin embargo, un mensaje complejo y va creando una especie de léxico particular que incluye entre veinte y sesenta palabras, pero cuyos esquemas nunca exceden las tres sílabas.

- La *tercera fase* (entre los dos y cinco años) constituye la del progreso y afianzamiento de las estructuras sintácticas, aunque comienza con lo que se denomina lenguaje telegráfico, esto es, estructuras muy simples que se van haciendo gradualmente más complejas. Se trata de yuxtaposiciones de dos signos-frase. El niño se mueve en el *yo-aquí-ahora*, el presente le sirve para el pasado y el futuro. Hacia los cuatro años se inicia el movimiento hacia el pasado y las formas de futuro.

- Finalmente, se habla incluso de una *fase avanzada* (entre los cinco y ocho años), en la que se introducen las funciones pragmáticas, hábitos lingüísticos y algunas aptitudes metalingüísticas».

Llegados a este punto cabe preguntarse, ¿se aprenden de la misma manera la L1 y la L2? ¿Pueden los adultos que aprenden una L2 adquirir el mismo nivel que los niños/as cuando aprenden su L1? ¿Existen otros factores observables que diferencien ambos aprendizajes? De

acuerdo con Griffin (2005: 74) las características del aprendizaje de la L1 y su relación con el aprendizaje de la L2, están condicionadas por los siguientes factores de influencia y los temas que los acompañan:

La edad	Período(s) crítico(s) Lateralización Psicomotricidad
Los aspectos cognitivos	Etapas de desarrollo Equilibración de procesos mentales Redes cognitivas
La relación lengua-pensamiento	Hipótesis Sapir-Whorf
Los aspectos lingüísticos	Sistema bilingüe Transferencia: cómo y cuándo
Los aspectos afectivos	Empatía Autoestima Extroversión Inhibición (ego lingüístico) Asumir riesgos Ansiedad Actitud/motivación

Cuadro 7. Factores que afectan la ASL según Griffin (2005: 74).

a) Edad

No se puede negar que la edad incide en el aprendizaje de lenguas. Las habilidades físicas y mentales pueden disminuir con el tiempo, razón por la cual en el ámbito educativo es recomendable que el niño/a adquiera su propia lengua materna de forma sólida, en especial en lo que concierne la lectoescritura, para evitar posibles interferencias que dificulten el aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre las variadas razones[15] por las que un adulto/a y un niño/a aprenden de manera diferente una L2, (Larsen-Freeman y Long, 1991; cit. en Martín Martín, 2000: 70-71) destacan las siguientes, agrupadas en cuatro bloques:

[15] Los resultados de los estudios llevados a cabo con respecto a la adquisición de la lengua materna dan muestra de cómo aprende el individuo a interactuar con su entorno a través de la percepción mental y de la lengua que emplea para entender y para hacerse entender. En un principio, dichos resultados se trasladaban sin más a la adquisición de la segunda lengua.

1. *«Explicación socio-psicológica*. El adulto puede estar más inhibido y encontrar mayores dificultades para la socialización al estar más arraigada su identidad a la L1. El niño, sin embargo, tiene menos actitudes negativas hacia los hablantes de la L2 y, por tanto, hacia su lengua. La explicación consistiría, en términos krashenianos, en que en general, el filtro afectivo del adulto (L2) es más activo que el del niño, tanto cuando aprende su L1 (filtro inexistente) como cuando aprende una L2.

2. *Explicación cognoscitiva*. Se plantea la cuestión de si una vez alcanzada la edad de las operaciones formales, que Piaget (1923) fijaba entre los doce y los quince años, sigue funcionando el dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) como en el aprendizaje de la L1 o, si por el contrario, entran en acción los mecanismos de resolución de problemas, lo que perjudicaría la adquisición de una L2.

3. *Explicación del input*. Se ha sugerido que el *input* recibido por los niños es de mejor calidad (aquí y ahora) y más comprensible que el de los adultos, así como que la forma de conseguirlo, mediante juegos y contacto con compañeros de colegio, favorece su asimilación. Además, se estima que, en general, un niño recibe más cantidad de *input* que un adulto.

4. *Explicación neurológica*. Existen dos posiciones: por una parte, la que atribuye a la lateralización, producida a la entrada de la pubertad, la pérdida de la plasticidad del cerebro, lo que conlleva, entre otras cosas, la pérdida de facilidad articulatoria. Por otra parte, la que considera que hay varios períodos críticos e imputa la pérdida de plasticidad a diversas causas neurofisiológicas».

b) Aspectos cognitivos

Las etapas de desarrollo infantil fueron definidas por Piaget y sus colaboradores (Inhelder y Piaget, 1958; Piaget, 1950; 1954, cit. en Griffin, 2005: 75-78), y recogidas a continuación:

- *«Primera etapa*: el niño comienza a percibir su entorno. Las señales lingüísticas son orales y muy frecuentes. Se caracterizan por el conjunto de sonidos en el entorno y hasta qué punto se repiten y se relacionan con las necesidades básicas. A pesar de que se trate de una actividad predominantemente perceptiva, los procesos cognitivos están funcionando con mucha rapidez mediante asociaciones, hipótesis y asimilaciones.

- *Segunda etapa*: el niño distingue entre la objetividad y la subjetividad. El niño comienza a aprender entre lo que es referente a él y lo que le concierne directamente. El lenguaje se emplea no solo para satisfacer carencias, sino para comunicar socialmente.

- *Tercera etapa*: se forman las estructuras de los conocimientos. Se asocia con la instrucción formal o escolar. Una parte íntegra de esta estructuración es aprender concretamente cómo es el sistema lingüístico que el niño utiliza sin entenderlo en términos analíticos. La ampliación y complicación del campo cognitivo permite que el niño maneje un lenguaje cada vez más preciso y matizado. Según la edad de los aprendices de la L2, el campo cognitivo está más o menos desarrollado, por lo que los aprendices más jóvenes pueden lograr una pronunciación mejor, si bien los adolescentes y adultos pueden aprovechar mejor una enseñanza formal de la L2 porque cuentan con más redes cognitivas.

- *Cuarta etapa*: se aprende a resolver problemas. El individuo es capaz de prestar más atención

> a los estímulos del intelecto y puede reaccionar ante ellos de manera creadora proponiendo ideas, reflejando pensamientos y creando discursos».

Estas etapas permiten entender el modo en que se procesa una información o se aborda un ejercicio, Asimismo, existen, otros factores cognitivos adicionales a tener en cuenta, entre los que destacan la aptitud, la especialización de hemisferios, la equilibración de procesos mentales y las redes cognitivas.

La aptitud, en primer lugar, hace referencia a la capacidad natural para aprender lenguas al margen de la inteligencia, la motivación o el interés. Se manifiesta en la facilidad para identificar e imitar sonidos de una nueva lengua, inferir reglas, memorizar, etc. En la actualidad, se discute si la aptitud lingüística es innata o si se puede desarrollar. Pese a que la primera cuestión sigue siendo incierta, el resultado de diversos estudios[16] demuestra que una enseñanza adecuada y coherente puede eliminar las diferencias de aptitud, pues estimula las actitudes positivas y mejora los resultados para cada perfil de alumno/a.

La especialización de hemisferios, en segundo lugar, se relaciona con el fenómeno de la «lateralización» (Griffin, 2005: 70), según el cual cada uno de los dos hemisferios cerebrales se va especializando en un modo determinado de pensamiento. Por lo general, el hemisferio izquierdo se especializa en el pensamiento lógico-analítico (donde se sitúa el área lingüística), mientras que el hemisferio derecho procesa el pensamiento simultáneo o «estructural-sintético» (Camacho Guardado, 2011: 54), especializado en razonamiento espacial, visual, táctil y auditivo. Por consiguiente, mientras que el aprendizaje de una lengua (L1 o L2) a través de la instrucción formal implica una mayor utilización del hemisferio izquierdo, el aprendizaje por experiencia directa, por asociaciones en contextos comunicativos, sin necesidad de explicación formal, tiene lugar más en el hemisferio derecho. Resulta interesante a este respecto la reflexión de Griffin (2005: 79) sobre los cambios fisiológicos en el cerebro mientras se aprende una segunda lengua:

> «[…] en un principio, las especulaciones se basaban en observaciones de expresiones de lengua. Más interesantes son los estudios que están haciendo actualmente con las nuevas tecnologías que permiten "ver" efectos o cambios fisiológicos en el cerebro mientras se aprende una segunda lengua. Mediante escáneres de alta resolución, se han conseguido

[16] Hace referencia a los estudios *Modern Language Aptitude Test* (Carroll y Sapon, 1959) y *Pimsleur Language Aptitude Battery* (Pimsleur, 1966), citados en Carroll (1981).

> resultados que demuestran que efectivamente las funciones lingüísticas se sitúan en diferentes lugares del cerebro, pero que ese sitio puede no ser igual para cada persona. Como ejemplo, algunos estudios realizados con personas bilingües demuestran que sus conocimientos léxicos se encuentran en una parte del cerebro diferente al léxico de una persona que aprende primero una lengua y después otra».

Como explicamos al inicio de este apartado, las etapas de desarrollo afectan las capacidades cognitivas y, a su vez, el aprendizaje y uso de la lengua. Sin embargo, ¿cómo se relacionan los aspectos cognitivos con la ASL/ALE? Por lo general, el aprendizaje de cualquier materia requiere que el aprendiz perciba información nueva, la organice en categorías, la almacene en su estructura cognitiva, para luego en una situación determinada, poder recuperarla y utilizarla con eficacia. Ausubel (1968) distingue entre *aprendizaje mecánico* y *aprendizaje significativo*. El primero consiste en aprender conceptos concretos, separados y distintos, más fáciles de incorporar a la memoria estable. El segundo consiste en aprender conceptos asociables a otros conceptos tratándose, por tanto, de un aprendizaje más estable a largo plazo.

En la instrucción formal tradicional de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se ha empleado tradicionalmente más el aprendizaje mecánico, pues se concibe la lengua como una serie de reglas a memorizar, ensayando las formas antes que los significados. En el caso de la SL/LE, que se comienza a aprender en el momento en el que el individuo es capaz de razonar tanto lo concreto como lo abstracto. Dicho en otras palabras, «se espera que el/la aprendiz abstraiga de sus conocimientos generales sobre lo que es una lengua (basados en sus conocimientos de la L1) y que no necesite de la experiencia directa para aprender y usar la L2» (Griffin, 2005: 80). La dificultad radica en que no todos los/las aprendices tienen la misma capacidad de abstracción y que, además, existen otros aspectos ligados a situaciones comunicativas que necesitan de una amplia experiencia directa para poder manejarlos correctamente.

Por último, Piaget identifica la «equilibración» de procesos mentales como parte del desarrollo cognitivo, pues depende en gran medida de la manera en que los individuos «perciben la actividad en su entorno y cómo resuelven las dudas que se generan a través de dicha percepción» (Griffin, 2005: 81). A medida que el individuo avanza en su propio proceso de aprendizaje, estas dudas se van convirtiendo en certezas que, nuevamente se transforman en dudas conforme reciben nueva información hasta terminar de dominar la L1. Vygotsky (1962;

cit. en Griffin, 2005: 81) añade, a este respecto, la formación de «redes cognitivas» o categorías por las cuales los seres humanos organizamos la realidad. Dichas categorías se organizan en redes cognitivas que sirven para recibir información nueva, probar hipótesis, resolver dudas y transformarlo en conocimientos. Cuanto más diversas sean las redes cognitivas, mayor capacidad para entender nueva información e incorporarla al conjunto de conceptos:

> «Como es de suponer, la L1 se utiliza para componer las primeras redes cognitivas, y por tanto, está íntimamente ligada a toda la cognición principal de una persona. Al aprender una L2, se integra como si fuera otra información más, pero en principio no se utiliza para crear nuevos conceptos tan frecuentemente como ocurre con la L1. A medida que uno vaya dominando más la L2, se puede ver que algunos nuevos conceptos se crean con la L2, pero realmente es solo a niveles muy avanzados que esto ocurre con frecuencia y es entonces cuando la L2 entra como parte íntegra de la estructura cognitiva (Griffin, 2005: 82)».

c) Relación lengua-pensamiento

La aparición de nuevos conceptos en la estructura cognitiva empleando la L2 nos conduce a plantear cuál es la relación entre el pensamiento y la lengua. Se trata de un tema que ha sido ampliamente debatido en la historia de la filosofía. De acuerdo con Griffin (2005), Platón argumentaba que el lenguaje es un instrumento para articular el pensamiento, pues permite expresar las ideas con precisión. Aristóteles, por su parte, sugería que el habla es la representación de las experiencias en la mente. Los pensadores medievales siguieron esta línea de pensamiento en la que la función del lenguaje es unir al ser humano al mundo y al resto de la sociedad. No fue hasta el siglo XVIII cuando se tilda esta visión de obsoleta y simplista, que inventa palabras para corresponder a facultades intelectuales ya formadas. La nueva visión, presente en la actualidad, propone que los pensamientos se formulan mediante el lenguaje, por lo que la razón y la capacidad lingüística surgen conjuntamente.

d) Aspectos lingüísticos

En lo referente a los aspectos lingüísticos, la tendencia general nos indica que «la L1 se aprende primero y que la L2 se empieza a aprender cuando ya está formada la estructura cognitiva de la L1 y la personalidad del aprendiz» (Griffin, 2005: 85). No obstante, la ASL/ALE puede comenzar en cualquiera de las situaciones anteriores, dando lugar a un sistema complejo de referentes. De acuerdo con el autor, dependiendo de si la L1 y L2 se encuentra en una situación de superordenación o subordinación de significados, el/la aprendiz manejará las

dos lenguas de forma diferente, dando lugar al bilingüismo coordinado o compuesto recogidos al inicio del presente capítulo:

> «El bilingüismo coordinado sucede cuando el aprendiz se mueve entre dos realidades socioculturales diferentes y aprende a diferenciar las referencias según las dos realidades. El bilingüismo compuesto es tal vez la situación más común ya que se trata del aprendiz que aprende una segunda lengua dentro de una realidad sociocultural de la primera lengua sin experiencia directa con los referentes de la sociedad de la L2» (Griffin, 2005: 85).

e) Aspectos afectivos

Finalmente, los aspectos afectivos están íntimamente ligados a la ASL/ALE. Resulta curioso comprobar cómo el tipo de enseñanza que se imparta puede favorecer a un tipo u otro de personalidad. No todos los tipos de personalidad responden igual a las mismas actividades pedagógicas, sino que entran en juego determinados rasgos tales como la autoestima, la extroversión, la ansiedad, la tendencia a correr riesgos, la sensibilidad al rechazo, la empatía, la inhibición, o la tolerancia a la ambigüedad, entre otros. Estos rasgos llegan a determinar «dónde, cómo, cuándo, cuánto y hasta qué punto un individuo aprende una lengua, (…) [pues] afectan el tipo de input lingüístico que percibimos (…) y las estrategias que empleamos para procesar la información» (Griffin, 2005: 85).

3.4. Didáctica de lenguas extranjeras

En su *Diccionario de Lingüística,* Mounin, (1982: 58), señala que la didáctica de la lengua extranjera (DLE) ha sido «creada por oposición al concepto de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, para resaltar mejor sus interacciones multidisciplinarias (lingüísticas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas) y para subrayar su ambición más teórica». Pese a que esta definición es acertada, no incluye la vertiente práctica que necesariamente comporta. La DLE se constituye como una ciencia que desarrolla una propuesta teórica propia, fundamentando su investigación empíricamente a través de lo que ocurre en el aula durante el proceso de ASL/ALE, tal y como recogen Mendoza, López y Martos (1996: 35):

> «La didáctica específica de la lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la lengua […] y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades

que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de los objetivos generales y particulares».

El estudio de la ASL/ALE como disciplina, por tanto, es un dominio relativamente reciente donde convergen disciplinas prácticas y teóricas muy diversas con el fin de estudiar cómo aprende el alumno/a y qué vías emplea. Siguiendo las propuestas de múltiples autores en la materia (Besse, 1985; Baker, 1993; Germain, 1993; Galisson y Coste, 1976; Boyer, 1990; y Girard, 1972, entre otros), la DLE comprende los siguientes niveles de reflexión y actuación (Suso López y Fernández Fraile, 2001: 29):

1. Nivel de las hipótesis (fundamentos teóricos, principios)
1.1. Concepción de la lengua (principios lingüísticos): definición del objeto (O: la lengua)
1.2. Concepción del aprendizaje (principios psicológicos): toma en consideración del sujeto (S: «aprendiente»)
1.3. Concepción de la enseñanza (principios pedagógicos): papel y función del profesor (A: agente)
2. Nivel de la planificación (relación A-O, en función de S)
2.1. Determinación de los objetivos
2.2. Selección, organización y presentación del contenido
3. Nivel de la actuación en clase
3.1. Puesta en práctica de la relación enseñanza (A-S)
3.2. Puesta en práctica de la relación de aprendizaje (S-O)
4. Material
4.1. Elaboración de material didáctico
4.2. Útiles, instrumentos, recursos complementarios
5. Evaluación
5.1. Concepción de la evaluación
5.2. Puesta en práctica de la acción evaluadora

Cuadro 8. Ámbito de la DLE según Suso López y Fernández Fraile (2001: 29).

Como puede observarse, la metodología comprende la parte práctica en el aula (apartados 3 y 4), y se apoya en la elaboración de material didáctico (fichas, unidades

didácticas, dossiers, manuales…). Su objetivo es establecer los procedimientos, técnicas y estrategias a seguir en coherencia con los fundamentos teóricos y decisiones previas sobre los que basar el ámbito de actuación concreta. En el caso de la DLE, se selecciona un material lingüístico concreto para proponerlo como contenido de aprendizaje en conjunción con otros principios que los corrigen y completan, a saber (Suso López y Fernández Fraile, 2001):

- El contexto concreto de enseñanza/aprendizaje, a partir del cual se establecen unos objetivos generales.

- Los postulados teóricos procedentes de otras disciplinas tales como la psicología de la educación y la psicología evolutiva (aprendizaje de la lengua, bilingüismo, funcionamiento del área lingüística neuronal, etc.), y de la pedagogía (orientaciones sobre el método de enseñanza-aprendizaje).

Dependiendo de la manera en que se conciba el aprendizaje, el profesor/a adoptará un papel u otro en el aula. Hay profesores que consideran que el alumno/a es protagonista de su propio aprendizaje; otros pautan cada paso del alumno/a; otros insisten en la memorización, en las actividades diarias y en la corrección; otros crean mecanismos de automatización que eviten cualquier margen de error; y otros prefieren la inmersión lingüística para que la ASL/ALE se realice espontáneamente. Sea cual sea el enfoque, si el contenido que enseñamos trasciende la propia aula, conseguiremos que el aprendizaje sea significativo:

> «Nunca intentar enseñar la lengua *per se*; más bien, enseñar la vida (el gozo, la tristeza, el trabajo, el juego, las relaciones, los conceptos, la diferenciación, la autoconciencia de otros, etc.) haciendo participar a los niños en situaciones y actividades que tengan sentido para ellos» (Gaarder, 1977: 78).

Correlativamente, el grado de intervención que adopte el profesor/a determina, en gran medida, el papel del alumno/a en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, una actividad liderada por el profesor/a desemboca en una falta de iniciativa y autoevaluación por parte del alumno/a, quien tiende a responder exclusivamente cuando existe un estímulo externo o una indicación. En cualquiera de los casos anteriores, ¿qué consecuencias tiene la enseñanza formal en el desarrollo de la L2 frente a la adquisición de forma natural? Larsen-Freeman y Long (1994: 272-273) destacan dos posturas al respecto:

a) El desarrollo de la L2 en los aprendices a través de la enseñanza no se diferencia esencialmente de quienes aprenden de modo natural pues, en ambos casos, se considera que los procesos de desarrollo son comunes. En consecuencia, se deben proponer experiencias de aprendizaje natural a quienes se exponen a una instrucción formal, sin centrarse en la forma ni corregir errores y prescindiendo de la calificación estructural.

b) El desarrollo de la L2 mejora con la enseñanza en base a cuatro aspectos: las secuencias de desarrollo, los procesos de adquisición, la velocidad de adquisición y el nivel que finalmente se alcanza en la lengua meta.

De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1994), el mero *input* no proporciona suficiente información y puede conducir a una fosilización prematura, mientras que la instrucción formal, sin la necesaria dosis de *input*, resulta estéril para la comunicación tanto a nivel de recepción como de producción. De ahí que consideren ambos enfoques necesarios y complementarios en el acercamiento de la ASL/ALE.

Una vez el profesor/a decide qué enfoque va a seguir, planificará sus clases en coordinación con el departamento del centro en el que desarrolle su actividad. La materia de inglés como lengua extranjera posee carácter obligatorio y se sitúa en el currículum escolar en todas las etapas y ciclos (desde tercer ciclo educación infantil hasta bachillerato). Dentro de los objetivos generales previstos en el currículum para la asignatura, el profesor/a determina qué objetivos específicos son convenientes conseguir según su propia concepción pedagógica y filosófica, con el fin de que el alumno/a desarrolle una serie de competencias concretas: mayor protagonismo a la lengua oral o escrita, construir el conocimiento de forma consciente o inconsciente, centrar la atención en el aprendizaje y la corrección, superar ejercicios o exámenes, etc.

En consonancia con dichos objetivos propuestos, el profesor/a decidirá qué contenidos van a resultar de interés para conseguirlos. En el caso del inglés como lengua extranjera, se pueden establecer tres grandes núcleos de contenidos (Suso López y Fernández Fraile, 2001: 38):

- El campo del saber (*contenidos lingüísticos y culturales*): contenidos concretos, en función del contexto escolar concreto y de las características de los alumnos/as. Secuenciados y graduados.

- El campo del saber-hacer (*contenidos procedimentales*): lista de funciones y de tareas que se realizan con la lengua ajustándose a las demandas y perfil de los alumnos/as.

- El campo del querer hacer y del querer ser (*contenidos actitudinales*): abrir el campo de conocimiento y reflexión que genere una corriente de simpatía hacia la diversidad cultural.

Consecuentemente, las actividades se diseñan atendiendo a la relación profesor/a-alumno/a que se establezca. Si hemos optado por un aprendizaje como proceso consciente o como memorización de conceptos previamente explicados, las actividades consistirán en la explicación dirigida, la memorización y la realización de ejercicios. Si concebimos el aprendizaje como la instalación en el sujeto de hábitos inconscientes, se propondrán actividades basadas en mecanismos lingüísticos con ayuda de medios audiovisuales. O bien, si consideramos que la lengua se adquiere de forma espontánea e inconsciente, dejaremos que el alumno/a se impregne de la lengua extranjera mediante una exposición constante. La forma en la que el profesor/a enfoque y clasifique dichas actividades pueden ser muy diversas. A modo de ejemplo se incluyen las siguientes (Suso López y Fernández Fraile, 2001: 39):

- Ejercicios individuales (audición, memorización, repetición, traducción).
- Acciones colectivas (trabajos en grupos reducidos, que impliquen a toda la clase, actividades paralelas, simulaciones…).
- Por sus características externas (dramatización, dictado, repetición de una frase…).
- Por los procesos mentales que activan (reflexión, intuición, análisis, comparación de datos, memorización…).
- Por afinidades y objetivos (fomentar la comprensión oral, escrita…).
- Por su inclusión dentro de objetivos más generales (estrategias).
- Por referir el grado de precisión y de objetividad (técnicas de trabajo).
- Por responder a un determinado enfoque o método (método audiolingual).

Dichas actividades vienen acompañadas de recursos materiales o medios auxiliares de diversa índole: manuales escolares, pizarras convencionales y digitales, libros de lectura, diccionarios, mapas, fotos, murales, laboratorios de idiomas, internet, pistas de vídeo y audio, actividades interactivas, intercambios escolares, excursiones y visitas. Todos ellos favorecen la utilización de la lengua auténtica dentro y fuera del contexto escolar.

Finalmente, siguiendo la línea de pensamiento de Suso López y Fernández Fraile (2001) es preciso someter a evaluación el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto. Esta puede llevarse a cabo mediante una evaluación sumativa que tendrá en cuenta los resultados obtenidos por los alumnos/as exclusivamente o, también, mediante una evaluación formativa, que analizará las fortalezas y deficiencias del proceso didáctico con el fin de proponer elementos de corrección que sirvan de orientación y que optimicen acciones didácticas futuras.

3.5. Evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras

Con el auge de las nuevas tecnologías, el comercio y la globalización, la perfección metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras vive un momento de eclosión. La evolución metodológica de técnicas, procesos y mecanismos utilizados para la adquisición de segundas lenguas es un aspecto de máximo relieve en materia educativa, especialmente relevante en el siglo XX. A continuación, se muestra un breve recorrido por los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en orden cronológico, si bien la aparición de una nueva concepción no supone el agotamiento de la anterior.

3.5.1. Método gramática-traducción

También conocido como método tradicional o prusiano, se basa fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, aunque posteriormente se desarrolla también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. En España es el método por excelencia en la enseñanza de idiomas hasta la década de 1960. Sus principales representantes son Seidenstücker, Ollendorf, Plötz y Meidinger (Lugilde, 2012). Carece de una teoría lingüística explícita, razón por la cual se tiene una idea general de él, pero resulta difícil «dibujarlo con precisión» (Sánchez, 1997: 133). Se basa sobre el postulado racionalista «aprender consiste en comprender» (Fernández Fraile y Suso López, 2008): conocer y comprender la organización y el funcionamiento interno de la lengua, concibiéndola como una colección de palabras cuya organización está presidida por una serie de reglas que rigen tanto la composición interna de las palabras (ortografía y morfología), como su organización o sucesión en frases (sintaxis). Con estos conocimientos se pretende que el alumno/a pueda «llegar a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe, un conocimiento más profundo de la suya propia» (Alcalde, 2011: 12).

Se trata de un método de aprendizaje deductivo al que se llega mediante la reflexión y la memorización de contenidos. Sus procedimientos habituales centran el foco en la forma: análisis contrastivo de la gramática, memorización de reglas léxicas, morfológicas y sintácticas, dictado y traducción de textos literarios. A partir de ejemplos, los alumnos/as deducen las reglas gramaticales que son aplicadas a la realización de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a otra sirve como técnica principal para explicar las nuevas

palabras, las formas y estructuras gramaticales, y como vía óptima para llegar al dominio de la lengua en general. Dicho análisis parte de la base de que los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra (Hernández Reinoso, 2000).

El objetivo lingüístico es capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura latina y griega desde la corrección gramatical. La práctica de la destreza oral se reduce a la lectura en clase o a la repetición oral de partes de un texto. El tratamiento del error es muy importante, y debe ser corregido inmediatamente y evitado a toda costa. La lengua se apoya en la gramática descriptiva y normativa para fijar los parámetros de registro escrito y estilo culto. En ese sentido, los textos literarios constituyen modelos de lengua sumamente valorados, pues representan la perfección formal y de estilo. Asimismo, se distingue entre la «versión» que incidía en la gramática general y en la corrección, y la «traducción» como habilidad de construir buenas estructuras (Fernández Fraile, 1995; Sánchez Pérez, 1992). Mientras que la primera prestaba más atención al apartado pedagógico-normativo (morfología), la segunda presenta un carácter de habilidad específica (sintaxis). La traducción no se plantea como instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua a partir de textos compuestos específicamente para tal fin.

En lo que respecta a la figura del profesor/a, este/a se erige como la autoridad superior de la clase, encargado/a de organizar, dirigir y corregir a los alumnos/as. El alumno/a, por su parte, se mantiene como un receptor/a pasivo/a de los conocimientos transmitidos por el profesor/a y realiza las tareas individualmente, desarrollando una competencia gramatical que le permita leer, traducir y escribir en la lengua meta.

A pesar de que el método gramática-traducción haya sido utilizado tradicionalmente para aprender lenguas clásicas, no goza de la misma popularidad para el aprendizaje de lenguas modernas pues se trata de un proceder muy gramaticalizado, artificioso, alejado de la lengua en uso y sin planteamientos comunicativos. No obstante, pese a la mala reputación adquirida, numerosos docentes continúan aplicando, total o parcialmente, las características de esta metodología, por ejemplo, en la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos.

3.5.2. Paradigma conductista

Desde la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) hasta la década de 1960 predomina el modelo conductual del lenguaje[17], fundamentado en la concepción estructuralista del lenguaje de Bloomfield (1964) y el conductismo de Skinner (1957). De acuerdo con esta corriente, el lenguaje se percibe como «un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado, siendo los elementos fonemas, morfemas, palabras, estructuras, y tipos de oraciones» (Richards y Rodgers (2003: 49). La finalidad que se persigue es crear automatismos expresivos en el alumno/a de L2 y evitar, así, las interferencias. Su lingüística trata de analizar la lengua con rasgos exclusivamente formales, y la significación solo se tiene en cuenta como control, para tener la seguridad de las que conclusiones obtenidas no son irracionales. A continuación, se incluyen los métodos desarrollados bajo este paradigma.

3.5.2.1. Método natural

3.5.2.1.1. Método directo

La evolución natural para superar los problemas de aprendizaje y las deficiencias que presenta el método gramática-traducción establecen las bases del método directo. Sus planteamientos se basan en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir, en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. No resulta sorprendente que este tuviera una gran aceptación dado el momento histórico en el que se originó: numerosos flujos migratorios sucedidos de personas, por lo general, con escasos conocimientos gramaticales y con necesidades de aprender el idioma por razones de subsistencia en el país de acogida.

Berlitz y Sauveur, ambos emigrantes en Estados Unidos, son dos de sus figuras más destacadas y su influencia ha llegado hasta nuestros días: directamente, a través del conocido método Berlitz, e indirectamente, por el influjo que ha ejercido sobre metodologías actuales (García González, 1995). Sostienen que una lengua extranjera puede impartirse sin necesidad de usar la lengua materna del alumno/a, transmitiendo la información del significado a través

[17] Véase apartado 3.3.

de la acción. Para ello, incorporan una nueva orientación en la enseñanza de lenguas mediante el fomento del desarrollo de la competencia oral y auditiva de la L2 como lengua de docencia exclusiva en el aula. Se trata de un método inductivo: el centro se desplaza del profesor/a a los alumnos/as, protagonistas de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de la observación de los hechos, ellos mismos llegan a la construcción de teorías. El/la docente actúa de mediador/a, guiando a los alumnos/as en el proceso, permitiéndoles equivocarse y aprender del error. El vocabulario concreto se aprende mediante la observación y la demostración, mientras que el aprendizaje del vocabulario abstracto está basado en la asociación de ideas. La enseñanza de la gramática queda relegada en un segundo plano, otorgando más importancia a las situaciones, los diálogos y la interacción oral. La TP, por su parte, queda relegada todo lo posible del aprendizaje temprano para evitar cualquier interferencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2, aunque se reconoce su valor en etapas más avanzadas.

El diseño de este método se enmarca dentro de la teoría lingüística estructuralista de base conductista (Martín Sánchez, 2009), basado en el esquema mecanicista de «imitación-repetición-memorización de estructuras básicas que gradual y sistemáticamente se van ampliando y haciendo más complejas» (García González, 1995: 441). La primacía de la destreza oral, unida a la consideración de la lengua como un conjunto de hábitos mecánicos, reporta beneficios tales como el control del error. Sin embargo, resultan poco motivadores, pues no tienen en cuenta las características y necesidades particulares de cada alumno/a, sino que parten de una concepción simplista del lenguaje y no fomentan la creatividad o la libertad de actuación.

Las principales críticas hacia este método giran en torno a la falta de base teórica sobre la naturaleza de la lengua y de fundamentos metodológicos que sirvan de base a las técnicas de enseñanza de las que se nutre (Richards y Rodgers, 2003). La asistematicidad de que el procedimiento en clase se base en la imitación y repetición de intercambios de pregunta-respuesta entre profesor/a y alumno/a, deriva en una cierta dispersión de materiales y contenidos, por lo que este método estructural deja de emplearse a partir de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, la tipología de actividades de este método sigue presente en numerosos materiales didácticos con un enfoque comunicativo.

3.5.2.2. Enfoques estructuralistas

3.5.2.2.1. Método audiolingüístico

El método audiolingüístico es patentado por el profesor Nelson Brooks en 1964, quien «reclamó para sí haber transformado el arte de la enseñanza de idiomas en una ciencia que permitía a los alumnos/as aprender la lengua extranjera de una forma efectiva y eficaz» (Richards y Rodgers, 2003: 52).

Nace como una concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo en la década de 1950, fruto de las necesidades comunicativas de los soldados durante la Segunda Guerra Mundial para la enseñanza de lenguas, y marca una aceleración de los cambios pedagógicos en la enseñanza de lenguas. Con el fin de que el gobierno de EE.UU. forme personas que puedan trabajar como intérpretes y traductores, en 1942 se inicia el llamado «Programa para la Formación Especializada del Ejército» (en inglés programa ASTP, *Army Specialized Training Program*) a manos de expertos lingüistas pertenecientes a la corriente lingüística estructuralista norteamericana, como Bloomfield o Fries. En esta línea, Delgado Cabrera (2002-2003: 6-7) nos advierte que:

> «Bloomfield se interesó también por la enseñanza de las lenguas extranjeras y participó en el *Army Specialized Training Program* americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de intérpretes para su ejército. El *Army Method* abrió grandes esperanzas para la D.L. (Didáctica de la Lengua), pero no dio los resultados esperados. Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas «prácticos» que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje: la adquisición de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (*patterns*) mediante la práctica repetitiva de estructuras (*pattern drills*) a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores».

De forma implícita y deductiva, el método audiolingüístico aboga por una gramática descriptiva consistente en escuchar y repetir diálogos que contienen las estructuras lingüísticas que se pretende enseñar. Coincide con el método directo en que se realizan preguntas y respuestas, aunque, en este caso, sobre modelos equivalentes y transferibles a variaciones en la estructura. El alumno/a interioriza los conocimientos gramaticales y la fonética mediante repeticiones, hasta llegar a un uso automático y correcto de la lengua. Participa durante el proceso de aprendizaje comunicándose en contextos cotidianos, principalmente, de forma oral

y auditiva, si bien no toma iniciativa en la interacción ni tiene en cuenta el contenido de lo que practica. En el desarrollo de este método, la atención se mantiene gracias a la variación de ejercicios y tareas que se amoldan en torno al estudio de las estructuras. Los materiales cobran un papel esencial, pues son los que permiten concretar el diseño curricular:

> «Los materiales docentes para la clase deben ser el fruto de una correcta comprensión de los principios de la ciencia lingüística moderna y han de aplicar los resultados de la investigación científica sobre el lenguaje (Fries, 1945: Introducción). Se asume que deben ser los lingüistas, y no los profesores, quienes han de elaborar los materiales para la clase. Aquéllos, como especialistas en la ciencia del lenguaje, están preparados para seleccionar las estructuras y el léxico adecuado, básico y representativo» (Sánchez Pérez, 2008: 672).

El profesor/a, por su parte, es un «intermediario para la práctica» (Sánchez Pérez, 2008): dirige la clase, fomenta la participación de los alumnos/as, modela la lengua objeto, controla la dirección y el ritmo de aprendizaje, comprueba y corrige la actuación de los alumnos/as en todo momento. Excepcionalmente, muestra y analiza traducciones correctas de textos en la L2 frente a diálogos de aprendices o principiantes. La traducción es considerada como un elemento a evitar en los primeros estadios, y la traducción inversa queda relegada a niveles avanzados exclusivamente.

Cabe señalar que los ejercicios estructurales característicos de este método han pasado a integrarse en una perspectiva más amplia de la lengua vista como lengua en uso. No obstante, una de las principales críticas que recibe el modelo audiolingüístico es no reconocer el aprendizaje como un proceso inherentemente dinámico, donde el/la aprendiz crea sus propias estrategias y puede derivar en errores no atribuibles a la interferencia de la L1, concepto que más adelante pasaría a conocerse como «interlengua» (Selinker, 1972), abordado en el apartado 3.2.3.5. del presente trabajo.

3.5.2.2.2. Método situacional

También conocido como «enfoque oral» o «audio-visual», el método situacional se desarrolla en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, otorgando especial relevancia a las estructuras en la programación. El interés de los investigadores se dirige al estudio del habla en su contexto lingüístico y situacional, esto es, en relación a los

elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que dan significado a las formas lingüísticas (Stern, 1983). Palmer (1940), Hornby (1950) y Pittman (1963) son los nombres propios asociados a este método, quienes pretendían desarrollar una base científica y corregir los errores de métodos anteriores a través de la selección, gradación y secuenciación de los contenidos léxico-gramaticales dispuestos en tablas de sustitución y en listas de las palabras con mayor frecuencia de uso.

Se toma como referencia el contexto en el que se desarrolla el proceso y se persigue representar la lengua habitual en diferentes situaciones de la vida cotidiana desde la imitación y el refuerzo. Entre las técnicas empleadas en los enfoques situacionales se encuentran la repetición guiada, los ejercicios de sustitución, la repetición coral, los dictados, los ejercicios estructurales (en inglés, *drills*), las actividades orales controladas y la práctica escrita. La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical, tal y como describe Martín Sánchez (2009: 64-65):

> «Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos/as que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de sustitución y a los *drills*».

La clase se basa en el «modelo P-P-P: presentación de la unidad objeto de aprendizaje en su contexto, práctica de esa unidad y producción de otras unidades de forma más libre» (Richards y Rodgers, 2003: 50-55). Al igual que en el método audiolingüístico, la expresión oral predomina sobre la expresión escrita y la corrección de errores sucede de forma inmediata para no consolidar malos hábitos, como es característico en los métodos conductistas. Además, se adopta un enfoque inductivo de la enseñanza, pues se espera que el alumno/a deduzca las estructuras y los significados a partir de la situación en la que estén insertos. El profesor/a es el/la protagonista de la clase, si bien el alumno/a se mantiene como un mero imitador que formula preguntas y respuestas con sus compañeros, sin posibilidad de crear sus propias producciones.

Pese a los esfuerzos, los métodos de base estructural no provocan las respuestas y efectos esperados, ya que resulta complicado transferir los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones de comunicación real fuera de esta. De ahí que hacia mediados de la década de 1960 comience a ponerse en duda la visión del aprendizaje de la lengua como proceso de

formación de hábitos en favor de la enseñanza comunicativa de la lengua (Richards y Rodgers, 2003).

3.5.2.2.3. Método SGAV o global-estructural

El método estructuro-global-audiovisual (en francés SGAV, *Structuro-Globale Audio-Visuelle*) nace en París a mediados del siglo XX, producto de Guberina (1965, Universidad de Zagreb) y de Rivenc (1961, CREDIF - Centro de Investigación y Estudio para la Difusión del Francés). Ambos conciben la lengua como un instrumento de comunicación constituida por un conjunto de estructuras, cuyas unidades no tienen valor en sí mismas aisladamente, sino dentro de una totalidad o «conjunto significativo» (Palomero Pescador, J. E. et al., 1990: 9):

> «Fundamentado en los estudios sobre las leyes de la percepción y sobre las imbricaciones entre percepción y personalidad (Guimelli, Ch. y Rouquette, M.L., 1979: 10-17), el método SGAV defiende que el aprendizaje siempre tiene que ser significativo; es decir, que las diferentes unidades de aprendizaje deben ser presentadas de forma que tengan sentido para el alumno, lo que supone claridad expositiva, organización coherente del material, establecimiento de conexiones entre todos sus elementos y uso natural de informaciones antigüas para facilitar el aprendizaje de las nuevas».

Al igual que en el método situacional o audio-visual, el objetivo del método SGAV es aprender a comunicarse en la lengua extranjera en situaciones cotidianas a partir de diálogos y ejercicios de sustitución desde un aprendizaje inductivo de la gramática. La prioridad recae en la expresión y comprensión oral, especialmente de la práctica de la pronunciación. El profesor/a se presenta como mediador entre los recursos audiovisuales y el alumno/a, así como el modelo a reproducir a través de la imitación y la repetición. El alumno/a, sin embargo, deja de ser un mero receptor pasivo de información para convertirse en un sujeto activo que organiza, responde y selecciona los estímulos externos mediante la atención, la percepción, la memoria y la asociación.

En lo referente a las técnicas empleadas en el método SGAV, se recogen las siguientes:

- La presentación sincronizada de imágenes en filminas o diapositivas, del libro de texto y de modelos de diálogos grabados.

- La repetición fiel de diálogos grabados y la corrección sistemática de errores para evitar la consolidación de hábitos incorrectos.

El método SGAV resulta un método educativo innovador, dada la utilización de imágenes que sensibilizan y estimulan el interés del alumno/a hacia un tema determinado, por un lado, y que facilitan la las explicaciones verbales impartidas por el profesor/a, por otro. Asimismo, los materiales audiovisuales permiten que el alumno/a se desenvuelva exclusivamente en L2 al asociar directamente las palabras con su referente. Se pretende que, de forma similar e inconsciente, el alumno/a adquiera las estructuras gramaticales que posteriormente verá reforzadas con ejercicios escritos y explicaciones prácticas. Cabe destacar a este respecto dos de las aportaciones del método SGAV atribuidas a la didáctica de lenguas extranjeras, a saber: el libro del profesor con indicaciones pedagógicas y transcripciones de los diálogos grabados, y la instalación de los laboratorios de idiomas.

Pese a todo lo anterior, los métodos de corte constructivista y cognitivista empiezan a cobrar fuerza en detrimento de los métodos estructuralistas y conductistas. El método SGAV pierde terreno frente a las nuevas propuestas por basarse en la repetición y la visión estereotipada que aportan sus diálogos, muestra de una excesiva directividad el proceso de enseñanza-aprendizaje y contraria al fomento de la competencia comunicativa (Palomero Pescador, J. E. et al., 1990).

3.5.3. Paradigma cognitivista y constructivista

El desarrollo del cognitivismo encabezado por Chomsky[18] (1957) y el interés por el procesamiento mental de la información desde el enfoque constructivista de Piaget (1965), progresan desde finales de 1950 hasta la década de 1970. La enseñanza de los contenidos gramaticales se realiza de forma deductiva y explícita, donde los nuevos conocimientos se construyen a partir de los ya conocidos. Se parte de la base de que todas las lenguas tienen elementos comunes aunque se diferencian en algunos aspectos superficiales, de ahí que la comparación explícita con la lengua materna permita al alumno/a observar sus semejanzas y sus diferencias. Además, se apuesta por el estudio del significado, a diferencia del estructuralismo, centrado en la forma. A continuación, se recogen los principales métodos surgidos a partir de este paradigma.

[18] Véase apartado 3.3.1.

3.5.3.1. Enfoque humanístico

En esta base teórica se recogen las ideas de la escuela humanística de la psicología educativa a partir de la cual recibe su nombre. A diferencia de los métodos anteriores, basados en aspectos relacionados con la lengua y su naturaleza, los métodos con un enfoque humanístico se centran en los aspectos no-lingüísticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la personalidad del alumno/a, la motivación como factor de aprendizaje, las experiencias previas, la creatividad, la iniciativa y el fomento de la autoevaluación, entre otros.

3.5.3.1.1. Método *Suggestopedia*

También llamado «supra-aprendizaje», «pedagogía desugestiva» o «aprendizaje global», se trata de un método elaborado por el médico y neuropsiquiatra búlgaro Lozanov (1978), quien aplica los principios de la Sugestología o la influencia de la sugestión a la conducta de la enseñanza de lenguas extranjeras. A su juicio, los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera se basan en las dificultades y en la ansiedad que presentan los sujetos, por lo que considera fundamental «el control mental de dichas influencias irracionales e inconscientes y reconducirlas para un correcto aprendizaje» (Richards y Rodgers, 2003: 101).

Para ello, Lozanov aplica técnicas de relajación como medio para obtener mejores resultados de aprendizaje y de memoria. La iluminación, la música y el espacio donde se desarrolla el proceso cobran especial importancia, al considerar que contribuyen al establecimiento de relaciones personales, al refuerzo de la autoestima y al mantenimiento del orden (Richards y Rodgers, 2003). Resulta significativa, también, la utilización de estímulos externos, como dibujos y murales con informaciones gramaticales explicadas en la L2; y las actividades de dramatización, de componente lúdico y de pregunta-respuesta, entre otras (Larsen-Freeman, 1986; Baur y Eichhoff, 1981).

Tejada Molina, Pérez Cañado y Luque Agulló (2005: 183) explican el procedimiento tal y como sigue:

> «La clase comienza con la relajación de los estudiantes con la música apropiada, las técnicas de respiración, el mobiliario de clase y la voz del profesor. Después, los estudiantes

> escuchan los textos y representan los diferentes roles usando la L2. La traducción se usa también para fomentar la comprensión. Los estudiantes se inundan con los aportes orales, los cuales tienen que aprender de forma inductiva, y las actividades se diseñan de forma que involucrarán los intereses de los estudiantes de forma que no provocarán bloqueos mentales. También se emplea la interacción para que los estudiantes sean capaces de usar lo que han adquirido inconscientemente».

Lozanov aplica técnicas de yoga modificadas para alterar los estados de consciencia y concentración, además del empleo de la respiración rítmica. La teoría de aprendizaje subyacente del método se basa en un proceso de «desugestión» y posterior «sugestión»:

> «[…] cuyo objetivo consiste en la creación de reservas (datos de la memoria) en un estado de simultánea relajación y concentración mental que llama «psicorrelajación concentrada». En este proceso, durante la desugestión, la memoria se libera de todo tipo de recuerdos no deseados o bloqueadores y luego, mediante la sugestión, se carga con recuerdos deseados o facilitadores (Diccionario de términos clave de ELE).

Dichos procedimientos acceden a la memoria a través de una serie de elementos, a saber (Richards y Rodgers, 2003: 102-103; Diccionario de términos clave de ELE):

i. Autoridad de la institución educativa y del profesor: el uso de tecnicismos y de datos empíricos por parte de los profesores, convencidos de las bondades del método, despierta el interés de los aprendices y los predispone a una mayor receptividad.

ii. Proceso de infantilización: un método de estas características despierta en los estudiantes la confianza en sí mismos y la espontaneidad para participar en simulaciones, juegos y canciones.

iii. Doble plano: el entorno en el que tiene lugar la enseñanza adquiere tanta importancia como los propios contenidos de aprendizaje.

iv. Entonación y ritmo: variar ambos contribuye a crear en los alumnos/as un estado de «pseudopasividad de concierto» en el que se dan las condiciones óptimas para el aprendizaje, gracias a la liberación de la ansiedad y la tensión por parte de ellos.

v. Música: la entonación y el ritmo se coordinan con un fondo musical que ayuda a conseguir una actitud relajada. Este fondo musical crea un estado óptimo para el aprendizaje, pues relaja la ansiedad y aumenta el poder de concentración en el nuevo contenido. Para ello, la música debe tener la estructura necesaria: movimientos lentos en un tiempo de 4/4. La música recomendada es la instrumental barroca.

En lo que respecta a la figura del profesor/a, este/a debe desarrollar habilidades de actuación y manejar técnicas psicoterapéuticas. El alumno/a, por su parte, debe mantener un papel pseudopasivo con el material presentado, impregnándose del mismo sin intentar manipularlo o estudiarlo. La ventaja principal del método radica en la idea de que, a través de la relajación y la concentración, aumentará la confianza y motivación del alumno/a en el proceso de aprendizaje de la L2.

Si bien es cierto que diversos métodos posteriores han sabido aprovechar algunas de estas técnicas para llevarlas a cabo de forma efectiva, el método *Suggestopedia* no estuvo exento de críticas dada la ausencia de rigor científico de sus teorías y procedimientos de actuación, la falta de preparación específica por parte de los profesores, así como la insuficiencia de material para poner en práctica el método (Tejada Molina, Pérez Cañado y Luque Agulló, 2005).

3.5.3.1.2. Método de aprendizaje comunitario

El método de aprendizaje comunitario o de aprendizaje de la lengua en comunidad (en inglés *community language learning*) nace como propuesta didáctica de las aportaciones del psicólogo Curran (1976) trasladadas a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Debe su nombre a la concepción del aprendizaje como un proceso social en el que el aprendizaje de la L2 no se concibe como una consecución individual sino como un logro colectivo. La colaboración de los miembros del grupo contribuye a la cooperación entre ellos, pues se produce un intercambio de contenidos de tipo afectivo que fortalecen la intimidad y motivación del alumno/a para mantener el ritmo de aprendizaje de los demás. El aprendizaje se especifica en términos psicológicos y sociales, resultando en un aprendizaje integral que aúna los factores cognitivos y afectivos del alumno/a en la lengua objeto.

Curran (1976) toma como referencia el procedimiento de aprendizaje «asesor-cliente» del modelo clínico de Rogers (1951) y lo adapta al aprendizaje de lenguas extranjeras bajo el apelativo «enfoque del aprendizaje asesorado» (en inglés *counselling-learning approach*). El término «asesorado» responde a la concepción del aprendizaje como un proceso en el que un asesor (profesor/a) aconseja y guía a unos clientes (alumnos/as) en el aprendizaje de la lengua meta. Zanón (2007: 13) describe la estructura psicoterapéutica de la siguiente forma:

> «[…] el lenguaje se adquiere en un proceso dividido en cinco etapas. En la primera, se afianzan los sentimientos de autoconfianza y seguridad. A continuación, a medida que su dominio de la lengua avanza, se empieza a desarrollar la independencia del modelo (el profesor). En la tercera etapa, el aprendiz es capaz de expresarse autónomamente. En la cuarta, la seguridad y dominio desarrollados le permitirán comentar y analizar la lengua. Finalmente, la última etapa manifiesta la necesidad de elaboración 'fina' (estructural y estilísticamente) de la lengua aprendida».

El objetivo principal del método comunitario es que los alumnos/as alcancen una competencia comunicativa y humanística extralingüística en la lengua meta. Para ello, entre las funciones del profesor/a se encuentran la de escuchar, comprender, ayudar a aprender, organizar y gestionar las tareas. Al alumno, por el contrario, se le reconoce un amplio margen de participación en el diseño del programa con el fin de que desarrolle su motivación y responsabilidad, además de cooperar en el aprendizaje de sus compañeros. El éxito del aprendizaje viene determinado por la relación establecida entre el profesor/a y los alumnos/as.

Desde este enfoque, las destrezas orales preceden a las competencias escritas, pues las funciones principales de la lengua son la interacción y el desarrollo del pensamiento creativo. En ese proceso interactivo se emplea la alternancia de la TP, al considerar que los alumnos/as entienden el significado en la L2 porque recuerdan el significado en la L1. El profesor/a sirve simultáneamente de guía y puente entre la L1 y la L2 del alumno/a (Zanón 2007: 13):

> «El aprendiz, […], recibe la instrucción del profesor-terapeuta, en forma de traducción de lo que desea comunicar. La dinámica del grupo de aprendices determina el currículum en función de sus necesidades de comunicación. La autonomía y la toma de decisiones respecto al curso del aprendizaje son las características más llamativas del método».

El plan de trabajo se elabora sobre la marcha a partir de los temas que van surgiendo en las clases. El material de base lo constituyen las grabaciones de las conversaciones improvisadas por los propios alumnos/as: antes de empezar una actividad, el profesor/a explica con detalle en qué va a consistir, con el fin de que los alumnos/as afronten la actividad más seguros de sí mismos. A continuación, se procura crear oportunidades para poner en práctica lo aprendido. Por último, se reflexiona sobre la labor realizada en el aula a través de la escucha de las grabaciones. El profesor/a transcribe la conversación grabada para que el alumno/a traduzca su intervención. El tratamiento del error se realiza de forma autoevaluadora: el alumno/a escoge un fragmento de la transcripción de un diálogo para analizar reflexivamente su propia participación y practicar la pronunciación. El profesor/a se limita a repetirlo las veces que el alumno precise, absteniéndose de realizar comentarios. Finalmente, el alumno/a se autocorrige.

No obstante, las dudas sobre la eficacia de los supuestos psicológicos sobre el aprendizaje en los que se apoya, la falta de un programa definido, así como la preparación

especial de los profesores para llevar a cabo muchas de sus propuestas, fueron las principales críticas que recibió este método (Richards y Rodgers, 2003).

3.5.3.1.3. Método respuesta física total

Acuñado del inglés TPR, *Total Physical Response*, fue un método desarrollado por Asher (1977), psicólogo estadounidense especialista en metodología de lenguas extranjeras. Se presenta como un conjunto de técnicas basadas en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta, y en la «teoría del rastro» o «de la huella», que sostiene que «la retención es tanto mayor cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada» (Sánchez Pérez, 2009: 216). De acuerdo con esta última teoría, la memoria aumenta si se estimula a través de la asociación de actividades motoras, y en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, si esta se interioriza de manera similar a la interiorización de la lengua materna. De ahí que sea considerado, también, como un «método natural», ya que aboga por el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso paralelo al aprendizaje de la lengua nativa (Richards y Rogers, 2003).

Asher (1977) propone un aprendizaje memorístico acompañado de actividades físico-motoras, donde existe una coordinación entre la competencia oral y la acción. El alumno/a responde de manera física a lo que el profesor/a ordena antes, incluso, de producir respuestas verbales. La atención se centra, pues, en las destrezas de comprensión oral y escrita antes que en las de expresión. Otorga importancia significativa a la comprensión auditiva, de ahí que también se le conozca como «enfoque comprensivo o de comprensión» (Alcalde Mato, 2010: 17). Aboga por la enseñanza inductiva del contenido léxico-gramatical y sostiene que el verbo, particularmente en modo imperativo, es el motivo principal alrededor del cual está organizado el uso y aprendizaje de una lengua:

> "La mayoría de estructuras gramaticales de la lengua (…) y cientos de elementos de vocabulario pueden ser aprendidos desde un uso habilidoso del imperativo por parte del maestro" (Asher, 1977: 4).

Enseñar mediante comandos imperativos y de movimientos corporales, defiende su autor, además de divertir, puede dirigir la conducta del alumno/a sin la necesidad de memorizar

ni de entender el contenido en su totalidad. Un fenómeno que implica movimientos lúdicos, reduce el estrés del alumno/a y crea un humor positivo en el alumno/a que facilita el proceso de aprendizaje, limitándose su participación a escuchar y responder en diversas situaciones. A su vez, el profesor/a escoge el contenido y los recursos materiales, explicando de manera concisa dicho contenido para que el alumno/a lo interiorice fácilmente y progrese en la destreza oral. Asimismo, es posible el empleo de la TP al comienzo de la sesión, pues se considera que facilita la comprensión y la transforma en un proceso ameno y distendido, factor clave para un aprendizaje significativo.

Entre las posturas contrarias al método de **respuesta física total** se destaca el hecho de que no haya lugar para el aprendizaje deductivo y que el alumno/a no sea participante activo en el proceso, algo que impide la reflexión consciente y el análisis de las estructuras lingüísticas (Tejada Molina, Pérez Cañado, Luque Agulló, 2005). Por el contrario, este método sigue considerándose una herramienta útil para la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, especialmente en Educación Infantil y Primaria, por lo que continúa empleándose como estrategia de aprendizaje dentro de otras metodologías.

3.5.3.1.4. Método silencioso

También denominado «método del silencio» o «vía silenciosa» (en inglés *Silent Way*) fue desarrollado por el científico y pedagogo Gattengo (1972). Se caracteriza porque el profesor/a permanece en silencio la mayor parte del tiempo para que el alumno/a realice y compruebe sus propias hipótesis, fomentando así su independencia, autonomía y responsabilidad, amén de la cohesión del grupo en la resolución de problemas. De acuerdo con Gattengo, al aprendizaje del alumno/a no es exclusivo de lo que enseñe el profesor/a, sino que es necesario el «desarrollo progresivo de una consciencia inteligente, de una activación de las capacidades de abstracción, análisis, síntesis e integración por parte del individuo dispuesto a aprender una lengua extranjera» (Alonso Pantoja y Blanco Fernández, 2011: 235).

Partiendo de los postulados del paradigma estructuralista, Gattegno considera que los procesos de aprendizaje de una L2 son radicalmente diferentes de los utilizados en la L1. En consecuencia, propone un enfoque artificial y controlado que requiera de un compromiso

personal del alumno para la adquisición de la L2. A su juicio, el silencio es el mejor vehículo de aprendizaje pues ayuda a permanecer alerta, concentrado y mentalmente organizado.

Diseña su método alrededor de la oración como unidad gramatical básica desde la perspectiva proposicional, desprovisto de su valor comunicativo. Concibe la lengua como un conjunto de sonidos que, mediante reglas gramaticales, se organizan en oraciones o unidades significativas. El vocabulario empleado tiene un carácter funcional y la gramática se aprende de manera inductiva. En palabras de Tejada Molina, Pérez Cañado y Luque Agulló (2005: 182), el método silencioso:

> «Tiene un procedimiento muy uniforme en el aula; primero los sonidos, después las palabras y finalmente las oraciones que se enseñan a través de barras coloreadas de diferentes formas, que han sido asociadas previamente con los diferentes elementos lingüísticos. El profesor pronuncia cada elemento y pide su repetición. [...] De este modo, el profesor dirige a la clase pero tiene un papel indirecto, porque el o ella tiene que estar en silencio durante la mayor parte del tiempo, dando un papel activo al estudiante».

Las regletas de colores de Cuisenaire (*Cuisenaire roads*) fueron elaboradas por el profesor belga G. Cuisenaire para la enseñanza de las matemáticas en 1952. Convencido de que el aprendizaje es más efectivo si se acompaña de elementos físicos, Gattegno adapta el empleo de las regletas, entre otras técnicas, a la enseñanza de la pronunciación y vocabulario, como recurso visual que permite crear asociaciones mentales de agrupamientos conceptuales de palabras y facilitan su memorización:

> «Con un currículum de marcado acento estructural, las innovaciones del método provienen de la manera de presentar los materiales: el papel indirecto (como facilitador) del profesor en el aprendizaje, y el empleo de materiales originales (los códigos de colores para la pronunciación y el vocabulario y el 'juego' con varillas de madera para la práctica de la lengua son dos de sus técnicas más representativas)» (Zanón, 2007: 13).

El método silencioso está enfocado a la creación de situaciones de aprendizaje instantáneo y sin ambigüedad, que permitan dosificar los contenidos de aprendizaje en la lengua meta. El silencio casi permanente del profesor/a refleja su papel neutral en el aula, limitándose a elaborar la secuencia didáctica, ofrecer instrucciones y servir de guía en un proceso constante de comprobación de hipótesis que realiza el alumno/a. El alumno/a, por el contrario, reacciona activamente en su proceso de enseñanza, pues es el responsable de controlar y corregir su propia producción. El tratamiento del error es considerado como parte

esencial del aprendizaje, donde el profesor/a interviene como último recurso cuando ni el propio alumno/a, ni sus compañeros han sido capaces de hacerlo por sí mismos.

Entre las principales críticas vertidas hacia el método silencioso surge la dificultad de dirigir una clase sin hablar y la marcada orientación a la educación de adultos. No obstante, la presentación y la organización de actividades de clase, así como la actitud de profesores y alumnos/as resultaron novedosos. Algunos de sus elementos siguen aplicándose en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad.

3.5.3.2. Enseñanza comunicativa de la lengua

En la década de 1970, el Consejo de Europa, organismo para la cooperación cultural y educativa, reúne a un reconocido grupo de lingüistas *(*Van Ek, 1975; Wilkins, 1976; Slagter, 1979) con el propósito de homogeneizar y fomentar la base comunicativa de la enseñanza de lenguas en toda Europa. Estos incorporan un inventario de modelos teóricos de índole pragmática y textual bajo el nombre *Proyecto Lenguas Vivas,* y definen el Nivel Umbral del MCERL, esto es, el grado mínimo de dominio que un estudiante de lengua extranjera debe alcanzar para «establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...], y pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE» (Slagter, 1979: 11).

Obsérvese, asimismo, que comienza a emplearse el término «enfoque» en lugar de «método». Si bien en la actualidad aparecen como sinónimos (Alcaraz Varó, 1993), aluden a dos conceptos diferentes. El enfoque es la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. El método, por su parte, es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos/as y materiales didácticos (Diccionario de términos clave de ELE). A continuación, se ofrece un recorrido por los enfoques comunicativos más relevantes.

3.5.3.2.1. Enfoque nocional-funcional

En lugar de un método de enseñanza en sí mismo, el enfoque nocional-funcional es una forma alternativa de organizar el currículo de aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo principal es que el alumno/a se comunique eficazmente conforme a dos clases de significado (Wilkins, 1976): por un lado, la categoría nocional o contexto en el que se produce el acto de comunicación y, por otro, la categoría funcional o intención concreta del hablante en un contexto determinado. Del análisis de las diversas combinaciones entre funciones y nociones resultan las unidades de aprendizaje o exponentes lingüísticos que sirven de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos. En palabras de Martín Sánchez (2009: 67):

> «La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo».

El enfoque nocional-funcional se centra fundamentalmente en el significado desde una perspectiva analítica, a través de la cual el alumno/a realiza actividades que le permiten inferir el funcionamiento de diversas formas lingüísticas. Los exponentes se agrupan según su frecuencia de uso y su utilidad en el proceso comunicativo. En lo que respecta al empleo de la L1 en el aula, presenta una actitud más laxa y admite que la traducción tiene un valor pedagógico indudable sobre la competencia de la L2 y sobre el control de la L1. Baralo y Estaire (2012: 213-214) destacan:

> «El foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las funciones comunicativas: del foco en las formas lingüísticas, se pasa al uso de las formas; de la corrección de la forma se concentra el esfuerzo en la eficacia y adecuación del mensaje; las actividades de los alumnos/as van del ejercicio, casi siempre estructural, a las actividades comunicativas».

Entre las novedades del enfoque destaca la visión por sobrepasar el límite oracional; considerar la lengua como fenómeno global y dinámico que incluya aspectos pragmáticos y culturales, la interdisciplinariedad como medio de trabajar el lenguaje, y la incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje de textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas no

diseñadas específicamente para la enseñanza de la lengua. Las objeciones, en cambio, hacen referencia a la falta de especificación metodológica y de criterios de evaluación, o al concepto de currículum como listados de categorías sin apenas relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación y con escasas referencias a la naturaleza socio-cultural de la comunicación (Zanón, 2007). Por todo lo anterior es considerado un «enfoque comunicativo débil» (Howatt, 1984), más orientado a la precisión que a la fluidez.

3.5.3.2.2. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge como una extensión del enfoque nocional-funcional. Plantea la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención en la competencia comunicativa, mediante la articulación de enunciados gramaticalmente correctos y socialmente apropiados (Dell Hymes, 1971). Para ello, incorpora las aportaciones psicolingüísticas de la investigación (Widdowson, 1978; Littlewood, 1981; Savignon, 1983; Brumfit, 1984) en materia de lenguaje y aprendizaje del Consejo de Europa (1981): estrategias de comunicación, procesos psicológicos implicados en el uso y aprendizaje de la lengua, y desarrollo de las habilidades discursivas en el curso de la comunicación.

A diferencia de los métodos anteriores, la lengua no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir un propósito. De ahí la necesidad de atender las funciones de la lengua más allá de la forma, cuya corrección se concentra en la eficacia y la adecuación del mensaje. El aprendizaje se evalúa conforme a la competencia comunicativa que presenta el alumno/a para expresarse de manera adecuada sobre aspectos formales y sociolingüísticos. Las actividades basadas en este enfoque requieren de la negociación y la cooperación de los alumnos/as mediante juegos de simulación, entrevistas, encuestas y trabajo en parejas. Dichas actividades están enfocadas a desarrollar las funciones de la lengua, el buen uso de la gramática y de la pronunciación. Fernández y Sanz (1997: 47, en Baralo y Estaire, 2012: 214) indican:

> «El planteamiento didáctico del enfoque comunicativo se propone conseguir el desarrollo de las destrezas comunicativas mediante una nueva concepción metodológica en la que se concibe al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica de LE pone más atención en el propio proceso cognitivo, en el propio aprendiz, con sus intereses, sus capacidades, su cultura, su manera de aprender. Se va más allá de los resultados del aprendizaje entendidos como hábitos lingüísticos. Los nuevos materiales didácticos, enrolados en este enfoque, incorporan aspectos contextuales y socioculturales. Las clases se hacen más interactivas, las actividades se acercan más a la realidad de la

> comunicación y se trabaja con textos más auténticos. Se presta atención a principios comunicativos tales como la finalidad comunicativa, el vacío de información, la elección para el emisor e imprevisibilidad para el receptor, aspectos característicos de la comunicación fuera del aula».

El profesor es modelo de actuación lingüística y mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos/as. El alumno/a, por su parte, tiene un papel protagonista en la creación de contenido y materiales del curso mediante el denominado «sistema de unidades capitalizables» de Jan A. van Ek (Consejo de Europa, 1988; en Cassany, 1999: 8). Se parte del «análisis de las necesidades individuales de cada aprendiz para hallar el denominador común del grupo clase que pueda servir de base para la programación del curso». Se busca así un equilibrio entre la dimensión lingüística y pedagógica, siendo el currículo el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza, y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a todo lo anterior, el enfoque comunicativo no está exento de referencias desfavorables que sugieren mejorar ciertos aspectos para constituirse como un modelo sólido y completo, entre las cuales se recogen las siguientes (Cassany, 1999: 16):

- Falta de profundización de las funciones reflexivas del lenguaje. Necesidad de enseñar al aprendiz a pensar con el lenguaje, a construir contenidos significativos, y a incrementar su conciencia sobre sus procesos de pensamiento.
- Falta de reflexión lingüística sobre cuál es la función y el espacio que debe ocupar el componente de la gramática en la didáctica comunicativa.
- Evasión de la dimensión literaria de la lengua sus inicios, atendiendo exclusivamente las necesidades sociales, laborales o académicas del alumnado.

3.5.3.2.3. Enfoque por tareas

El aprendizaje mediante tareas (acuñado del término en inglés, *task-based learning*) surge en Reino Unido a finales de la década de 1980 como evolución del enfoque comunicativo. Tanto el aprendizaje mediante tareas, el aprendizaje basado en proyectos como el aprendizaje basado en problemas, forman parte de las denominadas metodologías activas, concebidas a

partir de la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema o una tarea relacionada con el mundo real (Breen, 1980; Long, 1985; Prabhu, 1987; Estaire, 1990; Zanón, 1990, 1999; Hernández y Zanón, 1990; Nunan, 1996; Estaire y Zanón, 1994, Ellis, 2003).

La aportación principal del aprendizaje mediante tareas es «aprender para el uso a través del uso» (Estaire, 2011: 4), entendiéndose como aprendizaje una actividad creativa de construcción, no un proceso de formación de hábitos. Para ello, se propone la tarea como unidad organizativa y eje vertebrador del currículo donde se favorezcan todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística. Pastor Cesteros (2004: 163) ofrece al respecto una definición precisa del concepto de «tarea» como aquella que:

> «[...] engloba una serie de actividades que no son sino pasos previos para la consecución del cometido último en que aquella consiste; y a través de tales actividades se practicarán los distintos componentes de la lengua: pronunciación, vocabulario, formas y estructuras gramaticales, nociones y funciones, tipos de texto, componente pragmático y cultural, etc. Se trata, por tanto, de una actividad global, representativa de las que se realizan en el mundo externo al aula, a la que se supeditan otras previas que la integran. Y puesto que la tarea se lleva a cabo mediante la cooperación de los aprendices, tanto los contenidos como los resultados estarán abiertos y variarán en función del perfil de estos y de otras razones de tipo pedagógico».

Esta forma de trabajar en el aula convierte a la tarea en una herramienta que permite a los alumnos/as crear significados y, en consecuencia, crea condiciones para la adquisición (Ellis, 2003). Se concibe la tarea como una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010: 14), tales como:

1. Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas.
2. Fomentar la capacidad de trabajar en equipo.
3. Desarrollar las capacidades mentales de orden superior.
4. Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC.
5. Promover una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio.

Las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje. Se clasifican en «tareas posibilitadoras» que son preparatorias para una tarea final, y tareas finales o tareas de comunicación en la cual consiste la globalidad de la tarea (Diccionario de términos

clave de ELE). A su vez, las tareas pueden clasificarse en cuatro modalidades (Estaire, 2011): tres tareas de comunicación que se integren en las unidades didácticas del programa principal, y una cuarta tarea posibilitadora que forme parte de un programa complementario, encargada de acompañar y complementar las tareas de comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del segundo idioma.

El contexto de aprendizaje se contempla desde una perspectiva globalizadora en la que el alumno/a, basándose en los conocimientos previos de la lengua materna y la lengua extranjera que posee, es capaz de interpretar y transformar la información que recibe y construir aprendizajes significativos. Asume responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje sobre la programación y distribución del contenido objeto de aprendizaje. El profesor/a, por su parte, proporciona los elementos necesarios para que el primero/a pueda cumplir sus objetivos, fomentando el pensamiento creativo y la autonomía para aprender y actuar. Simultáneamente, analiza el punto de partida, el proceso, el aprendizaje y las incidencias encontradas durante el mismo con el fin de reflexionar sobre su propia práctica docente y aplicarlo como marco de referencia para la programación con otros grupos.

La evaluación en el enfoque por tareas se contempla como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una evaluación continua, procesual, formativa y sumativa que informa tanto al profesor/a como al alumno/a de los componentes del proceso: trabajo individual, trabajo como miembro del grupo, trabajo de los compañeros y del profesor, materiales utilizados y procedimientos seguidos, así como los resultados obtenidos.

En resumen, el planteamiento de este enfoque de enseñanza aplicado a la enseñanza de idiomas estimula distintos estilos de aprendizaje mediante la toma de decisiones y la elección de tareas. Los temas con los que se trabajan son reales, cercanos e interesantes, contribuyendo a la construcción de un aprendizaje significativo. La lengua extranjera se utiliza en situaciones reales y cotidianas que surgen a propuesta del grupo para resolver un problema o conocer algo que es de su interés, dando la posibilidad de que los alumnos/as empleen la lengua, experimenten e investiguen con ella de forma auténtica y motivadora en un proceso en el que dejan de ser conscientes del aprendizaje de la lengua como tal (Katz & Chard, 1989; Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010). El tiempo de desarrollo se flexibiliza, el error es considerado como parte del aprendizaje, dando protagonismo al contraste y al diálogo como

elementos enriquecedores del proyecto.

3.5.3.2.4. Enfoque natural

El enfoque natural [19] (en inglés, *Natural Approach*) es otro ejemplo de enfoque comunicativo basado en el modelo innatista del aprendizaje de la lengua que, como se expuso con anterioridad, concibe el lenguaje como construcción creativa que nace de los procesos cognitivos del hablante y no como un proceso de formación de hábitos. Los fundamentos de este enfoque son elaborados por Krashen y Terrell (1983), quienes defienden la existencia de un orden natural en la adquisición de reglas y estructuras de lenguas. El objetivo principal radica en la comprensión de significados. Para ello, se trabaja el léxico como factor decisivo para la comprensión y producción de mensajes; la exposición e inmersión en la L2 cobra especial importancia por encima, incluso, de la producción escrita; y la enseñanza de la gramática no se lleva de manera explícita o sistemática, sino que el procedimiento en clase se basa en la comprensión y práctica de frases en un juego de intercambios de pregunta-respuesta entre profesor/a y alumnos/as, muy similar al aprendizaje de la lengua materna.

Al igual que en el método de respuesta física total, el enfoque natural promueve un ambiente de aprendizaje libre de estrés para que el aprendizaje se produzca de manera agradable. El centro de atención se desplaza del profesor/a al alumno/a, que cobra mayor importancia. El papel del profesor/a consiste en suministrar materiales y contenidos comprensibles y variados para los alumnos/as. Además, es el/la encargado/a de crear un clima de trabajo agradable para que el filtro afectivo sea muy bajo. El alumno/a, por su parte, deja de ser un simple imitador, para pasar a informar al profesor/a de sus objetivos y necesidades, manteniendo una actitud participativa durante la clase. Krashen y Terrel delimitan, a este respecto, tres estadios por los cuales pasan los alumnos/as en el método (Brown, 1993; en Otero Bravo Cruz, 1998: 422):

1. «Estadio de la Pre-producción (período de silencio): desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva;
2. Estadio de la Producción Precoz: marcado por los errores. Énfasis en el significado y no en la forma. No se debe corregir en este nivel, solo si es grave el error cometido;
3. Producción discursiva: se utilizan actuaciones con roles, inicio y finalización de diálogos,

[19] Conviene no confundir el *enfoque natural* con el *método natural* propuesto por Sauveur en 1860, convertido posteriormente en el método directo.

discusiones y formación de pequeños grupos de trabajo».

Entre las ventajas asociadas al enfoque natural se encuentran la originalidad de las técnicas de enseñanza y el énfasis concedido a los alumnos/as y sus necesidades. El tratamiento del error no se aborda de manera directa e inmediata por parte del profesor/a, pues la finalidad es que la producción de ideas y peticiones sea comprensible libre de emociones que puedan elevar el filtro afectivo. Acaso sea esta, a su vez, la principal crítica que haya recibido el enfoque, pues puede derivar en la fosilización de errores.

3.5.3.2.5. Enfoque léxico

El enfoque léxico se funda en el reconocimiento de que, en gran medida, la adquisición de una L2 consiste en la capacidad de comprender y producir frases léxicas. El grado de comprensibilidad de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que en la corrección gramatical. Propuesto por Lewis (1993) como método de enseñanza de lenguas extranjeras basado en el estudio del léxico y las combinaciones de palabras, parte de las ideas de Krashen (1985) referentes a la constante exposición a la lengua extranjera para un aprendizaje óptimo y del uso de un lenguaje auténtico en los que la lengua esté inserta en un contexto comunicativo.

El enfoque léxico aboga por fomentar la capacidad lingüística del alumno mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras o segmentos léxicos hasta adquirir fluidez y naturalidad en la comunicación. Conforme el alumno avanza en el conocimiento de la lengua extranjera, este es capaz de reconocer dichos segmentos léxicos, separarlos y emplearlos en otras situaciones comunicativas, lo que redundará en una mayor conciencia tanto del léxico como de la gramática de la lengua que aprende:

> «Lewis abre un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras al concebir la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales en vez de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas» (Vidiella Andreu, 2012: 7).

Cada palabra tiene su propia gramática, y conocer una palabra es, entre otras cosas, conocer las estructuras en las que puede aparecer. En palabras del propio Lewis (2000), «la lengua no consiste en gramática lexicalizada, sino en léxico gramaticalizado». Resulta, por tanto, primordial que los profesores de lenguas extranjeras lleven a cabo una enseñanza

cualitativa del léxico y que instruyan a sus alumnos/as no solo en conocer el significado y la morfología de las palabras, sino también el uso y las restricciones de cada unidad léxica mediante un trabajo explícito de léxico en el que se proporcione un contexto (situación extralingüística) y un co-texto (entorno lingüístico). En la misma línea, Nation (2001) plantea qué implica realmente saber una palabra e introduce el concepto de «carga de aprendizaje» (*learning burden*), según el cual, si el estudiante puede transferir estructuras, significados y usos ya conocidos, su aprendizaje será más efectivo.

El enfoque léxico incide en despertar la conciencia léxica intrínseca a todas las lenguas. Por un lado, los alumnos/as deben aprender a desmontar la lengua, es decir, albergar el máximo número de «bloques prefabricados[20]» en la memoria para construir más eficazmente el discurso en lengua extranjera (Lewis, 1993). Por otro lado, conviene replantear el papel de la traducción y, en consecuencia, de la L1 de los estudiantes en clase. La traducción forma parte del proceso mental que sigue el alumno cuando no encuentra una solución en la L2, por lo que recurre a su L1 traduciendo palabra por palabra. El papel del profesor consistirá, pues, en hacerles traducir bloque por bloque, unidad léxica por unidad léxica, que ayudarán al estudiante a reflexionar sobre el concepto de bloque y colocación, a inferir la combinación correcta con cada palabra, así como a comprender que no se puede traducir palabra por palabra.

Dichas estrategias vienen recogidas en ejemplos de la mano de Soriano y Ginés (2004: 5):

- Identificar: En un texto de vacaciones busca palabras o expresiones.
- Seleccionar: reconocer y tomar alguna decisión sobre una serie de palabras.
- Conectar: reconocer y emparejar la palabra con un cuadro o, con otras palabras.
- Clasificar: disponer las palabras en diferentes categorías.

A su vez, Moreno Ramos (2004, citado en Czifra, 2013) distingue cuatro tipos de las actividades:

- *Actividades convencionales*: son mecánicas y poco contextualizadas. Por ejemplo: clasificar, relacionar palabras con su definición, poner en orden alfabético, o indicar sinónimos o antónimos.
- *Actividades lúdicas*: contextualizadas de acuerdo con la tarea en cuestión. Se basan en el

[20] Estos incluyen palabras, colocaciones, expresiones fijas y semifijas.

trabajo cooperativo y un ambiente distendido dado el alto componente del juego. Los alumnos/as se encuentran relajados y motivados a usar la lengua meta. Despierta la creatividad, es entretenido e interactivo.

- *Actividades con constelaciones*: basadas en las relaciones de las unidades léxicas. a partir de un input generador. Por ejemplo: asociaciones, mapas mentales, lluvia de ideas.
- *Actividades de dramatización*: integrar el léxico en la lengua verbal y no verbal mediante la puesta en escena de situaciones diversas para una memorización más eficaz.

Dentro de este proceso de construcción del lexicón y de la conciencia léxica, resultan especialmente útiles los diccionarios combinatorios, ya que permiten entender mejor los usos metafóricos y los principios estructurados del léxico de carácter sintáctico-semántico que determinan la combinación de palabras y que complementan el proceso de construcción del lexicón mental del aprendiente (Higueras García, 2006). Asimismo, el propio cuaderno de vocabulario del estudiante desempeña un papel clave evitando, en la medida de lo posible, trabajar con palabras aisladas y sustituyéndolo con la combinación más frecuente en la que aparezca en el texto trabajado en clase.

3.5.3.2.6. Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICOLE)

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICOLE, bajo el acrónimo en inglés de CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se use una lengua extranjera como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares en el aula y que, al mismo tiempo, permita desarrollar la competencia necesaria de la lengua extranjera en cuestión. Dicha metodología se fundamenta sobre la base de que, a través del uso adecuado de la lengua extranjera para aprender nuevos conceptos, los alumnos/as alcanzan un mayor dominio de la misma y desarrollan habilidades básicas de comunicación interpersonal y competencia en el lenguaje cognitivo-académico en situaciones de aplicación cotidianas (Genesee, 1987, Lambert and Tucker, 1972).

El marco conceptual de AICOLE se fundamenta en cuatro componentes principales denominados «Marco de las 4 Cs: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura» (Coyle, 2006). Estos componentes pueden aplicarse en cuatro estadios para la planificación docente (Marsh, 2006):

i. Considerar el contenido,
ii. Conectar contenido y cognición,

iii. Comunicación – definir el uso y objetivos para el aprendizaje del idioma, y
iv. Desarrollo de la conciencia y oportunidades culturales.

Se trata de un método de enseñanza flexible centrado en el alumno/a. El aprendizaje del idioma se aplica directamente a lo que ocurre en la clase y satisface las necesidades inmediatas. En otras palabras, el AICOLE proporciona oportunidades para que se produzca el aprendizaje incidental: ese tipo de aprendizaje que ocurre cuando la atención del alumno se centra en algo diferente de lo que se enseña. Complementa de manera positiva el aprendizaje intencionado que se produce típicamente en el aula, al cual no pretende sustituir. La mayor fuente de aportación lingüística proviene de materiales textuales y auditivos, por lo que las destrezas más practicadas son la lectura y la comprensión oral. La lengua se contempla desde un punto de vista más léxico que gramatical y lo más importante es que el alumno adquiera fluidez en la lengua.

Diversos estudios subrayan la paulatina implantación del AICOLE como enfoque educativo en Europa con distintas variaciones metodológicas y organizativas (Marsh y Langé, 1999). La proporción de instrucción en lengua extranjera y el tiempo de exposición a la misma puede variar: desde períodos de tiempo reducido dentro de un plan de estudios, hasta la implantación de diversas materias en los centros educativos. Investigaciones llevadas a cabo en el marco de la Educación Infantil hasta la enseñanza universitaria señalan una superioridad por parte de los alumnos/as AICOLE en comprensión lectora, vocabulario a nivel receptivo, fluidez oral y escrita, y ciertos fenómenos morfológicos en comparación con alumnos/as de su misma edad en contextos tradicionales de aprendizaje. Asimismo, estos muestran una mayor sofisticación y riqueza léxica que aquellos alumnos/as que han seguido únicamente un aprendizaje de la lengua extranjera como asignatura (Marsh, 2000; Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz, 2006; Lasagabaster, 2008; Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009).

A modo de ilustración, el informe anual *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022* publicado por la Subdirección General de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recoge el porcentaje de alumnado que participó en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza mostrado a continuación:

Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2019-2020

	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (1)		Otras experiencias (2)		Centros extranjeros	
	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO
TOTAL	**38,2**	**28,3**	**4,7**	**3,9**	**1,5**	**1,3**
Andalucía	41,0	42,3	0,0	0,0	1,1	1,0
Aragón	50,9	26,1	10,8	1,9	0,0	0,0
Asturias, Principado de	37,7	25,2	7,9	4,7	0,8	0,5
Balears, Illes	1,2	1,0	7,0	5,3	2,8	2,4
Canarias	44,7	23,3	1,3	1,1	2,8	2,3
Cantabria	31,3	16,4	0,0	1,6	0,0	0,0
Castilla y León	63,3	35,7	2,2	1,4	0,2	0,1
Castilla-La Mancha	40,4	22,0	4,0	0,8	0,0	0,0
Cataluña	..	..	..	..	1,3	1,1
Comunitat Valenciana	2,1	1,0	4,6	6,4	2,9	2,8
Extremadura	34,5	28,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Galicia	37,1	15,2	17,7	12,0	0,5	0,2
Madrid, Comunidad de	49,6	39,3	9,0	5,5	2,9	2,4
Murcia, Región de	76,6	41,2	0,3	0,4	0,8	0,8
Navarra, Comunidad Foral de	47,9	3,5	0,0	21,4	0,3	0,1
País Vasco	29,1	36,2	3,5	6,3	0,8	0,7
Rioja, La	14,3	3,8	27,7	29,0	0,0	0,0
Ceuta	13,2	2,8	8,3	0,0	0,0	0,0
Melilla	40,2	7,0	0,0	0,0	0,0	0,0

(1) Recoge la oferta de programas que garantizan su impartición por lo menos en todos los cursos de cada una de las etapas de la educación obligatoria (Primaria y/o ESO) y que también puede abarcar segundo ciclo de E. Infantil y/o la enseñanza post-obligatoria.
(2) Recoge aquellas experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera, que incluyen su utilización como lengua de enseñanza para una o más áreas o materias, diferentes de la propia lengua extranjera. Estas experiencias no suelen estar orientadas a su continuidad en cada uno de los cursos de las etapas obligatorias, e incluso, a veces pueden estar condicionadas a la disponibilidad en el centro de profesorado que pueda participar en ellas.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Informe anual, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022: 36).

Asimismo, en la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Educabase*, se recogen los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y otras experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera en las distintas etapas educativas registrados durante el curso 2020-2021:

1. Programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

	ALUMNADO PARTICIPANTE					
	Total	E. Primaria	ESO	Bachillerato	C.F. Grado Medio	C.F. Grado Superior
Todos los centros						
TOTAL	1,498,487	926,873	504,109	59,073	1,906	6,526
Inglés	1,435,413	909,544	463,985	53,967	1,745	6,172
Francés	22,702	8,188	12,146	2,314	0	54
Alemán	7,142	3,690	2,908	544	0	0
Portugués	247	69	98	0	57	23
Inglés / Alemán	1,068	160	805	64	0	39
Inglés / Francés	31,890	5,197	24,167	2,184	104	238
Centros públicos						
TOTAL	990,877	561,522	368,822	52,969	1,437	6,127
Inglés	933,520	546,972	331,475	48,024	1,276	5,773
Francés	21,399	7,385	11,684	2,276	0	54
Alemán	5,446	2,510	2,476	460	0	0
Portugués	247	69	98	0	57	23
Inglés / Alemán	536	0	433	64	0	39
Inglés / Francés	29,704	4,561	22,656	2,145	104	238
Enseñanza						
TOTAL	484,360	351,262	127,440	4,849	469	340
Inglés	480,173	349,429	125,170	4,765	469	340
Francés	992	530	462	0	0	0
Alemán	975	667	224	84	0	0
Portugués	0	0	0	0	0	0
Inglés / Alemán	73	0	73	0	0	0
Inglés / Francés	2,147	636	1,511	0	0	0
Centros privados -						
TOTAL	23,250	14,089	7,847	1,255	0	59
Inglés	21,720	13,143	7,340	1,178	0	59
Francés	311	273	0	38	0	0
Alemán	721	513	208	0	0	0
Portugués	0	0	0	0	0	0
Inglés / Alemán	459	160	299	0	0	0
Inglés / Francés	39	0	0	39	0	0

Notas:
1) No incluye información de Cataluña, por no estar disponible.

Tabla 2. Programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera registrados durante el curso 2020-2021 (EducaBase Minisrerio de Educación y Formación Profesional).

2. Otras experiencias de profundización en conocimiento de una lengua extranjeras.

	ALUMNADO PARTICIPANTE					
	TOTAL	E. Primaria	ESO	Bachillerato	C.F. Grado Medio	C.F. Grado Superior
Todos los centros						
TOTAL	164,421	96,741	57,829	5,699	1,000	3,152
Inglés	150,987	87,985	54,058	5,208	994	2,742
Francés	10,931	7,489	2,978	416	6	42
Alemán	1,887	903	668	55	0	261
Portugues	359	189	43	20	0	107
Alemán/ Ingles	41	41	0	0	0	0
Alemán/ Frances	216	134	82	0	0	0
Centros públicos						
TOTAL	85,866	55,345	24,828	2,387	767	2,539
Inglés	75,487	48,087	22,332	2,161	761	2,146
Francés	8,879	6,576	2,121	151	6	25
Alemán	984	418	250	55	0	261
Portugues	359	189	43	20	0	107
Alemán/ Ingles	41	41	0	0	0	0
Alemán/ Frances	116	34	82	0	0	0
Enseñanza						
TOTAL	67,454	36,177	29,727	1,045	115	390
Inglés	65,418	35,155	28,755	1,003	115	390
Francés	1,033	437	554	42	0	0
Alemán	903	485	418	0	0	0
Portugues	0	0	0	0	0	0
Alemán/ Ingles	0	0	0	0	0	0
Alemán/ Frances	100	100	0	0	0	0
Enseñanza no						
TOTAL	11,101	5,219	3,274	2,267	118	223
Inglés	10,082	4,743	2,971	2,044	118	206
Francés	1,019	476	303	223	0	17
Alemán	0	0	0	0	0	0
Portugues	0	0	0	0	0	0
Alemán/ Ingles	0	0	0	0	0	0
Alemán/ Frances	0	0	0	0	0	0

Notas:
1) No incluye información de Cataluña, por no estar disponible.

Tabla 3. Otras experiencias de profundización en conocimiento de lenguas extranjeras registradas durante el curso 2020-2021 (EducaBase Minisrerio de Educación y Formación Profesional).

Entre los recursos contemplados por el método AICOLE destacan los materiales de diferente índole: periódicos, revistas, folletos, canciones, videos musicales, páginas web, películas, programas de televisión, extractos de novelas, cómics, poemas, o cualquier objeto de

la vida cotidiana que contenga contenido lingüístico. Asimismo, los trabajos en grupo y la integración de las estrategias de aprendizaje fomentan la colaboración de los alumnos/as para resolver las actividades propuestas, disminuyendo la tensión de un entorno de aprendizaje formal y reforzando el desarrollo personal de los alumnos/as (Kagan, 1987).

3.5.3.2.7. Modelo de aula invertida

En la actualidad existen diversas estrategias que invitan a los educadores a llevar a cabo experiencias innovadoras y significativas en sus aulas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de estas estrategias educativas es la acuñada por Bergmann y Sams (2012), quienes adoptaron un modelo bajo el nombre en inglés de *Flipped Classroom*, que en castellano se traduce como aula invertida. Además de una modalidad de aprendizaje semipresencial, se trata de una estrategia instruccional que desarrolla sus bases en cuatro premisas formadas por la letra inicial de la palabra *FLIP* en inglés (Hamdan, McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, 2013): F (*Flexible Environments*), L (*Learning Culture*), I (*Intentional content*), P (*Professional educators*).

Dicho modelo tiene como propósito invertir los roles y funciones del aula con el fin de que en clase se desarrollen actividades que en un modelo tradicional se realizarían en casa, mientras que el entorno extraescolar se transforma en el espacio autónomo para el estudio de lo enseñado en clase:

> «El potencial de esta perspectiva radica en que el tiempo invertido en explicar la materia de manera magistral, queda relegado al trabajo que el estudiante realiza tranquilamente en casa a través de la explicación estratégica en grabaciones de vídeo. Dichos materiales son estudiados por los estudiantes en su casa, con la ventaja de que pueden hacerlo cuantas veces considere necesario. Las tareas tradicionales que el docente explica en clase y que luego son realizadas por el estudiante en casa, pueden ser realizadas en el salón de clase con el beneficio que esto tiene para el estudiante, debido a que las dudas, opiniones, y resoluciones de las mismas se pueden llevar a cabo mediante la interacción entre compañeros y docente, posibilidad que no se presenta al realizar este tipo de actividades en casa» (Paz et al., 2014: 397).

Los alumnos/as, en el marco del aula invertida, ejecutan las tareas de menos exigencia cognitiva fuera del aula, mientras que las asignaciones con más carga cognitiva se llevan a cabo dentro de esta con el soporte del docente e intervenciones significativas. De esta manera, el alumno se convierte en el protagonista del desarrollo de sus propias competencias responsabilizándose de su propio aprendizaje. El profesor deja de impartir clases magistrales

para transformarse en un facilitador u orientador que ayuda a los alumnos/as en clase, plantea problemas para resolverlos entre todos, organiza debates y realiza actividades grupales con diversas técnicas de trabajo colaborativo y cooperativo. Por otra parte, lejos de renunciar a su responsabilidad, la escuela dota a los estudiantes de herramientas y estrategias que le permitan adquirir un aprendizaje significativo en el aula, desarrollar la disciplina, mejorar la motivación, el rendimiento escolar y la heterogeneidad de las clases.

Entre las más notables características del modelo *Flipped Classroom*, se anotan las siguientes (Brunsell y Horejsi, 2011; cit. en Ruiz Robles, 2016: 106):

a. «Los objetos virtuales de aprendizaje (vídeos, esquemas, libros electrónicos, pistas de audio, software educativo, etc.) sustituyen al docente en la instrucción directa.
b. Fomenta la interacción y el tiempo de contacto personalizado entre alumnos/as y profesores.
c. El contenido curricular queda archivado en repositorios o plataformas de enseñanza institucionales.
d. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.
e. Se lleva a cabo una combinación entre la instrucción directa y el aprendizaje constructivista.
f. Los alumnos/as se involucran plenamente en su propio aprendizaje».

Los objetos virtuales de enseñanza-aprendizaje se seleccionan a partir de un amplio abanico de herramientas de recursos educativos digitales tales como Moodle, Edmodo, blogs, páginas web, wikis y redes sociales como Twitter o Facebook. Así pues, los alumnos/as tienen acceso al contenido dispuesto e inician desde sus hogares la reproducción de pistas de audio y vídeo, presentaciones interactivas, lectura de documentos y esquemas conceptuales para su posterior reflexión, aplicación y transferencia al aula.

3.6. Teorías de traducción y Traducción pedagógica (TP)

Una vez expuestas las principales aportaciones que desde la enseñanza de segundas lenguas y de la didáctica de lenguas extranjeras permiten enmarcar la presente investigación, queda reseñar las teorías de traducción más relevantes que contribuyen a ese mismo objetivo.

3.6.1 Teorías relevantes de traducción

Si bien la traducción es una práctica milenaria, la teorización y posterior sistematización de las teorías de traducción es fruto del siglo XX, considerándose la segunda mitad del mismo

la «época fundacional» (Amparo Albir, 2004:124) de la traductología tal y como la conocemos hoy.

> «Los traductores teorizan constantemente. Cuando identifican un problema, normalmente han de escoger entre una serie de posibles soluciones (por eso se puede hablar de "problema"), y dicho proceso necesita cierta capacidad de ver lo que pasa (el término teoría viene probablemente del griego *theā*, vista + *-horan*, ver - el que teoriza contempla una vista). O sea, para poder solucionar el problema, el traductor tiene que ver, en el contexto comunicativo, algo que le permita seleccionar una solución y descartar otras». (Pym, 2016: 13).

Como se desprende de la cita anterior, el traductor/a teoriza casi inconscientemente. Conocer las teorías de traducción puede contribuir de forma muy provechosa a su labor pues, le permite generar un repertorio mayor de posibles soluciones y le proporciona razones para elegir una y descartar otra. Además, favorece la delimitación de conceptos en materia traductológica tales como la equivalencia traductora, las unidades de traducción, las técnicas y las estrategias de traducción, la calidad de la traducción, el error en traducción y la competencia traductora. Con el fin de contextualizar la presente investigación desde la perspectiva traductológica, reseñamos las aproximaciones de mayor relevancia en la materia en línea con la clasificación de teorías traductológicas occidentales propuesta por Pym (2016). Cabe señalar que el orden de aparición de dichas teorías viene determinado cronológicamente, sin implicar que las teorías más recientes hayan sustituido a las anteriores.

3.6.1.1. Teorías de la equivalencia

Una de las nociones traductológicas centrales es la de la *equivalencia* que nace del debate en torno a la fidelidad[21] entre el texto original y su traducción. La equivalencia implica que un texto de origen y un texto de llegada se corresponden a nivel formal, referencial o funcional. Además, dicha correspondencia puede expresarse de varias maneras, dando pie a varios tipos de equivalencia. Pese a todo, esta conceptualización llegó a tildarse de simplista o limitada provocando que distintos teóricos de la traducción (Snell-Hornby, 1988; Holmes, 1970, 1988;

[21] De acuerdo con. Hurtado Albir, Raders y. Conesa. (1990) «la fidelidad en traducción es una *fidelidad al sentido* del texto original, que se materializa en una fidelidad del traductor respecto a tres principios: *el «querer decir» del autor, la lengua de llegada y el destinatario de la traducción.* El traductor ha de ser fiel a lo que el autor «ha querido decir» con sus palabras, pero ha de ser fiel también a los medios propios de la lengua de llegada y al destinatario de la traducción, pensando en lo que este puede y no puede comprender» (Hurtado Albir, Raders y Conesa, 1990: 62).

Fawcett, 1997) se enfrentaran en torno a la noción de equivalencia en el plano de la lingüística estructuralista, partidaria de analizar las relaciones entre términos en lugar de analizar los conceptos mismos.

Snell-Hornby, por ejemplo, rechaza el concepto de la equivalencia porque, según ella, presenta «una ilusión de simetría entre lenguas, simetría que difícilmente existe más allá del nivel de las aproximaciones vagas y que distorsiona los problemas básicos de la traducción» (1988: 22). Según esta disciplina, la traducción entre lenguas resulta imposible puesto que los distintos idiomas conceptualizan el mundo de forma muy diferente y ninguna palabra es completamente traducible fuera de su propio sistema lingüístico. Esta línea de pensamiento nace con Humboldt y fue compartida por autores como Sapir y Whorf, quienes argumentaban que las distintas lenguas expresan diferentes maneras de aprehender y, por tanto, concebir la realidad (Pym, 2016).

Saussure (1916/1974), por su parte, defendía que las lenguas son sistemas cuyos significados se sustentan solamente en la oposición entre los términos, distinguiendo entre el valor de la palabra con relación al sistema del lenguaje (*langue*), y su significación en relación con el uso concreto (*parole*). Sus detractores, en cambio, subrayaban que los traductores no trabajan con palabras aisladas sino con textos. Es el caso de Catford (1965), que trató la noción de equivalencia de manera global y mecánica, aduciendo que la equivalencia no tiene por qué darse a nivel fonético, léxico, fraseológico, oracional y semántico al mismo tiempo, sino que puede concretarse en categorías. Observó que la traducción opera sobre todo en uno o varios de estos niveles, por tanto «a lo largo de un texto, la equivalencia puede subir y bajar en la escala de categorías» (Catford, 1965: 76).

Otros autores como Jakobson (1959), fundamentaron la cuestión de la equivalencia lingüística desde una perspectiva semiótica. Vinculó el concepto a la relación que se establece entre signo (*signum*) y lo designado (*signatum*). Este planteamiento está estrechamente relacionado con Saussure (1916/1974), dado que comparte la idea de que no hay significado sin significante, sino que para expresarse es imprescindible recurrir al código verbal.

Vinay y Dalbernet (1972), en cambio, consideran que la equivalencia surge como consecuencia de una necesidad comunicativa junto al empleo de siete estrategias o

procedimientos generales, a saber: el prestamo lingüístico, el calco, la traducción literal, la modulación, la transposición, la correspondencia y la adaptación. No tienen en cuenta la realidad textual en su análisis, ni otros factores que se estudiarán posteriormente en el proceso traslativo. Pym (2016: 37, cf. Vázquez Ayora, 1977: 376), a su vez, añade a esta clasificación la estrategia de *compensación*, esto es, «cuando un equivalente no se puede lograr en un punto o nivel de la traducción, pero se puede compensar de otro modo».

Nida y Taber (1986: 29) argumentan que «la traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo». Para tal fin, establecen dos posibles tipos de equivalencia. Por un lado, la equivalencia formal por medio de la cual se reproduce de forma mecánica la estructura morfosintáctica del texto en lengua origen (LO) en lengua meta (LM), alterando el mensaje en LM y dificultando la comprensión del receptor. Por otro lado, la equivalencia dinámica, a través de la cual se busca en el receptor de LM la misma respuesta que en el receptor de LO. Esta última también es conocida como *equivalencia funcional*.

Resulta pertinente, a nuestro parecer, traer a colación la teoría de la relevancia de Gutt (1991), quien recurre al concepto de «inferencia» propuesto por Grice (1975), quien sostiene que el lenguaje no es nuestra única vía de comunicación, sino que también lo es la relación entre el lenguaje y un contexto específico. Dicho de otro modo, «lo que se dice (las palabras en sí) no es lo que se quiere decir (la implicatura que se produce por la interacción de estas palabras y un contexto específico)» (Pym, 2016: 48). De la misma manera, al traducir el texto de origen, tendríamos que saber si el receptor/a de la traducción conoce el contexto y si existen máximas pragmáticas[22] que se incumplen. De ser así, resultaría recomendable traducir la implicatura y transmitir la función lingüística, en lugar de recurrir a una traducción literal.

Gutt (1991), Toury (1980, 1995) y Pym (1992, 1995), por último, coinciden en que las traducciones se aceptan como tales porque crean una «presunción de semejanza interpretativa», generando una ilusión de presunta equivalencia (Pym, 2016: 52):

> «Paradójicamente, esta clase de consenso a grandes rasgos marca […] el fin de la

[22] Las máximas conversacionales de Grice se clasifican en máximas de cantidad, de calidad, de relevancia y de manera. Según el autor, la transgresión de una máxima deriva en una implicatura.

> equivalencia como concepto central. Gracias a este acuerdo tácito, los lingüistas pueden aventurarse dentro de la pragmática, los académicos de las teorías descriptivitas pueden recoger y analizar los desplazamientos traductivos, y los historiadores podrían desear igualmente archivar la equivalencia, o bien reconocer que solamente es operativa en la coyuntura de razones sociológicas mucho más interesantes. Todas esas vías alejan el debate de la equivalencia misma. Al hacerlo, reducen al mínimo la lucha entre la equivalencia natural y la equivalencia direccional, matando así la dinámica interna del concepto mismo».

3.6.1.2. Teorías funcionalistas

El punto de partida de la teoría funcionalista, también conocida como teoría de la finalidad o del *Skopos* (término griego que significa «finalidad o propósito»), radica en la idea de que tanto la traducción como la interpretación prestan atención a la función de los textos en LO y en LM sin perder la esencia del mensaje a transmitir.

Reiss y Vermeer (1996), fundadores de la teoría del *Skopos* (*Skopostheorie*), parten de la premisa de que la traducción es una acción humana y junto a la acción acompaña la intención. «El principio dominante de toda traslación es su finalidad» (Reiss y Vermeer, 1984: 80) y para ello formulan la siguiente teoría:

> «Toda acción aspira a alcanzar un objetivo, y con ello, a transformar una situación dada, su motivación consiste en que se concede más valor al fin perseguido que a la situación existente» (Reiss y Vermeer, 1996: 79).

El traductor/a, como mediador lingüístico guiado/a por una finalidad explícita, determina la estrategia de traducción del texto en LM y, por consiguiente, la coherencia intertextual entre el texto en LM y el texto en LO. Una ventaja importante que presenta la teoría funcionalista es que favorece que el mismo texto se pueda traducir de maneras diferentes de acuerdo con el propósito del texto en LO. La labor del traductor/a consiste, pues, en saber cuándo, cómo y por qué adaptar los mensajes a los distintos receptores de la lengua meta, de manera que la comunicación surta el efecto deseado, también denominada como «acción traductora» (Holz-Mänttäri, 1984, cit. en Pym, 2016: 67).

Esta misma línea de pensamiento recuerda al concepto de equivalencia funcional de Nida y Taber (1986) mencionado en el apartado anterior, cuya complejidad radica en trascender el propio texto para descodificar los elementos culturales específicos, la expresión idiomática y el lenguaje figurativo. Kussmaul (1995: 149), por su parte, se muestra partidario de contemplar

el texto como una parte integrante del mundo y no como una parte aislada del lenguaje:

> "The function of a translation is dependent on the knowledge, expectations, values and norms of the target readers, who are again influenced by the situation they are in and by their culture. These factors determine whether the function of the source text or passages in the source text can be preserved or have to be modified or even changed."

Rabadán (1994: 130), explica que «la intencionalidad del emisor se refleja en la finalidad del texto, y las selecciones léxicas y gramaticales están al servicio de esa intención comunicativa». Esto implica un acercamiento profundo al texto de partida para poder acercarse mejor a su significado.

Finalmente, Nord (1997) se muestra partidaria de superar el debate sobre traducción literal y traducción libre, así como los problemas en torno a la equivalencia, considerando que la auténtica finalidad del texto es su función en la LM. A su parecer, la teoría del *Skopos* se centra fundamentalmente en el texto meta (TM) sin explicar cómo encontrar el propósito del texto origen (TO). Para ello, introduce la noción de fidelidad que consiste en considerar las intenciones del remitente y las expectativas de los destinatarios del TM de manera que el traductor/a sea fiel a ambas partes, teniendo en cuenta cuatro funciones comunicativas fundamentales: la función fática, la función referencial, la función expresiva y la función apelativa (Nord, 1994: 102). Estas funciones pueden encontrarse en cualquier situación comunicativa, ya que contienen información acerca de la función del texto, los receptores, el tiempo y lugar del texto meta, así como el medio y las razones por las que el texto origen está traducido. La ventaja de traducir funciones frente a estructuras, según la autora, favorece la didáctica de la traducción profesional y la enseñanza de la lingüística en general, pues «es un modelo pragmático y consistente […] que considera las necesidades comunicativas de los receptores de la cultura meta» (Nord 1993, cit. en Hurtado Albir, 1994: 111).

3.6.1.3. Teorías descriptivistas

La mayoría de los análisis lingüísticos basados en la noción de equivalencia o en la teoría funcionalista descritos en los apartados anteriores prescriben cómo traducir bien. La teoría descriptivista, por el contrario, nace con el fin de delimitar qué son las traducciones en realidad y descubrir cómo traducen las personas, independientemente de la calidad de sus traducciones.

Si bien dicha teoría aparece en la década de 1970 y a principios de 1980, «las genealogías intelectuales del paradigma se remontan a principios del siglo pasado» (Pym, 2016: 85). El movimiento conocido como «formalismo ruso» se erigió como la primera escuela en Rusia en emplear la descripción científica en la esfera literaria. El Círculo Lingüístico de Moscú (1915-1924) reunió a autores como Jakobson, Bogatyrev y Vinokur que proponían estudiar empíricamente la literatura en términos lingüísticos. El objeto de estudio, por tanto, no era la obra literaria en sí misma, sino las estructuras subyacentes que la hacían literaria.

Este enfoque científico sirvió posteriormente como punto de referencia para muchos de los avances de la Escuela de Praga[23]: «La visión general de la lingüística estructuralista se aplicaba a áreas que iban desde la fonémica hasta el estudio del lenguaje poético como parte de los signos culturales generales» (Pym, 2016: 88). En Praga, además, se empieza a tomar conciencia del papel dinámico de la traducción como transformador cultural ya que, en el caso de los textos literarios nacionales, el contexto social en el que estos se producen trasciende cualquier lógica interna e influencia externa, obligando al traductor/a a modelar ambas dinámicas para poder acometer su tarea eficientemente.

Asimismo, casi a la par de las investigaciones en Praga, se desarrolla la llamada Escuela de Leipzig (1956) donde destacan teóricos como Kade, Jäger y Neubert, quienes perseguían analizar empíricamente la traducción como fenómeno lingüístico. Reformularon numerosos términos alemanes tales como «la *mediación lingüística* que pasaría a convertirse en objeto de estudio más allá de una concepción estricta de la traducción, o la acuñación del neologismo *translation* para cubrir tanto la traducción escrita como la interpretación oral» (Pym, 2016: 89).

Las descripciones sistémicas de las evoluciones de las culturas nos conducen hasta la denomienada escuela de Tel-Aviv[24]. Su principal representante, el israelí Even-Zohar (1978, 1990) y, posteriormente, su discípulo Toury (1980, 1995), consideran las culturas en términos de polisistemas, es decir, «grandes sistemas complejos dentro de los cuales existen sistemas

[23] Surgida en la ciudad que le da nombre en 1926, la Escuela de Praga comprende un amplio grupo de investigadores, entre los que destacan Mathesius, Trubetskoy o Jakobson que contribuyen al conocimiento del lenguaje y de los sistemas de signos relacionados con los principios de la teoría funcionalista y estructuralista.
[24] Surgida en la década de 1970, la escuela de Tel-Aviv centra su atención en la traducción como fenómeno cultural: qué hace la cultura receptora con la traducción, para qué fines la usa, por qué razones la construye así y no de otro modo.

menores tales como la literatura, los idiomas, el derecho, la arquitectura, la organización militar o la vida familiar» (Pym, 2016: 90). El foco de atención de estos autores no consiste tanto en analizar las traducciones en sí, sino en comprender la naturaleza y los mecanismos de interacción entre las culturas subyacentes.

Finalmente, nace la llamada escuela de los Países Bajos que recoge a múltiples teóricos tales como Holmes (1970), Van den Broeck (1990), Lefevere (1992), Lambert (1995), y Hermans (1999). Dichos autores se nutren de los estudios anteriores lo que conduce a que su actividad se analice dentro del denominado descriptivismo europeo. Todos ellos están de acuerdo en adoptar un enfoque científico para describir las traducciones, en lugar de simplemente valorarlas o examinarlas.

La teoría descriptivista resulta clave en la legitimación de los estudios de la traducción como disciplina académica, de la cual se han generado conocimientos útiles en el campo de la traductología. No obstante. esta es pronto apellidada bajo el término «interdisciplinar» (Toury y Lambert, 1989: 1) pues se encuentra en constante búsqueda de leyes y de universales que son, a su vez, de interés para otras disciplinas. Pese a todo lo anterior, entre las discusiones frecuentes asociadas al descriptivismo, Pym (2016: 134) destaca que:

> «El paradigma descriptivista no ha cuestionado rigurosamente la distinción binaria entre origen y destino, y por tanto nunca ha reconocido el espacio intercultural como una dimensión para el trabajo del traductor. Del mismo modo, nunca ha planteado la pluralidad profunda de la interpretación de los datos, ni la necesidad subsiguiente de preguntarse sobre quién lleva a cabo el análisis interpretador (¿el investigador?) y por qué (¿para dejar su huella en el mundo?). En resumen, el descriptivismo aceptó desde el principio que un texto puede ser traducido de muchas formas diferentes, según las normas de diferentes contextos culturales y sociales, pero nunca ha aplicado este principio a su propia empresa, y por tanto no se ha preguntado por su propio contexto cultural y social. Sus leyes ideales parecen aplicarse a todos menos a los mismos investigadores».

3.6.1.4. Teorías indeterministas

Mientras que la denominada «teoría determinista» presupone un tipo de relación unidireccional y directa, la «teoría indeterminista» admite que dicha relación no es tan palpable. Este *principio de incertidumbre* o *principio de indeterminación* incide en todas las ciencias, entre ellas, en la teoría de la traducción, dado que la posición del observador afecta a observación en sí, en la medida en la que la cosa observada nunca explica plenamente la observación que hace la persona. En palabras de Pym (2016: 141):

> «Un texto escrito nunca explica absolutamente lo que el lector comprende del mismo texto. Cada lector proporciona un conjunto de marcos conceptuales al texto, de modo que la

> lectura es una interacción entre el texto, dichos marcos y probablemente unos cuantos elementos más. Entonces, el indeterminismo se aplica a los accidentes, a la lectura, y a todo producto del conocimiento, incluidas las traducciones».

La manera en la que la indeterminación afecta al lenguaje y al sentido fue uno de los principales intereses de Quine (1960). Defendía que, en materia de traducción, la sombra de la indeterminación nunca desaparece del todo ya que un TO puede dar lugar a numerosas interpretaciones, todas ellas igualmente legítimas. La única relación segura posible es la de equivalencia, pero en caso de que esta no sea posible, nos conduce de nuevo a la incertidumbre. Este principio del indeterminismo sostiene que la transmisión de un mensaje no se produce con exactitud plena, pues el sentido que se codifica en una parte quizá no se descodificará en la otra de la misma manera. Así pues, el indeterminismo permite clasificar las teorías de la traducción entre deterministas que admiten la posibilidad de una comunicación con sentido pleno, e indeterministas sin la certeza de que ambas partes compartan el mismo sentido (Pym, 2016).

En la segunda mitad del siglo XX, teóricos de la traducción argüían, siguiendo el planteamiento de Humboldt, que cada lengua permite construir distintas «visiones del mundo» (Pym, 2016: 147). Esta teoría de la «visión del mundo» es, en realidad, una versión modernista de lo que Pym (2016: 148) denomina el «determinismo cratilístico»:

> «Para Crátilo, la naturaleza de la cosa determina su nombre correcto; para el relativismo lingüístico, la naturaleza del sistema lingüístico es la que determina la percepción de la cosa. Sea como fuere la direccionalidad de la relación, hay un fuerte vínculo determinista entre la expresión y el significado. De hecho, la lingüística de la "visión del mundo" sería determinista en un sentido más profundo todavía, ya que cada parte del conocimiento humano se determinaría mediante toda la lengua y no solo mediante unos cuantos creadores de nombres. Llevado al extremo, este determinismo sistémico significa que el conocimiento no se puede transmitir más allá de la lengua en la que se formula. La traducción podría como mucho darnos una idea de lo que nos estamos perdiendo».

El argumento principal del indeterminismo es que la traducción siempre conlleva una transformación. En esta misma línea de pensamiento se sitúa la teoría deconstruccionista de Derrida (1985), que «busca las diferencias escondidas tras las equivalencias oficiales [y, por el contrario,] valoriza las significaciones potenciales que se omiten en el proceso de traducción tradicional» (Pym, 2016: 171). Para el autor, el texto de origen se contempla «no como un conjunto de órdenes obligatorias sino como un fantasma, una imagen que organiza sin determinar el surtido de variantes de traducción. El espíritu del texto vuelve, como lo hace el espíritu del rey Hamlet» (Derrida, 1993, 42-43 en Pym, 2016: 172). La tarea del deconstruccionista consiste, por tanto, en hacer que los lectores sean conscientes de esta

transformación que rechaza cualquier forma de traductibilidad absoluta o esencialismo lingüístico.

La principal aportación del paradigma indeterminista es que afronta de manera apropiada el principio de la incertidumbre. Pese a todo lo anterior, resulta sorprendente el poco debate que la teoría indeterminista y deconstructivista han suscitado en la traductología con posiciones, por lo general, en contra del alcance en la práctica habitual de la traducción.

3.6.1.5. Teorías de la localización

> «Si los idiomas y las culturas son tan inciertos e inestables que nadie puede estar seguro sobre qué es la equivalencia, entonces una solución podría ser crear un conjunto de idiomas y culturas artificiales donde la certeza fuera posible» (Pym, 2016: 189).

En la década de 1980, la compañía estadounidense Microsoft lanzó al mercado una versión de su software traducido a los idiomas predominantes. Al principio, el procedimiento de traducción de una lengua a otra ofrecía buenos resultados, aunque esta percepción cambiaría conforme fue creciendo la cifra de mercados y los programas se volvieron más complejos. El formato de fecha, la moneda, representaciones numéricas, los colores o las teclas rápidas debían ser tomados en consideración al traducir, transformándose en un proceso prolongado y costoso (Pym, 2016). El conjunto de estas tareas se denomina «localización», siendo la traducción una fase de adecuación lingüística y cultural de un producto en el mercado local de destino. Conviene destacar a este respecto que, si bien los conceptos englobados bajo el término «localización» no forman parte de una «teoría de la traducción desde el punto de vista académico» (Pym, 2016: 189), ofrecen una respuesta congruente al principio de la incertidumbre expuesto en el apartado anterior.

Resulta curioso advertir que se deja de hablar de texto para pasar dar paso al producto. Salimos, pues, del campo de la lingüística para adentrarnos en el del marketing. La localización se refiere a la traducción tradicional a la que se suma una cierta adaptación, relacionada con la «acción creadora» a la que aludía la teoría funcionalista. Mientras que en la traducción tradicional partimos de un texto en LO a un texto en LM, en la localización este proceso incorpora una versión intermedia entre ambos textos. La producción de esta versión intermedia se conoce como «internacionalización» que interviene con anterioridad al proceso de

traducción a la lengua meta para agilizar y facilitar todo el proceso traductor.

Según la *Localization Industry Standards Association* (LISA, Asociación de estándares de la industria de localización) la «internacionalización» se define como:

> «El proceso de generalización de un producto para que pueda permitir la localización a varios idiomas y convenciones culturales sin necesidad de volver a diseñar dicho producto. La internacionalización tiene lugar durante el diseño del programa [en el caso del software] y la redacción de la documentación» (cit. en Pym, 2016: 193-194).

De esta definición se desprende que la localización opera a partir de la versión internacionalizada sin necesidad de recurrir al TO. Este fenómeno permite, por un lado, que se creen múltiples versiones en LM al tiempo que se gana en eficacia, frente al enfoque tradicional en el que se contrataba a un equipo de traductores para traducir un programa de software completo o el sitio web de una empresa a un idioma particular.

Por otro lado, dichos programas de software incorporan modificaciones y actualizaciones que permiten reutilizar gran parte del material incluido en versiones anteriores. En el caso de los textos, estos se fragmentan de manera que puedan reutilizarse. Como consecuencia, los traductores a menudo no trabajan con textos completos ni versiones internacionalizadas completas, sino solo con las nuevas modificaciones. Esto implica que carezcan de una visión global del texto, del usuario final o de la función de la traducción. En este sentido, la relación entre traducción y localización presenta dificultades, y obliga al traductor a delimitar su actividad a la búsqueda de equivalencias.

Las memorias de traducción y las bases de datos terminológicas juegan un importante papel a este respecto. Almacenan pares de elementos léxicos y estructuras sintácticas de una forma más parecida al proceso de traducción. Gracias a la memoria de traducción, las frases que se han traducido con anterioridad aparecen en pantalla y no deben volver a traducirse, lo que permite al traductor concentrarse únicamente en los segmentos nuevos y aumentar así su productividad. Más aún si estas incluyen herramientas de terminología que indican al traductor qué repertorio de palabras debe seguir al hacer la traducción.

Entre los escasos teóricos que han debatido abiertamente sobre las tecnologías

asociadas a la localización destacan Reinke (1999), Rico (2000), Zerfass (2002), Gow (2003), Dragsted (2004), García (2005) y Biau (2005), en un intento por sistematizar la forma en que se evalúan las diversas tecnologías delimitando la productividad como «una parte de la lógica que encierra la tecnología, donde la homogeneidad y el control desempeñan un papel principal» (Pym, 2016: 219). Asimismo, Pym (2003, 2004) subraya la necesidad de reafirmar los aspectos básicos de la competencia traductora y resistir la deshumanización que resulta de las tecnologías no lineales. Torres del Rey (2005), por su parte, asocia la localización con la comunicación postmoderna y con las nuevas demandas de las instituciones formativas.

El discurso de la localización divide en dos el concepto de la traducción. Por un lado, la sustitución de segmentos en sentido estricto a través de equivalencias internacionalizadas. La localización reduce la tarea del traductor a una actividad casi automática sin mayor necesidad de teorización. Por otro lado, la adaptación en sentido amplio como sinónimo de localización. Esta división ha generado dos posturas principalmente (Pym, 2016: 218): «aceptar que la localización es algo más que solo traducción, […] o bien que todo es traducción a fin de cuentas».

3.6.1.5. Teoría de la traducción cultural

En último lugar, siguiendo con la clasificación de teorías de la traducción propuesto por Pym (2016), se sitúa el paradigma de la traducción cultural nacido en la década de 1990 y derivado del trabajo académico de disciplinas como la antropología, los estudios culturales, étnicos, de género y transfronterizos, la filosofía, la lingüística, la literatura comparada y la sociología. Este tipo de traducción no se centra en la producción de textos, sino en la manera en la que «se concretan lingüística y textualmente los intercambios culturales que se generan al traducir, de tal forma que pone un fuerte énfasis en los contextos de salida y llegada» (Villegas, 2015: 62-63). Se otorga mayor importancia a la función conativa o apelativa (incitar o motivar al destinatario), que a la referencial o representativa (exponer la realidad de forma concreta y objetiva).

La traducción se presenta como una manera de hablar sobre el mundo de manera metafórica pues, al igual que el traductor/a, se extrae un concepto de un campo determinado y se aplica o extrapola a otros campos para observar cómo se interrelacionan las culturas entre

sí. Es una «traducción sin traducciones» (Pym, 2016: 237) muy unida a la «teoría de los polisistemas» de Even-Zohar (1978) descrita en el apartado 3.6.1.3. de la presente investigación, quien contempla la traducción como un proceso cultural resultante del desplazamiento de personas en el que no hay un texto fijo de partida ni de llegada, sino que se crea un «tercer espacio» (Bhabha, 1998: 300) en la que se produce un cruce de fronteras y una cultura se hace accesible a otras. Iser (1994) emplea la noción de intraducibilidad para referirse a la manera en la que se producen las descripciones entre diferentes sistemas culturales. En la traducción cultural, «la cultura extranjera no está simplemente encajada en el marco de referencia propio; más bien, el marco se somete a alteraciones con el fin de acomodar lo que no encaja» (Iser, 1994: 5, cit. en Pym, 2016: 244).

Posteriormente, un grupo de etnógrafos, entre los que se incluían Callon y Latour (1981/2006) desarrollaron la denominada *actor-network theory,* también conocida como *sociologie de la traduction*[25]. Para estos autores, la traducción se convierte en un fenómeno sociológico a través de la cual construimos relaciones sociales. En algunos casos, la traducción cultural se asocia a la forma en la que las sociedades más complejas se mantienen y negocian sus diferencias (Renn, 2006) pues consideran toda migración como una forma de traducción (Papastergiadis ,2000; Cronin, 2006).

Pym (2016) señala que el primer antecedente que acuña el término «traducción cultural» puede encontrarse en la etnología o antropología social británica cuyas descripciones eran, en realidad, traducciones:

> «[…] cuando los etnólogos pretenden describir culturas remotas (…), están traduciendo las culturas en su propio lenguaje profesional. En algunos casos, las traducciones son notablemente similares a los casos tradicionales tratados en el paradigma de la equivalencia: podrían referirse a un concepto cultural, el nombre de un lugar, o una frase cargada de valores. En otros casos, sin embargo, se trata de cuestiones más relacionadas con la filosofía y la ética del discurso intercultural. En términos muy básicos, el etnógrafo no puede presuponer que está delante de una cultura radicalmente diferente (en cuyo caso ni descripción ni entendimiento serían posibles) ni que haya uniformidad completa entre las culturas (en cuyo caso no se necesitaría la descripción). Entre estos dos polos, se utiliza el término "traducción"» (Pym, 2016: 243).

[25] Hace referencia al estudio de los procesos de descubrimiento y de innovación científica y tecnológica formulado por Collins (1975), Branningan (1981) y Bloor (1976). Su objetivo reside en «estudiar los procesos de constitución del saber, así como a los mecanismos de atribución del descubrimiento» (Saldanha Machado y de Oliveira Teixeira, 2005: 3).

Aunque no exenta de críticas, la relación de los traductores con los movimientos migratorios contribuye, a nuestro juicio, a considerar nuevos espacios de traducción cultural, donde la atención se centra en las «necesidades sociales en lugar de las demandas de mercado» (Pym, 2016: 256).

3.6.2. Didáctica de la traducción profesional y la traducción pedagógica: delimitación conceptual

Pintado Gutiérrez (2012: 326) señala que «la didáctica y la traducción han permanecido como áreas independientes y apenas se han vinculado la una con la otra hasta las últimas décadas». Sobre este trasfondo, cabe destacar que, de las teorías anteriormente reseñadas, destaca la contribución de Nord por su esfuerzo de tender un puente entre la teoría y la práctica de la traducción. Nord traslada los preceptos de la teoría funcionalista a la enseñanza de la traducción con propuestas metodológicas y desarrolla una didáctica funcionalista de la traducción (Nord, 2000). Si nos centramos en la enseñanza, resulta importante diferenciar en el marco de la presente investigación entre la didáctica de la traducción profesional y la traducción pedagógica, cuya finalidad no reside en la formación de un traductor profesional sino en la adquisición de una competencia comunicativa en la L2 a través del uso de la traducción.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, la traducción pedagógica (TP), también denominada «traducción escolar» (Grellet, 1991; Vermes, 2010), «es un instrumento en el cual el texto traducido (TT) sirve como herramienta para que el estudiante mejore su competencia en la lengua extranjera» (Vermes 2010: 83 cit. en D'Amore, 2015: 6). Dispone de unas características propias que la diferencian de la traducción profesional. Su objetivo es esencialmente didáctico y su público muy restringido: profesores y alumnos/as. En la TP no es tanto el mensaje lo que importa sino hacer comprender al alumno mediante la adquisición y perfeccionamiento de la lengua, el control de la comprensión y la fijación de estructuras. En la didáctica de la traducción profesional, sin embargo, el fin mismo es la traducción como producto, esto es, hacer comprender a un posible lector que es el receptor del mensaje. Grellet (1991: 13) recoge las principales entre las dos modalidades de traducción en el siguiente cuadro:

	Traduction scolaire	*Traduction professionelle*
Finalités	*Elle peut n'être qu'un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension et expliquer mots ou structures difficiles).*	*Une fin en soi, puisque son but est de transmettre un message à des lecteurs qui ne pourraient sinon pas le comprendre.*
Situation de communication	*On traduit "pour le professeur". Il est donc possible de traduir un texte fabriqué, "neutralisé", sans contexte.*	*On ne peut traduire que lorsque l'on connaît tous les paramètres de la situation de communication: où le texte doit-il paraître? pour quel type de lecteurs?*
Nature du texte traduit	*Il peut arriver que l'on traduise sans tout comprendre puisque le but de l'exercice est en partie de vérifier la compréhension.*	*On ne peut traduire que si l'on comprend parfaitement le texte.*
Sens de traduction	*version ou "thème"*	*Ne se fait que dans le sens langue 2 langue 1*

Cuadro 9. Diferencias entre traducción pedagógica y traducción profesional (Grellet, 1991: 13).

Grellet (1991) propone tomar en consideración las características de la didáctica de la traducción profesional y sensibilizar a los estudiantes ante los problemas de la traducción a partir de ejercicios de comprensión lectora, análisis contrastivo y reflexión sobre textos. Por ejemplo, «ayudándoles a enfrentarse sistemáticamente a problemas de traducción, tales como el juego de palabras, las metáforas, etc. Enseñarles a mirar la traducción con ojo crítico, a encontrar la palabra exacta, a tomar conciencia de la importancia del contexto, y a ayudarles a la reflexión del texto en la lengua materna» (De Arriba García, 1996: 276). Esto supone aceptar la traducción en el aprendizaje de lenguas como parte integrante de una metodología comunicativa, como una actividad de aprendizaje del idioma extranjero que, «lejos de suponer una amenaza para la traducción profesional y su didáctica, abre nuevas posibilidades de diálogo y contribuye a crear sinergias entre el aprendizaje de segundas lenguas y los estudios de traducción» (Carreres et al. 2017: 102).

3.6.3. Traducción pedagógica (TP) vs. pedagogía de la traducción (PT)

Salvo notables excepciones (Lavault, 1984; Duff, 1989; Grellet, 1991), las propuestas para el empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas brillan por su ausencia, al considerar difusos los límites entre la TP y la PT. Se hace necesario, pues, establecer parámetros diferenciadores entre estos dos conceptos atendiendo aspectos tales como el perfil de los alumnos/as, los objetivos y prácticas docentes, o los contenidos.

La PT presta especial atención a la teoría de la traducción y la traductología con el fin de desarrollar la competencia traductora de los alumnos/as que desean ejercer la traducción profesional mediante el manejo pertinente de herramientas y técnicas. Dicha competencia traductora se caracteriza particularmente por el concepto de competencia de enculturación, que se define como «los conocimientos y las habilidades suficientes que permiten [al traductor] ofrecer una traducción considerada correcta en el marco de una situación de recepción determinada» (Agost y Monzó, 2001, cit. en Agost, 2008: 139). Asimismo, conviene destacar la labor realizada por el grupo de investigación PACTE[26], que dedica especial interés a la noción de competencia traductora como ejercicio integrativo de subcompetencias que sirva para fijar los objetivos de enseñanza de la PT (PACTE, 2015: 2):

- «Subcompetencia bilingüe. Conocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas. Está integrada por conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales.

- Subcompetencia extralingüística. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares. Consta de conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos.

- Subcompetencia de conocimientos sobre la traducción. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre aspectos profesionales. Consta de conocimientos sobre: los principios que rigen la traducción (unidad de traducción, procesos requeridos, métodos y procedimientos utilizados, y tipos de problemas); el ejercicio de la traducción profesional (mercado laboral, tipos de encargo y de destinatario, etc.).

- Subcompetencia instrumental. Conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.).

[26] *Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*, grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Subcompetencia estratégica. Conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Es una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás y las interrelaciona ya que controla el proceso traductor. Sirve para: planificar el proceso y elaborar el proyecto traductor (elección del método más adecuado); evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final perseguido; activar las diferentes subcompetencias y compensar deficiencias en ellas; identificar problemas de traducción y aplicar los procedimientos para su resolución.

- Componentes psicofisiológicos. Componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores. Integra: componentes cognitivos como memoria, percepción, atención y emoción; aspectos actitudinales como curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus propias capacidades, saber medir sus propias posibilidades, motivación, etc.; habilidades como creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis, etc».

En esta línea, De Arriba García (2003) pone en relación la competencia traductora con un nuevo paradigma metodológico: la mediación interlingüística, citada en el MCERL, como otra actividad lingüística más en la que se materializa la competencia lingüística y comunicativa del alumno/a, postulando la existencia de una competencia mediadora, junto a las competencias lingüística, discursiva, sociocultural y estratégica, de la que la competencia traductora formaría parte:

> «(…) se presenta una nueva perspectiva, en la que las destrezas o habilidades comunicativas se organizan en cuatro tipos de actividades y estrategias: la producción (oral o escrita), la recepción (oral o lectora), la interacción (que por primera vez se presenta como una actividad específica y diferente de la mera suma "producción + recepción") y la mediación» (De Arriba García y Cantero Serena, 2004: 2).

Se trata de una actividad compleja, ya que el mediador tiene que captar el significado, la intención del emisor y el tipo de dificultades que genera (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales), adaptarse a su interlocutor y negociar con él, de modo que pueda garantizarse la comunicación.

La TP, por su parte, se acerca más a la didáctica de lenguas al considerar la traducción como herramienta didáctica para facilitar la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras «con el objetivo de conseguir un perfeccionamiento lingüístico o para acceder al significado de la lengua extranjera» (Hurtado Albir, 1988: 70). Dicha técnica pedagógica de instrucción se contempla como una actividad didáctica centrada en la forma «cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal (L2) a través de la manipulación de textos, análisis

contrastivo y reflexión consciente» (Hernández, 1996: 249-250). Además, propicia la introspección del alumno/a sobre el sistema lingüístico y su posterior verbalización, puesto que ambos procesos facilitan y aceleran la asimilación de los contenidos formales (Perales, 2004). Con la TP, en efecto, la traducción puede volver a emplearse en el aula de manera funcional y plenamente significativa.

No obstante, conviene subrayar que el concepto de estrategia en TP no está claramente delimitado. Hay quienes lo definen como un elemento del proceso cognitivo de adquisición de segundas lenguas (Byalystok, 1990), mientras que otros emplean este término para referirse exclusivamente a los recursos que emplea el alumno/a como estrategia de comunicación para resolver determinados problemas de actuación en la L2, fundamentalmente en situaciones de producción (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1993). En el presente estudio se empleará en el primer sentido, es decir, como estrategia de aprendizaje.

El uso pedagógico de la traducción comparte objetivos, planteamientos didácticos y actividades docentes con la enseñanza de idiomas, si bien posee características propias definidas por el perfil y las necesidades específicas de los alumnos/as (Lavault, 1985). Estudios como los de Vermeer (1998) defienden la traducción no solo como ejercicio lingüístico-comunicativo, sino como proceso multicultural; Cuéllar-Lázaro (2004) propone un desplazamiento epistemológico y metodológico sobre la naturaleza y el alcance de la traducción; Delisle (1988) considera la TP como la interacción constante y equilibrada con el texto que permite detectar la ambigüedad en términos lingüísticos; Hernández (1996) la percibe como una actividad didáctica donde interviene la manipulación, el análisis contrastivo y la reflexión del discurso en la lengua meta; Lazo y Zachary (2008), expresan que esta consiste en transmitir un conocimiento y desarrollar en el alumno/a la habilidad de adquirirlo y procesarlo. Desde esta perspectiva, Nord (2009) también rescata el valor de las competencias traductológicas de los alumnos/as, pues permiten solucionar diversas funciones comunicativas más allá de descifrar las reglas gramaticales de un texto.

Los avances metodológicos de la TP suponen una alternativa a la explicación gramatical directa del profesor/a y proporcionan un desarrollo autónomo, de forma individual o en grupo, de conocimiento gramatical explícito. Al ser una actividad con características de tarea lingüística, favorece que los alumnos/as interactúen en la L2 al mismo tiempo que aprenden

sobre ella. Dicha autorreflexión del alumno supone un proceso de concienciación lingüística inherente al proceso de la comunicación, que también influye de manera efectiva en el aprendizaje, pues suministran datos sobre la forma y el uso de una determinada estructura con el fin de conseguir una generalización que pueda explicitarse en forma de regla (Ellis[27], 1997). El proceso de traducción exige, por consiguiente, destrezas de comprensión y análisis, para lo cual hay que ir más allá de una simple lectura del texto, y destrezas de re-expresión, esto es, una reconstrucción del texto en la lengua terminal.

Dada la intrínseca dimensión comunicativa de la actividad traductora, la PT se ha visto influenciada en los últimos años por los avances en la metodología de idiomas. Paralelamente, la enseñanza de idiomas se nutre de lo que la PT puede ofrecerle, de ahí la necesidad de reivindicar el papel de la TP como disciplina puente entre ambas:

> «(…) [resulta] indicativo establecer un continuo entre las dos disciplinas en el que el docente puede situarse según su contexto de enseñanza, las necesidades particulares de sus estudiantes y los objetivos de su práctica docente. En los dos extremos de este continuo tendríamos algunas de las características, objetivos y prácticas pertenecientes a ambas disciplinas, si bien no serían mutuamente excluyentes: en un contexto de formación de traductores profesionales es posible que el plan de estudios se decante por hacer un uso pedagógico de la traducción para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes; de igual manera, es posible que un docente de idiomas se encuentre con un grupo de estudiantes en un curso general de lengua que se interesan por algún aspecto técnico de la traducción. Por todo ello, es labor del docente optar por unas prácticas u otras en función de las necesidades del contexto de enseñanza» (Sánchez Cuadrado, 2015: 12).

A modo de conclusión, se recogen de forma contrastada las características de ambas disciplinas situándolas en el continuo mencionado (extraído de. Sánchez Cuadrado, 2015: 12).

[27] Ellis (2003: 151) distingue entre tres clases de tareas formales: a) tareas de producción; b) tareas de comprensión o de interpretación; y c) tareas de concienciación o sensibilización gramatical.

PEDAGOGÍA DE LA TRADUCCIÓN	TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA
-Objetivo profesionalizador	-Desarrollo de la competencia comunicativa
-La traducción como contenido y área del conocimiento	-La traducción como herramienta de comunicación
-Mayor práctica de la traducción directa	-Práctica de traducción directa e inversa
-Provisión continua de técnicas y herramientas	-Provisión puntual e incidental de técnicas y herramientas
-Atención al resultado y al proceso de la traducción	-Mayor atención a la efectividad de la traducción que al proceso
-Buena predisposición por parte de los estudiantes	-Importancia de los factores afectivos y necesidades de los estudiantes

Cuadro 10. Continuo entre PT y TP (Sánchez Cuadrado, 2015:12).

3.6.4. TP como método de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: estado de la cuestión

> «A la pregunta de si hay que traducir en clase o evitarlo, la respuesta es que los estudiantes traducen querámoslo o no. Por lo tanto, la mejor solución es enseñar a hacerlo bien y mostrar sus posibilidades y sus límites» (Zabalbeascoa, 1990: 77).

Desde el primer contacto con un nuevo idioma el alumno/a comienza a traducir de forma espontánea e inconsciente, sin advertir cómo sus ideas previas sobre la lengua y la cultura influyen en dicha traducción. De ahí nuestra inclinación a pensar que es posible fomentar entre ellos un ejercicio de reflexión explícito sobre la actividad traductora en cualquier estadio de aprendizaje: qué es traducir, qué impacto tiene el significado y cómo se puede mediar de una cultura a otra. Además, la traducción es «un proceso de resolución de problemas que activa el análisis y la comparación entre lenguas y culturas que obliga a los alumnos/as a tomar decisiones razonadas propias, favoreciendo su autonomía» (Mendo Murillo, 2009: 1).

Pese a todo lo anterior y como indicamos en el capítulo 2 de la presente investigación, la TP como método de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha generado un largo debate (Leonardi, 2010; Cook, 2010; Carreres, 2006; Sewell, 2004; Widdowson, 2003; González Davies, 2002; Malmkjaer, 1998; Duff, 1989), con diferentes fases: desde su instauración como método por excelencia en el aprendizaje de lenguas clásicas y, en cierta medida, de las modernas, hasta su marginación total. Este grado de rechazo resulta sorprendente dado que, en modo alguno, está demostrado que la traducción no sea una herramienta adecuada en el aprendizaje de lenguas frente a otros métodos (Carreres y Noriega Sánchez, 2012). Más bien al contrario, en el ámbito de la didáctica de idiomas, cada vez surgen más estudios cuantitativos que aportan datos acerca de los efectos beneficiosos del uso de la TP en la asimilación de los contenidos formales[28].

De nuestra experiencia como docentes, hemos observado con relativa frecuencia la reticencia de profesores de idiomas a emplear la traducción en sus clases. Manifiestan que traducir no es una buena estrategia de aprendizaje y que, únicamente al pensar en el idioma de destino, los alumnos/as aumentarán sus posibilidades de adquirir fluidez y precisión en ese idioma y evitarán la interferencia con la L1. No obstante, la traducción a la lengua materna es una estrategia de aprendizaje ampliamente empleada por los alumnos/as (Titford, 1985: 78), Hurtado Albir (1999:3) o Carreres (2006: 6-13), calificada como *silent translation* (o »traducción interiorizada», Hurtado Albir, 2001: 644). Convendría, por tanto, comprender cuál es la percepción de los propios alumnos/as hacia la traducción como actividad de aprendizaje de idiomas para observar si están de acuerdo con la línea de investigación que tilda la TP como un método inútil e, incluso, perjudicial (Malmkjær, 1998; Sewell y Higgins, 1996; Cook, 2010).

Con el fin de analizar las ventajas y desventajas de la inclusión de la traducción en el aprendizaje de idiomas, se reproducen, a continuación, los argumentos en contra y a favor esgrimidos frecuentemente (Zojer, 2009: 33-36), Krings (1995: 325-329) y Königs (1998: 96-97), en Sánchez Cuadrado (2015: 35-36):

[28] Pueden consultarse los estudios empíricos más recientes en la materia en el capítulo 2 del presente estudio.

ARGUMENTOS EN CONTRA	ARGUMENTOS A FAVOR
1. La traducción acaba con el principio del «monolingüismo» de la clase de idiomas.	1. Este «monolingüismo» no se ve reflejado muchas veces en las prácticas docentes reales y desprecia la L1 como instrumento cognitivo y pedagógico.
2. La traducción es la «quinta destreza», no está relacionada directamente con las otras cuatro y no debe usarse para practicarlas.	2. La traducción es una actividad integradora que combina varias dificultades al mismo tiempo en lugar de estructuras aisladas y, además, se aproxima al uso real de la lengua.
3. La traducción ocupa un tiempo que se podría dedicar a las otras destrezas.	3. Si es así, es porque a pesar de sus desventajas se siguen utilizando, así que mejor hacerlo de manera apropiada.
4. La traducción provoca transferencia negativa entre la L1 y la L2.	4. Usada como estrategia cognitiva, puede evitar dicha transferencia.
5. La traducción restringe la libertad y el modo de expresarse del estudiante puesto que lo obliga a transmitir determinada información.	5. La traducción amplía las habilidades del estudiante puesto que aumenta su alcance lingüístico al conseguir eliminar determinadas estrategias de evitación presentes en otras tareas de expresión libre.
6. Las actividades de traducción tienden a contener más dificultades léxicas y gramaticales que otras tareas, lo cual puede frustrar al estudiante.	6. De nuevo, las actividades de traducción integran muchos contenidos y no se centran en estructuras aisladas, lo cual es más cercano al uso real de la lengua.
7. La traducción de un texto puede dificultar su comprensión, puesto que desvía la atención del estudiante de la L2 hacia el proceso traductor.	7. La traducción obliga a una mejor y detallada comprensión del texto para poder traducirlo, además de aportar estrategias de lectura.
8. Cuando se traduce hacia la lengua materna, los estudiantes suelen producir a un nivel inferior al que normalmente tienen cuando usan su L1.	8. La traducción puede tener un impacto positivo en la L1 de los estudiantes.

9. La traducción puede promover la creencia de que existen equivalencias directas (o unívocas) en un nivel semántico, en vez de prestar atención a los factores contextuales.	9. La traducción permite explicar de manera eficiente nuevo vocabulario y, por lo tanto, los estudiantes amplían su repertorio léxico, por lo que se evita la traslación semántica directa de la L1 cuando se usa la L2.

Cuadro 11. Comparación de argumentos en contra y a favor de la TP en el aula de lenguas extranjeras (Sánchez Cuadrado, 2015: 35-36).

Siguiendo con lo expuesto en el capítulo 2 del presente estudio, cabe reiterar que la mayoría de los argumentos anteriormente expuestos carecen de fundamentos empíricos concluyentes. Es por ello que se plantea la necesidad de justificar científicamente a favor o en contra de la incorporación de la traducción en el aula de lenguas extranjeras, objeto del presente estudio.

Junto a la concepción de la traducción como medio o herramienta de aprendizaje (TP), en los últimos años ha ido ganando terreno la noción de la traducción como la quinta destreza, añadida a las cuatro destrezas tradicionales (comprensión y producción escritas y orales) que cualquier alumno/a de lenguas extranjeras debe adquirir. De acuerdo con el MCERL, se recalca que la enseñanza de idiomas no se debe reducir a la adquisición de dichas destrezas lingüísticas básicas, sino que, además, los alumnos/as deben «ser capaces de mediar a través de la interpretación y la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas» (MCERL, 2002: 47).

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (B1-B2, 2006: 639), por su parte, se dedica el último capítulo a los procedimientos de aprendizaje, refiriéndose a la traducción como instrumento para elaborar e integrar la información en el subapartado «Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua». Se define como «la conversión de ideas formuladas en una lengua a otra que se conozca», añadiendo algunos ejemplos de su aplicación:

- Traducir literalmente expresiones o locuciones a la lengua materna u otras lenguas para intentar comprender su significado.
- Traducir enunciados de la lengua materna u otras lenguas al castellano con el fin de producir significados.

- Traducir oraciones a la lengua materna u otras lenguas con el fin de comprender y recordar las reglas gramaticales.

La TP resulta, en ese sentido, un recurso valioso a través del cual compara, contrasta e, incluso, compensa sus limitaciones en la L2. De acuerdo con Nord (1991: 140), la traducción sirve para «testar la comprensión lectora o para adquirir habilidades en la lengua extranjera». En la misma línea, Hurtado Albir (2001: 55, en De Arriba García, 1996: 276) subraya que en la «traducción pedagógica» o «la utilización de la traducción de textos en la didáctica de lenguas», el objetivo de la traducción «es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico», es decir, «el control de la comprensión y la fijación de estructuras». Corder (1981) propuso replantear el concepto de «interferencia», tan criticado y asociado a la TP, por «intercesión» con el fin de reconsiderar el uso de L1 como estrategia de comunicación, en línea con los estudios que enfatizan el efecto positivo y facilitador de la TP en el aprendizaje de idiomas (Duff, 1989; Chesterman, 1998; Malmkjær, 1998; Deller y Rinvolucri, 2002; González-Davies, 2002; 2007; Owen, 2003; Vaezi y Mirzaei, 2007; Leonardi 2010).

Consideramos, por tanto, que la traducción como soporte pedagógico puede ser una herramienta eficaz en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues incita al alumno/a a comparar los dos modelos gramaticales de la L1 y la L2 y avanzar en su propio proceso de aprendizaje. No obstante, esta debe ser analizada y diseñada en mayor profundidad. La falta de parámetros que guíen el uso de la TP en el aula de L2, ha provocado que esta se implemente, en consonancia con Sánchez Iglesias (2009), de manera un tanto desordenada e instintiva. En palabras de Pintado Gutiérrez (2012: 335):

> «Si bien la concepción de la traducción como disciplina autónoma y la idea de considerarla como posible táctica dentro de los métodos de aprendizaje de una L2 la ha transformado en una práctica real en el aula de L2, se trata todavía de una realidad desordenada y caótica. La integración de la traducción en el aula de lenguas no ha seguido un paradigma teórico: se ha incluido en el currículo de manera confusa e intuitiva».

En el siguiente apartado, abordaremos la propuesta didáctica de Leonardi (2010) para mostrar el potencial de la TP como metodología didáctica en el aula de inglés.

3.6.4.1. Propuesta didáctica de Leonardi

Leonardi (2010) afirma que la traducción es un fenómeno natural en la mente de los

alumnos/as de lengua extranjera y que pedirles a estos que hablen en la lengua meta sin usar su lengua materna es antinatural. Parte de la concepción de que, dado que los alumnos/as de lenguas extranjeras (in)conscientemente filtran y traducen información a través de su L1, resulta más conveniente instruirlos de manera que minimicen las posibles interferencias, se beneficien de los casos de transferencia positiva y sean conscientes de que no existe una correspondencia biunívoca entre dos idiomas.

En su libro, *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From theory to practice* (2010), la autora plantea diversas cuestiones acerca de la eficacia y el futuro de la TP, concebida no tanto como metodología general de aprendizaje de una lengua, sino como una actividad complementaria de carácter textual en el aula de lenguas extranjeras que fomenta lectura crítica de textos, estudio de la gramática en contexto, desarrollo de la competencia cultural, comprensión lectora y producción escrita. Para ello, la autora propone emplear la traducción de forma útil como herramienta critica de lectura y como herramienta de análisis gramatical pues, a su juicio, al traducir se presta atención a características lingüísticas y extralingüísticas que suelen ignorarse o analizarse superficialmente en actividades tradicionales de comprensión lectora. Además, afirma que la comparación de dos sistemas gramaticales mediante la traducción permite a los alumnos/as identificar las similitudes y las diferencias entre ambas lenguas para controlar la posible transferencia y, asimismo, mejorar la conciencia y la precisión lingüísticas en su lengua materna.

El marco teórico de su estudio se nutre de dos disciplinas, a saber, los estudios de traducción y la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras. En el primer caso, la autora ofrece una síntesis cronológica de los principales estudios de traducción como área de estudios interdisciplinaria entre la lingüística, los estudios literarios, los estudios culturales y la semiótica.

En el segundo caso, se exponen las teorías más importantes desarrolladas conforme a tres enfoques diferenciados: enfoque lingüístico, enfoque psicolingüístico y enfoque social. En el enfoque lingüístico, la autora hace un recorrido por las principales teorías de la lingüística contrastiva, deteniéndose en el concepto de «transferencia positiva» y «transferencia negativa» o «interferencia» (Leonardi, 2010: 40). Especial mención merece la inclusión de la autora del análisis contrastivo y no contrastivo de errores, pues proporcionan información acerca de los

procesos cognitivos en cuenta, a saber: transferencia de reglas gramaticales de la L1 a la L2, generalización de reglas propias de la L2 o, disminución de los casos de repeticiones superfluas mediante la supresión de elementos, entre otros. En el enfoque psicolingüístico, por su parte, se repasan las principales aportaciones en el campo de la neurolingüística, el procesamiento de la información y el conexionismo. Finalmente, en el enfoque social, se analizan los marcos teóricos más relevantes acerca del contexto social en el uso y adquisición de la lengua extranjera a partir de las investigaciones realizadas en la materia (Saville-Troike, 2007), tales como la etnografía del habla o el análisis de interacciones.

Sin desmerecer todo lo anterior, la aportación principal de Leonardi (2010) es el marco de aplicación de TP como método potencial para la adquisición y perfeccionamiento de la lengua en cualquier estadio del aprendizaje que consideramos pertinente para la presente investigación. Más aún, dadas las similitudes planteadas en su marco de aplicación con nuestro entorno de trabajo y de alumnado, así como la adaptabilidad a cualquier ratio y etapa formativa, hemos optado por tomarla como referencia para la concreción y elaboración de nuestras actividades. Sobre la base de la enseñanza de vocabulario a alumnos/as italianos de inglés, la autora estructura dicho marco de aplicación en torno a tres tipos de actividades de traducción de textos auténticos en inglés: ejercicios previos a la traducción, ejercicios de traducción y ejercicios posteriores a la traducción, tal como se describe a continuación (Leonardi, 2010: 88):

Pre-Translation Activities:
- Brainstorming
- Vocabulary preview
- Anticipation guides

Translation Activities:
- Reading activities
- Speaking and Listening
- Writing
- Literal translation
- Summary translation
- Parallel texts
- Re-translation
- Grammar explanation
- Vocabulary builder and facilitator
- Cultural mediation and intercultural competence development

Post-Translation Activities:
- Written or oral translation commentary
- Written or oral summary of the ST
- Written composition about ST-related topics

Cuadro 12. Marco de aplicación de TP de Leonardi (2010: 88).

❖ **Ejercicios previos a la traducción**

- Tormenta de ideas: exteriorización espontánea de ideas, conceptos o palabras que se puedan relacionar con el tema en cuestión y que puedan servir a diferentes fines.

- Avance del vocabulario objeto de estudio mediante la entrega de fotocopias o proyección en la pizarra digital.

- Orientaciones previas de las actividades objeto de estudio.

❖ **Ejercicios de traducción**

- Actividades de comprensión de lectura: fomenta diversos aspectos de la lectura a expresar en lengua extranjera tales como la capacidad de identificar la idea principal de un texto; de localizar y extraer información en un texto; de extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita; de relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas; y de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la intención del autor.

- Expresión oral y comprensión auditiva: se inician a partir de la audición de un fragmento audio o vídeo y están basadas en preguntas y respuestas, en dramatización, en estímulos audiovisuales, en interacción mediante debates, etc.

- Expresión escrita trabajada desde distintos enfoques:

    - *Basada en la gramática*: se explica un ítem lingüístico de forma teórico-práctica. Se hacen prácticas mecánicas, en las que los alumnos/as ejercitan el ítem nuevo en situaciones controladas y en pequeños contextos (palabras u oraciones); o prácticas abiertas, a través de las cuales los alumnos/as ejercitan el ítem en redacciones y contextos más globales. El profesor/a corrige los ejercicios presentados por los alumnos/as.

- *Basada en las funciones*: se presentan varios ejemplos de un determinado tipo de texto y se realiza una lectura comprensiva de los mismos. Se analizan los modelos, se comparan entre sí para extraer las características generales del tipo de texto: partes de la estructura, estilo y fraseología; tipo de información que incluye, etc. Se realizan prácticas cerradas de producción escrita en tareas preparatorias y parciales: rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc. Prácticas comunicativas: dado un contexto o una situación determinada, los alumnos/as escriben un texto completo. El profesor/a corrige los trabajos.

- *Basada en el proceso*: se realiza una tormenta de ideas sobre un tema de forma individual o grupal por escrito. El profesor/a lee las producciones escritas de los alumnos/as y las clasifica en grupos de ideas distintas. Se desarrollan las ideas de dos de los grupos buscando ejemplos y argumentos para cada idea. Se escribe un primer borrador de un texto.

- Traducción literal: reproducir estructuras sintácticas e incluso idiomáticas de la lengua materna a la lengua extranjera.

- Traducción y resumen (*Summary translation*): a partir de un texto dado en lengua materna, se sintetiza en una o dos líneas el contenido del mismo en lengua extranjera.

- Textos paralelos: servirse de textos originales en la L1 o L2 sobre un tema en cuestión con el fin de detectar términos, funciones y estructuras similares a las de la traducción.

- Retraducción: traducir un texto previamente traducido en esa lengua extranjera; o bien, traducir a una nueva lengua partiendo de una traducción en lugar de hacerlo partiendo del texto original.

- Explicación de los contenidos gramaticales: realizadas a caballo entre la L1 y la L2 para facilitar su comprensión.

- Ampliación de vocabulario: tras el avance del vocabulario previo descrito en la etapa previa a la traducción, es posible ampliar dicho vocabulario sobre la materia para aquellos alumnos/as que terminen antes de lo previsto o como material adicional a nuestra unidad didáctica.

- Desarrollo de la competencia cultural e intercultural: familiarización con el conjunto de convenciones diversas que componen la cultura meta.

❖ **Ejercicios posteriores a la traducción**

- Comentarios escritos u orales sobre la traducción llevada a cabo: puede ser de aplicación un código de corrección de errores (*Writing Correction Code*) para que los alumnos/as sean participantes activos de su propio aprendizaje.

- Resumen oral o escrito sobre la síntesis de traducción: realizada en la L2 que permita extraer las ideas principales y verificar que el alumno/a ha comprendido adecuadamente el contenido del texto en cuestión.

- Ejercicio de redacción sobre un tema relacionado con los expuestos anteriormente: a realizar en clase o en casa conforme a las sesiones disponible.

3.7. Enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria

Teniendo en cuenta que nuestra investigación se centra en la comparación de la TP y del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en alumnos/as de ESO, es preciso abordar la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco de la enseñanza secundaria.

3.7.1. Marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto internacional

Desde el punto de vista internacional, las políticas lingüísticas se han orientado hacia la promoción del plurilingüismo y la diversidad cultural desde edades tempranas. A partir de la década de 1990, organizaciones como la UNESCO y la OCDE impulsaron diversas actuaciones

en pro de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no nativas. En el ámbito europeo, destacan las iniciativas propuestas por el Consejo de Europa y la Comisión Europea entre las que se recogen las siguientes:

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) de 2001 y Portfolio Europeo de las Lenguas, documento complementario al MCERL.
- Marco Estratégico para la Cooperación en el ámbito de la Educación y la Formación (ET2020).
- Programa de la Unión Europea para 2014-2020 de Educación, Formación, Juventud y Deporte, Erasmus+, que establece la promoción del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística como uno de los objetivos específicos del Programa.

El objetivo de cada una de estas propuestas es mejorar las competencias lingüísticas de los ciudadanos europeos y fomentar la diversidad.

3.7.2. Marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español

España es un país en el que, tradicionalmente, el aprendizaje de idiomas extranjeros ha sufrido un déficit de conocimiento tanto en la sociedad como en el sistema educativo. No obstante, el fenómeno de la globalización y el ingreso de España en la Unión Europea (UE) ha creado nuevos contextos sociales, culturales y económicos en los que el conocimiento de idiomas ha cobrado una importancia significativa y ha obligado a reconsiderar el papel de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Desde la promulgación de la Constitución de 1978, se han sucedido múltiples cambios normativos en la impartición de la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como se recogen a continuación:

- 1980: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).
- 1983: Ley de la Reforma Universitaria (LRU).
- 1985: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).
- 1990: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- 2002: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).
- 2006: Ley Orgánica de la Educación (LOE).

- 2013: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- 2020: Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

Dichas leyes orgánicas de educación han supuesto grandes avances en el tratamiento de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. La LOGSE de 1990 extendió su enseñanza desde educación primaria hasta bachillerato. La LOE de 2006, por su parte, adelantó el fomento de la lengua extranjera desde el segundo ciclo de la Educación Infantil, estableciendo la «comunicación lingüística» (LOE, 2006: 17165) como competencia clave en cualquier estadio del aprendizaje tanto de las lenguas oficiales, cooficiales y extranjeras. La LOMCE de 2013 trajo consigo un mayor número de horas lectivas de lengua extranjera; una creciente puesta en marcha de programas bilingües y plurilingües; un cambio metodológico centrado en las destrezas comunicativas y acompañado de la incorporación de las TIC y las herramientas web; la formación permanente del profesorado; y la implantación de pruebas externas estandarizadas al terminar cada ciclo.

Finalmente, la LOMLOE mantiene lo previsto en la LOMCE respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras, al tiempo que recupera de la LOE de 2006 la oferta de una segunda lengua extranjera en toda la Educación Primaria. Además, la LOMLOE incorpora a los principios pedagógicos en Educación Primaria, ESO y Bachillerato que «las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera» (LOMLOE, 2020: 122888), fomentando la interacción alumno/a-profesor en lengua meta. Asimismo, ee establecen «medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión» (LOMLOE, 2020: 122888). Dichas normas también recogen la regulación de las Enseñanzas de Régimen Especial, entre las que se incluyen las enseñanzas de idiomas que imparten las Escuelas Oficiales de Idiomas con el fin de capacitar al alumnado en lenguas extranjeras fuera del sistema educativo ordinario.

En el ámbito autonómico, cabe resaltar el Programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras (2010-2020) y el Programa para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras (2012) desarrollados conjuntamente por el anterior Ministerio de Educación, Cultura y Deporrte y las administraciones educativas autonómicas. Especialmente significativo ha sido

también la renovación de los programas de aprendizaje integrado de contenidos y de lenguas extranjeras a través del Programa Bilingüe del Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP/*British Council*, primer proyecto escolar de currículo integrado español-inglés iniciado desde el curso escolar 1996/1997, y el Programa de doble titulación español-francés de Bachiller y *Baccalauréat* (Bachibac).

3.7.3. Enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria en España

El principal objetivo del currículum durante la ESO radica en comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. La enseñanza de una primera lengua extranjera es obligatoria en todos los cursos, mientras que la segunda lengua extranjera es optativa por parte del alumnado desde el primer curso al tercero. En cuarto de ESO es obligatorio cursar la primera lengua extranjera y la segunda lengua extranjera forma parte del bloque de materias de entre las cuales el alumnado debe elegir al menos tres. En general, la primera lengua extranjera impartida es el inglés, seguida del francés y el alemán, tal y como se desprende del informe anual *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022* publicado por la Subdirección General de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) correspondiente al aprendizaje de lenguas extranjeras por el alumnado en enseñanzas no universitarias:

Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Curso 2019-2020

	Total	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras
Primera lengua extranjera				
E. Infantil Segundo Ciclo	84,1	83,3	0,5	0,3
E. Primaria	100,0	99,1	0,6	0,3
ESO	100,0	98,2	1,4	0,4
Bachillerato	96,1	94,1	1,5	0,4
Segunda lengua extranjera				
E. Primaria	20,3	0,7	18,4	1,2
ESO	43,3	1,4	37,0	4,8
Bachillerato	24,0	1,2	20,4	2,3

Tabla 4. Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Informe anual, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022: 36).

Según dicho informe, en el curso escolar 2019-2020 el alumnado que cursó inglés como primera lengua extranjera como materia respecto al total de alumnado matriculado en cada etapa asciende a 83,3% en el segundo ciclo de Educación Infantil, al 99,1% en Educación Primaria, 98,2% en ESO, y 94,1% en Bachillerato. El alumnado que cursó francés como segunda lengua extranjera ascendió a 18,4% en Educación Primaria, 37,0% en la ESO y 20,4% en Bachillerato. Finalmente, el porcentaje de alumnado que cursó alemán, chino, italiano o portugués como segunda lengua extranjera se situó en 1,2% en Educación Primaria, 4,8% en la ESO y 2,3% en Bachillerato.

El horario lectivo semanal se sitúa entre las tres y cuatro horas en todos los cursos de la ESO. No obstante, la mayoría de las Administraciones educativas tienen la posibilidad de ampliar el horario establecido, generalmente bajo ciertas restricciones. En el caso del Principado de Asturias, el horario semanal se sitúa en las cuatro horas durante los tres primeros cursos de la ESO y se reduce a tres horas en cuarto curso. En la Comunidad de Madrid, en cambio, se sitúa en las tres horas en los cuatro cursos de la ESO con posibilidad de ampliar el horario de lengua extranjera en función del Proyecto Lingüístico de centro (Eurydice España-REDIE, CNIIE, 2013: 47).

Todas las comunidades autónomas dan prioridad en sus currículos oficiales a las denominadas destrezas comunicativas. En la etapa secundaria, se da una importancia similar a las destrezas orales (comprensión auditiva, interacción oral y expresión oral) y a las escritas (comprensión escrita y expresión escrita) para la adecuada expresión de ideas, sentimientos o necesidades diversas, con una estructura sintáctica avanzada y atendiendo a la corrección ortográfica y gramatical. Asimismo, una amplia mayoría de Administraciones educativas cuentan con la figura de los «auxiliares de conversación», hablantes nativos de la lengua extranjera objeto de estudio que asisten a los profesores titulares de cada centro reforzando las destrezas orales de los alumnos/as y enseñando aspectos culturales de su país de origen. Por lo general, se destina una hora a la semana para la práctica de la destreza oral en la que participan dichos auxiliares de conversación.

En la gran mayoría de las comunidades autónomas, la competencia adquirida en lengua extranjera de acuerdo con el MCERL se acredita a través de distintos documentos que

especifican el nivel alcanzado por el alumnado, tales como la utilización de Informes de Evaluación de ESO, el expediente académico, los documentos oficiales de evaluación o el título oficial de ESO. Sin embargo, existen comunidades autónomas tales como Cataluña o La Rioja, que acreditan dicha competencia mediante pruebas de evaluación externas realizadas por una comisión mixta coordinada por la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en colaboración con el MEFP y el Ministerio de Educación francés, por ejemplo. Navarra, por su parte, ofrece al alumnado una acreditación a través del programa de colaboración entre los Institutos de Educación Secundaria (IES) y la Escuela Oficial de Idiomas. Mientras que en el pasado las evaluaciones se realizaban a través del *GESE Trinity*, la Alianza Francesa y el *Goethe Institute*, para el futuro se prevé que las acreditaciones las realicen los propios docentes de los centros en comisiones mixtas con las Escuelas Oficiales de Idiomas (Eurydice España-REDIE, CNIIE, 2013: 59).

En los últimos años, las Administraciones educativas han incorporado enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras en los centros docentes de sus ámbitos de gestión como parte de la oferta educativa. En el caso de las dos comunidades que participan en el presente estudio, se muestra, a continuación, una relación de actuaciones implantadas para la mejora de la competencia lingüística del alumnado (Eurydice España-REDIE, CNIIE, 2013: 71):

PRINCIPADO DE ASTURIAS	**COMUNIDAD DE MADRID**
Programa Bilingüe en Primaria	Programa bilingüe de la Comunidad de Madrid
Programa Bilingüe en Secundaria	Programa Convenio MEFP/*British Council*
Programa Convenio MEFP/British Council	Proyectos propios de autonomía de los centros educativos (centros privados concertados bilingües)
Programa de Lengua y Cultura Portuguesa	Programa de doble titulación Bachiller-*Baccalauréat*
	Programa de Lengua y Cultura Portuguesa

Cuadro 13. Relación de actuaciones implantadas para la mejora de la competencia lingüística del alumnado en el Principado de Asturias y la Comunidad de Madrid (Eurydice España-REDIE, CNIIE, 2013: 71).

3.7.4. Enseñanza del inglés en el marco del Programa de Educación Bilingüe

3.7.4.1. Modelo Ministerio de Educación-British Council (MEFP-BC)

En 1996, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y el *British Council* firmaron un convenio de colaboración mediante la impartición de currículo integrado hispano-británico en centros públicos del territorio nacional en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. Dicho programa de currículo integrado (Programa Educativo Bilingüe, PEB), renovado en 2020 hasta 2024, se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el cuarto curso de ESO. Los alumnos/as participantes en el proyecto desde el comienzo de la Educación Primaria hasta concluir la etapa de la ESO obtienen doble titulación, española y británica, lo que les habilita para continuar sus estudios post-obligatorios en cualquiera de los dos sistemas educativos. Actualmente, se imparten líneas de currículo bilingüe en 93 colegios públicos de educación infantil y primaria y en 58 institutos de enseñanza secundaria, repartidos en diez comunidades autónomas, además de Ceuta y Melilla[29].

Los centros MEFP-BC atienden a la normativa establecida en el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, que regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio. El currículo integrado incorpora aspectos del *National Curriculum* inglés al currículo de mínimos español a los contenidos que han de impartirse en lengua inglesa y que los alumnos/as deben alcanzar al finalizar en los distintos ciclos y etapas educativas. Se incluyen también orientaciones sobre metodología, materiales didácticos, coordinación, etc. Las comunidades autónomas pueden añadir a dicho currículo los contenidos correspondientes a su territorio, en el marco de la legislación vigente.

Los centros participantes en el Convenio cuentan tanto con formación específica para el profesorado, como con asesores lingüísticos preparados y seleccionados por el Ministerio de Educación. Pueden participar en proyectos internacionales tales como el Programa *Global Classrooms*, gracias a la colaboración de la Embajada Americana, la Comisión *Fulbright*, el *British Council*, Naciones Unidas y la Asamblea de Madrid.

[29] Datos extraídos de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios: http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/lenextran/2019-2020/lngens//l0/&file=lengua_11.px&type=pcaxis). [Última consulta agosto 2022].

El funcionamiento de los centros MEFP-BC se regula mediante la Orden 3245/2009, de 3 de julio, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En ella se establecen dos modalidades diferentes: la Sección Bilingüe y el Programa Bilingüe.

La Sección Bilingüe acoge a los alumnos/as procedentes de colegios bilingües cuyo nivel lingüístico garantiza el seguimiento de los contenidos que el programa establece. Los alumnos/as reciben a lo largo de la etapa de ESO cinco horas semanales de inglés avanzado, cuyos contenidos versan sobre lengua y literatura de países de habla inglesa. Además, reciben en inglés, de manera obligatoria, la tutoría, y las materias correspondientes a las áreas de Biología y Geología y Geografía e Historia. Dependiendo de la disponibilidad del profesorado habilitado en el centro, se impartirá en inglés cualquier otra asignatura hasta completar un 50% del horario lectivo, excepto Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Segunda Lengua Extranjera, Recuperación de Lengua, Recuperación de Matemáticas y Ampliación de Matemáticas: Resolución de Problemas.

En el Programa Bilingüe, los alumnos/as reciben cinco horas semanales de Lengua inglesa. Asimismo, se imparte en inglés, al menos, una materia de entre las siguientes: Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música, Tecnología, Valores Éticos u otras asignaturas específicas opcionales o de libre configuración autonómica hasta completar un 30% del horario lectivo.

3.7.4.2. Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desarrolla un modelo pedagógico de currículo propio en colegios públicos y concertados privados seleccionados por la Consejería de Educación e Investigación. Hasta el momento, el Programa de Colegios Públicos Bilingües se ha concretado en un total de 399 colegios públicos bilingües, 190 institutos bilingües y 216 colegios bilingües concertados privados, de los cuales 61 tienen enseñanza bilingüe en la etapa de ESO. Asimismo, en el curso 2019-2020, se registraron un total de 122 colegios públicos de educación infantil y primaria que extendieron el Programa

Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de educación infantil[30].

Los colegios cuentan con el apoyo mayoritario del claustro de profesores y del Consejo Escolar del centro. Los profesores que imparten áreas en inglés cuentan con la correspondiente habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad de Madrid, así como con la colaboración de auxiliares de conversación que dedican 16 horas semanales a apoyar la enseñanza de la lengua extranjera. Igualmente, se establecen las modalidades de Sección Bilingüe y Programa Bilingüe recogidas en el apartado anterior, de conformidad con la Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

El Programa se evalúa por medio de pruebas realizadas por entidades de reconocido prestigio –externas a la Consejería de Educación e Investigación– que se aplican a alumnos/as de sexto curso de Educación Primaria y de cuarto curso de ESO en centros públicos bilingües y centros privados concertados. Los resultados obtenidos se certifican de acuerdo a
con los niveles recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Asimismo, los centros pueden participar en proyectos de índole internacional tales como Escuelas Gemelas, el Modelo de Naciones Unidas *Global Classrooms*, Madrid *Debating Tournament*, Programa IGGY (*International Gateway for Gifted Youth*), Programa Internacional *Global Scholars* y el Programa de Mentorización y Acompañamiento.

3.7.4.3. Programa Bilingüe en el Principado de Asturias

Asturias cuenta con un alto porcentaje de alumnado en programas bilingües, tanto en Primaria (46,4%) como en Secundaria (30,4%), según reflejan las cifras extraídas del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE, 2020: 2) del Ministerio de Educación y Formación Profesional[31]. El programa de centros bilingües es una iniciativa que comenzó en

[30] Datos obtenidos de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad de Madrid: http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050469.pdf. [Última consulta agosto 2022].
[31] Puede consultarse el informe completo aquí: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:1f4a7f5c-a3bd-40f8-9433-b400e38e2629/seie-2022.pdf [Última consulta agosto 2022].

Asturias en 2004 de forma experimental y que a partir de 2008 se consolidó y expandió por la red de centros públicos y privados concertados de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional (Resolución del 19 de mayo del 2009, BOPA 27/V/2009). Actualmente participan 192 centros, de los cuales 115 son centros de Educación Primaria y 74 de Educación Secundaria y Bachillerato[32].

En Educación Primaria, las enseñanzas bilingües se desarrollan exclusivamente en inglés. El horario lectivo no se ve aumentado aunque se imparte, además de las propias sesiones de idioma, un mínimo de dos sesiones semanales en lengua extranjera en las áreas no lingüísticas seleccionadas por el propio centro, procurando una distribución horaria que permite al alumnado un contacto diario con dicha lengua. En educación secundaria coexisten las Secciones Bilingües de inglés y francés. En el caso de la Sección Bilingüe de inglés se incrementa el horario en un período lectivo semanal respecto al horario ordinario desde el primer al tercer curso de la etapa. En cuarto curso, se aumenta en dos periodos lectivos, de modo que el alumnado tenga clase de lengua extranjera todos los días de la semana. En el caso de la Sección Bilingüe de francés, se incrementa el horario lectivo en dos períodos semanales durante los cuatro cursos de la ESO con el fin de facilitar la participación en el Programa del alumnado que no ha recibido enseñanza de esa lengua extranjera en Educación Primaria. Cualquier materia es susceptible de ser integrada en la sección bilingüe a excepción de las lenguas: castellano, asturiano o fala y otras lenguas extranjeras.

El profesorado que imparta docencia en el Programa debe contar con la acreditación lingüística correspondiente. Asimismo, la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias ofrece la posibilidad de contar con auxiliares de conversación nativos durante un curso académico en centros públicos y concertados privados.

Al finalizar cada una de las etapas y tipo de enseñanza, se consigna la participación continuada del alumno en el Programa en su expediente académico. A diferencia de la Comunidad de Madrid, no hay evaluación externa efectuada por Instituciones acreditadas. El

[32] Datos extraídos de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios: http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/lenextran/2020-2021/lngens//l0/&file=lengua_3_01.px&type=pcaxis [Última consulta agosto 2022].

Programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa.

3.7.4.4. Programa BEDA

El programa BEDA (de las siglas en inglés, *Bilingual Development and Assessment*) es una iniciativa dirigida por Escuelas Católicas de Madrid en colaboración con el departamento de exámenes de la Universidad de Cambridge, Cambridge ESOL, con el fin de establecer una entidad externa para supervisar los proyectos bilingües de los colegios miembros. Actualmente hay más de doscientos colegios que han implantado el programa, distribuidos en doce comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Madrid, Melilla, Murcia, Navarra y Valencia.

Se trata de un programa flexible para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del inglés mediante la implantación gradual de la enseñanza bilingüe castellano-inglés. Dicha implantación se hace principalmente en cuatro etapas[33], que se van alcanzando según el proyecto bilingüe presentado por cada centro, a saber:

- Nivel 1 (Nivel Participante) - *MODEL FOR THE REINFORCEMENT*. Abierto a aquellos colegios que muestran la intención de desarrollar un proyecto bilingüe pero que están todavía en el proceso de diseñarlo.

- Nivel 2 (Potenciación del inglés) - *BILINGUAL MODEL*. Los colegios en este nivel han tomado los primeros pasos en el desarrollo de un proyecto bilingüe propio. Por ejemplo, ampliando el número de horas de inglés. La mayoría de los colegios en el programa están actualmente en este nivel. Entre las características de este nivel se encuentran las siguientes:

    - El centro debe contar con un plan de formación del profesorado (cursos del nivel educativo donde comience la implementación).
    - Evaluación del profesorado y del alumnado en función del curso del nivel

[33] Información extraída en el siguiente enlace: https://www.ecmadrid.org/es/programas/programa-beda [Última consulta agosto 2022].

educativo.

- Nombrar un coordinador del programa BEDA en el centro.
- Generar un ambiente bilingüe en el centro.
- Carteles, tablón de anuncios, creación de un «rincón del inglés» (*English Corner*): espacio de presencia del idioma (biblioteca, revistas, periódicos…)

- Nivel 3 (Modelo bilingüe) - *BILINGUAL EXCELLENCE MODEL*. Los centros tienen un proyecto bilingüe ya desarrollado y funcionando en la etapa de Educación Primaria, incluyendo la enseñanza de otras asignaturas con el inglés como lengua vehicular para que la enseñanza del inglés ocupe al menos un tercio del horario. Además, estos colegios cuentan con el apoyo de profesores nativos en el aula y participan activamente en la evaluación externa a través de los exámenes de Cambridge. Entre otras características del Nivel 3 se encuentran las siguientes:

    - Mantener un ambiente bilingüe en el centro.
    - Carteles, tablón de anuncios, creación de un «rincón del inglés» (*English Corner*): espacio de presencia del idioma (biblioteca, revistas, periódicos, etc.).
    - Departamento del Programa BEDA.
    - Formación del profesorado (niveles de continuación y de nuevo ingreso).
    - Evaluación del profesorado (PET[34] y TKT[35]) y del alumnado en función del curso del nivel educativo.
    - Cumplimiento de los requisitos para conseguir el reconocimiento de centro bilingüe por la comunidad autónoma pertinente.
    - Incorporar auxiliares de conversación en el centro. Se trata de alumnos/as extranjeros, con el inglés como lengua materna, que vienen a España a cursar sus estudios en la Universidad Pontificia de Comillas y realizan sus prácticas de postgrado prestando apoyo de conversación en la enseñanza del inglés.
    - Introducción de DNL (Disciplinas No Lingüísticas), que son todas aquellas que se contemplen en los currículos vigentes de las distintas etapas educativas, a excepción de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura española y

[34] Preliminary English Test (PET).
[35] Teaching Knowledge Test (TKT).

Lenguas Extranjeras.

- Nivel 4 (Excelencia bilingüe) - *REFERENCE MODEL.* Tiene como base el modelo bilingüe añadiendo participación de proyectos lingüísticos europeos e intercambios virtuales. Existe un ambiente bilingüe integrado en el centro, además de contar con:

    - Formación del profesorado (que participe en su mayoría del claustro escolar y que abarque todos los niveles del centro).
    - Evaluación del profesorado (KET[36], PET y TKT) y del alumnado en función del curso del nivel educativo (hasta el PET).
    - Cumplimiento de los requisitos para conseguir el Reconocimiento de Centro Bilingüe por la comunidad autónoma pertinente.
    - Profesorado con la habilitación lingüística exigida y concedida por cada comunidad autónoma.
    - Incorporación de auxiliares de conversación.
    - Intercambios con alumnos/as de otros centros europeos.
    - Potenciación de hermanamientos entre centros.
    - Horario general del centro: sexta hora (dentro del horario lectivo), refuerzos y desdobles (dentro del horario lectivo), actividades complementarias (en horario no lectivo), actividades extraescolares.
    - Proyecto Célula Europa (introducción a la dimensión europea de la escuela mediante asesoramiento, formación específica, publicaciones y entrega de materiales).
    - Participar en concursos, convocatorias e iniciativas.
    - Pertenecer al proyecto *eTwinning* (plataforma para los equipos educativos de centros escolares de países europeos para colaborar y desarrollar proyectos conjuntos).
    - Solicitar un Proyecto Europeo *Comenius*, Leonardo da Vinci o Juventud.
    - Presentarse a convocatorias (europeas, estatales, autonómicas y locales) que refuercen el nivel del idioma.

[36] Key English Test (KET).

- Que se potencie una segunda lengua extranjera en el centro.

3.8. Análisis de error (AE) en la enseñanza de lenguas extranjeras

«La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática»
(Dulay et al., 1982:138).

La problemática que suscita el concepto de error ocupa una posición primordial en el estudio de la adquisición de segundas lenguas y del tratamiento didáctico del error en el aula. La actitud frente al error depende, en gran medida, de cómo se conciba este y de la postura que se adopte durante el proceso, pues revelan síntomas de lo que está sucediendo en dicho proceso de adquisición.

La aparición del análisis de errores (AE) en la década de 1970 surgió como consecuencia del giro metodológico que supuso el enfoque comunicativo. Desde entonces, los estudios realizados desde la perspectiva del AE (Corder, 1974, 1991; Richards, 1974; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Norrish, 1983; Edge, 1989; Santos Gargallo, 1994), han contribuido a adquirir conciencia de que los errores son potencialmente relevantes en el discernimiento del comportamiento lingüístico de los alumnos/as. Es el estudio de la «ignorancia lingüística» (Marín Serrano, 2013: 183) y de la creatividad lingüística, pues permite detectar qué es aquello que los alumnos/as no conocen y cómo intentan solucionar dicha carencia de conocimientos mediante estrategias comunicativas de diversa índole.

De acuerdo con Alexopoulou (2005: 103-104), la información que nos proporciona una investigación basada en el AE de quienes aprenden una lengua extranjera tiene una doble utilidad:

1. «En primer lugar, aporta información valiosa acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (…). Contribuye a una mejor comprensión del complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua y trata de ofrecer una explicación que dé cuenta de los mecanismos subyacentes que intervienen en dicho proceso.

2. En segundo lugar, y como resultado de lo anterior, ofrece a los especialistas [de lengua extranjera] pautas que los guiarán en el diseño de programas de estudio, en la elaboración de

> materiales y actividades didácticos, y en la selección de técnicas y procedimientos de clase de acuerdo con las necesidades del alumno, con el objetivo de facilitar y agilizar el proceso dentro del aula».

En línea con la autora, la mayor contribución del AE a la lingüística aplicada es el replanteamiento de la noción de error, su despenalización y elevación de estatus. Lejos de ser algo reprochable, a partir de este momento el error se considera deseable en su condición de indicador del proceso de aprendizaje que señalábamos anteriormente. Asimismo, esta aproximación al error está estrechamente vinculada con el concepto de interlengua (Selinker, 1972) tratado en el apartado 3.5.5. del presente estudio de investigación, que alude a las sucesivas etapas que atraviesan los alumnos/as en su intento por aproximarse a la L2. La internalización de las reglas de la interlengua se produce de manera progresiva, siendo el error una manifestación de la competencia comunicativa evolutiva del alumno/a entre la L1 y la L2 (Weinrich, 1953; Cohen, 1978; Wulff, 1979; Losada, 1981; Boas, 2010; Barbasán Ortuño et al., 2018).

En el marco de las teorías del análisis contrastivo y del análisis de errores aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, surge el concepto de transferencia lingüística. Existen dos tipos de transferencia (Lado, 1957): la positiva, que se produce cuando una estructura determinada coincide en la L1 y la L2. En caso de que las estructuras que se comparan difieran, hablamos de una interferencia o transferencia negativa, ya que la transposición de la primera a la segunda conduce al error. Dichas interferencias pueden darse en todos los niveles de una lengua, a saber: interferencia fonética, interferencia morfológica, interferencia sintáctica, interferencia léxica, etc.

En la actualidad, el concepto de transferencia se concibe bajo el prisma del alumno/a como «[...] participante activo en el proceso de aprendizaje y el fenómeno de la transferencia (…) como una de las estrategias centrales que este pone en marcha» (Alexopoulou, 2010: 30). Es decir, el alumnado, de forma activa, plantea hipótesis en la L2 empleando como fuente la L1. En esta línea, se posiciona el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que considera la transferencia como una herramienta de aprendizaje que supone «[...] movilizar conocimientos de otras lenguas para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua» (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006: 488).

3.8.1. Clasificación de los errores

La metodología del AE, viene determinada por primera vez de la mano de Corder (1971/1991: 72-73) quien establece las bases de la investigación del modelo de AE en tres etapas principales:

I. «La primera etapa es el reconocimiento de la idiosincrasia o **identificación** del error.
II. La segunda etapa es dar cuenta del dialecto idiosincrásico. Se trata de una actividad meramente lingüística (Corder, 1974: 128), conocida como la etapa de la **descripción** del error.
III. La tercera etapa pertenece al campo de la psicolingüística y constituye el objetivo último del AE, esto es, la **explicación** del error».

Dicha clasificación constituye el marco teórico en el que se basan otros estudiosos para definir sus propias taxonomías (Dulay, Burt y Krashen, 1982; Vázquez, 1991; Santos Gargallo, 1993; James, 1998). Asimismo, Corder (1992: 267-268) destaca la inconsistencia en la producción de formas correctas e incorrectas por parte del alumno/a en su proceso de aprendizaje, produce la aparición de tres etapas o grados de sistematicidad, a saber:

- *«Etapa presistemática* o etapa de conjetura al azar: el alumno/a ignora la existencia de una regla en particular y solo ocasionalmente da con la forma correcta. Puesto que todavía no se ha dado cuenta de que hay un sistema o de cuál es su función, no puede corregir su error ni dar una explicación de por qué lo ha cometido.

- *Etapa sistemática*: sus errores son regulares. Trata de descubrir la forma en que funciona el sistema, mediante hipótesis. No puede corregir su error pero puede dar una explicación coherente sobre la regla que ha seguido.

- *Etapa postsistemática*: fase de prácticas en la secuenciación didáctica. Produce formas correctas aunque de manera inconsistente y, en consecuencia, incurre en faltas o lapsus debidos a factores psicológicos. Puede corregir su error y explicar la causa de su equivocación».

A partir de esta ordenación, Corder clasifica las desviaciones de los alumnos/as de L2 en errores, faltas y lapsus recogidas por Norrish (1983: 7) a continuación:

a. «Un *error* es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el alumno/a.
b. Una *falta* (o equivocación) es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el alumno/a.
c. Un *lapsus* es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (por ejemplo, cansancio) y condiciones psicológicas».

3.8.2. Tipología de errores

Las investigaciones basadas en el AE permiten identificar y agrupar los errores en criterios preestablecidos (Alexopoulou, 2005: 111-113), a saber:

- *El criterio descriptivo*: constituye el primer nivel de descripción y clasifica los errores según la forma en que la estructura superficial de las instancias se ve alterada atendiendo a cinco categorías: la *adición*, la *omisión*, la *elección falsa*, la *forma errónea* y la *colocación falsa* de un elemento o estructura de la oración.

1. Adición (AD)
2. Omisión (OM)
3. Elección falsa (EF)
4. Forma errónea (FE)
5. Colocación falsa (CF)

Cuadro 14. Criterio descriptivo (Alexopoulou, 2005: 111).

- *El criterio lingüístico o gramatical*: se trata de un segundo nivel de descripción más profundo, que clasifica los errores sobre la base de la categoría gramatical que se ve afectada por el error (verbo, artículo, pronombre, etc.). Para colocar las producciones erróneas en la categoría gramatical a la que pertenecen, se debe indicar, en primer lugar, el nivel del sistema lingüístico en el cual se ubica el error (nivel morfosintáctico, léxico-semántico, discursivo, etc.).

1. Artículos (ART)
2. Determinativos
   a. Demostrativos (DEM)
   b. Indefinidos (IND)
   c. Posesivos (POS)
3. Pronombres
   a. Personales (PP)
   b. Relativos (PR)
4. Verbos
   a. Forma verbal (FV)
   b. Tiempo verbal (TV)
   c. Modo verbal (MV)
   d. Formas no personales: Infinitivo (INF), Gerundio (GER), Participio (PAR)
5. Adverbios (ADV)
6. Preposiciones (PREP)
7. Conjunciones (CONJ)
8. Sustantivos (SUST)

Cuadro 15. Criterio lingüístico: categorías gramaticales (Alexopoulou, 2005: 112).

- *El criterio etiológico*: consiste en inferir las causas del comportamiento lingüístico de los alumnos/as mediante la descripción de los errores efectuada previamente, formulando hipótesis acerca de los orígenes que le han llevado a estos a producir las desviaciones en cuestión. Los errores se explican desde el punto de vista psicolingüístico a fin de descifrar la lógica interna que subyace al proceso de aprendizaje.

En el siguiente cuadro se propone una tipología de estrategias compensatorias, pertenecientes a las estrategias de comunicación (Faerch y Kasper, 1983: 53, en Alexopoulou, 2006: 29), que resultan de la imposibilidad para compensar las

deficiencias en una situación comunicativa determinada y, según la cual, se explican las causas de los errores del alumno/a.

ERRORES INTERLINGUALES	INTERFERENCIA (IF) → Interferencia de la L1 → Interferencia de otra L3 → Traducción literal → Evasión
ERRORES INTRALINGUALES	REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO → Simplificación (SPL) → Neutralización (NTR) → Aplicación incompleta de las reglas (AIR) → Evasión
	GENERALIZACIÓN → Hipergeneralización (HG) → Analogía (AN) → Asociación cruzada (ACr) → Hipercorrección (HC) → Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)

Cuadro 16. Criterio etiológico (Alexopoulou, 2005: 113).

3.8.3. AE en el marco de la TP

Como indicado en el apartado 4.5.3. del presente trabajo, desde los últimos años del siglo XX se ha experimentado un «giro traductológico» (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2017), reevaluando el valor pedagógico de la traducción dentro del marco de adquisición de la competencia comunicativa de la lengua meta (Enríquez Aranda, 2003; Cuéllar, 2004; Pintado Gutiérrez, 2012). La TP es, además, un indicio de contaminación lingüística (Gavrich, 2002), puesto que la lengua materna actúa como filtro de la L2 a partir del cual el alumno/a reorganiza la experiencia de esta L2 (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1993), con los problemas de interferencia que ello pueda generar.

Dada la escasa bibliografía de estudios prácticos en relación a la incorporación de la TP a la enseñanza de lenguas extranjeras (Elorza, 2005), la presente tesis contribuye a la investigación sobre los efectos de la TP en la corrección gramatical, en particular al dominio léxico y morfosintáctico, pues consideramos que resultan un obstáculo constante al que se enfrentan los alumnos/as españoles de inglés como lengua extranjera, sin desmerecer las dificultades que afectan a otras áreas de la comunicación (nivel semántico, discursivo, pragmático) que requieren otro tipo de tratamiento. En palabras de Sierra y Escofet (2004: 24):

> «La ligazón entre las formas léxicas y las realizaciones sintácticas que se llevan a cabo en el entramado textual, se formaliza principalmente a través de tres aspectos fundamentales:
>
> - La concordancia y su adecuada aplicación, tanto en la flexión nominal (sustantivos, adjetivos, artículos) como en la verbal (sujeto-verbo),
> - el estudio de las formas verbales por su correlación temporal y modal,
> - y, finalmente, la estructura oracional simple (núcleos verbales y constituyentes —sujeto y complemento—) y las estructuras oracionales compuestas y complejas, así como su frecuencia en el texto escrito».

A tales fines, tomaremos como referencia el criterio etiológico de Faerch y Kasper (1983: 53), mencionado en el apartado anterior y concretado en los siguientes puntos (Alexopoulou, 2006: 24-32):

1. «Errores de *interferencia* (IF) como resultado de la *elección falsa* (EF) y de la *forma errónea* (FE) de algún ítem en la L2. Surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de la L1.

2. Errores de *simplificación* (SPL) producidos por la omisión (OM) de algún elemento. Se produce una reducción de los elementos que se consideran redundantes hacia formas menos marcadas y, en consecuencia, más universales y frecuentes.

3. Errores de *neutralización* (NTR) derivados de la EF de estructuras de naturaleza morfosintáctica o léxico-semántica opuestas. En el sistema lingüístico de la L2 existen dos realizaciones posibles frente a una exclusiva en la L1 del alumno/a.

4. Errores de *aplicación incompleta de las reglas* (AIR) generados desde la OM, como desde la EF o la FE. Se trata de una aplicación parcial de las reglas ya existentes en la IL del alumno/a, reflejando la problemática del mismo/a para desarrollar plenamente una estructura conocida.

5. Errores de *hipergeneralización* (HG), como resultado de una EF. Se extiende el uso de una regla a casos en la que esta no se aplica, como producto de la regularización de paradigmas a partir de estructuras que se perciben como semejantes.

6. Errores de *analogía* (AN) como consecuencia de la FE. Uso de un término o construcción por otro próximo no adecuado en ese contexto o registro.

7. Errores de *hipercorrección* (HC) derivados, sobre todo, de la adición (AD) innecesaria de algún elemento. Se trata del mecanismo a través del cual se hace de una excepción la regla.

8. La *asociación cruzada* (ACr) surgida como consecuencia de alguna AD.

9. La *ignorancia de las restricciones de las reglas* (IRR), como resultado de la EF. El alumno/a fracasa al detectar las limitaciones de la aplicación de una regla en contextos en las que esta no se puede aplicar».

El análisis de errores (AE) permite un acercamiento cualitativo a los errores cometidos por los sujetos durante la implementación de las unidades didácticas. Además, arroja luz sobre la prevalencia de los tipos de errores dependiendo de si el sujeto ha sido expuesto a la unidad didáctica correspondiente al enfoque comunicativo o a la TP.

4. DISEÑO EMPÍRICO

4.1. Planteamiento de la investigación

La enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el contexto escolar ha experimentado una significativa evolución en las últimas décadas tanto por su peso en el currículo como por los objetivos que se persiguen con su aprendizaje, especialmente en el contexto europeo. Las cuestiones sobre qué hay que enseñar y cómo facilitar su adquisición son cruciales y se redefinen constantemente bajo la influencia de las expectativas sociales, de los cambios educativos y de los avances científicos en las disciplinas de referencia (Simard, 1997; Halté, 1992; Chiss, David, Reuter, 1995 y 2005; Barré-De Miniac, 1999; Rosier, 2002). Paralelamente, la metodología adoptada por el profesorado de lenguas extranjeras ha ido evolucionando en los últimos años de una enseñanza basada en las destrezas escritas (Zaro, 1999; Palacios 2007) a enfoques comunicativos que apuestan por la oralidad y saberse desenvolver en contextos lingüísticos auténticos (Consejo de Europa, 2001). Favorable a este último enfoque, Martín Sánchez (2009: 68) parte del hecho de que no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje:

> «[…] partiendo de los presupuestos metodológicos actuales, me inclino a presentar el enfoque comunicativo como el marco metodológico ideal de actuación docente, al entender que el objetivo educativo del profesor de lengua extranjera es que sus alumnos/as alcancen una competencia comunicativa plena, lo que implica una competencia lingüística, (…) el contexto donde se produce la comunicación y, por supuesto, las características de los alumnos/as, sus necesidades, estilos de aprendizaje, condiciones e intención comunicativa. (…) El método ideal sería aquel que adopta los principios metodológicos del enfoque comunicativo en el marco del interaccionismo social, como teoría de adquisición, y el socioconstructivismo interaccionista, como teoría de la lengua».

El currículum de inglés como primera lengua extranjera en España fijan su atención en la consecución de objetivos, contenidos, competencias y estándares de aprendizaje, y en la aplicación de criterios de evaluación y calificación, otorgando libertad de elección al docente sobre las estrategias y metodología a aplicar en el aula (Currículo Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos. Principado de Asturias, 2015: 361-362).:

> «En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es preciso tener en cuenta una serie de aspectos metodológicos de especial relevancia. (…) En este sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera debe aproximarse lo más posible al proceso de adquisición de lenguas maternas para producir unos resultados de carácter natural y directamente aplicables al uso lingüístico en el mundo real.
>
> Para ello, el profesorado deberá prestar especial atención a los diferentes estilos de aprendizaje que conviven en el aula, reconociendo la importancia del componente emocional y afectivo en el desarrollo tanto de las competencias comunicativas como de otras más generales (habilidades sociales, capacidad para el trabajo en equipo, respuesta responsable a las tareas asignadas, etc.). Así pues, a la hora de planificar y diseñar actividades y tareas de aula, estas deberán ser variadas y dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, adaptándose a sus diferentes necesidades, capacidades e intereses. Todos estos factores deberán tenerse en cuenta también en los diferentes momentos reservados a la evaluación, que deberá responder a los mismos criterios de variedad y atención a la diversidad ya mencionados».

De nuestra observación y experiencia personal como docente, consideramos que la enseñanza de una lengua extranjera ofrece múltiples métodos aplicados al contexto de cada clase. La experiencia previa del profesor, el concepto de enseñanza-aprendizaje, la relación entre metodología y los objetivos, el alumnado y el contenido a enseñar influyen en la elección de dicho método. Las metodologías actuales empleadas en la enseñanza de inglés en la ESO giran, principalmente, en torno al método natural, el enfoque comunicativo, el método de aprendizaje cooperativo, el método de inteligencias múltiples, la programación por objetivos, el método de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICOLE), el método de aula invertida y otras experiencias metodológicas, tales como la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), el método Montessori y el aprendizaje por tareas. Hasta el momento el método predominante en la didáctica de segundas lenguas es el enfoque comunicativo combinado con el aprendizaje por proyectos, transformando el aula en un auténtico escenario de procesos comunicativos reales y convirtiéndose en un «marco teórico flexible siempre en evolución» (Luzón Encabo y Soria Pastor, 2013: 41).

La presente investigación se inclina por una didáctica de idiomas variada y abierta en su aplicación metodológica, enmarcada en la aplicación de la traducción pedagógica (TP) como forma complementaria de adquisición de la competencia comunicativa de una lengua extranjera. Aunque en España se ha abandonado la traducción por considerarse menos eficaz que otros métodos, en otros países sí hay cabida para ella en el aula de idiomas hasta el punto de considerarla la «quinta destreza» - que complementa el resto de destrezas de comprensión y expresión orales y escritas- y que requiere de una enseñanza

y aprendizaje equivalentes (Stibbard, 1998: 71). La traducción implica un tipo especial de competencia comunicativa tal y como describe Pintado Gutiérrez (2012: 328):

> « (…) Si la competencia comunicativa es un elemento importante de la competencia de traducción, esto significa que los futuros traductores así como los aprendices de una L2 necesitan, no solo aprenderla, sino adquirirla. Si los estudiantes se centran en la propia acción comunicativa, dejarán de prestar atención al producto en sí y a la relación entre los extractos del material lingüístico. Esto a su vez significa que se fuerza a los estudiantes a ser cada vez más independientes y activos en los actos de traducción».

En la enseñanza de las lenguas extranjeras las opiniones están divididas con respecto a la TP. Por un lado, los partidarios la consideran un medio para afianzar la comprensión de conceptos y ejercitar la capacidad de redacción de los alumnos/as. Los detractores, por otro lado, sostienen que el empleo de la L1 interfiere negativamente en el aprendizaje de la L2 y, por tanto, desestiman su empleo en el aula. No obstante, desde la perspectiva de los alumnos/as, la traducción se mantiene como uno de los métodos más empleados en su proceso de aprendizaje, ya que suelen recurrir a ella con frecuencia como estrategia de aprendizaje que facilita la comprensión, la expresión o la mnemotecnia en la L2 (Naiman et al. 1978; Marti Viano y Orquin 1982; Politzer 1983; O'Malley et al. 1985b; Chamot et al. 1987).

El supuesto de investigación que guía esta tesis es que las dos posturas, tanto el rechazo como la defensa de la TP como métodos de enseñanza de la L2 se fundamentan generalmente en la observación de la propia actividad docente reduciéndose, en muchos casos, a apreciaciones personales de los docentes sin fundamentos empíricos sólidos que demuestren «la utilidad relativa de la traducción frente a otros métodos» (Carreres y Noriega Sánchez, 2012: 254).

Por todo lo anterior, el objetivo fundamental de la presente investigación reside en estudiar empíricamente el aprendizaje de inglés en alumnos/as de 1er y 2º curso de la ESO, es decir, en el nivel inicial del aprendizaje de la lengua, mediante la aplicación de unidades didácticas basadas en la TP y otras basadas en el enfoque comunicativo. Para la investigación se seleccionaron dos aspectos de diversa naturaleza: la gradación de adjetivos, de carácter morfológico (Estudio 1), y el empleo del *Present Perfect/Simple Past*, de carácter gramático-pragmático (Estudio 2). Los criterios subyacentes a la elección de dichos aspectos lingüísticos responden al hecho de que ambos forman parte

de los contenidos lingüísticos específicos de 1er y 2º curso de la ESO y son susceptibles a ser abordados pedagógicamente tanto mediante un enfoque comunicativo como a través de un enfoque basado en la traducción.

Al mismo tiempo, consideramos que la competencia morfológica y gramatical es clave para que el alumno/a monitorice las normas y estructuras de la lengua extranjera ejerciendo, además, de aliada frente a casos de fosilización de errores. A nuestro juicio, la capacidad de comprender y ensamblar elementos lingüísticos básicos para producir unidades mayores (frases y oraciones) es enormemente compleja, pues exige producir enunciados que respeten las reglas de la gramática de la lengua en todos sus niveles: léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Así, la asimilación implícita y explícita de dichos conocimientos gramaticales redundará positivamente en el resto de habilidades de comprensión y expresión escrita y oral.

Con el fin de poder realizar un estudio comparativo de las dos metodologías se han desarrollado dos unidades didácticas para cada uno de los aspectos lingüísticos, una basada en el método comunicativo y otra basada en la traducción. Ambas unidades didácticas constan de actividades de aprendizaje específicas conformes a la metodología elegida y actividades de control idénticas con el fin de poder comparar los resultados obtenidos por los alumnos/as con ambos métodos.[37]

4.1.1. Objetivos específicos de la investigación

Los objetivos específicos de la investigación se definen de la siguiente manera:

1. Investigar empíricamente el aprendizaje de dos aspectos lingüísticos concretos de la lengua inglesa (la gradación del adjetivo y el *Present Perfect/Simple Past*) en alumnos/as de 1º y 2º de la ESO a través de la implementación de una unidad didáctica basada en el enfoque comunicativo y otra basada en la traducción pedagógica (TP).

[37] Véase al respecto el capítulo 4.3.

2. Desarrollar unidades didácticas para cada una de las dos metodologías y cada uno de los dos aspectos gramaticales elegidos, partiendo de los supuestos de Leonardi (2010).
3. Explorar las similitudes o diferencias en la eficacia de los dos enfoques pedagógicos mediante un estudio comparativo de los resultados obtenidos por los alumnos/as según las características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.
4. Determinar, si una de las dos metodologías aplicadas redunda en una mejor asimilación de la gradación del adjetivo y de los tiempos verbales *Present Perfect/Simple Past* por parte de los alumnos/as, o si, en cambio, ambas metodologías arrojan resultados similares.
5. Aplicar una metodología de recogida de datos que permita efectuar un análisis híbrido cuantitativo y cualitativo.
6. Trazar futuras líneas de investigación complementarias a partir de los resultados obtenidos.
7. Revisar las intervenciones pedagógicas realizadas y reflexionar sobre la práctica docente a la luz de los resultados obtenidos.

4.1.2. Preguntas de investigación

El presente estudio exploratorio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Resulta más, menos o igual de eficaz la TP que el enfoque comunicativo?
2. ¿Resulta más o menos eficaz la TP que el enfoque comunicativo en el aprendizaje de la gradación del adjetivo y/o en el aprendizaje del *Present Perfect/Simple Past*?
3. ¿Se pueden detectar diferencias en la eficacia de la TP y el enfoque comunicativo según el centro de enseñanza (centros concertados / IES)?
4. ¿Se pueden detectar diferencias en la eficacia de la traducción y el enfoque comunicativo según el centro de enseñanza (centros concertados / IES) y el aspecto lingüístico (gradación del adjetivo / *Present Perfect/Simple Past*)?
5. Los defensores de la TP sostienen que esta contribuye a que los alumnos/as tomen conciencia de los paralelismos y asimetrías entre la L1 y la L2. ¿Incide por tanto la TP positivamente en errores de simplificación, neutralización, aplicación

incompleta de las reglas, evasión, hipergeneralización, asociación cruzada o hipercorrección?

Para responder a las preguntas de investigación primera a cuarta, se realizan los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales pertinentes mediante el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 26. En cambio, para contestar a la quinta pregunta de investigación, se lleva a cabo un análisis cualitativo sobre una muestra parcial, enfocado a determinar el tipo de errores que cometen los sujetos de los grupos experimentales (expuestos a las unidades didácticas con TP) y aquellos de los grupos de control (expuestos a las unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo).

4.2. La muestra

La elección de los centros de enseñanza obedeció a criterios de conveniencia dada la escasa respuesta de los centros de enseñanza secundaria a la petición de colaboración. De todos los centros contactados solo cinco respondieron positivamente a la solicitud: tres colegios concertados y dos IES De los datos recogidos hubo que realizar una depuración de los de datos de dos centros al ser incompletos.

La escasa respuesta de los centros de enseñanza se debe en gran parte a la complejidad de las unidades didácticas con actividades de aprendizaje, pruebas intermedias y finales, y al marco temporal necesario para la implementación de las unidades didácticas y la recolección de datos. Cada unidad didáctica requería dependiendo del tema gramatical entre siete y nueve sesiones de 50 minutos, lo que equivale aproximadamente a tres y cuatro semanas de clase. Por todo lo anterior, la implementación de las unidades didácticas incidió notablemente en la programación de los contenidos a lo largo del curso e hizo necesario un compromiso sólido y continuado de la dirección y del profesorado durante las fases de instrucción previa y realización.

4.2.1. Centros de enseñanza y período de recolección de datos

La presente investigación se llevó a cabo durante dos trimestres en los cursos académicos 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019 de 1º y 2º de la ESO, y contó con la participación de alumnos/as recogidos a continuación:

1. Colegio La Inmaculada (Alcorcón, Madrid)
2. Colegio Nazaret (Oviedo, Asturias)
3. Instituto Educación Secundaria (IES) Calatalifa (Villaviciosa de Odón, Madrid)

La elección de centros de enseñanza secundaria, y más concretamente, del primer y segundo curso de la ESO, responde en primer lugar a la intención de comprobar empíricamente el efecto de la TP en niveles iniciales de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, nuestra experiencia docente durante siete cursos académicos en la enseñanza del inglés en la ESO nos permitió conocer de primera mano las características, preferencias e inercias del alumnado de 1º y 2º de la ESO desde dentro. En tercer lugar, llevar a cabo el estudio en IES arrojó la posibilidad de ampliar la muestra para comparar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los centros de enseñanza pública y concertada. Finalmente, la participación del Colegio Nazaret (Oviedo) brindó la oportunidad de extrapolar la presente investigación a otra comunidad autónoma como es el Principado de Asturias.

4.2.2. Participantes según centro de enseñanza

4.2.2.1. Centro de enseñanza 1 - Colegio La Inmaculada (Alcorcón, Madrid)

La primera muestra se compuso de dos grupos de veintinueve alumnos/as en el curso 2016-2017; un grupo de cincuenta y ocho y otro grupo de veintiún alumnos/as en el curso 2017-2018. Se trata de un colegio concertado de carácter confesional católico y su titularidad es ostentada por la congregación de Misioneras Seculares de Jesús Obrero. Se imparte enseñanza reglada de Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato a 1.059 alumnos/as con un nivel socioeconómico medio por un claustro compuesto de 70 profesores. Alrededor de un 15-20% de los alumnos/as proceden de Latinoamérica y, en menor medida, de Rumanía.

El centro es bilingüe desde el curso 2010-2011, de acuerdo con la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. En la etapa de educación secundaria se imparten seis horas semanales de inglés con la participación de un auxiliar de conversación nativo. Los alumnos/as reciben

una formación académica basada en el enfoque comunicativo, con la particularidad de ser la primera promoción de alumnos/as en haber cursado el Programa Bilingüe al completo durante las etapas de Educación Infantil y Primaria. Dicho programa se caracteriza por impartir en lengua inglesa las asignaturas de Inglés, Educación Plástica (*Arts & Crafts*), Educación Física (*Physical Education*) y Conocimiento del Medio (*Natural Science*) en inglés recogida en la siguiente tabla.

Curso	1º y 2º Ed. Primaria			
Materia	English	Natural Science	Social Science	Arts&Crafts
Horas semanales	4h	2h	2h	1h
3h semanales con auxiliar de conversación nativo				

Curso	3º Ed. Primaria			
Materia	English	Natural Science	Physical Education	Arts&Crafts
Horas semanales	4h	2h	2h	1h
3h semanales con auxiliar de conversación nativo				

Curso	4º Ed. Primaria			
Materia	English	Natural Science	Physical Education	Arts&Crafts
Horas semanales	5h	2h	2h	1h
3h semanales con auxiliar de conversación nativo				

Curso	5º y 6º Ed. Primaria		
Materia	English	Natural Science	Physical Education
Horas semanales	5h	2h	2h
3h semanales con auxiliar de conversación nativo			

Cuadro 17. Distribución horaria del programa bilingüe en Primaria.

Colegio M.S.J.O. La Inmaculada (Alcorcón, Madrid).

4.2.2.2. Centro de enseñanza 2 - Colegio Nazaret (Oviedo, Asturias)

En el Colegio Nazaret la muestra se compuso de dos grupos de veinte y veintidós alumnos/as. Se trata de un centro concertado en el que se imparte enseñanza reglada de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria a un total de 534 alumnos/as por un claustro compuesto de 50 profesores. Su carácter es confesional católico y su titularidad es ostentada por la congregación de Hijas de María Madre de la Iglesia. Los alumnos/as proceden de un contexto socioeconómico medio-bajo, con un amplio

porcentaje de alumnos/as procedentes de Latinoamérica. Actualmente el Programa Bilingüe se extiende hasta 4º Educación Primaria.

4.2.2.3. Centro de enseñanza 3 - IES Calatalifa (Villaviciosa de Odón, Madrid)

En el IES Calatalifa la muestra se compuso de dos grupos de dieciocho y diecinueve alumnos/as de primer y segundo curso de la ESO Se trata de un centro público bilingüe, esto es, forma parte del Proyecto Bilingüe implantado en la Comunidad de Madrid desde el curso 2010-2011 para acoger a los alumnos/as de los primeros colegios públicos bilingües que implantaron el Programa en el curso 2004-2005 y que quisieron continuar recibiendo enseñanza bilingüe español-inglés en la etapa de educación secundaria y Bachillerato. Tal y como se detalló en el capítulo de metodología, en los institutos bilingües existen dos vías diferentes de completar la etapa: vía Sección Bilingüe y vía Programa Bilingüe. Nuestra investigación se llevó a cabo con los alumnos/as de Programa Bilingüe.

4.2.3. Sujetos y grupos

Nuestra investigación se basa en la observación y el análisis de resultados de aprendizaje de dos grupos de alumnos/as que recibieron una instrucción de duración equivalente, aunque diferente en cuanto al enfoque y el tipo de actividades de aprendizaje. El grupo experimental, por un lado, trabajó la TP mediante unidades didácticas con tareas específicas a tal fin. El grupo de control, por su parte, recibió instrucción mediante unidades didácticas con actividades monolingües en lengua inglesa sobre la base del enfoque comunicativo.

4.2.3.1. División de la muestra en grupo experimental y grupo de control

En cada centro de enseñanza, la investigación tuvo que llevarse a cabo con grupos ya establecidos para el 1er y 2º curso la ESO. Debido al marco institucional en el que se desarrolló la investigación, no existió la posibilidad de asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos experimentales y de control puesto que el equipo directivo de cada centro se reservó el derecho de determinar los grupos de clase que iban a formar parte del grupo experimental y del grupo de control. La división de los alumnos/as entre el grupo

experimental y grupo de control se mantuvo tanto para el estudio 1 (*Gradación de los adjetivos*) como para el estudio 2 (*Present Perfect/ Simple Past*). No obstante, se produjeron pequeñas fluctuaciones debido a ausencias, bajas o nuevas incorporaciones de alumnos/as a los centros. La muestra se compone de un total de 211 sujetos, divididos en dos grupos para cada estudio tal y como se muestra en el siguiente cuadro recopilatorio:

Colegio	Curso académico	Estudio	Nº sujetos grupo control (sin TP)	Nº sujetos grupo experimental (con TP)
M.S.J.O. La Inmaculada (Alcorcón, Madrid)	2016-2017	1	29	28
M.S.J.O. La Inmaculada (Alcorcón, Madrid)	2016-2017	2	28	28
M.S.J.O. La Inmaculada (Alcorcón, Madrid)	2017-2018	1	58	21
M.S.J.O. La Inmaculada (Alcorcón, Madrid)	2017-2018	2	56	20
Nazaret (Oviedo, Asturias)	2017-2018	1	22	16
Nazaret (Oviedo, Asturias)	2017-2018	2	20	18
IES Calatalifa (Villaviciosa de Odón, Madrid)	2018-2019	1	18	19
IES Calatalifa (Villaviciosa de Odón, Madrid)	2018-2019	2	12	14

Tabla 5. Desglose del número de sujetos participantes en grupo experimental y grupo de control.

4.2.3.2. Perfil de los alumnos/as participantes: nivel según el MCERL

De acuerdo con lo previsto en el Decreto 17/2018 del Consejo de Gobierno, se establece que al finalizar la Educación Primaria los alumnos/as deben haber adquirido las competencias comunicativas generales definidas por el nivel A1 (Acceso) del MCERL. No obstante, en el Real Decreto 126/2014 (Art. 15), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se contempla, además, la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, los cuales:

> «[…] desarrollarán y complementarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo».

Conforme a lo anterior y en base a lo constatado en los centros educativos donde se llevó a cabo nuestra investigación, los alumnos/as que participaron en las pruebas finalizaron la etapa de Educación Primaria con las destrezas correspondientes al nivel A2 (Plataforma) establecido por el MCERL (2002: 62-82) recogidas a continuación:

	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
	Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.

	DECLARACIONES PÚBLICAS
A2	Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.

	HABLAR EN PÚBLICO
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
	Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.

	EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

	ESCRITURA CREATIVA
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.

	PLANIFICACIÓN
A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.

	COMPENSACIÓN
A2	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).

	COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

	COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.

	ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.

	ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.

	VER TELEVISIÓN Y CINE
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.

	COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

	LEER CORRESPONDENCIA
A2	Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.
	Comprende cartas personales breves y sencillas.

	LEER PARA ORIENTARSE
A2	Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.

	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
A2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.

	LEER INSTRUCCIONES
A2	Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.

	IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

	COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo. Comprende generalmente el discurso que se le dirige con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen.
	Comprende lo que se le dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; si el interlocutor tiene paciencia, es capaz de hacerle entender.

	CONVERSACIÓN
A2	Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.
	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.

	INTERCAMBIAR INFORMACIÓN
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales. Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información concreta y sencilla. Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana. Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas. Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.
	Se comunica en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo. Intercambia información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales. Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre. Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano. Pide y ofrece información personal.

	INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.

	ESCRIBIR CARTAS
A2	Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.

	NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS
A2	Toma mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Escribe notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.

Cuadro 18. Destrezas correspondientes al nivel A2 (Plataforma) del MCERL (2002: 62-82).

Asimismo, el MCERL (2002: 109-126) delimita las capacidades activas que el alumno/a debe dominar en lo referente a riqueza y dominio de vocabulario, corrección gramatical, dominio de la pronunciación, dominio de la ortografía, adecuación sociolingüística, flexibilidad, turnos de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones, coherencia y cohesión, fluidez oral y precisión detalladas seguidamente:

	RIQUEZA DE VOCABULARIO
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

	DOMINIO DEL VOCABULARIO
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.

	CORRECCIÓN GRAMATICAL
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.

	DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.

	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.

	FLEXIBILIDAD
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.

	TURNOS DE PALABRA
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo demandar atención.

	DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.

	COHERENCIA Y COHESIÓN
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».

	FLUIDEZ ORAL
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.

	PRECISIÓN
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.

Cuadro 19. Capacidades activas que el alumno/a debe dominar en el nivel A2 (Plataforma) de acuerdo con el MCERL (2002: 109-126).

En el caso de la etapa de educación secundaria, de conformidad con lo previsto en el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato; la Orden 763/2015, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües de la Comunidad de Madrid; en la Resolución de 4 de junio de 2015, por la que se regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias; así como en la Orden 972/2017, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid, se prevé que los alumnos/as habrán alcanzado el nivel B1 (Umbral) previsto en el MERCL (2002: 62-82) al término del segundo ciclo de la ESO Dicho nivel establece que el alumno/a obtiene dicho nivel cuando:

	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.

	DECLARACIONES PÚBLICAS
B1	Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.

	HABLAR EN PÚBLICO
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.

	EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

	ESCRITURA CREATIVA
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.

	INFORMES Y REDACCIONES
B1	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.
	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.

	PLANIFICACIÓN
B1	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.

COMPENSACIÓN

B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).
	Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.

COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL

B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS

B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.

ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES

B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.
	Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.

ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES

B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.

ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO

B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.

VER TELEVISIÓN Y CINE

B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.

	COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.

	LEER CORRESPONDENCIA
B1	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.

	LEER PARA ORIENTARSE
B1	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
	Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.

	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
B1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.
	Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.
	Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.

	LEER INSTRUCCIONES
B1	Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL
B1	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.
B1	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).

	COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO
B1	Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.

	CONVERSACIÓN
B1	Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.

	INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS
B1	Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero. Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos; por ejemplo, devuelve una compra con la que no queda satisfecho. Sabe plantear una queja o hacer una reclamación. Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia, o cuando se está viajando; por ejemplo: preguntarle a un pasajero dónde debe bajarse cuando el destino es desconocido.
	Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras. Consigue toda la información que necesita de una oficina de turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada.

	INTERCAMBIAR INFORMACIÓN
B1	Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad. Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas. Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles.
	Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar. Obtiene información más detallada.

	INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.

	ESCRIBIR CARTAS
B1	Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas.
	Escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.

	NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS
B1	Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.
	Escribe notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le resultan importantes.

Cuadro 20. Destrezas correspondientes al nivel B1 (Umbral) conforme al MCERL (2002: 62-82).

De la misma manera, el MCERL (2002: 109-126) delimita las capacidades activas que el alumno/a debe dominar en lo referente a riqueza y dominio de vocabulario, corrección gramatical, dominio de la pronunciación, dominio de la ortografía, adecuación sociolingüística, flexibilidad, turnos de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones, coherencia y cohesión, fluidez oral y precisión detalladas seguidamente:

	RIQUEZA DE VOCABULARIO
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

	DOMINIO DEL VOCABULARIO
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.

	CORRECCIÓN GRAMATICAL
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.

	DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.

	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.

	FLEXIBILIDAD
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.

	TURNOS DE PALABRA
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.
	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.

	DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.

	COHERENCIA Y COHESIÓN
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.

	FLUIDEZ ORAL
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.

	PRECISIÓN
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.

Cuadro 21. Capacidades activas que el alumno/a debe dominar en el nivel B1 (Umbral) de acuerdo con el MCERL (2002: 109-126).

Finalmente, el MCERL (2002: 14) subraya que la competencia lingüística que tiene el alumno/a se pone en funcionamiento con actividades de la lengua tales como la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. En el caso de esta última, concretamente:

> «El usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original». (MCERL, 2002: 97).

La decisión de llevar a cabo la investigación con alumnos/as que se encuentran entre el nivel A2 y B1 del MCERL se debe a que esta etapa de aprendizaje se sitúa entre la fase inicial e intermedia en la que el alumno/a todavía está desarrollando su propia interlengua y está familiarizándose con las bases gramaticales de la L2. Siguiendo los planteamientos Selinker[38], la traducción resulta particularmente relevante en esta fase del desarrollo de la interlengua, ya que los alumnos/as tienden a comparar los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2. En esta misma línea de pensamiento, Arbuckle (1990) defiende la traducción inversa en el aprendizaje de L2 porque requiere del alumno/a el uso adecuado de la gramática. De ahí estimamos que esta fase de aprendizaje es idónea para explorar los beneficios de la TP como metodología en la enseñanza de lenguas.

[38] Véase al respecto el apartado 3.2.3.5.

4.3. Configuración de las unidades didácticas

La didáctica de la traducción ha incorporado en las últimas décadas el enfoque comunicativo de la didáctica de lenguas, mientras que la didáctica de lenguas extranjeras, por su parte, ha recuperado la TP como un método más de enseñar lengua (De Arriba García, 1996). En esta línea, se confeccionaron dos unidades didácticas para cada estudio siguiendo dichas metodologías: una unidad didáctica a partir del enfoque comunicativo y otra, a partir de la TP.

Cabe resaltar que para la configuración de dichas unidades didácticas se tuvieron en cuenta tanto las características intrínsecas de cada método, como los contenidos específicos del inglés (recogidos en el apartado 4.3.1.) en 1º y 2º de la ESO que inciden directamente en la selección de los temas gramaticales de la presente investigación.

A continuación, se muestran las principales diferencias entre estas dos metodologías:

ENFOQUE COMUNICATIVO

- Uso de la L2 como lengua de docencia. Únicamente se recurre a la L1 en explicaciones que lo requirieran como último recurso.
- Expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.
- Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo. Sánchez Pérez (1992: 408-409)
- La competencia comunicativa del estudiante se compone de cuatro subcompetencias (Montaner Gutiérrez, 1996: 20-21; Canale, 1983):
  - *Lingüística o gramatical*: de carácter formal y relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico;
  - *Sociolingüística:* tiene en cuenta la situación comunicativa y el contexto sociolingüístico al emitir enunciados;

- *Discursiva:* analiza la combinación de estructuras gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito propio de un género determinado; y
- *Estratégica:* suple las carencias que tenga de las otras tres competencias gracias a su dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal.

Cuadro 22. Características principales del enfoque comunicativo (Sánchez Pérez, 1992; Montaner Gutiérrez, 1996; Canale, 1983).

MÉTODO TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA
• Alternancia de la L1 y L2 como lenguas de docencia. • Empleo de la traducción como medio para la consolidación de estructuras léxicas y contenidos culturales de la L2. • Proceso de comprensión, desverbalización y reexpresión. • Práctica de conocimientos en la L2 y refuerzo-ampliación de la producción textual de la L1. • Perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente de elementos lingüísticos y extralingüísticos. • Ejercicios de contrastividad, lucha contra las interferencias y búsqueda de equivalencias.

Cuadro 23. Características principales del método de traducción pedagógica (Hernández, 1996).

Sobre la base de las características de cada uno de los métodos descritos, consideramos que las unidades didácticas configuradas deben contemplar una selección de textos y actividades que atiendan a la consecución de los objetivos didácticos que se persigan.

4.3.1. Selección de los temas gramaticales

Conforme a lo previsto en la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) del año 2020, la Educación Secundaria Obligatoria se estructura en cuatro cursos escolares comprendidos en dos ciclos educativos. El primer ciclo de la ESO tiene una duración de tres cursos académicos (1º, 2º y 3º ESO) y el segundo, de uno (4º ESO). Teniendo en cuenta los cursos seleccionados y los temas de estudio de la presente investigación, se presentan los contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para el primer ciclo en la Comunidad de Madrid con arreglo al Decreto 48/2015:

CONTENIDOS LINGÜISTICOS ESPECÍFICOS DE INGLÉS – 1º ESO[39]	
A) FUNCIONES DEL LENGUAJE Y GRAMÁTICA	
1.	Identificación de elementos morfológicos básicos y habituales en el uso de la lengua: artículo, sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc.
2.	Uso de estructuras y funciones básicas relacionadas con las situaciones cotidianas más predecibles.
3.	Saludar. Dar, pedir y comprender información personal. Fórmulas y saludos. Verbos *be* y *have got*. Pronombres personales, demostrativos e interrogativos. Artículos. Singular y plural del sustantivo. Orden de palabras: adjetivo + sustantivo. Adjetivos en posición predicativa. Posesivos. Genitivo sajón. Preposiciones: *on, in, from, at,* etc. Números de teléfono. Numerales cardinales. Formación de palabras.
4.	Dar y pedir y comprender instrucciones y direcciones. Imperativos. Fórmulas: *How can I get to the Post Office?* Números ordinales.
5.	Describir y comparar personas, lugares y cosas, pidiendo y dando información sobre las mismas. Presente simple. *There is/there are*. Adjetivos calificativos. Preposiciones de lugar. *Countable & uncountable nouns*.
6.	Expresar hábitos, gustos, habilidades, conocimientos y estados físicos y anímicos. Presente simple con adverbios de frecuencia. *Can. Like/love/dislike/don't like/ hate* + sustantivos. Preposiciones de lugar y de

[39] BOCM, nº 118: 139.

tiempo. Adverbios de modo. Conectores. Expresiones que denoten hora, día y fecha. 7. Dar, pedir y comprender información sobre acciones en curso contrastando con las habituales. Presente continuo en contraste con el presente simple. Expresiones temporales*: now, today*, etc. Indefinidos. 8. Describir y narrar hechos pasados. Pasado simple de *be*. *There was/were*. Pasado simple de verbos regulares e irregulares. Adverbios y frases adverbiales: *yesterday, last week,* etc. Expresar planes e intenciones para el futuro. Presente continuo con valor de futuro. *Be going to*. Adverbios y frases adverbiales: *tomorrow, next week*, etc. *9.* Hacer sugerencias y contestar. *Let's. Why don't we...? Shall we*+ infinitivo. Respuestas de aceptación o rechazo*: Great! That´s a good idea. Oh no!* 10. Expresar obligación. *Must/mustn't.*
B) LÉXICO
Identificación y uso de expresiones comunes, de frases hechas sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos y a contenidos de otras materias del currículo. La fecha. Los días de la semana. Las estaciones y los meses del año. El clima. Países y nacionalidades. El aula. Las partes del cuerpo. El entorno familiar y escolar. Los edificios/lugares de un pueblo/ciudad. Los colores. Fórmulas y expresiones.
C) FONÉTICA
Identificación de algunos símbolos fonéticos con pronunciación de fonemas de uso frecuente: pronunciación de la terminación */s/, /z/, /iz/* en el presente simple, pronunciación de la terminación *–ing*, pronunciación de la terminación *–ed* en el pasado simple, formas débiles. Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.

Cuadro 24. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para 1ª ESO en la Comunidad de Madrid (BOCM, nº 118: 149).

CONTENIDOS LINGÜISTICOS ESPECÍFICOS DE INGLÉS – 2º ESO[40]
A) FUNCIONES DEL LENGUAJE Y GRAMÁTICA
Identificación de elementos morfológicos: artículo, sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, proposición, etc., en el uso de la lengua. Uso de las estructuras y funciones más habituales. Saludar, presentar formal e informalmente, pedir y dar información personal. Verbo *be*. Presente simple y expresiones de frecuencia. Fórmulas. Describir cosas, lugares y personas. Adjetivos: grado comparativo y superlativo. Expresiones de cantidad: *much/many*, etc. Formas verbales: *have got, there is/there are*. Preposiciones y frases preposicionales de lugar: *under, between, on the left,* etc. Expresar las obligaciones y rutinas. Formas verbales: *can, must, should*, etc. Expresar acontecimientos pasados. *There was/There were*. Pasado simple y continuo. *Could*. Acciones interrumpidas en el pasado: pasado continuo/pasado simple. Hablar sobre habilidades. Pedir y conceder permiso. *Can/could*. Dar consejos. *Should/shouldn't*. Expresar gustos. Expresar y pedir opiniones. *Like/love/dislike/don't like/hate*. *I think/I don't think.* Expresar acontecimientos futuros, decisiones y hacer predicciones. *Will/be going to*. Expresiones temporales: *this weekend, next year*, etc. Expresar condiciones. Oraciones condicionales tipo I.
B) LÉXICO
Ampliación de expresiones comunes, de frases hechas y de léxico apropiado a contextos concretos, cotidianos y a contenidos de otras materias del currículo. Los medios de transporte, la familia, las comidas, el comercio, viajes, ocio y proyectos, itinerarios urbanos, rutinas cotidianas. Adjetivos y sustantivos propios de la descripción y de la caracterización. Fórmulas y expresiones.
C) FONÉTICA
Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad. Pronunciación de formas contractas.

[40] BOCM, nº 118: 149.

Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales. Formas débiles. Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.

Cuadro 25. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para 2ª ESO en la Comunidad de Madrid (BOCM, nº 118: 149).

CONTENIDOS LINGÜISTICOS ESPECÍFICOS DE INGLÉS – 3º ESO[41]
A) FUNCIONES DEL LENGUAJE Y GRAMÁTICA
Identificación de rasgos que diferencian el código oral y el escrito. Uso de estructuras, y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación. Saludar, presentarse a sí mismo y a otros. Expresar hábitos, habilidades, descripciones físicas y de personalidad, lo que gusta y lo que no gusta. Contrastar acciones en curso con las habituales. Fórmulas. Presente simple. Presente continuo. *Can. Love/like/dislike/hate*. Adjetivos: posiciones atributiva y predicativa. Grados de comparación. Expresar cantidad. *Much/many/a lot of/ too/ not...enough*. Narrar hechos del pasado y biografías. Pasado simple y continuo. *Could*. Expresiones temporales: *ago/since/for/later/when/after/before/then*, etc. Marcadores del discurso: conectores y otros recursos de cohesión. Ortografía y puntuación. Preguntar y responder sobre hechos que han acabado o no han terminado todavía, sobre hechos recientes y experiencias. Presente perfecto + *ever/never/just*. Pasado simple. *When*. Hacer sugerencias y responder a las mismas. *Let's... How / What about + -ing? Why don't we...? Shall we...?* Respuestas de aceptación, rechazo o sugerencias alternativas. Dar consejo. *Should/shouldn't*. Expresar planes, la idea de futuro de intención, predicciones, probabilidad, posibilidad y promesas. Presente continuo. *Will/will not. Be going to*. Oraciones condicionales de tipo I. Expresar la obligación y ausencia de la misma. *Have to/don't have to. Must/mustn't*.

[41] BOCM, nº 118: 157.

Should. Adverbios. Describir lugares, dar y pedir información sobre productos que exigen un proceso de elaboración: música, coches, libros, etc. Voz pasiva. Frases adverbiales.
B) LÉXICO
Uso progresivamente autónomo de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo. Identificación de sinónimos, antónimos, *"false friends"* y de palabras con prefijos y sufijos más habituales. Fórmulas y expresiones.
C) FONÉTICA
Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad. Pronunciación de formas contractas. Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales. Formas débiles. Reconocimiento y producción de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.

Cuadro 26. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para 3ª ESO en la Comunidad de Madrid (BOCM, nº 118: 149).

En el caso del Principado de Asturias, los contenidos sintáctico-discursivos previstos para el primer ciclo de la ESO se agrupan de la siguiente manera:

CONTENIDOS SINTÁCTICO-DISCURSIVOS INGLÉS - PRIMER CICLO[42]
- Expresión de relaciones lógicas: conjunción (*and, too, also*); disyunción (*or*); oposición (*but*); causa (*be- cause (of); due to*); finalidad (*to- infinitive; for*); comparación (*as/not so Adj. as; more comfortable/quickly (than); the fastest; less/more + Adj./Adv. (than)*; resultado (*so; so that*); condición (*if; unless*); estilo indirecto (*reported information, offers, suggestions and commands*). - Relaciones temporales: (*when, before, after, while, as soon as*). - Afirmación: (*affirmative sentences; "Yes"+ tag; Me too*). - Exclamación: (*What + (Adj. +) noun,* e.g. *What a wonderful holiday!; How + Adj.,* e.g. *How interesting!; exclamatory sentences and phrases,* e.g. *Well, that is a surprise! Fine! Great!*).

[42] BOPA, nº 150: 245-248.

- Negación: (*negative sentences with not, never, no (Noun,* e.g. *no problem), nobody, nothing; "No" + negative tag*).

- Interrogación: (*Wh- questions; Aux. Questions; What is this for?; tags*).

- Expresión del tiempo: presente (*Present Simple and Continuous*) pasado (*Past Simple and Continuous; Present Perfect; Past Perfect*); futuro (*going to; will; Present Simple and Continuous* + Adv.).

- Expresión del aspecto: puntual (*simple tenses*); durativo (*Present and Past Simple/Perfect; and Future Continuous*); habitual (*simple tenses* (+ Adv., e.g. *usually); used to);* incoativo *(start* + *-ing*); terminativo (*stop* + *– ing*).

- Expresión de la modalidad: factualidad (*declarative sentences*); capacidad (*can, could; be able*); posibilidad/ probabilidad (*could, may; might; perhaps*); necesidad (*must; need; have (got) to*); obligación (*have (got) to; must; imperative*); permiso (*could; allow*); intención (*going to, Present Continuous*).

- Expresión de la existencia (*there is, there are, there will be/has been*); la entidad (*countable/uncountable/collective/compound nouns; pronouns (relative, reflexive/emphatic); determiners*); la cualidad (e.g. *good at maths; rather tired*).

- Expresión de la cantidad: (*singular/plural; cardinal and ordinal numerals. Quantity:* e.g. *all (the), many, a lot, some, (a) few, little, more, much, half, most, both, none. Degree:* e.g. *very, too, enough really; quite; so; a little).*

- Expresión del espacio: (*prepositions and adverbs of location, position, distance, motion, direction, origin and arrangement*).

- Expresión del tiempo: (*points (*e.g. *five to (ten)); divisions (*e.g. *half an hour, at midnight, summer, century; season), and indications (now, tomorrow, morning, ago; early; late) of time; du- ration (for, from... to; during; until; since); anteriority (before) (already; (not) yet); posterity (after, afterwards; later); sequence (first, then, next, last); simultaneousness (at the same time, while, as); frequency (*e.g. *often, usually, on Fridays, once, four times a week*).

- Expresión del modo: (*Adv. and phrases of manner,* e.g. *easily; in a friendly way; by post)*.

Cuadro 27. Contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para el primer ciclo de la ESO en el Principado de Asturias (BOPA, nº 150: 245-248).

Conforme a los contenidos curriculares de inglés de 1er y 2º curso de la ESO expuestos anteriormente, se eligieron dos aspectos de la lengua inglesa de distinta naturaleza, a saber: la gradación de adjetivos, de índole morfológica (Estudio 1); y el empleo del *Present Perfect/Simple Past*, de índole gramático-pragmática (Estudio 2). Esta elección obedece a la prevalencia de errores morfosintácticos y pragmáticos observada en las producciones escritas y orales de los alumnos/as durante nuestra experiencia docente.

En el caso del Estudio 1, la gradación de adjetivos, se pueden observar errores comunes a la mayoría de los alumnos/as en la producción e identificación de la estructura en cuestión. La aparición de errores es un elemento de sumo valor ya que, si bien es cierto que estos son inherentes al proceso de aprendizaje, proporcionan información sobre cómo evoluciona el proceso de aprendizaje e, incluso, sobre cómo evitarlos en gran medida. Una consideración previa que Vázquez Vaamonde (1991: 129) estima que debería estar siempre presente en la planificación de contenidos y estrategias docentes y que denomina «problemas anticipados»:

> «En una primera fase, y teniendo en cuenta la experiencia docente, se hace una lista de los fallos o errores que sabemos se van a producir; a continuación, se analizan detalladamente sus posibles causas; por último, se ve en qué medida esos fallos podrían evitarse variando las estrategias utilizadas por el profesor. Porque, sin lugar a dudas, el determinar qué contenidos presentamos de cada vez, cómo los presentamos, en qué orden, seguidos o precedidos de qué actividades son, entre otras muchas, importantes decisiones que hay que tomar a la hora de hacer una planificación y pueden llegar a tener una importancia decisiva (…)».

Por lo general, hemos detectado que los alumnos/as relacionan los errores con ciertas estructuras en su lengua materna provocando, consecuentemente, mecanismos de correspondencia directa en la producción en inglés. En ocasiones, los errores se fosilizan y es entonces cuando resultan más difíciles de eliminar. A modo de ilustración, citaremos dos de los errores más frecuentes en la gradación de los adjetivos:

i. Emplear el sufijo *-er*, propio de adjetivos monosílabos y la mayor parte de los bisílabos acabados en *-y, -er, -ow, -le* (adjetivos cortos), con adjetivos polisílabos (adjetivos largos). También es común el caso contrario, emplear el adverbio *more*, propio de adjetivos largos, con adjetivos cortos, bien por interferencia de la lengua materna, bien por una falta de asimilación de las reglas gramaticales unida a una

generalización excesiva. Asimismo, se advierte este fenómeno de forma simultánea, dando lugar a construcciones redundantes tales como **more taller, *more slower, *boringer, *beautifuller*.

ii. Confusión entre el adverbio comparativo *more* y el superlativo *most*. Mientras que en castellano la estructura comparativa se realiza a partir de la fórmula «más…que», y la comparativa, «más…de»; en lengua inglesa, ese «más» alude a exponentes diferentes. De ahí que se encuentren construcciones como **the more interesting* o **the more fastest*, como consecuencia de una interferencia de la L1 unida a una hipergeneralización.

A nuestro juicio, y en consonancia con Carreres y Noriega-Sánchez (2012), Cummins, (2007), Hurtado Albir, (2001) y Källkvist, (2008), resulta ineludible realizar más investigaciones empíricas centradas en los efectos de la TP en el aprendizaje de este tipo de estructuras. Además, la TP no tiene por qué limitarse a textos íntegros de una determinada extensión, dado que la traducción pedagógica de elementos léxicos y gramaticales como la gradación de adjetivos y los tiempos verbales *Present Perfect/Simple Past* encierra un gran valor didáctico y se puede aplicar desde el nivel inicial, tal y como afirma Boumediane El Metni (2015: 94):

> «[…] no se trata de enseñar a traducir, sino de ayudar al alumno a que perfeccione la L2 a través de un texto. La traducción como actividad didáctica nos permite trabajar los conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos de una manera precisa porque traducir es mucho más que verter contenidos y elementos lingüísticos de un idioma a otro. Se trata de transmitir saberes únicos y propios de un grupo cultural determinado que a menudo no tienen un equivalente conceptual ni mucho menos lingüístico en la otra cultura».

La elección de un tema de carácter gramatical y de naturaleza pragmática para el segundo estudio, en cambio, como es el empleo del *Present Perfect*, se debe a que la dificultad esencial radica en su dimensión conceptual y no en su complejidad sintáctica o morfológica, como es el caso de la gradación del adjetivo. Su equivalente directo en castellano, el Pretérito Perfecto Compuesto, toma de forma simultánea dos referencias temporales: presente y pasado, por lo que se trata de un tiempo verbal presente directamente influenciado por el pasado y necesariamente dependiente de él por tres razones diferenciadas. En primer lugar, porque la acción comienza en el pasado y

continúa en el presente. En segundo lugar, porque es una acción pasada con consecuencias directas en el presente. Y en tercer lugar, porque dicha acción sucedida forma parte relevante de experiencias de vida y existe la posibilidad de que esta vuelva a repetirse.

Compartimos con De Biase (2006: 28) la hipótesis de que los hablantes de castellano en general, y más aún los procedentes del norte de España, Islas Canarias o Latinoamérica donde predomina un uso mayoritario del Pretérito Perfecto Simple, disponen de un repertorio menor de «opciones morfológicamente marcadas para expresar las distinciones conceptuales asociadas al *Present Perfect*, por lo que recurren a perífrasis u otros medios lingüísticos para expresar tales distinciones». Ilustraremos esta idea con un par de ejemplos: *She has just arrived*, 'Acaba de llegar'; *We have written five book chapters*, 'Tenemos/llevamos escritos cinco capítulos del libro'. De acuerdo con la autora, la dificultad de incorporar esta forma verbal por parte de los alumnos/as de inglés cuya primera lengua es el castellano no hace únicamente referencia a un problema estrictamente conceptual o lingüístico, sino de acoplamiento (*mapping*) de rasgos temporales conceptuales concretos a una expresión lingüística necesaria para la utilización correcta del *Present Perfect* y del *Simple Past* en lengua inglesa.

Así pues, este tipo de sutileza temporal que implica activar rasgos conceptuales implícitos en la lengua nativa, nos ha llevado a elegirlo como objeto de estudio y a repensar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de un segundo idioma a través del cual se estimula el ejercicio de crear habilidades metalingüísticas más complejas.

De los datos mostrados en las tablas anteriormente, cabe destacar que, mientras que el empleo del *Simple Past* se cubre en primer curso de ESO, los contenidos relativos al *Present Perfect* no están previstos hasta tercer curso de ESO. No obstante, el contenido del artículo 6, apartado 5 de la LOMLOE, dispone que:

> «Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley. Las Administraciones educativas determinarán el porcentaje de los horarios escolares de que dispondrán los centros docentes para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación

de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos» (BOE, Núm. 340, Sec. I, Pág. 122883).

De los centros en los que se realizó la investigación, dos de ellos impartieron el tema gramatical del *Present Perfect/Simple Past* en el en segundo trimestre del segundo curso de ESO, mientras que los otros dos, lo impartieron en el tercer trimestre del primer curso de ESO, al considerar que el nivel de los alumnos/as alcanzado en cursos anteriores les permitía poder seguir avanzando en la materia. En el caso de la gradación de los adjetivos, todos los centros coincidieron en impartirlo en el primer trimestre del primer curso de la ESO.

4.3.2. Selección del nivel lingüístico A2-B1 (MCERL)

Consideramos necesario analizar el proceso para hacer visibles las características o estructuras del idioma que queremos trabajar con nuestros alumnos/as, pero también resulta útil comparar las funciones que dichas estructuras ejercen en los idiomas y las culturas que entran en contacto en el aula de lengua. Esta reflexión sobre traducción fomenta, por un lado, la reflexión sobre cómo interpretar y transmitir significados lingüísticos y culturales mediante la toma de decisiones razonadas, la comparación y el análisis, el perfeccionamiento de habilidades lingüísticas y extralingüísticas, tales como las diferencias en el orden léxico, en los usos de redacción, las divergencias morfosintácticas, entre otras, para resolver problemas de comunicación. Por otro lado, dicha reflexión traductológica aporta un valor añadido al proceso de aprendizaje de los alumnos/as, pues favorece una mayor conciencia de la influencia que tiene su lengua madre en la transposición interlingüística, contribuye a la expansión del conocimiento léxico del alumno y limita los errores de representación semántica en una situación comunicativa real.

El MCERL (2002: 82) estipula que el alumno/a de nivel A2 procesará «textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc. (…) mediante la identificación de palabras o frases clave». Dichos alumnos/as «necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión». Asimismo, los textos deberán estar cargados de significado cultural y referirse a actividades cotidianas, el ámbito de

conocimiento del mundo que corresponde a los primeros niveles. Su traducción deberá plantear al estudiante problemas sobre el significado de las formas lingüísticas en su cultura y en la cultura meta.

En esta primera etapa, que coincide con la exposición y práctica de las lecciones de morfosintaxis del libro de texto utilizado, se traducen frases sencillas que pueden estar en un primer momento descontextualizadas y más adelante textos de breve extensión que manipulamos a fin de evitar la inclusión de estructuras no explicadas y difíciles de deducir. El propósito de estos ejercicios es que el alumno repase los rudimentos básicos de morfología y lexicología semántica en su sentido más amplio (colocaciones, modismos, etc.) y, sobre todo, tome conciencia tanto del orden en que aparecen los diversos elementos como de la forma en que se combinan dentro de la oración o de la manera en que se ligan las sucesivas construcciones.

A nuestro juicio, el uso selectivo de la TP con alumnos/as a partir de los niveles A2-B1 del MCERL podría resultar apropiado para corregir casos de tiranía formal o de asociación automática indebida tanto en las categorías léxico-pragmáticas como en las estructuras morfosintácticas, en consonancia con lo defendido por Carreres (2006) y al contrario de la creencia popular de practicar la traducción con alumnos/as de niveles avanzados.

4.3.3. Traducción pedagógica: traducción directa vs. traducción inversa

La traducción, a diferencia de la escritura libre, impide a los alumnos/as recurrir a lo que González Davies (2002) denomina «estrategias de evasión» para evitar los aspectos lingüísticos que les resultan problemáticos o les crean inseguridades. De ahí nuestra preferencia por llevar a cabo la investigación con alumnos/as en primeros estadios de aprendizaje con el fin de analizar si, efectivamente, desarrollan una capacidad para disociar dos lenguas en contacto y poder comprobar, si la TP les ayuda en este camino.

Dentro de la naturaleza específica de la TP cabe distinguir entre traducción directa (hacia la lengua materna), como estrategia auxiliar para verificar y revisar la comprensión, y la traducción inversa (hacia la lengua extranjera), como recurso para activar los mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática: morfología,

léxico, tejido fraseológico, entramados sintácticos y contrastes existentes entre la lengua inglesa y castellana. Planteamos, por tanto, nuestra investigación desde la práctica de la traducción inversa castellano-inglés, pues halla su justificación en la activación de mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática y las transferencias positivas que, según los defensores de la TP, activan un dominio cualitativo de los aspectos léxico-gramaticales y pragmáticos de la lengua inglesa. Además, al basar las unidades didácticas de la TP en la traducción inversa, se garantiza la comparabilidad de los resultados con los resultados de las unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo cuya finalidad última reside en el desarrollo de la capacidad productiva de las estructuras gramaticales objeto de estudio.

4.3.4. Diseño de las unidades didácticas de traducción pedagógica (TP)

Para el desarrollo de las unidades didácticas basadas en la TP se ha tenido en consideración los objetivos de aprendizaje y temporalización de la asignatura, así como el nivel previo de los alumnos/as, sus intereses y sus dificultades. Dichos aspectos han influido en la estructuración de los contenidos, con actividades amenas y acordes a su nivel académico, así como el uso de materiales adicionales como, por ejemplo, diccionarios monolingües y bilingües durante las actividades de aprendizaje, no así en las pruebas de evaluación. No obstante, se ha solicitado a los profesores instar a los alumnos/as a explorar todas las posibilidades semánticas en contexto e ir más allá de la mera transcripción de acepciones, en ocasiones, incorrectas.

4.3.4.1. Estructura y duración de las unidades didácticas de traducción pedagógica

Tal como se ha abordado en el apartado 4.2., la complejidad en la implementación de las unidades didácticas y la recogida de datos radicó en la temporalización de las mismas. Cada unidad didáctica requería entre siete y nueve sesiones de 50 minutos, equivalente a tres y cuatro semanas de clase respectivamente. De ahí que se necesitase un compromiso firme por parte de la dirección y del profesorado durante las fases de instrucción previa e implementación de las unidades didácticas, al incidir esta considerablemente en la programación curricular.

Como se ha expuesto en el apartado 3.6.2.1., las unidades didácticas de traducción pedagógica se han configurado conforme a los planteamientos de Leonardi (2010), aplicándolos a los dos aspectos gramaticales objeto de estudio (gradación del adjetivo y *Present Perfect/ Simple Past*) de la presente investigación.

En cada unidad didáctica[43] se incluyen tres tipos de tareas que contribuyen a que los alumnos/as ejerciten las microdestrezas que se pretende que adquieran y cubran las distintas etapas en el proceso de aprendizaje, a saber:

a) Tareas de sensibilización (actividades previas a la traducción);
b) Tareas de adquisición de destrezas (introducción teórica objeto de estudio) y;
c) Tareas de aplicación de destrezas (actividades de traducción y actividades posteriores a la traducción).

Sobre la base de lo establecido por Leonardi (2010)[44], se ha configurado una unidad didáctica para cada estudio basado en actividades de aprendizaje y actividades de evaluación del aprendizaje tal y como se recoge en la siguiente tabla:

UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA	
Actividad de aprendizaje 1	1. Actividades previas a la traducción
Actividad de control 1	2. Prueba inicial
Actividad de aprendizaje 2	3. Actividades de traducción
Actividad de control 2	4. Prueba intermedia 1
Actividad de aprendizaje 3	5. Actividades posteriores a la traducción
Actividad de control 3	6.Prueba intermedia 2
Actividad de control 4	7. Prueba final

Cuadro 28. Configuración de la unidad didáctica basada en la TP.

[43] Las unidades didácticas de TP se encuentran en los anexos I (estudio 1) y III (estudio 2).
[44] Véase al respecto el apartado 3.6.2.1.

Después de cada actividad de aprendizaje se ha incluido una actividad de evaluación para poder observar los siguientes aspectos:

- El nivel de conocimiento en lengua inglesa del que partían los participantes (Prueba inicial);
- El refuerzo de conceptos gramaticales y la detección de dificultades recurrentes a lo largo del proceso (Prueba intermedia 1);
- La realización de actividades de extensión, comprensión y expresión escrita (Prueba intermedia 2);
- Un recopilatorio de las actividades de control para observar la evolución de cada individuo desde el principio al final del proceso (Prueba final).

A continuación, se detalla el tipo de actividades que se han llevado a cabo para los dos estudios basados en la TP:

I. ESTUDIO 1 – Gradación de adjetivos

a) Actividad de aprendizaje 1 – Actividades previas a la traducción

Número de actividades: 2	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: ¿En qué se diferencian las siguientes parejas?
  - Objetivo: tormenta de ideas – adjetivos comparativos. Tarea de sensibilización.
  - Descripción: se presentan doce parejas de elementos diferentes: comidas, animales, ciudades, actividades, personajes célebres, etc. El alumno/a debe escribir en castellano comparaciones entre los dos elementos que conforman cada pareja y, posteriormente, traducirlos al inglés.

- Actividad 2: ¿Qué es para ti lo más…?
  - Objetivo: tormenta de ideas – adjetivos superlativos.
  - Descripción: el alumno/a debe completar en castellano oraciones incompletas del tipo: lo más importante en la amistad es…, lo más extraño de tu país es…, etc., y posteriormente, traducirlas al inglés.

b) Actividad de control 1 – Prueba inicial

Número de actividades: 4	Tiempo total estimado: 25’

- Actividad 1: elegir la opción correcta.
  - Objetivo: observación del nivel inicial del que parte el alumno/a.
  - Descripción: se presentan siete oraciones independientes en lengua inglesa en las que se ofrecen dos alternativas de respuesta. El alumno/a debe rodear la que, a su juicio, es la correcta.

- Actividad 2: completar con los adjetivos en forma comparativa.
  - Objetivo: observación del nivel de conocimiento del alumno/a de los adjetivos en forma comparativa.
  - Descripción: se presentan siete oraciones independientes en lengua inglesa con un adjetivo en grado positivo entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco con el adjetivo en forma comparativa.

- Actividad 3: completar con los adjetivos en forma superlativa.
  - Objetivo: observación del nivel de conocimiento del alumno/a de los adjetivos en forma superlativa.
  - Descripción: se presentan seis oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos subrayados en grado positivo. El alumno/a debe continuar la frase rellenando el hueco correspondiente en la forma superlativa.

- Actividad 4: completar con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: observación del nivel inicial de dominio en la elección de adjetivos en grados comparativos y superlativos que parte el alumno/a.
  - Descripción: se presentan seis oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma comparativa o superlativa según corresponda en cada caso.

c) Actividad de aprendizaje 2 – Actividades de traducción

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 0: revisión teórica sobre la formación de adjetivos comparativos de superioridad y superlativos en inglés mediante cuadros explicativos en castellano.

- Actividad 1: completar con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: práctica de construcciones comparativas y superlativas mediante traducción inversa.
  - Descripción: se presentan siete oraciones independientes en lengua castellana con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma comparativa o superlativa que corresponda en cada caso y después traducirlo al inglés.

- Actividad 2: clasificar adjetivos positivos, comparativos y superlativos.
  - Objetivo: diferenciación de los distintos grados del adjetivo.
  - Descripción: se presentan seis cuadros bajo rúbricas específicas y un grupo de adjetivos con grados diferentes. El alumno/a debe traducir al inglés cada adjetivo y colocarlo en el cuadro correspondiente.

- Actividad 3: completar oraciones libremente con adjetivos en forma comparativa y superlativa.
  - Objetivo: práctica de construcciones comparativas y superlativas mediante traducción inversa.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua castellana con huecos. El alumno debe rellenar cada hueco con un adjetivo a su elección en el grado que considere otorgue sentido a cada oración.

d) Actividad de control 2 – Prueba intermedia 1

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 40’

- Actividad 1: escribir la serie.

- Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
- Descripción: se presentan treinta y ocho adjetivos en lengua inglesa en grado positivo. El alumno/a debe completar la serie en la forma comparativa y superlativa de cada uno de ellos.

- Actividad 2: rellenar huecos con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco en la forma comparativa o superlativa que corresponda en cada caso.

- Actividad 3: escribir oraciones en forma comparativa.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan diez grupos de palabras independientes en lengua inglesa. En cada grupo hay un adjetivo en grado positivo. El alumno/a debe articular una oración con sentido completo en grado comparativo de superioridad.

e) Actividad de aprendizaje 3 – Actividades posteriores a la traducción

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: ejercicio de expresión escrita.
  - Objetivo: poner en práctica la expresión escrita libre que permita observar el grado de adquisición de contenidos del alumno/a.
  - Descripción: se presenta un texto de trece líneas de extensión en la que el autor describe las características de tres sacos de dormir y justifica su elección final. El alumno/a debe ser capaz de sintetizar qué saco de dormir escogió el autor y por qué razones.

- Actividad 2: ejercicio de corrección.
  - Objetivo: ampliación y revisión de contenidos.

- Descripción: se presentan once traducciones de oraciones independientes en lengua inglesa, extraídas de las actividades realizadas por los propios alumnos/as, que contengan fallos. El alumno/a debe ser capaz de identificar los errores y, a continuación, corregirlos.

- Actividad 3: ejercicio de elección múltiple.
  - Objetivo: práctica de la estructura interrogativa en grado superlativo.
  - Descripción: se presenta un cuestionario de cultura general con soluciones de tipo test en lengua castellana. El alumno/a escoge la opción que considera correcta en cada caso y, posteriormente, traduce al inglés las preguntas exclusivamente.

f) Actividad de control 3 – Prueba intermedia 2

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 30’

- Actividad 1: ejercicio de elección múltiple.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presenta un texto de doce líneas de extensión en el que faltan nueve huecos. El alumno/a debe escoger la opción correcta para cada hueco.

- Actividad 2: escribir oraciones en forma comparativa.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con un adjetivo en grado positivo entre paréntesis. El alumno/a debe completar con el adjetivo en grado comparativo adecuado en cada caso.

- Actividad 3: lectura comprensiva e identificación de errores.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.

- Descripción: se presenta un texto de dieciséis líneas de extensión en lengua inglesa que contiene ocho errores en la construcción de adjetivos comparativos y superlativos. El alumno debe identificarlos y corregirlos en cada caso.

g) Actividad de control 4 – Prueba final

Número de actividades: 5	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: completar texto dialogado.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presenta un texto dialogado de catorce líneas de extensión. Los adjetivos aparecen en grado positivo entre paréntesis. El alumno debe rellenar cada hueco en la forma comparativa o superlativa que estime correcta.

- Actividad 2: rellenar huecos con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco en la forma comparativa o superlativa que corresponda en cada caso.

- Actividad 3: relacionar contenido en cuadro y completar oraciones.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presenta un cuadro comparativo sobre tres plataformas de entretenimiento en Internet y ocho oraciones incompletas con adjetivos en grado positivo. El alumno debe completar cada oración con el adjetivo en el grado correspondiente atendiendo a la información expuesta en la tabla.

- Actividad 4: completar con los adjetivos en forma superlativa.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.

- Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos subrayados en grado positivo. El alumno/a debe continuar la frase rellenando el hueco correspondiente en la forma superlativa.

- Actividad 5: relacionar contenido en cuadro y completar oraciones.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presenta en un cuadro recopilatorio la información obtenida en la encuesta Greendex[45] relativa al uso del transporte, la alimentación y los bienes de consumo. El alumno debe completar cada oración con el adjetivo en el grado correspondiente atendiendo a la información expuesta en la tabla.

II. ESTUDIO 2 – Present Perfect / Simple Past

a) Actividad de aprendizaje 1 – Actividades previas a la traducción

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: crucigrama tiempos pasados y participios pasados.
  - Objetivo: tormenta de ideas – pasado simple vs. participio pasado. Tarea de sensibilización.
  - Descripción: se presenta un crucigrama con pistas en castellano para completar con un total de veintisiete formas en pasado simple y en participio pasado de verbos irregulares en lengua inglesa.

- Actividad 2: ejercicio de reconstrucción.
  - Objetivo: construcción de la estructura afirmativa en pasado simple.

[45] Greendex fue un estudio presentado por la Sociedad National Geographic junto con la agencia internacional de encuestas GlobeScan que medir y comparar hábitos de consumo a nivel individual en relación con el medio ambiente. El sondeo tomó como muestra a los 14 países que representaron 75 % del gasto de energía en el mundo en el año 2014. Mil personas por nación contestaron una serie de preguntas que permitieron medir su comportamiento en cuatro áreas básicas: vivienda, transporte, alimentación y consumo de bienes y servicios. Cada encuestado obtuvo una puntuación que refleja el impacto de sus hábitos de consumo en el medio ambiente.

- Descripción: se presentan siete grupos de palabras desordenadas en castellano con el verbo en forma infinitiva. El alumno/a debe construir la oración en castellano de forma que esta adquiera sentido completo y, posteriormente, traducirla al inglés.

- Actividad 3: rellenar y contrastar tabla.
  - Objetivo: observación del uso del presente simple, pretérito perfecto simple y compuesto.
  - Descripción: se presenta una tabla con diez acciones que se realizan a diario, por un lado, y otras diez acciones que se han realizado en el día de hoy, por otro. Las acciones cotidianas sirven de marco de repaso del presente simple o habitual, mientras que las realizadas en el día de hoy tienen un marcado carácter perfectivo que nos permite observar si el alumno/a las expresa en Pretérito Perfecto Simple o Compuesto en lengua inglesa como punto de partida.

b) Actividad de control 1 – Prueba inicial

Número de actividades: 1	Tiempo total estimado: 15’

- Actividad 1: elegir la opción correcta.
  - Objetivo: observación del nivel inicial del que parte el alumno/a.
  - Descripción: se presentan diecinueve oraciones independientes en lengua inglesa en las que se ofrecen dos alternativas de respuesta. El alumno/a debe rodear la que, a su juicio, es la correcta.

c) Actividad de aprendizaje 2 – Actividades de traducción I

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 0: revisión teórica sobre la formación del *Present Perfect Simple* mediante cuadros explicativos en castellano.

- Actividad 1: escribir oraciones en modo afirmativo, negativo e interrogativo.

- Objetivo: práctica de las estructuras afirmativas, negativas e interrogativas en *Present Perfect Simple*.
- Descripción: se intercalan breves actividades cerradas de TP a lo largo de la explicación teórica y abiertas, en las que el alumno/a debe pensar en ejemplos que cumplan con las características requeridas en cada caso.

- Actividad 2: escribir oraciones en pretérito perfecto simple y compuesto.
  - Objetivo: diferencia entre el *Simple Past* y el *Present Perfect Simple*. Repaso adverbios de tiempo que permiten identificar cada tiempo verbal.
  - Descripción: se presentan siete oraciones en castellano. El alumno/a debe traducirlas al inglés teniendo en cuenta las explicaciones teóricas.

- Actividad 3: ejercicio de expresión escrita.
  - Objetivo: nivel de expresión escrita de los alumnos/as.
  - Descripción: se presentan dos grupos de textos. El grupo 1 se compone de tres pasajes expresados en pretérito perfecto compuesto en castellano. El grupo 2 se compone de tres pasajes descritos en pretérito perfecto simple en castellano. El alumno/a debe escoger un extracto de cada grupo y traducirlos al inglés.

d) Actividad de aprendizaje 2 – Actividades de traducción II

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 0: explicación teórica sobre las diferencias y semejanzas entre el Pretérito Perfecto Simple y Compuesto en castellano y el *Present Perfect Simple* y *Simple Past* en inglés mediante un cuadro explicativo.

- Actividad 1: escribir oraciones en pretérito perfecto simple y compuesto.
  - Objetivo: grado de adquisición de las diferencias y semejanzas entre tiempos verbales en los dos idiomas.
  - Descripción: se presentan ocho oraciones en castellano. El alumno/a debe traducirlas al inglés teniendo en cuenta la revisión teórica.

- Actividad 2: rellenar huecos con el tiempo verbal objeto de estudio correspondiente.
  - Objetivo: grado de adquisición de las diferencias y semejanzas entre tiempos verbales en los dos idiomas.
  - Descripción: se presentan ocho oraciones independientes en castellano con verbos en forma infinitiva entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco en el tiempo pasado objeto de estudio que corresponda y después traducir las oraciones al inglés.

- Actividad 3: rellenar huecos con el tiempo verbal objeto de estudio correspondiente.
  - Objetivo: grado de adquisición de las diferencias y semejanzas entre tiempos verbales en los dos idiomas.
  - Descripción: se presentan ocho oraciones independientes en castellano con verbos en forma infinitiva entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco en el tiempo pasado objeto de estudio que corresponda y después traducir las oraciones al inglés.

e) Actividad de aprendizaje 2 – Actividades de traducción III

Número de actividades: 2	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 0: explicación teórica sobre los adverbios de tiempo propios del *Present Perfect Simple* y *Simple Past* en inglés mediante un cuadro explicativo.

- Actividad 1: escribir oraciones a partir de marcadores temporales.
  - Objetivo: reflexión práctica sobre los marcadores temporales que caracterizan cada tiempo verbal.
  - Descripción: se presentan ocho marcadores temporales en castellano. El alumno/a debe crear una oración que contenga dicho marcador y, posteriormente, traducirla al inglés.

- Actividad 2: texto dialogado.
  - Objetivo: grado de adquisición de tiempos presentes y pasados. Marcadores discursivos del lenguaje oral.
  - Descripción: se presenta un texto dialogado en castellano con características propias del discurso oral. Por parejas, el alumno/a debe traducir el texto a la lengua inglesa.

f) Actividad de control 2 – Prueba intermedia 1

Número de actividades: 4	Tiempo total estimado: 20’

– Actividad 1: completar oraciones en modo afirmativo.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan cinco oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma afirmativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

– Actividad 2: completar oraciones en modo negativo.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan cinco oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma negativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

– Actividad 3: completar oraciones en modo interrogativo.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan cinco oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma interrogativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

– Actividad 4: completar texto dialogado.

- Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
- Descripción: se presenta un breve texto dialogado en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la modalidad afirmativa, negativa o interrogativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

g) Actividad de aprendizaje 3 – Actividades posteriores a la traducción

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: ejercicio de corrección.
  - Objetivo: ampliación y revisión de contenidos.
  - Descripción: se presentan diez traducciones de oraciones independientes en lengua inglesa, extraídas de las actividades realizadas por los propios alumnos/as, que contengan fallos exclusivamente en los tiempos verbales. El alumno/a debe ser capaz de identificar los errores y, a continuación, corregirlos.

- Actividad 2: ejercicio de comprensión lectora, síntesis y expresión escrita.
  - Objetivo: poner en práctica la expresión escrita libre que permita observar el grado de adquisición de contenidos del alumno/a.
  - Descripción: se presenta un texto de catorce líneas de extensión sobre la evolución de los ordenadores. El alumno/a debe leer el texto detenidamente y resumirlo con sus propias palabras en cinco líneas aproximadamente.

- Actividad 3: ejercicio de corrección.
  - Objetivo: ampliación y revisión de contenidos.
  - Descripción: se presentan cuatro pasajes independientes en castellano y con su respectiva traducción al inglés. El alumno/a debe corregir los errores que observe de diversa índole: tiempos verbales, ortografía, adverbios, preposiciones, calcos del castellano…

h) Actividad de control 3 – Prueba intermedia 2

Número de actividades: 1	Tiempo total estimado: 25’

– Actividad 1: rellenar huecos con los tiempos verbales objeto de estudio.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presentan quince oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la modalidad del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

i) Actividad de control 4 – Prueba final

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

– Actividad 1: lectura comprensiva.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presenta un texto de quince líneas de extensión en lengua inglesa que narra un testimonio vital y, a continuación, diez preguntas incompletas acerca de la información presentada anteriormente. El alumno/a debe completar cada hueco en el tiempo verbal objeto de estudio que considere falta en cada caso y, posteriormente, contestar a cada cuestión en lengua inglesa.

– Actividad 2: completar oraciones en modo afirmativo, negativo e interrogativo.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
  - Descripción: se presentan veinte oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis y clasificados según su modalidad oracional. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma afirmativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

– Actividad 3: rellenar huecos con los tiempos verbales objeto de estudio.

- Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante TP.
- Descripción: se presentan veinte oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la modalidad del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

4.3.5. Diseño de las unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo

Como mencionado anteriormente[46] y tomando como referencia los estudios de Colina, 2002; La Rocca, 2007 y Sánchez Cuadrado, 2015, se entiende por enfoque comunicativo aquel modelo didáctico que intenta dotar al alumno/a de un idioma de todas las habilidades para que pueda comunicarse de una forma real con los hablantes de una lengua meta. En el aula se emplea exclusivamente la L2, creando las condiciones necesarias para que la comunicación que se produce en clase sea lo más parecida a aquella que se produce en una situación comunicativa auténtica. Únicamente se recurre a la L1 cuando hay un concepto que impide la comprensión de una explicación o el desarrollo de una actividad.

4.3.5.1. Estructura y duración de las unidades didácticas didácticas basadas en el enfoque comunicativo

El presente apartado recoge la estructura de la unidad didáctica basada en el enfoque comunicativo[47] llevado a cabo con los grupos de control. Amén de los objetivos de aprendizaje, la temporalización de la asignatura, el nivel previo de los alumnos/as, sus intereses y dificultades, los contenidos se han organizado de manera similar a la unidad didáctica basada en el método de TP, tal y como se muestra a continuación.

UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO	
Actividad de aprendizaje 1	1. *Warming-up activities*
Actividad de control 1	2. Prueba inicial

[46] Véase al respecto el apartado 3.5.3.2.2.
[47] Las unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo se encuentran en los anexos II (estudio 1) y IV (estudio 2).

Actividad de aprendizaje 2	3. *Reinforcement activities*
Actividad de control 2	4. Prueba intermedia 1
Actividad de aprendizaje 3	5. *Extension activities*
Actividad de control 3	6. Prueba intermedia 2
Actividad de control 4	7. Prueba final

Cuadro 29. Configuración de la unidad didáctica basada en el enfoque comunicativo.

A continuación, se detalla el tipo de actividades que se llevaron a cabo en ambos estudios:

I. ESTUDIO 1 – Gradación de adjetivos

a) Actividad de aprendizaje 1 – *Warming-up activities*

Número de actividades: 4	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: completar la tabla.
  - Objetivo: tormenta de ideas. Actividad de sensibilización.
  - Descripción: se presenta un cuadro con siete adjetivos en grado positivo. El alumno/a debe rellenar la tabla con la forma comparativa de superioridad y superlativa.

- Actividad 2: ejercicio de elección múltiple.
  - Objetivo: actividad de sensibilización. Adjetivos comparativos de superioridad.
  - Descripción: se presentan diez adjetivos en grado positivo y, a continuación, dos formas comparativas de superioridad. El alumno/a debe escoger cuál es la opción correcta.

- Actividad 3: ejercicio de expresión escrita.
  - Objetivo: expresión escrita y creatividad.
  - Descripción: se presentan cinco oraciones independientes con el adjetivo en grado positivo. Se incluye un ejemplo explicativo en el que el adjetivo pasa de estar en grado positivo, a grado superlativo. El alumno/a debe transformar el resto de oraciones en la forma comparativa o superlativa a su elección.

- Actividad 4: clasificación y reescritura.
  - Objetivo: identificar y transformar estructuras comparativas y superlativas.
  - Descripción: se presentan catorce oraciones independientes. Cada oración contiene un adjetivo en grado comparativo de igualdad (A), superioridad (B), inferioridad (C) o superlativo (D). El alumno debe identificar en qué grado está cada oración y continuar la serie, es decir, transformar la estructura comparativa o superlativa presente en la subsiguiente categoría.

b) Actividad de control 1 – Prueba inicial

Número de actividades: 4	Tiempo total estimado: 25’

- Actividad 1: elegir la opción correcta.
  - Objetivo: observación del nivel inicial del que parte el alumno/a.
  - Descripción: se presentan siete oraciones independientes en lengua inglesa en las que se ofrecen dos alternativas de respuesta. El alumno/a debe rodear la que, a su juicio, es la correcta.

- Actividad 2: completar con los adjetivos en forma comparativa.
  - Objetivo: observación del nivel inicial del que parte el alumno/a.
  - Descripción: se presentan siete oraciones independientes en lengua inglesa con un adjetivo en grado positivo entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco con el adjetivo en forma comparativa.

- Actividad 3: completar con los adjetivos en forma superlativa.
  - Objetivo: observación del nivel inicial del que parte el alumno/a.
  - Descripción: se presentan seis oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos subrayados en grado positivo. El alumno/a debe continuar la frase rellenando el hueco correspondiente en la forma superlativa.

- Actividad 4: completar con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: observación del nivel inicial del que parte el alumno/a.

- Descripción: se presentan seis oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma comparativa o superlativa según corresponda en cada caso.

c) Actividad de aprendizaje 2 – *Reinforcement activities*

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 30’

- Actividad 0: revisión teórica sobre la formación de adjetivos comparativos de superioridad y superlativos mediante cuadros explicativos en inglés.

- Actividad 1: ejercicio de elección múltiple.
  - Objetivo: revisión de asimilación de conceptos.
  - Descripción: se presentan tres cuestiones independientes sobre la gradación de adjetivos en inglés. El alumno/a debe escoger la opción que considere correcta de acuerdo con las explicaciones dadas anteriormente.

- Actividad 2: completar con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: construcción comparativa de superioridad y superlativa.
  - Descripción: se presentan treinta oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma comparativa de superioridad o superlativa que corresponda en cada caso.

- Actividad 3: completar con los adjetivos en forma comparativa de igualdad o inferioridad.
  - Objetivo: construcción comparativa de igualdad y de inferioridad.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma comparativa de igualdad o inferioridad que corresponda en cada caso.

d) Actividad de control 2 – Prueba intermedia 1

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 40’

- Actividad 1: escribir la serie.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan treinta y ocho adjetivos en lengua inglesa en grado positivo. El alumno/a debe completar la serie en la forma comparativa y superlativa de cada uno de ellos.

- Actividad 2: rellenar huecos con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco en la forma comparativa o superlativa que corresponda en cada caso.

- Actividad 3: escribir oraciones en forma comparativa.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan diez grupos de palabras independientes en lengua inglesa. En cada grupo hay un adjetivo en grado positivo. El alumno/a debe articular una oración con sentido completo en grado comparativo de superioridad.

e) Actividad de aprendizaje 3 – *Extension activities*

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 30’

- Actividad 1: cuestionario.
  - Objetivo: ampliación y revisión de contenidos.
  - Descripción: se presenta un cuestionario con veintiséis ítems clasificados en cuatro categorías: verdadero o falso, corrección de errores, elección múltiple y completar tabla. El alumno/a debe ir rellenando cada ítem de acuerdo con las indicaciones.

- Actividad 2: rellenar huecos con los adjetivos en el grado correspondiente.
  - Objetivo: lectura comprensiva. Estructura comparativa de superioridad y superlativa.
  - Descripción: se presenta un texto de siete líneas de extensión. Los adjetivos aparecen en grado positivo entre paréntesis. El alumno debe rellenar cada hueco en la forma comparativa de superioridad o superlativa que estime correcta.

- Actividad 3: rellenar huecos con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: lectura comprensiva. Estructura comparativa y superlativa.
  - Descripción: se presenta un texto de once líneas de extensión. Los adjetivos aparecen en grado positivo entre paréntesis. El alumno debe rellenar cada hueco en la forma comparativa de superioridad o superlativa que estime correcta.

f) Actividad de control 3 – Prueba intermedia 2

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 30’

- Actividad 1: ejercicio de elección múltiple.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presenta un texto de doce líneas de extensión en el que faltan nueve huecos. El alumno/a debe escoger la opción correcta para cada hueco.

- Actividad 2: escribir oraciones en forma comparativa.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con un adjetivo en grado positivo entre paréntesis. El alumno/a debe completar con el adjetivo en grado comparativo adecuado en cada caso.

- Actividad 3: lectura comprensiva e identificación de errores.

- Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
- Descripción: se presenta un texto de dieciséis líneas de extensión en lengua inglesa que contiene ocho errores en la construcción de adjetivos comparativos y superlativos. El alumno debe identificarlos y corregirlos en cada caso.

g) Actividad de control 4 – Prueba final

Número de actividades: 5	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: completar texto dialogado.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presenta un texto dialogado de catorce líneas de extensión. Los adjetivos aparecen en grado positivo entre paréntesis. El alumno debe rellenar cada hueco en la forma comparativa o superlativa que estime correcta.

- Actividad 2: rellenar huecos con los adjetivos en forma comparativa o superlativa.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos positivos entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco en la forma comparativa o superlativa que corresponda en cada caso.

- Actividad 3: relacionar contenido en cuadro y completar oraciones.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presenta un cuadro comparativo sobre tres plataformas de entretenimiento en Internet y ocho oraciones incompletas con adjetivos en grado positivo. El alumno debe completar cada oración con el adjetivo en el grado correspondiente atendiendo a la información expuesta en la tabla.

- Actividad 4: completar con los adjetivos en forma superlativa.

- Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
- Descripción: se presentan diez oraciones independientes en lengua inglesa con adjetivos subrayados en grado positivo. El alumno/a debe continuar la frase rellenando el hueco correspondiente en la forma superlativa.

- Actividad 5: relacionar contenido en cuadro y completar oraciones.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presenta en un cuadro recopilatorio la información obtenida en la encuesta Greendex relativa al uso del transporte, la alimentación y los bienes de consumo. El alumno debe completar cada oración con el adjetivo en el grado correspondiente atendiendo a la información expuesta en la tabla.

II. ESTUDIO 2 – Present Perfect / Simple Past

a) Actividad de aprendizaje 1 – *Warming-up activities*

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: crucigrama tiempos pasados y participios pasados.
  - Objetivo: tormenta de ideas – pasado simple vs. participio pasado. Tarea de sensibilización.
  - Descripción: se presenta un crucigrama con pistas en inglés para completar con un total de diecinueve formas en pasado simple y en participio pasado de verbos irregulares en lengua inglesa.

- Actividad 2: ¿Alguna vez has…?
  - Objetivo: escribir oraciones en modo interrogativo en *Present Perfect Simple*.
  - Descripción: se presenta una tabla con cuarenta celdas independientes. En cada celda hay una acción escrita en infinitivo. El alumno/a debe escoger cinco acciones y escribir cinco oraciones interrogativas en *Present Perfect Simple* que comiencen por *Have you ever…?*

- Actividad 3: escribir oraciones en pasado a partir de tabla.
  - Objetivo: escribir oraciones en *Simple Past*.
  - Descripción: se presenta una tabla con cuarenta celdas independientes. En cada celda hay una acción escrita en infinitivo. El alumno/a debe escoger cinco acciones y escribir cinco oraciones interrogativas en *Simple Past* que comiencen por *Last month/year/night…* o *ago.*

b) Actividad de control 1 – Prueba inicial

Número de actividades: 1	Tiempo total estimado: 15’

- Actividad 1: elegir la opción correcta.
  - Objetivo: observación del nivel inicial del que parte el alumno/a.
  - Descripción: se presentan diecinueve oraciones independientes en lengua inglesa en las que se ofrecen dos alternativas de respuesta. El alumno/a debe rodear la que, a su juicio, es la correcta.

c) Actividad de aprendizaje 2 – *Reinforcement activities I*

Número de actividades: 2	Tiempo total estimado: 30’

- Actividad 0: revisión teórica sobre la formación del *Present Perfect Simple* y *Simple Past* mediante cuadros explicativos en inglés.

- Actividad 1: escribir oraciones en *Present Perfect Simple*.
  - Objetivo: estructuras afirmativas, negativas e interrogativas en *Present Perfect Simple*.
  - Descripción: se presentan veinte grupos de palabras independientes. El alumno/a debe construir oraciones en modo afirmativo, negativo o interrogativo en *Present Perfect Simple* según corresponda en cada caso.

- Actividad 2: escribir oraciones en *Simple Past*.

- Objetivo: estructuras afirmativas, negativas e interrogativas en *Simple Past*.
- Descripción: se presentan veinte grupos de palabras independientes. El alumno/a debe construir oraciones en modo afirmativo, negativo o interrogativo en *Simple Past* según corresponda en cada caso.

d) Actividad de aprendizaje 2 – *Reinforcement activities II*

Número de actividades: 1	Tiempo total estimado: 30’

- Actividad 0: revisión teórica sobre el empleo del *Present Perfect Simple* y *Simple Past* mediante cuadros explicativos en inglés.

- Actividad 1: ejercicio de elección múltiple.
  - Objetivo: revisión de asimilación de conceptos.
  - Descripción: se presentan treinta cuestiones independientes sobre el empleo del *Present Perfect Simple* y el *Simple Past*. El alumno/a debe escoger la opción que considere correcta de acuerdo con las explicaciones dadas anteriormente.

e) Actividad de aprendizaje 2 – *Reinforcement activities III*

Número de actividades: 1	Tiempo total estimado: 20’

- Actividad 0: revisión teórica sobre los marcadores temporales propios del *Present Perfect Simple* y *Simple Past* mediante cuadros explicativos en inglés.

- Actividad 1: rellenar huecos con el tiempo verbal objeto de estudio correspondiente.
  - Objetivo: grado de adquisición de las diferencias y semejanzas entre tiempos verbales en los dos idiomas.
  - Descripción: se presentan veinte oraciones independientes con verbos en forma infinitiva entre paréntesis. El alumno/a debe rellenar cada hueco en el tiempo pasado objeto de estudio que corresponda.

f) Actividad de control 2 – Prueba intermedia 1

Número de actividades: 4	Tiempo total estimado: 20’

– Actividad 1: completar oraciones en modo afirmativo.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan cinco oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma afirmativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

– Actividad 2: completar oraciones en modo negativo.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan cinco oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma negativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

– Actividad 3: completar oraciones en modo interrogativo.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presentan cinco oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma interrogativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

– Actividad 4: completar texto dialogado.
  - Objetivo: medición de la interiorización de conceptos del alumno/a.
  - Descripción: se presenta un breve texto dialogado en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la modalidad afirmativa, negativa o interrogativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

g) Actividad de aprendizaje 3 – *Extension activities*

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 40’

– Actividad 1: lectura comprensiva.

- Objetivo: ampliación y revisión de contenidos.
- Descripción: se presenta un texto de diez líneas de extensión que narra la biografía de Rafael Nadal y, a continuación, un trivial sobre datos relevantes de su carrera deportiva. El alumno/a debe completar cada hueco con el verbo en el tiempo verbal objeto de estudio que corresponda en cada caso.

- Actividad 2: *For, since or ago?*

- Objetivo: revisión marcadores temporales.
- Descripción: se presentan diez oraciones independientes en las que faltan los adverbios de tiempo *for, since* y *ago*. El alumno/a debe completar cada hueco con el marcador temporal que considere correcto en cada caso.

- Actividad 3: *Just, yet, still or already?*

- Objetivo: revisión marcadores temporales.
- Descripción: se presentan doce oraciones independientes con los adverbios temporales *just, yet, still* y *already* destacados en negrita. El alumno/a debe señalar cuáles de las oraciones expresadas anteriormente son correctas.

h) Actividad de control 3 – Prueba intermedia 2

Número de actividades: 1	Tiempo total estimado: 25’

– Actividad 1: rellenar huecos con los tiempos verbales objeto de estudio.

- Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
- Descripción: se presentan quince oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco

en la modalidad del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

i) Actividad de control 4 – Prueba final

Número de actividades: 3	Tiempo total estimado: 50’

- Actividad 1: lectura comprensiva.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presenta un texto de quince líneas de extensión en lengua inglesa que narra un testimonio vital y, a continuación, diez preguntas incompletas acerca de la información presentada anteriormente. El alumno/a debe completar cada hueco en el tiempo verbal objeto de estudio que considere falta en cada caso y, posteriormente, contestar a cada cuestión en lengua inglesa.

- Actividad 2: completar oraciones en modo afirmativo, negativo e interrogativo.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presentan veinte oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis y clasificados según su modalidad oracional. El alumno/a debe completar cada hueco en la forma afirmativa del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

- Actividad 3: rellenar huecos con los tiempos verbales objeto de estudio.
  - Objetivo: medición de la evolución de aprendizaje de los alumnos/as mediante el enfoque comunicativo.
  - Descripción: se presentan veinte oraciones independientes en lengua inglesa con verbos en forma base entre paréntesis. El alumno/a debe completar cada hueco en la modalidad del *Present Perfect* o *Simple Past* según estime adecuado para cada caso.

Conviene destacar que las unidades didácticas han contemplado actividades correspondientes a cada enfoque (comunicativo o con TP). No obstante, las pruebas iniciales, intermedias y finales han sido las mismas tanto para los grupos experimentales y de control, con el fin de poder comparar el rendimiento en las mismas condiciones y, en consecuencia, garantizar la comparabilidad de los resultados.

4.4. Implementación de las unidades didácticas

Como indicado anteriormente, se han realizado dos estudios independientes de carácter morfológico (Estudio 1) y de carácter gramático-pragmático (Estudio 2). Uno de los requisitos ineludibles para acometer la investigación en los centros educativos fue la necesidad de respetar el desarrollo curricular y las condiciones contextuales, lo que nos obligó a implementar las unidades didácticas conforme a los contenidos curriculares de inglés de 1º y 2º de la ESO en cada comunidad autónoma.

Véase el siguiente cuadro recopilatorio sobre la organización de contenidos y temporalización de cada estudio.

ETAPA	**ESTUDIO 1** (Gradación de adjetivos)	**ESTUDIO 2** (*Present Perfect/Simple Past*)
1er CICLO ESO	Primer trimestre	Segundo trimestre
Nº sesiones / min	7 / 50’	9 / 50’
Nº semanas	3 / Seguidas o no seguidas. Según las horas disponibles.	4 / Seguidas o no seguidas. Según las horas disponibles.
Tiempo entre actividad y control	Mínimo una sesión	Mínimo una sesión

Cuadro 30. Organización y temporalización del estudio 1 y estudio 2.

TEMPORALIZACIÓN ESTUDIO 1

Sesión 1	Actividades previas a la traducción	Actividades previas a la traducción
Sesión 2	Prueba inicial	Prueba inicial

Sesión 3	Actividades de traducción	Actividades de traducción
Sesión 4	Prueba intermedia 1	Prueba intermedia 1
Sesión 5	Actividades posteriores a la traducción	Actividades posteriores a la traducción
Sesión 6	Prueba intermedia 2	Prueba intermedia 2
Sesión 7	Prueba final	Prueba final

Cuadro 31. Temporalización del estudio 1.

TEMPORALIZACIÓN ESTUDIO 2

Sesión 1	Actividades previas a la traducción	Actividades previas a la traducción
Sesión 2	Prueba inicial	Prueba inicial
Sesión 3	Actividades de traducción I	Actividades de traducción I
Sesión 4	Actividades de traducción II	Actividades de traducción II
Sesión 5	Actividades de traducción III	Actividades de traducción III
Sesión 6	Prueba intermedia 1	Prueba intermedia 1
Sesión 7	Actividades posteriores a la traducción	Actividades posteriores a la traducción
Sesión 8	Prueba intermedia 2	Prueba intermedia 2
Sesión 9	Prueba final	Prueba final

Cuadro 32. Temporalización del estudio 2.

Una vez obtenido el consentimiento de los directores de los centros educativos, se realizó una sesión informativa con el director/a pedagógico/a, los jefes de departamento de inglés de cada centro y con los profesores encargados de implementar las unidades didácticas, en la que se entregaron los materiales necesarios para llevar a cabo la investigación con instrucciones precisas sobre la organización de los grupos de control y experimental, la temporalización, la anonimidad de los datos personales mediante la asignación de un código alfanumérico[48].

[48] Véase anexo V.

Los alumnos/as fueron informados de la finalidad del estudio a través de sus profesores y participaron de forma voluntaria mediante consentimiento escrito de sus padres o tutores legales quienes, además, recibieron una circular en la que se les informó de forma exhaustiva de la finalidad e implicaciones previstas en la programación de los contenidos[49]. Asimismo, se indicó a los alumnos/as que las calificaciones obtenidas las actividades y pruebas no computaran para la nota final del trimestre, de forma que la participación en la investigación no supusiera un factor estresante adicional para ellos que pudiera influir en su rendimiento.

4.5. Sistema de evaluación de las actividades y pruebas

El sistema de evaluación aplicado a las actividades y pruebas durante la investigación fue de tipo objetivo numérico. Se asignó un punto para cada hueco a completar. La calificación final obtenida en cada actividad o prueba se calcula sobre la base del número de total aciertos.

Tal y como se ha detallado en los subapartados I y II del apartado 4.3.3.1. las actividades llevadas a cabo fueron de diversa índole: elección múltiple, rellenar espacios en blanco, verdadero/falso, identificación y corrección de errores, así como de respuesta libre[50]. La calificación otorgada se efectuó sobre una escala de 0 a 10 puntos y fue realizada por la investigadora dado que, al tratarse de pruebas imparciales sin margen para interpretaciones subjetivas, no hubo necesidad de recurrir a calificadores externos.

Conviene insistir, a este respecto, en que los alumnos/as fueron informados desde el comienzo de la unidad didáctica de que las calificaciones obtenidas en el mismo no computaban para su nota final, con el fin de que el estrés y el miedo no influyeran en su rendimiento durante la realización de las unidades didácticas.

4.6. Recopilación, sistematización y tratamiento de datos

El método de recogida de datos siguió cinco fases tal y como se detalla a continuación:

[49] Véase anexo VI.
[50] Véanse ejemplos anonimizados de cada prueba y actividad en los anexos VII, VIII, IX y X.

I. En primer lugar, se ha procedido a la observación directa de los alumnos/as y a la entrega de actividades en papel diseñadas específicamente a tal fin recogidas al final de cada sesión. Se han asignado códigos de identificación en dichas hojas de trabajo que permitieran realizar un seguimiento de la evolución del alumno/a durante el proceso de investigación y, a la vez, preservaran su identidad. Dichos códigos constan de dos letras y un número. Los mismos códigos se respetaron para cada actividad y prueba, de modo que se pudiera comparar la actuación de cada sujeto a lo largo de la unidad didáctica.

II. Una vez entregadas las actividades y las pruebas por parte de los profesores, la autora de la presente tesis se ha encargado íntegramente de la corrección de las pruebas objetivas sobre copias en papel y posteriormente se ha procedido a su digitalización.

III. Los datos cuantitativos de cada prueba se han recogido en hojas de cálculo Microsoft Excel y se han importado a posteriori a SPSS v. 26 para su tratamiento estadístico.

IV. Lo datos cualitativos referentes al tipo de errores igualmente se han recogido en hojas de cálculo de Microsoft Excel.

4.7. Metodología de análisis de datos

Desde el punto de vista metodológico, la presente tesis doctoral se sitúa en la frontera entre la investigación observacional y la investigación empírica. Se basa en el estudio de una situación que se produce de forma natural en un entorno real, es decir, el aprendizaje de la lengua inglesa de alumnos/as de 1er y 2º curso de la ESO en centros concertados y públicos. Paralelamente, se vincula con la investigación experimental basada en situaciones que se generan a propósito para el estudio, concretamente, la implementación de unidades didácticas específicas con dos métodos de enseñanza diferentes: el enfoque comunicativo y la TP.

La recolección de datos sobre el aprendizaje de la lengua inglesa se ha efectuado mediante la implementación de unidades didácticas específicas correspondientes a cada metodología de enseñanza en grupos experimentales y grupos de control, junto con la realización de tareas de aprendizaje y pruebas iniciales, intermedias y finales estandarizadas (véase el apartado 4.3). Para ello se ha adoptado un enfoque exploratorio-analítico que se centra en el estudio de dos aspectos gramaticales que forman parte los contenidos lingüísticos específicos del inglés como primera lengua extranjera previstos para 1º y 2º de la ESO: el aprendizaje de la gradación del adjetivo y del tiempo verbal del *Present Perfect* (véase el apartado 4.3.1) con el objetivo de comparar los resultados obtenidos con los dos métodos de enseñanza, sin refrendar o descartar una hipótesis inicial sobre el grado de efectividad de los métodos de enseñanza aplicados.

En concordancia con las diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo expuestas por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018: 12-13) referentes a las metodologías cuantitativa y cualitativa, se ha optado por la aplicación de un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, por cuanto los elementos de comparación se sitúan tanto en la ruta cuantitativa como la cualitativa.

Elemento o rubro de comparación	Ruta cuantitativa	Ruta cualitativa
Paradigmas o marcos de referencia básicos que la sustentan	Positivismo, neopositivismo y pospositivismo	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo
Posición ante la realidad[8]	Existe una realidad objetiva (positivismo) o más bien objetiva (neopositivismo) única que conocer, lo cual puede lograrse por medio de la mente. La realidad es externa al investigador	Coexisten varias realidades subjetivas que es necesario conocer, construir e interpretar mediante la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados
Relación con la realidad	La realidad no cambia por las observaciones y mediciones realizadas[9]	La realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos
Búsqueda de la objetividad	La objetividad es un estándar necesario (positivismo) o deseable (postpositivismo).	Admite subjetividad. Es parte del fenómeno y se analiza

Elemento o rubro de comparación	Ruta cuantitativa	Ruta cualitativa
Intenciones o metas de los estudios	Describir, explicar, comprobar o confirmar y predecir los fenómenos (establecer causalidad). Generar y probar teorías	Explorar, describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Generar teoría. Identificar conexiones entre componentes de los fenómenos (atribución de causalidad)
Lógica del proceso (que guía la ruta)	Deductiva: de lo general a lo particular. En la ruta se transita de las leyes y la teoría a los datos y resultados	Inductiva: de lo particular a lo general. En la ruta se transita de los casos y datos a los resultados y la teoría
Utilización de la teoría (estudios previos)	Los postulados de la teoría se ajustan a la realidad (mundo empírico)	La teoría es un marco de referencia que se contrasta con los resultados del estudio
Generación de teoría	La teoría se produce a partir de comparar los resultados de la investigación con los resultados de estudios previos. Se desarrolla o comprueba la teoría	La teoría se construye fundamentalmente a partir de los resultados y, desde luego, se compara con los resultados de estudios anteriores
Posición personal del investigador	Neutral e imparcial. El investigador trata de "hacer a un lado" sus propios valores y creencias. Intenta asegurar procedimientos rigurosos y "objetivos", así como evitar que sus sesgos y tendencias influyan en los resultados	Explícita. El investigador reconoce sus propios valores y creencias, incluso son fuentes de datos. Desde luego, pretende ser lo menos intrusivo posible en el estudio
Relación del investigador con el fenómeno estudiado	Independiente del fenómeno. Se debe posicionar externamente	De interdependencia. El investigador es parte del fenómeno. Debe posicionarse interna y externamente
Rol de la teoría y estudios previos	Crucial para afinar el planteamiento del problema y guiar toda la investigación	Provee de dirección a la investigación junto con la evolución de los acontecimientos y desarrollo de la indagación
Papel de las hipótesis	Se establecen y prueban hipótesis. Se aceptan o rechazan dependiendo del grado de certeza (probabilidad)	Se generan hipótesis durante el estudio o al final de este. Las hipótesis son altamente contextuales (lugar y tiempo)
Diseño de la investigación	Estructurado, predeterminado e implementado según el plan (un mapa a seguir rigurosamente)	Abierto, flexible, construido durante el proceso. Es un abordaje que se adapta al contexto y las circunstancias (recordar que es como el Waze o el GPS activo)
Vínculo población muestra y generalización de resultados	Se incluyen muchos casos en la investigación porque se pretende generalizar los resultados del estudio	No se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio a una población. Más bien se prefiere analizar los casos o fenómenos a profundidad, lo cual por cuestión de tiempo y recursos tiende a conducirnos a incluir menos casos
Muestra objetivo	Conjunto de casos que sea estadísticamente representativo de la población estudiada	Conjunto de casos que refleje las cualidades o atributos del fenómeno de interés o planteamiento del problema
Tipo de datos	Numéricos (datos confiables y duros)	Narrativos (datos simbólicos y que generen significados y revelen experiencias, puntos de vista y cualidades)
Forma en que deben encontrarse los datos	Categorías numéricas predeterminadas	Categorías generadas a partir de los datos (emergentes)

Cuadro 33. Comparación entre el enfoque cualitativo y cuantitativo en sus fundamentos e implementación (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 12-13).

Para la presente investigación, dichos elementos de comparación se concretan en los siguientes aspectos:

1. En lo referente al papel de las hipótesis, se puede constatar que, al ser una investigación de carácter exploratorio, no se han establecido previamente hipótesis con el fin de ratificar o refutarlos -como suele hacerse en investigaciones puramente cuantitativas-, sino que se generan hipótesis contextuales durante el estudio.

2. En cuanto al diseño de investigación y la tipología de datos, cabe destacar que la presente investigación sigue los planteamientos de un enfoque híbrido cualitativo-cuantitativo, habiéndose optado por la recolección de datos mensurables y calculables, así como de datos cualitativos relativos a los tipos de errores.

3. En lo que atañe a la muestra objetivo, el vínculo de población muestra y generalización de los resultados, el presente estudio se enmarca claramente dentro de la investigación cualitativa. Es decir, el muestreo se ha realizado mediante un método no probabilístico de conveniencia y, por tanto, la muestra no es estadísticamente representativa. Además, el tamaño de la muestra (n=211) no está orientado a la generalización de resultados sino a un análisis cualitativo de mayor profundidad.

4. Por último, conviene señalar la forma de recogida de datos. Por un lado, se han establecido categorías numéricas para llevar a cabo en análisis cuantitativo. En el caso del análisis cualitativo, por otro lado, se han generado categorías específicas basadas en el análisis de errores, es decir, errores prototípicos que los alumnos/as/as que aprenden inglés como segunda lengua tienden a cometer a lo largo del aprendizaje de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

En línea con los enfoques mixtos y siguiendo el planteamiento de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018: 628), se distinguen dos tipos: el enfoque secuencial y el enfoque concurrente.

a) En el *enfoque secuencial* se realiza, primero, una fase empírica (cuantitativa o cualitativa) con recolección y análisis de datos. Tras la fase inferencial (discusión

de resultados), se inicia la segunda fase conceptual y empírica, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

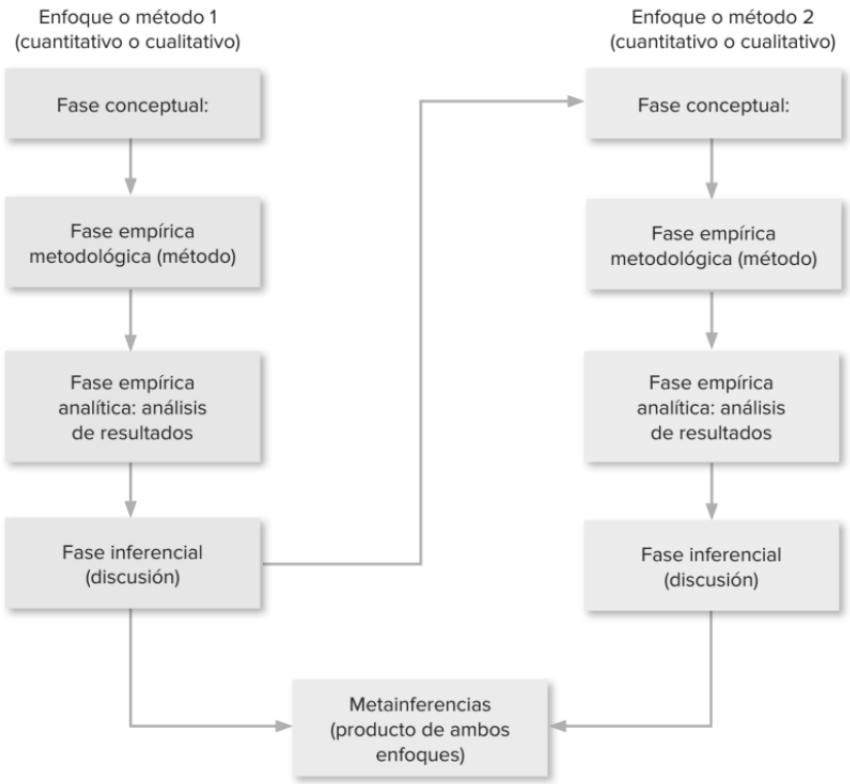


Figura 6. Enfoque secuencial (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 628).

b) En el *enfoque concurrente*, en cambio, se aplican simultáneamente el método cuantitativo y cualitativo. Se recaban los datos de forma paralela, y se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo por separado. Por último, tras la interpretación de los resultados, se integran los hallazgos e inferencias del método cuantitativo o cualitativo.

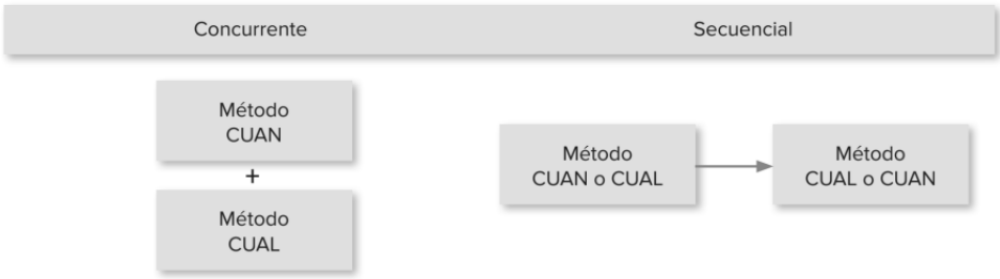


Figura 7. Enfoque concurrente (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 626).

En la presente tesis doctoral, nos decantamos por el enfoque concurrente y una recolección de datos que permitiera efectuar tanto un análisis cuantitativo como cualitativo. La razón principal estriba en la complejidad objeto investigado, ya que consideramos que una aproximación al aprendizaje de una lengua extranjera basada exclusivamente en categorías mensurables hubiera sido un tanto reduccionista al no ofrecer información detallada sobre aspectos específicos de la adquisición o no adquisición de las estructuras gramaticales estudiadas por los alumnos/as/as participantes.

En resumen, creemos que la aplicación de un enfoque híbrido o mixto permite dar cuenta de la complejidad del objeto investigado, ya que ofrece la posibilidad de la retroalimentación de los métodos cuantitativo y cualitativo, y así aprehender el aprendizaje del inglés desde su naturaleza compleja y obtener conclusiones más sólidas sobre la eficacia del enfoque comunicativo y de la TP.

Por un lado, el análisis cuantitativo se basa fundamentalmente en comparaciones intergrupales e intragrupales de las calificaciones obtenidas en las pruebas a partir de los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales realizados. Por otro lado, el análisis cualitativo de los tipos de errores se realiza a partir de una submuestra de 15 sujetos (8 correspondientes al grupo de control y 7 al grupo experimental) que representan la mediana en cada centro educativo, es decir, los sujetos que se sitúan en el centro de la distribución. La razón fundamental estriba en el hecho de que en la mediana no influyen los valores extremos, ya que el interés no reside en estudiar el patrón de errores de sujetos con resultados elevados o bajos, sino de aquellos sujetos que son los más representativos del colectivo.

4.8. La dimensión ética en la investigación

> *«La preocupación por lo ético en las ciencias sociales se evidencia cuando se cuestionan los estándares éticos en torno a la pertinencia, calidad y rigurosidad de las investigaciones, pero también cuando surgen preguntas en torno a los intereses que definen las agendas de investigación o cuando se consideran las consecuencias de comunicar o publicar los resultados de las mismas en un determinado entorno local o regional; cuestionamientos que expresan una demanda por hacer visible la relevancia de la ética en la investigación social».*
>
> (Ames Ramello y Merino Amand, 2019: 9)

El último tercio del siglo XX marcó el surgimiento de espacios para la reflexión bajo las llamadas *éticas aplicadas* «por un imperativo de la realidad social que necesitaba respuestas multidisciplinares en sociedades moralmente pluralistas» (Cortina, 2002: 46) ante una opinión pública, cada vez más consciente de sus derechos y responsabilidades. Las cuestiones planteadas no podían ser respondidas desde un código único, sino que era preciso diseñar una ética aplicada a las distintas esferas de la vida social de ahí que, en se formaran comisiones de ética locales y nacionales con expertos del ámbito correspondiente, junto con tratadistas de ética, juristas y teólogos para hacer frente a cuestiones de diversa índole y elaborar recomendaciones y orientaciones éticas orientadas a complementar el código deontológico con un código ético, con el fin de «forjar el carácter de excelencia de la actividad que se forma con valores, principios y virtudes, no con el mero seguimiento de leyes, sino con la intención de buscar una autorregulación» (Pérez Cruz y Fernández Bereau, 2010: 2).

Conjuntamente con otros ámbitos, la investigación se configura en torno a un conjunto de fines, prioridades y valoraciones éticas. En el campo de la investigación social, particularmente, resulta necesario probar las orientaciones y criterios presentes en su práctica, pues, por lo general, se trata de investigaciones empíricas que nacen del vínculo entre quienes investigan y quienes son investigados, es decir, aquellos que en tanto sujetos representan el objeto de investigación o bien aquellos que proporcionan los datos en los que se basa la investigación, y como tales, actúan como fuente de información.

La preocupación por la ética de investigación social es creciente, multiplicándose los procedimientos, protocolos, comités e instancias con el fin de garantizar que la actividad científica y académica se realice de acuerdo con principios éticos generales. Esto incluye el trato de los investigadores hacia los sujetos estudiados y las responsabilidades ante ellos, tanto durante la investigación como en la publicación y difusión de resultados.

Hortal (2002) postula cuatro principios fundamentales que deben ser respetados para considerar que una actuación profesional o académica es válida éticamente, a saber:

a) El *principio de beneficencia*: «hacer bien una actividad y hacer el bien a otros mediante una actividad bien hecha» (Hortal, 2002: 116). Ejerciendo nuestra

profesión de manera diligente y responsable, contribuimos a la realización del bien supremo. «Cuando un bien está subordinado a otro bien, el bien superior es criterio para juzgar el bien subordinado. […] El criterio último por el que hay que juzgar toda actuación es por lo que dicha actuación y el bien que realiza contribuye a (o es parte integrante del) vivir la vida en plenitud, no solo cada uno para sí sino por, con y para los otros» (Hortal, 2002: 119-120).

b) El *principio de autonomía*: «nada es verdaderamente humano si es impuesto a los hombres por otros hombres» (Hortal, 2002: 132). Todo profesional debe considerar a su cliente, paciente o usuario de sus servicios como una persona con dignidad y capacidad de participación. Su consentimiento, sus convicciones y sus derechos merecen ser respetados, informando y consultando debidamente para emprender cualquier actuación profesional que le afecte. Desde esta consideración, quien participa en una investigación deja de ser un pasivo «sujeto de estudio» para transformarse en «sujeto participante» de la investigación.

c) El *principio de justicia*: consiste en dar a cada uno lo suyo, lo que le corresponde en justicia (Hortal 2002: 152-153):
    a. «por *ser hombre*, necesitado del reconocimiento y la ayuda de otros hombres para llegar a ser plenamente humano»;
    b. «por *contrato* (implícito o explícito) que acompaña las relaciones del profesional con su cliente u organismo en determinados supuestos y circunstancias»;
    c. «por *mérito* contraído en razón de lo que ha hecho, del esfuerzo o trabajo realizado, etc.»;
    d. «por *participación proporcional* en las cargas y beneficios que a todos atañen»; y
    e. «por *ley*, establecida por la autoridad competente en orden a proteger los derechos humanos, favorecer las condiciones de vida de todos, tratando los mismos casos de la misma manera y distribuyendo las cargas y los beneficios con arreglo a las posibilidades de cada uno (de cada grupo) tratando de compensar las desigualdades».

En el caso de la ética de las profesiones, este principio de justicia hace referencia al *sentido social* de la profesión como responsable ante la sociedad de todos los bienes y servicios que busca promover, así como de las *obligaciones de justicia* que lleva consigo las contribuciones específicas de cada colectivo profesional.

d) Finalmente, el *principio de no maleficencia*. Cualquier actividad profesional debe ir enfocada a evitar generar un daño a la sociedad en la que se encuentra inmersa. Si bien está correlacionado con el principio de beneficencia y autonomía, no son conceptos simétricos. La diferencia radica entre hacer y omitir. «No es lo mismo hacer el bien que no hacer el mal (o no hacer daño), especialmente cuando se trata de acciones transitivas que afectan a otros» (Hortal, 2002: 165). Hacer el bien a otro sin contar con su consentimiento, sin tener en cuenta sus convicciones o concepciones de lo que es bueno, es atentar contra su autonomía. En cambio, para no hacerle daño, para no ir en contra de sus convicciones, no necesitamos contar con su consentimiento, pues «el bien se puede hacer de muchas maneras entre las que cabe optar; evitar el mal es preceptivo, obligatorio» (Hortal, 2002: 171).

Asimismo, conviene destacar dos principios adicionales que regulan la conducta de los investigadores/as en la toma de decisiones prácticas (Ames Ramello y Merino Amand, 2019: 13-14):

e) Principio de *integridad científica* como ejercicio adecuado de la profesión. Incluye el cuidado y uso honesto de los datos que se obtiene en la investigación, tanto en el ámbito académico como en el desempeño laboral profesional. También incluye mostrar los posibles conflictos de intereses que puedan surgir en el desarrollo de la investigación.

f) Principio de *responsabilidad*. Al desarrollar una investigación deben preverse las consecuencias de las acciones tomadas que afectan a los participantes, derivadas de las decisiones tomadas en el curso de la investigación y de las cuales es responsable último el investigador/a.

4.8.1. Criterios éticos adoptados en el estudio objeto de análisis

Teniendo en cuenta todos los aspectos arriba mencionados, la presente tesis ha verificado el cumplimiento de la dimensión ética en las distintas etapas de la investigación, tal como se recoge a continuación:

- El *principio de beneficencia* ha imperado en la motivación principal del estudio para servir a la comunidad científica sobre la efectividad o no de la TP como método de enseñanza que pueda servir como referencia a los/las docentes en el ejercicio de su profesión.

- El *principio de autonomía* se ha respetado en la medida en que la colaboración de los profesores/as y alumnos/as/as matriculados en los cursos y centros educativos objeto de análisis ha sido voluntaria. Se ha tenido en cuenta el reconocimiento del valor, la autonomía y confidencialidad de las personas que participaron en la investigación, con el consiguiente respeto y no instrumentalización que merecen. Ello ha implicado la protección y respeto de sus derechos, en particular el derecho a participar voluntariamente y de manera informada en la investigación, atendiendo a la confidencialidad de la información de carácter personal recabada y el trato cuidadoso de los datos obtenidos. Concretamente, al tratarse de sujetos menores de edad, los padres y tutores legales de los mismos fueron informados, mediante una circular interna, de la participación voluntaria en el estudio, donde los datos de carácter personal serían utilizados exclusivamente para fines de planificación pedagógica, quedando asegurado el anonimato de los mismos conforme a los estipulado en la Ley Orgánica 3/2018. Anexo a la circular se entregó un documento de autorización para recabar su consentimiento expreso por escrito.

- Los principios de *justicia* y *no maleficencia* han estado presentes en las dinámicas llevadas a cabo mediante el trato no discriminatorio e inclusivo de los sujetos participantes, asegurando los derechos y bienestar de los sujetos involucrados, atendiendo a las necesidades físicas y psicológicas que los sujetos pudieran reclamar en todo momento.

- El principio de *integridad científica* ha sido respetado durante la realización, corrección, evaluación y análisis de las pruebas, como garantía de rigurosidad y de imparcialidad que permitiera extraer resultados concluyentes. Asimismo, la redacción de todas las páginas que conforman la presente investigación da cumplimiento de honestidad académica y científica, a través de la inclusión de fuentes de información, uso referenciado de ideas de otros autores, no manipulación de imágenes, y no falsificación o fabricación de datos.

- Finalmente, el *principio de responsabilidad* ha tenido en consideración el impacto de las decisiones tomadas sobre los sujetos participantes tanto en la fase de investigación, como en la publicación y difusión de los resultados, atendiendo los beneficios y riesgos potenciales durante la misma.

Asimismo, se han seguido los principios recogidos en el Código deontológico de la profesión docente (2010), promovido por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, además de los principios recogidos en la Declaración Nacional sobre Integridad Científica (2015), por la Confederación de Sociedades Científicas de España (C.O.S.C.E.), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (C.R.U.E.), y el Centro Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.), así como las condiciones establecidas en los Proyectos Educativos y Reglamentos de Régimen Interior de cada centro participante.

5. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

Como se ha expuesto en el capítulo cuatro, el objetivo primordial de la presente investigación reside en ofrecer un soporte empírico a la aplicación de la traducción pedagógica (TP) y explorar su eficacia en comparación con el enfoque comunicativo en el marco de la enseñanza del inglés en primer y segundo curso de la ESO, más concretamente, en el desarrollo de la competencia lingüístico-gramatical que en este ciclo de la enseñanza secundaria constituye uno de los objetivos fundamentales.

Con el fin de acometer el objetivo planteado, se han desarrollado cuatro unidades didácticas, dos de las cuales basadas en la Traducción Pedagógica (TP) y dos basadas en el enfoque comunicativo. Las unidades didácticas se centran en dos aspectos concretos de la lengua inglesa: la gradación del adjetivo (estudio 1) y empleo del *Present Perfect/ Simple Past* (estudio 2) dada la prevalencia de errores morfosintácticos y pragmáticos en los alumnos/as que cursan el primer ciclo de la ESO[51]. Una vez recogidas las actividades y pruebas de huecos[52] correspondientes a cada una de las unidades didácticas se ha procedido a la evaluación numérica, asignando un punto para cada hueco a completar.[53] La calificación final obtenida por los sujetos se calcula sobre la base del número de total aciertos con respecto al número total de huecos a completar y se aplica el sistema de calificación de 0 – 10. Para el análisis cuantitativo, se ha calculado a partir de las calificaciones individuales obtenidas en cada una de las actividades y pruebas la media individual de cada sujeto. El hecho de basar el análisis cuantitativo en la media de los resultados obtenidos por cada sujeto en las pruebas realizadas a lo largo de las unidades didácticas obedece al diseño de las unidades didácticas. Este se basa en el planteamiento de Leonardi (2010), adoptando la estructura de prueba inicial, pruebas intermedias 1 y 2, así como prueba final y, por tanto, no ajusta al modelo clásico de pre-post-test.

[51] Para una descripción detallada de las unidades didácticas véase el capítulo 4.3.
[52] Por prueba de huecos se entiende un tipo de prueba con ítems de respuesta dirigida, en la que se suprime una parte de un texto o una palabra concreta y cuyo fin reside en dar cuenta del control lingüístico del alumno/a. Este hueco o espacio en blanco se debe completar con una respuesta que se califica de incorrecta o correcta.
[53] Para una descripción detallada de la evaluación de las actividades y pruebas véase el capítulo 4.5.

5.1. Variables dependientes e independientes

Las variables a partir de las cuales se formularon las preguntas de investigación expuestas en el apartado 4.1.2 son las siguientes:

Variable dependiente:

La media de los resultados obtenidos por los sujetos en las pruebas inicial, intermedias y final.

Variables independientes:

1. Metodología aplicada: unidades didácticas basadas en la traducción pedagógica (grupo experimental) vs. unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo (grupo de control).
2. Centro de enseñanza: Colegios concertados e Instituto de Enseñanza Secundaria (IES)
3. Aspecto lingüístico: Gradación del adjetivo y los tiempos verbales *Present Perfect/ Simple Past*.

El análisis estadístico contempla los siguientes procedimientos:

1. Análisis estadísticos descriptivos, principalmente la media de las calificaciones obtenidas en las pruebas, así como en pruebas y actividades.
2. Comparaciones inter-grupos para las que se emplean pruebas paramétricas de comparaciones de medias: la prueba T para dos muestras independientes o el ANOVA de un factor y ANOVA de dos factores para más de dos muestras.

5. 2. Análisis estadístico inferencial

Según lo expuesto en el apartado 4.1.2 el análisis estadístico pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Resulta más o menos o igual de eficaz la traducción pedagógica (TP) que el enfoque comunicativo? Es decir, se pueden observar o no diferencias

estadísticamente significativas entre medias obtenidas entre una y otra metodología con independencia del aspecto lingüístico y del centro de enseñanza/ sin tener en cuenta el aspecto lingüístico y el centro de enseñanza.

2. ¿Resulta más o menos eficaz la traducción pedagógica (TP) que el enfoque comunicativo en el aprendizaje de la gradación del adjetivo y/o en el aprendizaje del *Present Perfect/Simple Past*? Es decir, se constatan o no diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas con la aplicación de la traducción pedagógica y el enfoque comunicativo según el aspecto lingüístico objeto del aprendizaje.

3. ¿Se pueden detectar diferencias en la eficacia de la traducción pedagógica (TP) y el enfoque comunicativo según el centro de enseñanza (centros concertados / IES)? Es decir, se pueden observar o no diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en los distintos centros de enseñanza.

4. ¿Se pueden detectar diferencias en la eficacia de la traducción pedagógica (TP) y el enfoque comunicativo según el centro de enseñanza (centros concertados / IES) y el aspecto lingüístico (gradación del adjetivo / *Present Perfect/Simple Past*)? Es decir, se pueden observar o no diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en los distintos centros de enseñanza y teniendo en cuenta el aspecto lingüístico.

Con el fin de responder a la primera pregunta de investigación relativa a la eficacia de ambas metodologías, la muestra completa se ha dividido en dos macro-grupos: un grupo experimental al que se aplican las dos unidades didácticas basadas en la TP y un grupo de control al que se aplican las dos unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo. Después de realizar una prueba paramétrica (Prueba T) basada en la media de las calificaciones obtenidas por los sujetos en las pruebas *inicial, intermedia 1, intermedia 2 y final* se desprende de la tabla 1 a continuación que las calificaciones medias obtenidas son ligeramente superiores en el macro-grupo experimental (6,12) que en el macro-grupo de control (5,47).

Estadísticas de grupo (tabla 1)

	Grupo Agrupado	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Media individual pruebas	Control	241	5,475228216	2,337312203	,1505595143
	Experimental	145	6,128362069	1,750567403	,1453767100

Tabla 6. Datos descriptivos de las muestras obtenidas.

Para determinar si la diferencia observada anteriormente es estadísticamente significativa, se ha realizado un contraste de igualdad de medias, bajo el supuesto de varianzas diferentes. De la tabla 2 se puede colegir que p-valor está por debajo del 5%, de modo que se puede admitir que las varianzas efectivamente no son iguales.

Realizando el contraste de igualdad de medias (Prueba T) se puede entonces afirmar que existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental. (CTM-ETM)*[54]= -0,65, p-valor = 0,00). Se proporciona por tanto apoyo estadístico significativo para concluir que la aplicación de las unidades basadas en la Traducción Pedagógica (TP) arroja resultados ligeramente superiores a la aplicación de las unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Media individual pruebas	Se asumen varianzas iguales	12,66	,000	-2,91	384,00	,00	-,65	,22	-1,09	-,21
	No se asumen varianzas iguales			-3,12	365,96	,00	-,65	,21	-1,06	-,24

Tabla 7. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes y contraste de igualdad de medias (Prueba T).

Una vez determinada que la diferencia a favor del grupo experimental es estadísticamente significativa y para poder responder a la segunda pregunta de investigación relativa a las posibles diferencias en los resultados obtenidos según el

[54] (CTM-ETM) *estimación de la diferencia de medias con todos los datos solo diferenciando entre datos del conjunto de los grupos de control y datos del conjunto de los grupos experimentales de los tres centros.

aspecto lingüístico investigado[55], se ha procedido a separar la muestra en cuatro grupos, atendiendo al aspecto lingüístico investigado, así como a la pertenencia del sujeto al grupo de control o experimental:

1. Grupo de control Estudio 1 (Control 1)
2. Grupo experimental Estudio 1 (Experimental 1)
3. Grupo de control Estudio 2 (Control 2)
4. Grupo experimental Estudio 2 (Experimental2)

Media individual pruebas

	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Control 1	126	5,857	2,491	,222	5,418	6,296	,275	9,400
Experimental 1	85	6,434	1,690	,183	6,069	6,798	2,625	9,300
Control 2	115	5,057	2,088	,195	4,671	5,443	,000	8,788
Experimental 2	60	5,696	1,757	,227	5,242	6,150	1,025	9,375
Total	386	5,721	2,157	,110	5,505	5,936	,000	9,400

Tabla 8. Datos estadísticos descriptivos.

Teniendo en cuenta la metodología aplicada (TP vs. enfoque comunicativo), se observa que las medias obtenidas en los grupos experimentales (6,43 y 5,69) son de nuevo ligeramente superiores a las conseguidas en los grupos de control (5,85 y 5,05). Con respecto al aspecto lingüístico (Gradación del adjetivo vs. *Present Perfect/ Simple Past*) se observan tanto en los grupos experimentales como en los de control resultados ligeramente superiores en la gradación del adjetivo. Con el propósito de determinar si estas diferencias observadas son estadísticamente significativas se realiza un contraste de igualdad de medias en cuatro grupos, utilizando un ANOVA.

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Media individual pruebas	Se basa en la media	6,678	3	382	,000
	Se basa en la mediana	6,037	3	382	,001
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	6,037	3	349,624	,001
	Se basa en la media recortada	6,518	3	382	,000

[55] Estudio 1: Gradación del adjetivo; estudio 2: *Present Perfect/Simple Past*.

Tabla 9. Prueba de homogeneidad o igualdad de varianzas.

Como se puede observar en la tabla anterior, se admite que los grupos tienen varianzas distintas.

Media individual pruebas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	96,231	3	32,077	7,230	,000
Dentro de grupos	1694,801	382	4,437		
Total	1791,032	385			

Tabla 10. ANOVA de un solo factor (grupo de pertenencia).

Al realizar el ANOVA, se detecta una diferencia de medias entre los grupos establecidos, siendo esta diferencia estadísticamente significativa con un p-valor = 0,000. No obstante, al realizar el contraste HSD Tukey, solamente se detectan diferencias significativas entre el grupo de Control 2 (*PresentPerfect/Simple Past*) y el grupo experimental 1 (gradación del adjetivo) tal y como se puede observar en la tabla 6 y el gráfico 1.

Media individual pruebas

			Subconjunto para alfa = 0.05	
	Grupo	N	1	2
HSD Tukey[a,b]	Control 2	115	5,057	
	Experimental 2	60	5,696	5,696
	Control 1	126	5,857	5,857
	Experimental 1	85		6,434
	Sig.		,057	,093

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Tabla 11. HSD de Tukey para comparaciones múltiples.

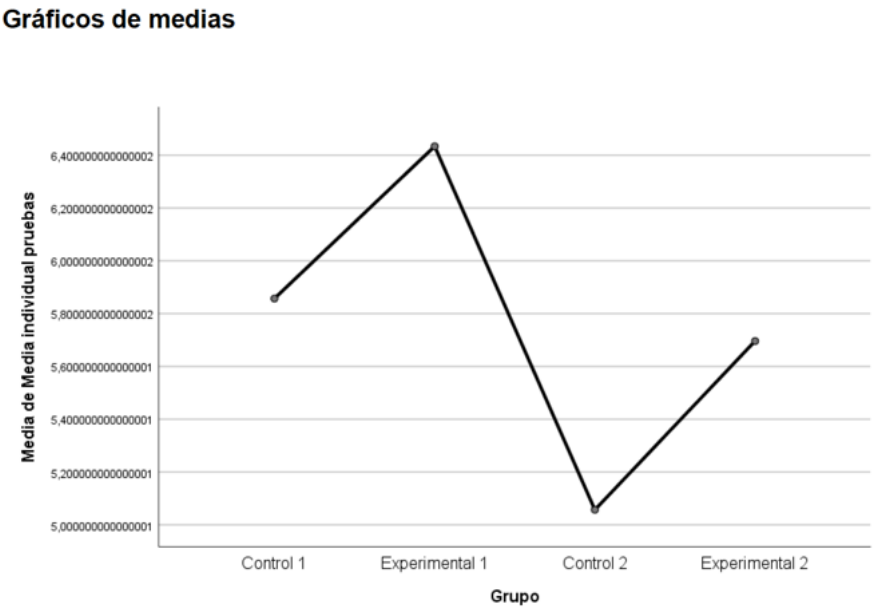


Gráfico 1. Gráfico de medias.

Para contestar a la pregunta de sí se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por los sujetos con una u otra metodología según el aspecto lingüístico (gradación del adjetivo vs. *Present Perfect/ Simple Past*) podemos constatar que los contrastes posteriores (tabla 7) permiten realizar la siguiente afirmación: No existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo de control Estudio 1 (Control 1) y el grupo experimental Estudio 1 (Experimental 1) (p-valor= ,209), ni entre el grupo de control Estudio 2 (Control 2) y el grupo experimental Estudio2 (Experimental 2) (p-valor= , 228).

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media individual pruebas

(I) Grupo			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	Control 1	Experimental 1	-0,577	0,296	0,209	-1,339	0,186
		Control 2	,800*	0,272	0,018	0,099	1,501
		Experimental 2	0,161	0,330	0,962	-0,692	1,013
	Experimental 1	Control 1	0,577	0,296	0,209	-0,186	1,339
		Control 2	1,377*	0,301	0,000	0,599	2,154
		Experimental 2	0,737	0,355	0,163	-0,179	1,654
	Control 2	Control 1	-,800*	0,272	0,018	-1,501	-0,099
		Experimental 1	-1,377*	0,301	0,000	-2,154	-0,599
		Experimental 2	-0,639	0,335	0,228	-1,505	0,226
	Experimental 2	Control 1	-0,161	0,330	0,962	-1,013	0,692
		Experimental 1	-0,737	0,355	0,163	-1,654	0,179
		Control 2	0,639	0,335	0,228	-0,226	1,505
Tamhane	Control 1	Experimental 1	-0,577	0,288	0,248	-1,341	0,188
		Control 2	,800*	0,295	0,043	0,017	1,583
		Experimental 2	0,161	0,317	0,997	-0,685	1,007
	Experimental 1	Control 1	0,577	0,288	0,248	-0,188	1,341
		Control 2	1,377*	0,267	0,000	0,666	2,087
		Experimental 2	0,737	0,292	0,074	-0,042	1,517
	Control 2	Control 1	-,800*	0,295	0,043	-1,583	-0,017
		Experimental 1	-1,377*	0,267	0,000	-2,087	-0,666
		Experimental 2	-0,639	0,299	0,189	-1,437	0,159
	Experimental 2	Control 1	-0,161	0,317	0,997	-1,007	0,685
		Experimental 1	-0,737	0,292	0,074	-1,517	0,042
		Control 2	0,639	0,299	0,189	-0,159	1,437

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 12. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples.

En resumen, no se detectan diferencias estadísticamente significativas[56] en las medias obtenidas por los sujetos entre los grupos de control y los grupos experimentales tanto en cuanto a la gradación del adjetivo como al *Present Perfect/Simple Past*. Es decir, para el aprendizaje de ambos aspectos lingüísticos la TP y el enfoque comunicativo resultan igual de eficaces.

Al haberse evaluado además de las pruebas también las actividades de aprendizaje, hemos considerado oportuno incorporar los resultados de las actividades con el fin de responder a la pregunta, si la metodología de enseñanza (TP/ método comunicativo) incide positivamente a lo largo de las unidades didácticas implementadas.
Para ello se ha realizado un contraste de igualdad de medias bajo el supuesto de varianzas diferentes como permite afirmar la prueba de Levene.

Se puede observar en la tabla 9 que no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por el grupo experimental y el grupo de control del Estudio 1 (gradación

[56] Estadísticamente significativas son solamente las diferencias entre el grupo de control Estudio1 (Control 1) y el grupo de control del estudio 2 (Control 2) (p-valor= 0,018), así como entre el grupo experimental Estudio 1 (Experimental 1), el grupo de control Estudio control 2 (Control 2) (p-valor=,000), así como entre el grupo de control Estudio 1 (Control 1) y el grupo de control Estudio 2 (Control 2) (p-valor=0,043). Dichos resultados no son relevantes para el objeto de investigación de determinar la eficacia de la traducción pedagógica (TP).

de adjetivos) (Control 1 – Experimental 1 p-valor = ,496). Por lo anterior, teniendo en cuenta el aspecto lingüístico enseñado no existen diferencias estadísticamente significativas ni a favor ni en contra entre las dos metodologías.

Estadísticas de grupo

Grupo		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Media individual act+pruebas	Control 1	98	6,029	2,150	0,217
	Experimental 1	85	5,833	1,666	0,181

Tabla 13. Datos descriptivos.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Media individual act+pruebas	Se asumen varianzas iguales	8,678	,004	,681	181	,496	,196	,288	-,371	,763
	No se asumen varianzas iguales			,694	178,835	,489	,196	,283	-,362	,753

Tabla 14. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes y contraste de igualdad de medias (Prueba T).

Adicionalmente, se ha realizado el mismo análisis con el grupo experimental y el grupo de control del Estudio 2 (*Present Perfect/Simple Past*).

En la tabla 10 se puede ver que la media del grupo de control se sitúa casi un punto por encima de la media del grupo experimental y la tabla 11 permite afirmar que existe una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo de control. Es decir, que el caso de *Present Perfect/ Simple Past* la metodología comunicativa conduce a mejores resultados que la metodología de la traducción pedagógica (TP), si se tienen en consideración también las actividades.

Estadísticas de grupo

Grupo		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Media individual act+pruebas	Control 2	88	6,388	1,870	0,199
	Experimental 2	60	5,456	1,359	0,175

Tabla 15. Datos descriptivos.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
									95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Media individual act+pruebas	Se asumen varianzas iguales	5,831	,017	3,311	146	,001	,933	,282	,376	1,489
	No se asumen varianzas iguales			3,512	145,358	,001	,933	,266	,408	1,458

Tabla 16. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes y contraste de igualdad de medias (Prueba T).

En resumen, sobre la base de las medias obtenidas en actividades + pruebas puede constatarse que en el caso del Estudio 1 (Gradación de adjetivos) no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por el grupo experimental y el grupo de control. Sin embargo, en el caso del Estudio 2 (*Present Perfect/Simple Past*) existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de control.

Es decir, tomando en consideración también las actividades, se puede afirmar que en el caso del *Present Perfect/Simple Past* la traducción pedagógica resulta menos eficaz en el aprendizaje a lo largo de la unidad didáctica que el enfoque comunicativo, mientras que en el caso de la gradación del adjetivo ambos enfoques tienen la misma eficacia.

Para responder a la tercera pregunta de investigación, si se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en los distintos centros de enseñanza, se ha realizado un ANOVA de dos factores teniendo en cuenta las variables independientes centro de enseñanza (colegio) y metodología aplicada (TP vs. enfoque comunicativo). De acuerdo con el análisis realizado (tabla 12) se puede constatar que la metodología utilizada (TP vs. enfoque comunicativo) (GrupoA[57] p-valor =,373) no influye en las medias obtenidas por los sujetos (media individual de pruebas) y por tanto no es estadísticamente significativa.

[57] GrupoA = macrogrupo experimental + macrogrupo de control.

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Colegio	1,00	Oviedo	76
	2,00	Alcorcón	247
	3,00	IES Villaviciosa	63
Grupo Agrupado	1,00	Control	241
	2,00	Experimental	145

Tabla 17. Datos descriptivos teniendo en cuenta los dos factores (metodología y centro de enseñanza).

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Media individual pruebas

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	272,412[a]	5	54,482	13,633	,000
Intersección	10178,010	1	10178,010	2546,816	,000
ColegioR	186,749	2	93,374	23,365	,000
GrupoA	3,175	1	3,175	,794	,373
ColegioR * GrupoA	17,621	2	8,810	2,205	,112
Error	1518,619	380	3,996		
Total	14422,880	386			
Total corregido	1791,032	385			

a. R al cuadrado = ,152 (R al cuadrado ajustada = ,141)

Tabla 18. ANOVA de dos factores.

En cambio, el centro de enseñanza sí influye en las calificaciones obtenidas por los sujetos. (ColegioR[58] p-valor = ,000) tal y como se puede observar en la tabla 14 y el gráfico 2, habiéndose obtenido los mejores resultados en el centro concertado de Oviedo.

[58] ColegioR = Centro de enseñanza.

Pruebas post hoc

Colegio

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media individual pruebas

HSD Tukey

(I) Colegio	(J) Colegio	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Oviedo	Alcorcón	1,969*	,262	,000	1,352	2,586
	IES Villaviciosa	1,038*	,341	,007	,237	1,840
Alcorcón	Oviedo	-1,969*	,262	,000	-2,586	-1,352
	IES Villaviciosa	-,931*	,282	,003	-1,595	-,267
IES Villaviciosa	Oviedo	-1,038*	,341	,007	-1,840	-,237
	Alcorcón	,931*	,282	,003	,267	1,595

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 3,996.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Tabla 19. HSD de Tukey para comparaciones múltiples.

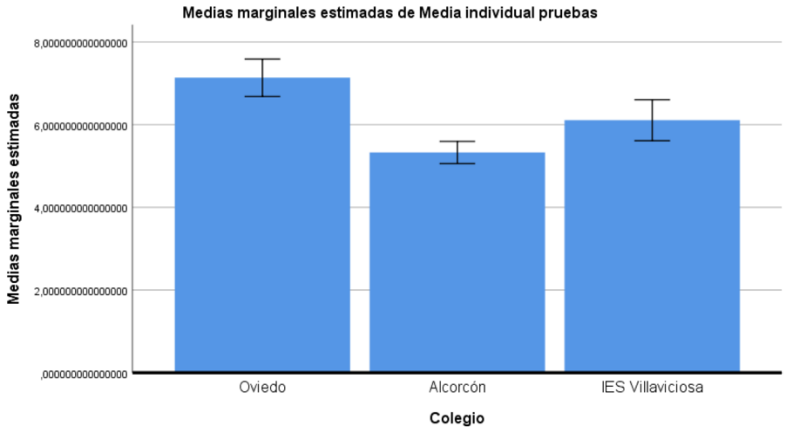


Gráfico 2. Medias marginales estimadas de la media individual de pruebas por centro de enseñanza.

Para contestar a la pregunta de investigación cuatro, si se pueden observar o no diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en los distintos centros de enseñanza y teniendo en cuenta el aspecto lingüístico, o dicho de otro modo, si influyen las variables independientes centro educativo y el grupo de pertenencia (grupo de experimental 1 y control 1, experimental 2 y control 2) tanto de forma aislada como de forma conjunta en las medias obtenidas por los sujetos, se ha realizado un ANOVA de dos factores.

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Colegio	1,00	Oviedo	76
	2,00	Alcorcón	247
	3,00	IES Villaviciosa	63
Grupo	1,00	Control 1	126
	2,00	Experimental 1	85
	3,00	Control 2	115
	4,00	Experimental 2	60

Tabla 20. Datos descriptivos teniendo en cuenta los dos factores.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Media individual pruebas

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	398,116[a]	11	36,192	9,718	,000
Intersección	9681,950	1	9681,950	2599,618	,000
ColegioR	192,649	2	96,325	25,863	,000
GrupoR	44,722	3	14,907	4,003	,008
ColegioR * GrupoR	75,406	6	12,568	3,374	,003
Error	1392,916	374	3,724		
Total	14422,880	386			
Total corregido	1791,032	385			

a. R al cuadrado = ,222 (R al cuadrado ajustada = ,199)

Tabla 21. ANOVA de dos factores.

Como puede verse en la última columna de la tabla 16, el p-valor es ≤ 0,05 en la relación (dependencia) entre el centro educativo (ColegioR) y la calificación obtenida (p-valor =,000), entre el grupo de pertenencia (GrupoR)[59] y la calificación obtenida (p-valor =,008), así como en la interacción conjunta de ambas variables (ColegioR*GrupoR) con la calificación obtenida (p-valor =,003). Es decir, en la media obtenida influye tanto el centro educativo como el grupo de pertenencia (experimental 1, control 1, experimental 2, control 2), así como la interacción de ambos.

[59] GrupoR = Grupo experimental estudio 1, grupo de control estudio 1, grupo experimental estudio 2, grupo de control estudio 2.

Para un análisis más detallado de la influencia de los factores centro educativo y grupo de pertenencia se han realizado gráficos de medias marginales (gráfico 3 y gráfico 4) por cada factor y el contraste HSD Tukey (tabla 13 y 14).

Colegio

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media individual pruebas

HSD Tukey

(I) Colegio	(J) Colegio	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Oviedo	Alcorcón	1,969*	,253	,000	1,373	2,565
	IES Villaviciosa	1,038*	,329	,005	,264	1,812
Alcorcón	Oviedo	-1,969*	,253	,000	-2,565	-1,373
	IES Villaviciosa	-,931*	,272	,002	-1,572	-,290
IES Villaviciosa	Oviedo	-1,038*	,329	,005	-1,812	-,264
	Alcorcón	,931*	,272	,002	,290	1,572

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 3,724.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Tabla 22. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples por centro de enseñanza.

En tabla 17 se puede apreciar que las diferencias en las calificaciones medias obtenidas en los centros educativos son estadísticamente significativas, como indican los respectivos p-valores inferiores a ,05. Resulta mejor clasificado el centro de Oviedo, luego el de Villaviciosa y por último el de Alcorcón.

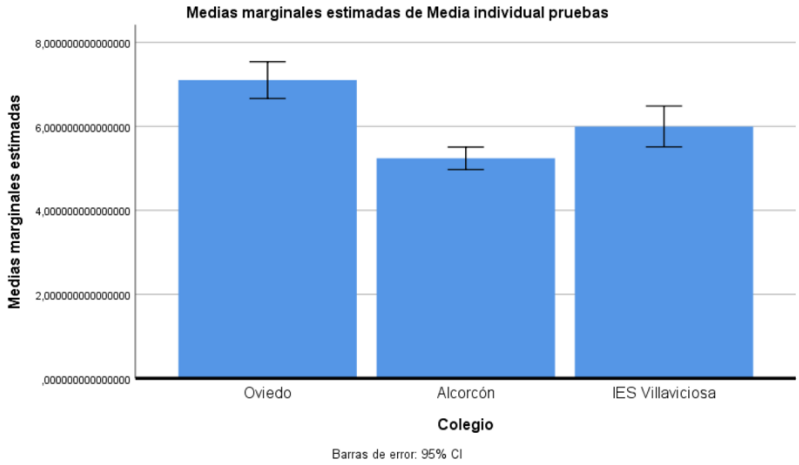


Gráfico 3. Medias marginales estimadas de media individual de pruebas por centro educativo.

Grupo

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media individual pruebas

HSD Tukey

(I) Grupo		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Control 1	Experimental 1	-0,577	0,271	0,146	-1,276	0,122
	Control 2	,800*	0,249	0,008	0,158	1,442
	Experimental 2	0,161	0,303	0,951	-0,620	0,942
Experimental 1	Control 1	0,577	0,271	0,146	-0,122	1,276
	Control 2	1,377*	0,276	0,000	0,664	2,089
	Experimental 2	0,737	0,325	0,108	-0,102	1,577
Control 2	Control 1	-,800*	0,249	0,008	-1,442	-0,158
	Experimental 1	-1,377*	0,276	0,000	-2,089	-0,664
	Experimental 2	-0,639	0,307	0,162	-1,432	0,154
Experimental 2	Control 1	-0,161	0,303	0,951	-0,942	0,620
	Experimental 1	-0,737	0,325	0,108	-1,577	0,102
	Control 2	0,639	0,307	0,162	-0,154	1,432

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 3,724.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Tabla 23. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples por grupo de pertenencia (estudio 1, estudio 2).

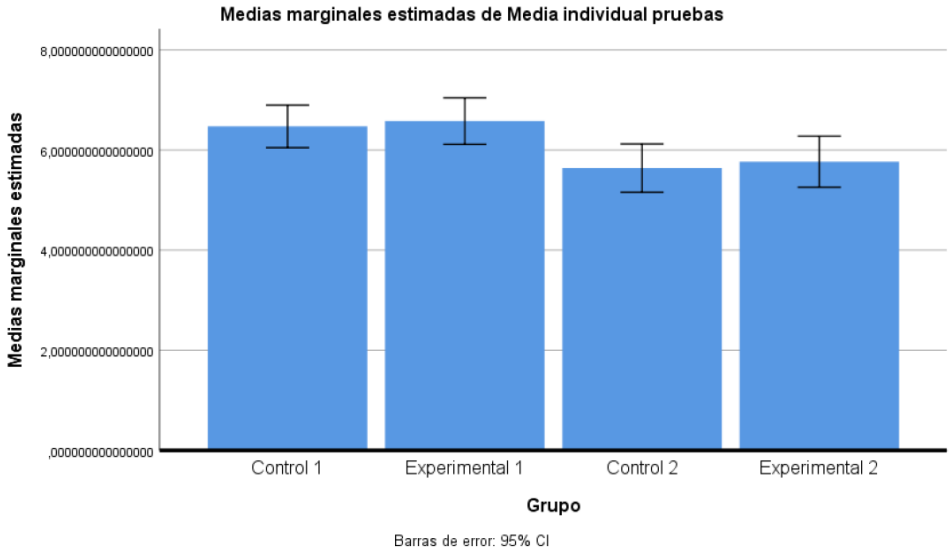


Gráfico 4. Medias marginales estimadas de la media individual de pruebas por grupo de pertenencia (metodología).

De acuerdo con el gráfico 4 y comparando las medias de los grupos experimentales y de control del estudio 1 y del estudio 2, se observa que la media del grupo experimental y de control del estudio 1 es algo superior que las medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental y de control del estudio 2. Este dato permite concluir que el aspecto lingüístico de la gradación de adjetivos objeto del estudio 1 les ha resultado más fácil a los sujetos que el *Present Perfect/Simple Past* correspondiente al estudio 2.

Sin embargo, tal y como se desprende de la taba 18 en ninguno de los dos estudios la aplicación de la traducción pedagógica (TP) en los grupos experimentales genera mejores resultados. (Control 1-Experimental 1 p-valor =,146; Control 2 - Experimental 2 p-valor =, 162). Es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas a favor de la traducción pedagógica, ni en el caso de la gradación del adjetivo ni en el caso del *Present Perfect/Simple Past*.

En respuesta a la pregunta 4, si se pueden detectar diferencias entre la eficacia de la traducción pedagógica (TP) y el enfoque comunicativo según el centro de enseñanza o, dicho de otro modo, si se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en la gradación del adjetivo y el *Present Perfect/ Simple Past* en los distintos centros de enseñanza, se han realizado los siguientes análisis estadísticos por cada uno de los centros de enseñanza.

En el caso del centro educativo de Oviedo se ha realizado un ANVOA sobre la base de varianzas iguales.

Prueba de homogeneidad de varianzas

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Media individual pruebas	Se basa en la media	1,316	3	72	,276
	Se basa en la mediana	1,267	3	72	,292
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,267	3	69,105	,293
	Se basa en la media recortada	1,293	3	72	,283

Tabla 24. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes centro educativo de Oviedo.

ANOVA

Media individual pruebas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	34,810	3	11,603	10,968	,000
Dentro de grupos	76,167	72	1,058		
Total	110,977	75			

Tabla 25. ANOVA de un factor centro educativo de Oviedo.

Aplicando el ANOVA, se detecta una diferencia de medias entre los grupos establecidos, siendo esta diferencia estadísticamente significativa con un p-valor = 0,000 y al realizar el contraste HSD Tukey, se detectan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control 1 y el experimental 1 (p-valor = ,000)[60] y entre el grupo de control 2 y el grupo experimental 2 (p-valor= ,011)[61].

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media individual pruebas

HSD Tukey

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Control 1	Experimental 1	1,562215909090910*	,337938174407323	,000	,673417769607543	2,451014048574277
	Control 2	1,439715909090911*	,317771609752190	,000	,603957072363700	2,275474745818122
	Experimental 2	,375063131313132	,326888159384063	,662	-,484672790469732	1,234799053095996
Experimental 1	Control 1	-1,562215909090910*	,337938174407323	,000	-2,451014048574277	-,673417769607543
	Control 2	-,122500000000000	,344979309256804	,985	-1,029816756283750	,784816756283751
	Experimental 2	-1,18715278*	,353394675393255	,007	-2,116602463	-,2577030920
Control 2	Control 1	-1,439715909090911*	,317771609752190	,000	-2,275474745818121	-,603957072363700
	Experimental 1	,122500000000000	,344979309256804	,985	-,784816756283751	1,029816756283750
	Experimental 2	-1,064652777777779*	,334162210369527	,011	-1,943519900093777	-,185785655461781
Experimental 2	Control 1	-,375063131313132	,326888159384063	,662	-1,234799053095996	,484672790469732
	Experimental 1	1,187152777777779*	,353394675393255	,007	,257703092066132	2,116602463489425
	Control 2	1,064652777777779*	,334162210369527	,011	,185785655461781	1,943519900093777

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 26. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples centro educativo de Oviedo.

[60] Control 1 y experimental 1 corresponden al estudio 1 gradación del adjetivo.
[61] Control 2 y experimental 2 corresponden al estudio 2 *Present Perfect/Simple Past*.

Media individual pruebas

HSD Tukey[a,b]

Grupo	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Experimental 1	16	6,384374999999999	
Control 2	20	6,506874999999999	
Experimental 2	18		7,571527777777778
Control 1	22		7,946590909090910
Sig.		,983	,681

Tabla 27. HSD de Tukey para comparaciones múltiples centro educativo Oviedo.

En resumen, constatamos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control 1 y experimental 1 (gradación del adjetivo) a favor del grupo de control (enfoque comunicativo) y en el grupo de control 2 y experimental 2 (*Present Perfect/ Simple Past*) a favor del grupo experimental (TP).

El análisis estadístico de las medias obtenidas en el centro educativo de Alcorcón arroja el resultado de que si bien existen diferencias intergrupales estadísticamente significativas, (ANOVA p-valor =,001), las comparaciones múltiples determinan que la diferencia no se producen entre los grupos experimentales y los de control, siendo el p-valor = ,099 para el grupo de control 1 y experimental 1 y p-valor= ,937 entre el grupo experimental 2 y el control 2. Por lo tanto no se detectan diferencias significativas entre las medias obtenidas con la aplicación de la TP y el enfoque comunicativo, es decir, en este centro las dos metodologías tienen la misma eficacia en ambos aspectos lingüísticos estudiados.

Prueba de homogeneidad de varianzas

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Media individual pruebas	Se basa en la media	4,443	3	243	,005
	Se basa en la mediana	4,285	3	243	,006
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,285	3	227,234	,006
	Se basa en la media recortada	4,413	3	243	,005

Tabla 28. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes centro educativo de Alcorcón.

ANOVA

Media individual pruebas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	78,428	3	26,143	5,354	,001
Dentro de grupos	1186,594	243	4,883		
Total	1265,023	246			

Tabla 29. ANOVA de un factor centro educativo de Alcorcón.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media individual pruebas

Tambane

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Control 1	Experimental 1	-,918924418604650	,380745260849256	,099	-1,936543060004532	,098694222835832
	Control 2	,647581605491737	,365248398441284	,386	-,325076124721026	1,620239335704499
	Experimental 2	,295629152823921	,410491298094126	,979	-,814341857532668	1,405600163180510
Experimental 1	Control 1	,918924418604650	,380745260849256	,099	-,098694222835832	1,936543060004533
	Control 2	1,566506024096387*	,356970887349318	,000	,611063910029902	2,521948138162872
	Experimental 2	1,214553571428571*	,403143805188716	,022	,119529198100407	2,309577944756735
Control 2	Control 1	-,647581605491736	,365248398441284	,386	-1,620239335704499	,325076124721026
	Experimental 1	-1,566506024096386*	,356970887349318	,000	-2,521948138162871	-,611063910029902
	Experimental 2	-,351952452667816	,388541331864182	,937	-1,407301367575242	,705396462239610
Experimental 2	Control 1	-,295629152823921	,410491298094126	,979	-1,405600163180509	,814341857532668
	Experimental 1	-1,214553571428571*	,403143805188716	,022	-2,309577944756734	-,119529198100407
	Control 2	,351952452667816	,388541331864182	,937	-,705396462239610	1,407301367575242

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 30. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples centro educativo Alcorcón.

En cuanto al tercer centro educativo, el IES de Villaviciosa, realizando el ANOVA sobre la base de varianzas distintas (prueba de Levene p-valor=,016) se constatan diferencias intergrupales estadísticamente significativas (p-valor= ,000). Tal y como se

observa en la tabla X, estas diferencias se producen entre el grupo de control 2 y el grupo experimental 2 (p-valor= ,041) y son a favor del grupo de control, en cambio no se constatan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control 1 y experimental 1 (p-valor= ,521). Resumiendo, en el IES de Villaviciosa la aplicación del enfoque comunicativo resultó ser más eficaz en el caso del aprendizaje del *Present Perfect/ Simple Past,* mientras que en el caso de la gradación del adjetivo ambas metodologías tienen la misma eficacia.

Prueba de homogeneidad de varianzas

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Media individual pruebas	Se basa en la media	3,709	3	59	,016
	Se basa en la mediana	2,517	3	59	,067
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,517	3	40,295	,072
	Se basa en la media recortada	3,358	3	59	,025

Tabla 31. Prueba de Levene de igualdad de varianzas de muestras independientes centro educativo de Villaviciosa.

ANOVA

Media individual pruebas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	48,029	3	16,010	7,257	,000
Dentro de grupos	130,154	59	2,206		
Total	178,184	62			

Tabla 32. ANOVA de un factor centro educativo de Villaviciosa.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media individual pruebas

Tamhane

(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Control 1	Experimental 1	-,95977339181286 4	,59330467545619 3	,521	-2,6224415573391 15	,70289477371338 8
	Control 2	,41034722222222 3	,54839566267382 6	,975	-1,1503116547590 09	1,9710060992034 54
	Experimental 2	1,4459126984127 00	,51307856342047 7	,057	-,03139581067169 2	2,9232212074970 92
Experimental 1	Control 1	,95977339181286 4	,59330467545619 3	,521	-,70289477371338 7	2,6224415573391 16
	Control 2	1,3701206140350 87*	,45600080815255 5	,032	,08290603234321 1	2,6573351957269 63
	Experimental 2	2,4056860902255 64*	,41285414668856 0	,000	1,2352195054723 08	3,5761526749788 21
Control 2	Control 1	-,41034722222222 3	,54839566267382 6	,975	-1,9710060992034 54	1,1503116547590 09
	Experimental 1	-1,3701206140350 87*	,45600080815255 5	,032	-2,6573351957269 62	-,08290603234321 1
	Experimental 2	1,0355654761904 77*	,34521864283266 3	,041	,03201078663863 4	2,0391201657423 21
Experimental 2	Control 1	-1,4459126984127 00	,51307856342047 7	,057	-2,9232212074970 92	,03139581067169 2
	Experimental 1	-2,4056860902255 64*	,41285414668856 0	,000	-3,5761526749788 20	-1,2352195054723 08
	Control 2	-1,0355654761904 77*	,34521864283266 3	,041	-2,0391201657423 21	-,03201078663863 4

Tabla 33. Análisis post-hoc de comparaciones múltiples centro educativo Villaviciosa.

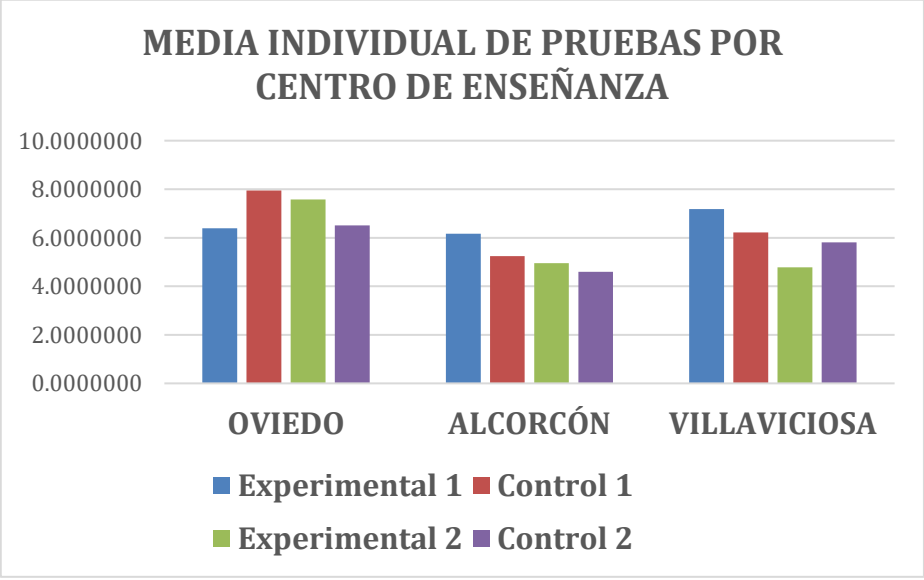


Gráfico 5. Media obtenida en el conjunto de las pruebas por centro educativo.

5.3. Revisión de las preguntas de investigación y hallazgos del análisis cuantitativo

En relación con la primera pregunta de investigación relativa a la eficacia de la traducción pedagógica (TP) en comparación con el enfoque comunicativo, *grosso modo*, es decir, sin tener en cuenta el aspecto lingüístico enseñado, se aprecian medias ligeramente superiores en las pruebas en el grupo experimental y se pueden constatar diferencias estadísticamente significativas a favor de la traducción pedagógica.

Sin embargo, al diferenciar por el aspecto lingüístico (pregunta de investigación 2), no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas por los sujetos en las pruebas entre los grupos experimentales y los grupos de control tanto en cuanto a la gradación del adjetivo (experimental 1, control 1) como al *Present Perfect/Simple Past* (experimental 2, control 2). Es decir, para el aprendizaje de ambos aspectos lingüísticos la traducción pedagógica (TP) y el enfoque comunicativo resultan igual de eficaces.

Ahora bien, sobre la base del conjunto de las medias obtenidas en actividades y pruebas es posible concluir que en el caso de la gradación de los adjetivos no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por el grupo experimental y el grupo de control. Sin embargo, en el caso del *Present Perfect/Simple Past* existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de control. Por lo anterior, se puede afirmar que en el aprendizaje de la gradación del adjetivo ambas metodologías resultan igual de eficaces a lo largo de la unidad didáctica, mientras que en el caso del *Present Perfect/Simple Past* la traducción pedagógica resulta menos eficaz que el enfoque comunicativo.

Con respecto a la pregunta de investigación tres, si se pueden observar o no diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en los distintos centros de enseñanza, se puede afirmar que sí se constan diferencias estadísticamente significativas, siendo el centro concertado de Oviedo el que mejores resultados obtiene, después el IES Villaviciosa de Odón y en tercer lugar el centro de Alcorcón.

Resulta interesante en este contexto que se observa que la media del grupo experimental 1 y de control del estudio 1 es algo superior que las medias obtenidas por los sujetos del grupo experimental y de control del estudio 2. Este dato permite concluir que el aspecto lingüístico de la gradación de adjetivos objeto del estudio 1 les resulta más fácil a los sujetos que el *Present Perfect/Simple Past* correspondiente al estudio 2. Sin embargo, no hay diferencia estadísticamente significativa a favor ni en contra de la traducción pedagógica ni en el caso de la gradación del adjetivo ni en el caso del *Present Perfect/Simple Past*.

En relación con la pregunta de investigación 4 sobre si se pueden observar o no diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en los distintos centros de enseñanza y teniendo en cuenta el aspecto lingüístico, el cuadro que se presenta es un tanto heterogéneo. En el centro educativo de Oviedo, el centro educativo en el que se han obtenido los mejores resultados, se constata una diferencia estadísticamente significativa a favor del enfoque comunicativo en el caso de la gradación del adjetivo, pero en el caso de *Present Perfect/ Simple Past*, el aspecto lingüístico de mayor dificultad para los alumnos/as, la diferencia es a favor de la TP. Por el contrario, para el IES Villaviciosa, el enfoque comunicativo resultó ser más eficaz en el aprendizaje del *Present Perfect/Simple Past.* Y, por último, en el centro educativo de Alcorcón no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con la aplicación de la TP y el enfoque comunicativo.

Ante el panorama que dibujan los resultados obtenidos y a modo de resumen, cabe resaltar que para esta muestra en concreto y los aspectos lingüísticos estudiados no hay evidencia estadística suficiente a favor o en contra de una de las dos metodologías. Dicho de otro modo, con respecto a los alumnos/as del primer ciclo de la E.S.O de los tres centros educativos podemos concluir para el aprendizaje de la gradación del adjetivo y el *Present Perfect/Simple Past,* que los resultados del análisis cuantitativo indican que las dos metodologías de enseñanza arrojan resultados muy similares y los hallazgos no apoyan la hipótesis de los detractores de la traducción pedagógica que debe desestimarse su empleo en el aula, alegando que el empleo de la L1 interfiere negativamente en el aprendizaje de la L2.

6. ANÁLISIS CUALITATIVO DE ERRORES

Como se ha indicado en el apartado 4.7. en la presente investigación se ha optado por un enfoque concurrente y una recolección de datos que permita tanto una aproximación cuantitativa como cualitativa. Una vez realizado el análisis cualitativo[62], el presente capítulo se centra exclusivamente en el análisis cualitativo, una aproximación en la que el foco principal no está en las categorías numéricas sino en la observación y la descripción detallada del desempeño de los sujetos mediante categorías generadas a partir del análisis de errores, una metodología que cuenta con una larga tradición en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, y cuyas bases han sido expuestas en el apartado 3.8. de la presente investigación.

Dado que la presente investigación se centra en la comparación de la metodología de la traducción pedagógica (TP) L1/L2 y del método comunicativo que, por el contrario, se basa en el uso exclusivo de la L2 en el aula, revisten de particular interés, desde el punto de vista etiológico (Faerch y Kasper, 1983: 53, en Alexopoulou 2006: 28-29), las estrategias compensatorias del alumno/a para hacer frente a las deficiencias en la producción de estructuras en la L2, a partir de las cuales se generan:

a) *Errores interlinguales*: derivados de la interferencia (IF) de la L1 y resultantes de una traducción literal, es decir, un calco de las estructuras de otro sistema lingüístico a aquel que se aprende.

b) *Errores intralinguales*: independientes de la L1 de los alumnos/as, de carácter universal y generados a partir de la aplicación incorrecta o incompleta de las reglas de la L2. Se subdividen en errores[63] de:

    a. Simplificación (SPL)
    b. Neutralización (NTR)
    c. Aplicación incompleta de las reglas (AIR)

[62] Véase al respecto el capítulo 5.
[63] Se toma como referencia el criterio etiológico de Faerch y Kasper (1983: 53, cit. en Alexopoulou, 2005: 113). Véase el apartado 3.8.3. para una descripción detallada.

d. Evasión o sustitución de la forma con la que el alumno/a se siente inseguro/a por otra con la que se siente más familiarizado/a.
e. Hipergeneralización (HG)
f. Analogía (AN)
g. Asociación cruzada (ACr)
h. Hipercorrección (HC)
i. Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)

Partiendo de los postulados de González Davies y Celaya (1992), la TP contribuye al aprendizaje de lenguas extranjeras puesto que, mediante un acompañamiento guiado, los alumnos/as dejan de traducir de forma natural e inconsciente, para asimilar y detectar reflexivamente las diferencias y controlar las interferencias entre su L1 y L2. En palabras de las autoras (González Davies y Celaya, 1992: 29), la TP permite al alumno/a:

- Sensibilizarse sobre la correspondencia y patrones lingüísticos de la L1 y L2.
- Analizar simultáneamente las estructuras de la L1 y L2.
- Disminuir los casos de interferencia y fomentar la memorización, agilidad mental y flexibilidad.
- Concienciarse del fenómeno de la traducción como una actividad natural que acontece dentro y fuera del aula.

De todo lo anterior se deriva que la TP debería contribuir a que los alumnos/as tomasen conciencia de las estructuras de la L1 y L2, tanto de los paralelismos y correspondencias como de las asimetrías y diferencias. En otras palabras, con una metodología como la TP en la que se priorizase un aprendizaje basado en el análisis contrastivo de estructuras de la L1 y de la L2, cabría esperar que no solo disminuyesen los errores interlinguales tal y como postulan González Davies y Celaya (1992), sino también los intralinguales dado que la TP, al confrontar los dos idiomas, debería contribuir a que los alumnos/as cobrasen mayor conciencia de las asimetrías entre los dos sistemas lingüísticos. Esto, a su vez, debería redundar en que cometiesen, en menor medida, errores de simplificación, neutralización, aplicación incompleta de las reglas, evasión, hipergeneralización, asociación cruzada o hipercorrección.

6.1. Patrones de error

Con el fin de llevar a cabo el análisis cualitativo de errores y sobre la base de la confrontación entre la L1 (castellano) y L2 (inglés) se han extraído diversos patrones de error en el aprendizaje del *Present Perfect/Simple Past*, así como de la gradación de los adjetivos, que clasificamos a continuación en referencia a las ya mencionadas categorías de Faerch y Kasper (1983: 53, en Alexopoulou 2006: 28-29):

6.1.1. Patrones de error estudio 1 – Gradación de adjetivos

1) ERRORES DE SIMPLIFICACIÓN (SPL) [Omisión de la partícula de comparativo *than* y de superlativo *the*]
Dado que la estructura de comparativo en inglés "*more* + adjetivo en grado positivo + *than*" es equivalente a la estructura en castellano "más + adjetivo + que", cabría esperar que la TP redundase positivamente en la producción escrita en inglés de los alumnos/as y se produjeran formas erróneas en menor medida, al transferir la estructura de la L1 a L2. Lo mismo cabría esperar en relación con la estructura del superlativo *the* + *most* + adjetivo en grado positivo, análoga a la del castellano "el/la + más + adjetivo".

2) ERRORES DE HIPERGENERALIZACIÓN (HG) [Formación incorrecta de adjetivos comparativos y superlativos monosílabos y bisílabos]
Tras la explicación mediante tablas teóricas gramaticales mediante TP en la que se muestran la formación de adjetivos comparativos y superlativos en lengua inglesa conforme al cómputo silábico y terminación de los mismos, cabría esperar que, en el caso de adjetivos monosílabos o bisílabos acabados en *-y, -ow, -er*, o *-le*, la TP ayudase a los alumnos/as a discernir entre la estructura comparativa en castellano fija (más + adjetivo en grado positivo + que) independiente del número de sílabas, y la aplicación la construcción de sufijo *-er* + *than* en el caso de los adjetivos comparativos y *the* + sufijo *-est*, en adjetivos superlativos en inglés.

3) ERRORES DE HIPERCORRECCIÓN (HC) [Formación incorrecta de adjetivos comparativos y superlativos de más de dos sílabas]

Al contrario que en el caso anterior, cabría esperar que con la aplicación de la metodología de la TP y dado el grado de similitud de las estructuras en ambas lenguas, este tipo de error debería cometerse solo de forma aislada. En todo caso, podrían manifestarse estructuras comparativas (*-er + than)* y superlativas (*the* + *-est*) en adjetivos de más de dos sílabas, dando como resultado construcciones como: **difficulter than*, **the stupidest*.

4) ERRORES DE ASOCIACIÓN CRUZADA (ACr)

[Confusión entre el adjetivo comparativo de superioridad y el adjetivo superlativo]

En ciertas ocasiones, los alumnos/as que aprenden inglés confunden las dos construcciones, produciéndose enunciados híbridos tales como **the stranger thing, *This dress is most beautiful than that; *I'd like to have a fastest car.* De la TP cabría esperar que favoreciese la asimilación de la estructura y el empleo de los distintos grados del adjetivo, ya que se plantean en la teoría como en la práctica por separado en un primer momento, y conjuntamente, conforme se avanza a lo largo de la unidad didáctica.

5) ERRORES DE ASOCIACIÓN CRUZADA (ACr)

[Formación incorrecta de adjetivos de igualdad]

Dada la estructura simétrica en inglés de los adjetivos comparativos de igualdad (*as* + adjetivo en grado positivo + *as),* en la que quedan al margen el cómputo de sílabas -necesario para distinguir entre adjetivos cortos y adjetivos largos-, cabría esperar que la traducción explicativa (TP) facilitase la asimilación de la estructura en cuestión al alumno/a ya que, a pesar de no repetirse la misma partícula comparativa, existe cierto paralelismo entre el inglés y el castellano (tan + adjetivo en grado positivo + como), y se evitasen errores tales como el empleo de la partícula de comparativo *than* en lugar del segundo *as* (**Joe is as intelligent than his teacher*); o bien, el uso del comparativo de superioridad entre las dos partículas comparativas de igualdad as en lugar del adjetivo en grado positivo (**My car is as bigger as yours*).

6) ERRORES DE ASOCIACIÓN CRUZADA (ACr)

[Formación incorrecta de adjetivos de inferioridad]

Casi en paralelo con el caso anterior, habría que esperar que la TP contribuyese en la correcta aplicación de los adjetivos comparativos de inferioridad, pues tanto en castellano como en inglés las estructuras se limitan a menos + adjetivo (grado positivo) + que (*less* + adjetivo en grado positivo + *than*), al margen del cómputo de sílabas y sin la adición de elementos innecesarios tales como **less higher than, *the less responsable.*

7) ERRORES DE IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS (IRR) [Desconocimiento de las excepciones]

Entre los beneficios de la TP se destaca la comprensión de las reglas gramaticales con la inclusión de las excepciones (Sánchez Cuadrado, 2015: 35-36). Al igual que en castellano el grado comparativo del adjetivo bueno es mejor, y de malo, peor; en inglés, también existen casos similares que es necesario memorizar con el fin de evitar anomalías tales como **gooder than, *farer than, *the baddest, *the most clever*, etc.

8) ERRORES DE IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS (IRR) [Omisión/evasión en la detección y corrección de errores]

Si bien la detección de errores por parte del sujeto se aplica exclusivamente en dos actividades concretas (una en las actividades posteriores a la traducción y otra en la prueba intermedia 2), resulta interesante observar la capacidad de detección de errores que pueden llegar a desarrollar los sujetos. Normalmente esta suele ir asociado al grado de asimilación que tienen de la materia en cuestión una vez trabajada la TP, de la que se derivan la conciencia activa y determinada de las reglas, de forma intuitiva y memorística, tras la confrontación de las estructuras en inglés y en castellano. Cabría esperar que, los sujetos del grupo experimental con TP fueran capaces de encontrar los errores propuestos en la actividad en mayor medida que los sujetos del grupo de control sin TP.

6.1.2. Patrones de error estudio 2 – *Present Perfect / Simple Past*

1) ERRORES DE INTERFERENCIA (IF)

[Inadecuación entre el tiempo verbal *Simple Past* y el adverbio temporal *so far, just, yet, still, already*]
Otro error frecuente en el aprendizaje del inglés por alumnos/as hispanohablantes suele ser la no asociación de adverbios temporales al tiempo de pasado correspondiente, dando pie a las siguientes expresiones: **How many letters did they write so far?, *He wrote ten stories in the last year, *He just leaved his house*, **I didn't see that film yet*. Dado que en el enfoque con TP se muestra, mediante cuadros explicativos paralelos en castellano e inglés, los adverbios temporales propios del *Simple Past* y del *Present Perfect* en contraposición con el Pretérito Perfecto Simple y Compuesto, el alumno/a debería ser capaz de asimilar su significado y emplearlos en consecuencia en futuras actividades y pruebas.

2) ERRORES DE INTERFERENCIA (IF) [Elección incorrecta del tiempo verbal *Simple Past* para acciones o periodos de tiempo inacabados]
Este es quizá uno de los matices más complicados de dominar, especialmente entre alumnos/as del norte de España o América Central y del Sur que no emplean habitualmente el Pretérito Perfecto Compuesto en castellano. En alumnos/as del resto de España, este tipo de errores se detecta en menor medida o se produce en forma de errores de hipergeneralización en acciones consideradas de pasado reciente, dando lugar a enunciados como **This morning I have had toasts for breakfast*, o **My dad has taken me to school* (aún si el acto de habla tiene lugar al final del día). Cabría esperar, entonces, que la TP posibilitase su asimilación con respecto a un enfoque monolingüe, pues fomenta que el alumno/a discrimine, mediante tablas comparativas inglés-castellano, si se trata de una acción acabada aún si ha sucedido en el mismo día del acto de habla o, por el contrario, si son acciones inacabadas que aluden a experiencias generales acaecidas hasta el momento del habla con la posibilidad de que estas continúen, se repitan o, incluso, se modifiquen. De ahí que la acción en sí pueda considerarse inacabada. Por ejemplo: **I didn´t see this film yet; *I read all his books – I think he's a wonderful writer; *I visited Paris three times; *John never understood the Present Perfect (he's still alive)*; **I read three articles this morning (it's still morning)*.

3) ERRORES DE INTERFERENCIA (IF)

[Posición incorrecta del verbo auxiliar en oraciones interrogativas y/o del adverbio de tiempo en construcciones de *Present Perfect*]

En este apartado se han agrupado dos errores en cuanto a disposición se refiere. En primer lugar, la inversión sujeto-verbo, un error marcado entre los castellanoparlantes con inglés como primera lengua extranjera. Y, en segundo lugar, la ubicación del adverbio dentro de construcciones de *Present Perfect* pues, si bien el castellano permite colocar el adverbio de tiempo dentro de la oración de una forma flexible, no sucede así en inglés: la posición de cada adverbio viene ya marcada y el alumno/a debe conocer para articular enunciados con sentido completo.

Algunos ejemplos del primer caso serían los siguientes: **What subject she has studied at uni?; *Why he has married so many times?* Y del segundo caso: **I just have had something done to my hair; * They never have been at my place before; *I never have tasted champagne.*

Cabría esperar que la aplicación de la TP, en este sentido, condujera a la eliminación de dichas interferencias mediante el análisis paralelo y el cambio de significado que conllevaría cambiar un adverbio de posición o, incluso, de clase de enunciado. Es el caso, por ejemplo, del adverbio *yet,* que aparece en enunciados negativos y se traduce como «aún» o «todavía» y que, además, puede ser empleado en oraciones interrogativas para denotar asombro o desconcierto, traduciéndose como «ya». Véase el siguiente ejemplo: *Have you already finished? - Have you finished yet?* Si bien ambos enunciados se traducirían como «¿Has terminado ya?», la primera construcción mantendría una función referencial o informativa, y la segunda implicaría una función emotiva o expresiva.

4) ERRORES DE HIPERGENERALIZACIÓN (HG)

[Formación incorrecta de verbos irregulares en *Simple Past* y *Past Participle*]

Un error prototípico de alumnos/as hispanohablantes que aprenden inglés es la formación incorrecta de los verbos irregulares, ya que tienden a aplicar indiscriminadamente la terminación *-ed* propia de los verbos regulares a verbos en pasado simple y en participio pasado. De ahí que nos encontremos con construcciones tales como **She has leaved her phone*, * *I spended two weeks in the Amazon*. En otros

casos, reconocen el verbo como irregular, si bien crean una nueva forma de pasado, dando lugar a expresiones como: **Our cat brang home a mouse, *How many letters has she wroten so far? *In the 19th century, it has tooken two or three months to cross North America*. Cabría esperar que la TP arrojase luz mediante la comparativa en el uso y la formación de pasados y participios pasados en ambos sistemas lingüísticos (inglés y castellano) para que el grado de hipergeneralización fuera disminuyendo conforme avanzase la unidad didáctica.

5) ERRORES DE HIPERCORRECCIÓN (HC)

[Construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas con el auxiliar *did* y el verbo principal en *Simple Past*]

El aprendizaje del *Simple Past* suele ser un tema controvertido en alumnos/as hispanohablantes que estudian inglés como primera lengua extranjera fundamentalmente por dos aspectos: la detección y memorización de verbos irregulares, por un lado; y el uso del auxiliar *did* + verbo principal en presente, por otro lado, pues carece de traducción equivalente en castellano. De ahí que, en ocasiones, encontremos la coexistencia de dicho auxiliar junto con el verbo principal en *Simple Past* en oraciones negativas e interrogativas. Cabría esperar que la traducción explicativa (TP) ayudase a los alumnos/as a identificar que las estructuras interrogativas y negativas en inglés necesitan de un verbo auxiliar que absorbe y remarca el tiempo verbal del acto de habla (bien sea de presente, pasado, futuro, condicional, etc.), dejando el verbo principal en forma base en todos los casos. De ahí que, en construcciones negativas e interrogativas en *Simple Past*, no pueda existir una duplicidad de auxiliar *did* y verbo principal en tiempo pasado, dando lugar a enunciados como: **Did you were at home last night?; *Why did he married so many times?; *Where did he ate cat and rat?; *When did he was in Mirto?*

6) ERRORES DE IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS (IRR)

[Elección incorrecta del tiempo verbal *Present Perfect* para acciones y periodos de tiempo acabados]

El *Present Perfect* alude a un pasado reciente o no acabado, cuyos efectos pueden verse reflejados en el presente. Si el periodo de tiempo del acto del habla acabó, resulta lógico

pensar que se exprese en *Simple Past* o Pretérito Perfecto Simple, ya que no hay posibilidad de continuar o modificar la acción ni de volver atrás en el tiempo. Precisamente por ello, la TP clarifica, mediante ejemplos paralelos, el contexto en el que se encuadra tanto el *Present Perfect* como el *Simple Past*, prestando especial atención a las semejanzas y diferencias entre ambas lenguas, así como a los adverbios temporales de los que suele ir acompañado para que el alumno/a sea capaz de asimilar y detectar los momentos en los que debe emplear cada tiempo concreto, a fin de evitar enunciados como **My great grandmother has never left Scotland; *The last time I went to South America, I have visited Brazil and Peru; *My brother hasn't picked me up at 8:00; *From Tuesday to Friday I have been on a business trip; *What have you done at the weekend?*; **What subject has she studied at uni?*

7) ERRORES DE IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS (IRR)
[Elección incorrecta del tiempo verbal *Simple Past* para acciones pasadas con vigencia en el presente]

Contrariamente a la categoría de error anterior, el alumno/a hispanohablante tiende, en ocasiones, a conjugar en inglés el verbo principal en *Simple Past* para acciones pasadas que tienen una repercusión en el momento presente, propias del *Present Perfect*, como las siguientes: **My best friend and I knew each other for over fifteen years *He was married for 35 years (and he's still married now). *How long did you know your best friend?; *Tomorrow some friends are coming over. They never were at my place before*. Cabría esperar que de la traducción explicativa (TP) mediante tablas gramaticales del uso y de las excepciones entre el *Present Perfect/Simple Past* en contraposición con sus «equivalentes» en castellano, el Pretérito Perfecto Compuesto/Simple, el alumno/a asimilara que enunciados como los anteriores no pueden conjugarse con los verbos en *Simple Past* pues, si bien la acción de conocerse o casarse -por citar un ejemplo- sucedió en un tiempo pasado, dicha relación sigue vigente en la actualidad. Asimismo, de dichas ejemplificaciones podrían extraerse paralelismos entre el inglés y el castellano -recogidas en la tabla de semejanzas de las actividades de traducción del grupo experimental[64]-, por lo que la comparación mediante TP debería ayudar a los alumnos/as a asimilar mejor el concepto en cuestión.

[64] Véanse las actividades de traducción del anexo III.

Cuanto más, si cabe, en los casos de discordancia donde la TP serviría de puente para minimizar errores potenciales.

8) ERRORES DE SIMPLIFICACIÓN (SPL)

[Omisión verbo principal participio pasado/auxiliar *have/has*]

Este tipo de error alude a los casos de *Present Perfect* en los que el alumno/a prescinde o bien, del verbo principal en participio pasado, o bien, del auxiliar *have/has*. Sería de esperar que la TP ayudara a hacer entender al alumno que, al igual que en castellano, dicha omisión repercute en la ininteligibilidad del enunciado que construye como sucede en los siguientes enunciados: **I have (-) three cups of coffee today*; **Has he ever (-) on the media?; *Have you ever (-) an elephant?; *I haven´t (-) up my mind yet; *I (-) always loved tea – I drink it every day; *Sam is from Colorado. He (-) never seen the ocean. *You (-) been late to work too many times. You're fired!*

9) ERRORES DE HIPERGENERALIZACIÓN (HG)

[Construcción incorrecta del verbo principal en forma base o en *Simple Present* en acciones propias de *Present Perfect*]

Resulta relativamente frecuente encontrar en alumnos/as hispanohablantes que estudian inglés como lengua extranjera, casos en los que el verbo principal aparece en forma base o, incluso, en *Simple Present* con "s" para la tercera persona del singular: **Have you eat Thai food before?; *Has he ever meets with the American President?; *I have shower with hot water; *I haven´t see anyone yet; *He has write ten stories in the last year.* Dado que la estructura de Pretérito Perfecto Compuesto en castellano (haber + participio pasado) es similar a la de *Present Perfect* en inglés (*have/has + Past Participle*), cabría esperar que la TP contribuyese a la minimización de este tipo de error, al realizar una traducción literal de la L1 a L2 en este sentido.

10) ERRORES DE APLICACIÓN INCOMPLETA DE LAS REGLAS (AIR)

[Construcción incorrecta del verbo principal en *Simple Past* en acciones propias de *Present Perfect*]

En paralelo con el caso anterior, el alumno/a, en ocasiones, escribe el verbo principal en *Simple Past* en lugar de en *Past Participle*. Una posible explicación de este tipo de error sería la coincidencia de la forma del *Past Participle* en verbos regulares con la

forma del *Simple Past* que terminan en -*ed.* La TP, mediante la confrontación de estructuras y la búsqueda de paralelismos, podría beneficiar al alumno/a a la hora de asimilar del concepto en cuestión, evitando construcciones como: **Who have we forgot to invite?; *He hasn't forgot his books; *I have saw Julie three times this week; *I haven´t saw anyone yet; *He has just came home; *I have went to two concerts of Shakira.*

11) ERRORES DE NEUTRALIZACIÓN (NTR)

[Falta de concordancia de número (*have/has*)]

Un error muy común entre los hispanohablantes es la omisión de la "-s" en la tercera persona del singular en *Simple Present*, dada la ausencia de equivalente en castellano. A modo de ejemplo: **Nobody have ever succeeded; *When have he told you that?; *This have been his house since he live; *The metro have arrived; *Sam have arriven in San Diego last week; *He have seen never the ocean.*

Dada esta ausencia de equivalente exacto en castellano, quizá se extienda el patrón de error en el empleo por parte del alumno/a de *have* en lugar de *has* a las construcciones de *Present Perfect*. No obstante, cabría esperar que la traducción explicativa (TP) ayudase al alumno/a a asimilar que, al igual que en castellano resulta inviable construir oraciones como **Hoy los niños ha salido pronto de clase*, carente de concordancia entre el sujeto y el verbo, la regla gramatical inglesa de *Present Perfect* impide que construcciones de tercera persona de singular aparezcan *have* en lugar de *has.* De la misma manera que el resto de personas de singular y de plural, deban verse acompañadas del auxiliar *have* en todo momento, evitando estructuras como **Many people has died; *Has you already finished your homework.*

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de los patrones de error, se ha realizado un muestreo estructural de sujetos del grupo de control y del grupo experimental de cada centro educativo empleando el criterio de la mediana estadística. La razón principal estriba en el hecho de que la selección de los sujetos que se sitúan en uno de los dos extremos sesgaría la interpretación de los datos, puesto que los sujetos con calificaciones superiores tienden a cometer muy pocos errores, mientras que los sujetos con calificaciones inferiores cometen un número muy elevado de errores, resultando en un análisis cualitativo de patrones de error poco concluyente. En el caso del estudio 1 (gradación de adjetivos), la submuestra consta de un total de 14 sujetos (7 pertenecientes

al grupo de control y otros 7 al grupo de control, y en el estudio 2 (*Present Perfect Simple Past*), de 18 sujetos (9 pertenecientes al grupo experimental y otros 9 al grupo de control).

6.2.1. Estudio 1 – Gradación del adjetivo: frecuencia de aparición de los patrones de error

Con el fin de contestar a la pregunta de si la TP incide positivamente en errores de simplificación, neutralización, aplicación incompleta de las reglas, evasión, hipergeneralización, asociación cruzada o hipercorrección, se comparan las frecuencias totales de los patrones de error en el conjunto de las pruebas, así como las frecuencias absolutas de los patrones de error por sujeto en cada una de las pruebas, diferenciando por grupo de control (enfoque comunicativo) y grupo experimental (TP).

En cuanto al error de simplificación (SPL) de la omisión de las partículas *than / the* se puede constatar que en el conjunto de las pruebas la frecuencia absoluta de este tipo de error se sitúa en 64 en el grupo experimental y en 37 en el grupo de control.

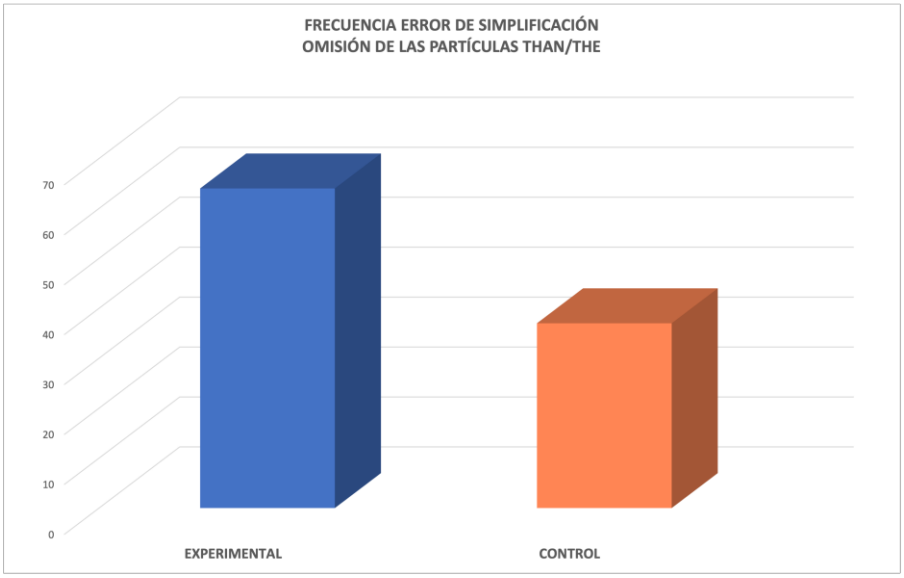


Gráfico 6. Frecuencia de error de simplificación omisión de *than* / *the*.

Conforme a la configuración de las pruebas, el error de simplificación se podía cometer en la prueba inicial, intermedia 2 y final, sin embargo, no en la prueba intermedia 1. La frecuencia de error máxima alcanzable en cada prueba se distribuye de la siguiente forma: prueba inicial, 19; prueba intermedia 2, 12; y prueba final, 40. Teniendo en cuenta

la frecuencia de error máxima alcanzable en cada una de las pruebas, el rango de errores por sujeto se sitúa entre 0-9 en el grupo de control y entre 0-13 en el grupo experimental, tal y como se muestra en los gráficos 7 y 8 que figuran a continuación.

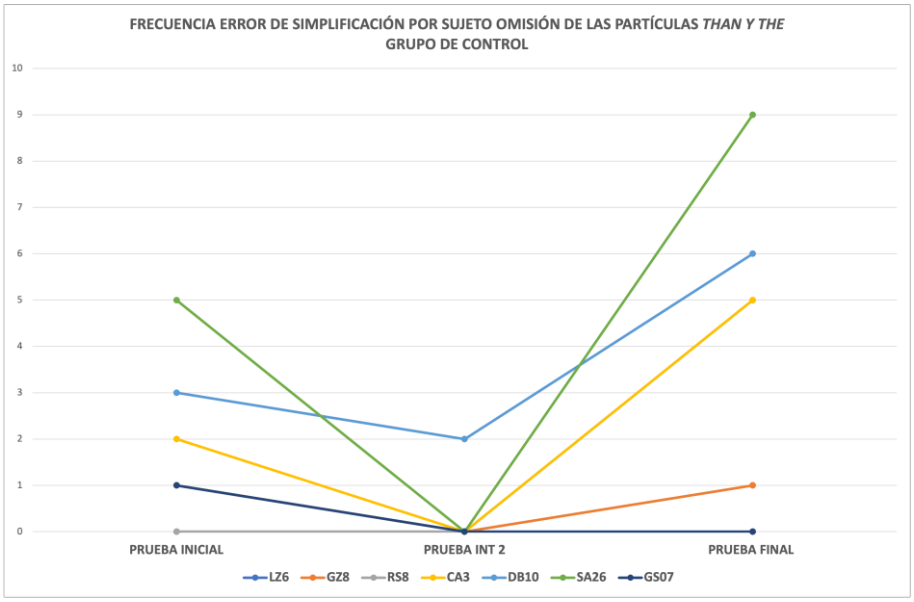


Gráfico 7. Frecuencia de error de simplificación (omisión than / the) por sujeto del grupo de control.

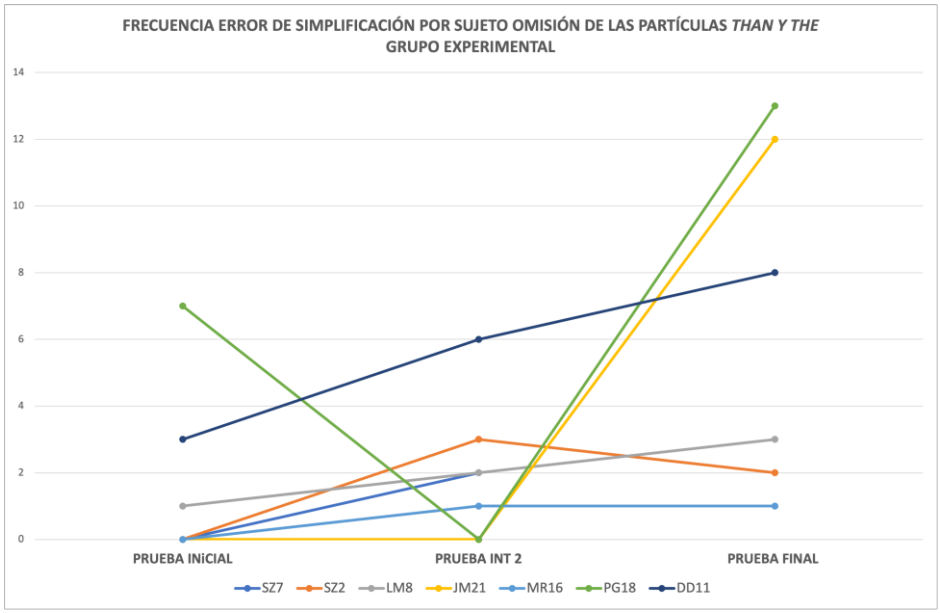


Gráfico 8. Frecuencia de error de simplificación (omisión than / the) por sujeto del grupo experimental.

Es decir, si bien en el grupo experimental se comete el error de omisión de *than / the* con mayor frecuencia que en el grupo de control, la distribución de errores por sujeto indica que, en el grupo experimental, 5 de los 7 sujetos se sitúan en el mismo rango de

error 0-9 que los sujetos correspondientes al grupo de control. En consecuencia, se puede afirmar que el hecho de subrayar el paralelismo estructural en la formación del comparativo y del superlativo, y de basar la enseñanza en la utilización de la estrategia de la transferencia mediante la TP no ha contribuido ni a erradicar el error, ni a reducir el número de los errores de simplificación de la ausencia de *than / the* tal como demuestran los siguientes ejemplos de los 7 sujetos del grupo experimental:

TIPO DE ERROR: SIMPLIFICACIÓN (SPL) OMISIÓN *THAN/THE* (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
SZ2	*C-Movie's customer service is ***less helpful** the other two services.* *Trash is one of ***worst** problems on Mount Everest now*	LM8	*This coat is ***nicer** that one.* *These instructions were ***most difficult** ones I have ever read.*
JM21	*Mount Everest is ***highest** mountain on Earth.* *Becoming a member of MyScreen is ***less expensive** joining C-Movie.*	MR16	*Many people think modern life is ***better** life in the past.* *Becoming a member of MyScreen is ***less expensive** joining C-Movie.*
PG18	*It's ***nicest** house in the street.* *These instructions were ***most difficult** ones I have ever read.*	DD11	*Do you think money is ***more important** good health?* *Her trainer says she is ***best** tennis player.*
SZ7	*Chinese consumers make ***greenest** choices.* *Mexican consumers are ***less greener** Japanese consumers.*		

Cuadro 34. Ejemplos de errores de simplificación del estudio 1 del grupo experimental.

Con respecto al error de hipergeneralización (HG) de la formación de los adjetivos comparativos y superlativos monosílabos y bisílabos, los datos presentan un patrón similar al error de simplificación. Nuevamente la frecuencia total del error en el grupo experimental (80) es superior al del grupo de control (61).

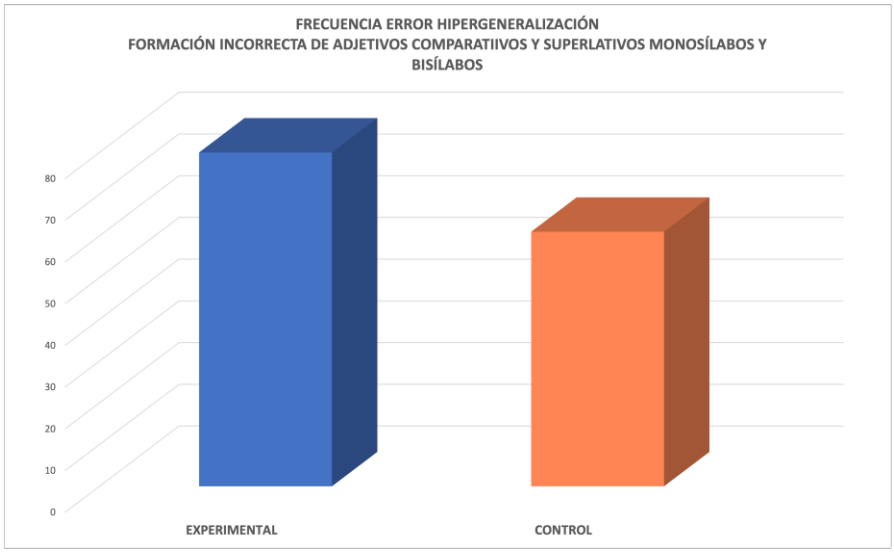


Gráfico 9. Frecuencia de error de hipergeneralización del estudio 1.

La frecuencia máxima alcanzable de este error en las pruebas es la siguiente: prueba inicial, 19; prueba intermedia 1, 30; prueba intermedia 2, 17; y prueba final, 29, oscilando el rango de error en el grupo de control entre 0-21 y en el grupo experimental entre 0-24.

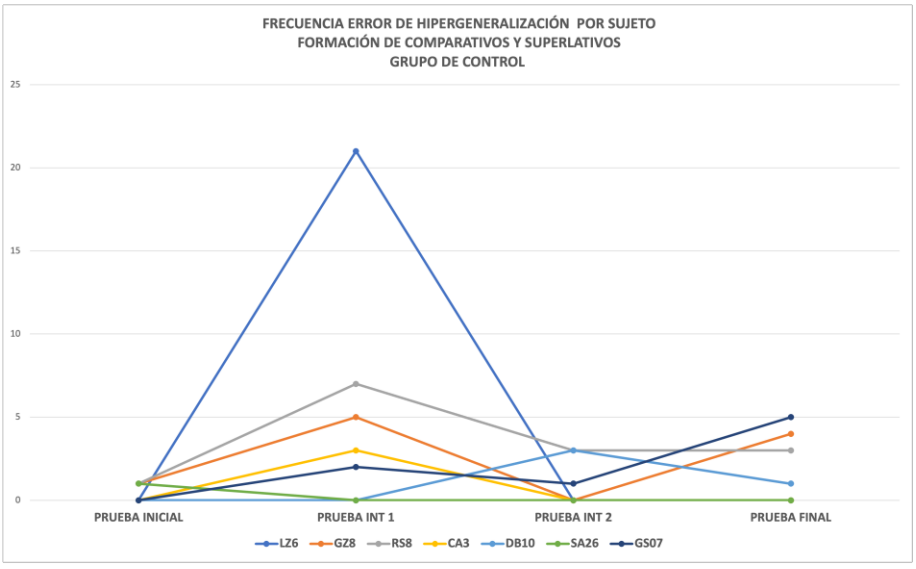


Gráfico 10. Frecuencia de error de hipergeneralización por sujeto del grupo de control.

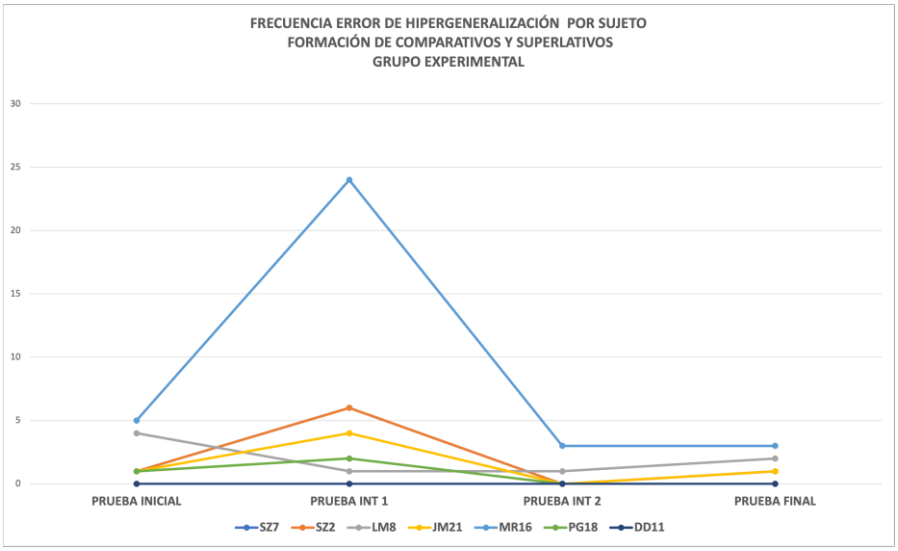


Gráfico 11. Frecuencia de error de hipergeneralización por sujeto del grupo experimental.

Como se desprende de los gráficos anteriores con la excepción de del sujeto LZ6 del grupo de control y el MR16 del grupo experimental, la frecuencia de este error se sitúa entre 0-7 en el caso del grupo de control y 0-5 en el grupo experimental.

Si bien la frecuencia de error por sujeto es algo menor en el grupo experimental que en el grupo de control, se puede constatar que la aplicación de la TP no ha contribuido a que los alumnos/as hayan asimilado mejor que la formación de los comparativos y superlativos varía según el número de sílabas del adjetivo positivo, salvo en el caso del sujeto DD11.

TIPO DE ERROR: HIPERGENERALIZACIÓN (HG) FORMACIÓN DE COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
SZ2	*Living in the countryside is* ***more healthy than*** *living in town.* *Christmas holiday is* ***more lively*** *time for skiing resorts.*	LM8	*Can we go to a* ***more quiet than*** *place?* *It's* ***the most nice*** *house in the street.*
JM21	*He is* ***more rich than*** *Arthur.* *Christmas holiday is* ***the most lively*** *time for skiing resorts.*	MR16	*We have a* ***more old*** *brother who lives in Miami.* *If the weather is* ***more cold****, I feel ill.*
PG18	*If the weather is* ***more cold****, I feel ill.* *Clever –* ***more clever than*** *–* ***the most clever***	DD11	NO COMETIÓ NINGÚN ERROR DE ESTE TIPO
SZ7	*Mark is* ***more clever than*** *his brother.* *Jerry is* ***more strong than*** *Paul.*		

Cuadro 35. Ejemplos de errores de hipergeneralización del estudio 1 del grupo experimental.

Por lo que se refiere al error de hipercorrección (HC) de la formación de comparativos y superlativos con más de dos sílabas, se puede constatar que la frecuencia total de este error en el grupo experimental (15) es ligeramente superior a la del grupo de control (11).

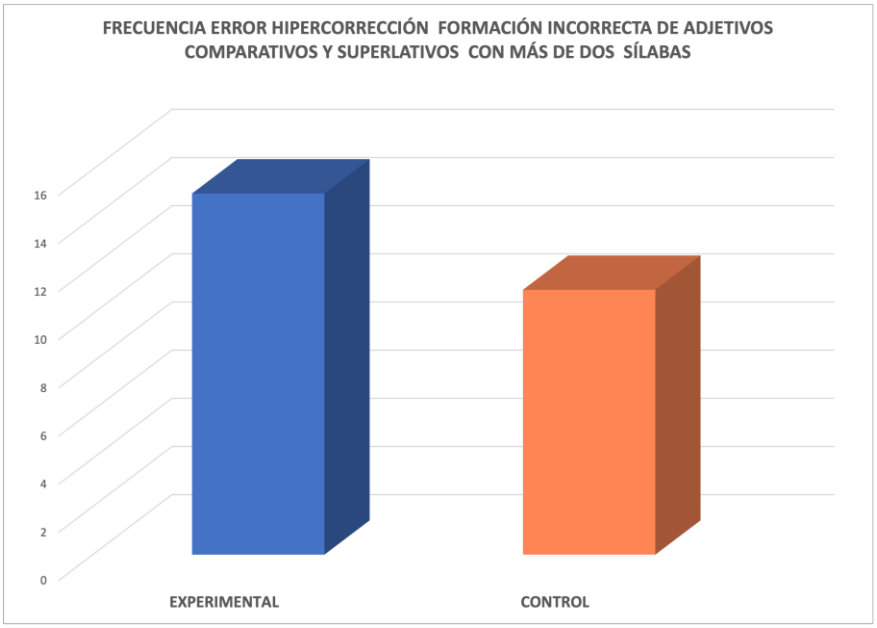


Gráfico 12. Frecuencia de error de hipercorrección del estudio 1.

La frecuencia máxima alcanzable de este error en las pruebas es la siguiente: prueba inicial, 19; prueba intermedia 1, 30; prueba intermedia 2, 17; y prueba final, 29. Tal como se muestra en los dos gráficos a continuación, el rango de error de los sujetos oscila en el grupo de control entre 0-4 y en el grupo experimental entre 0-5.

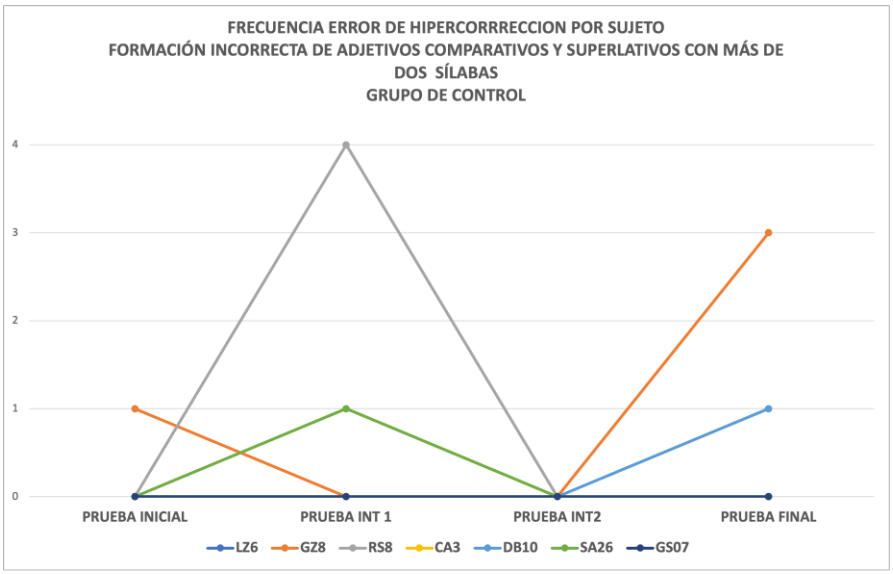


Gráfico 13. Frecuencia de error de hipercorrección por sujeto del grupo de control.

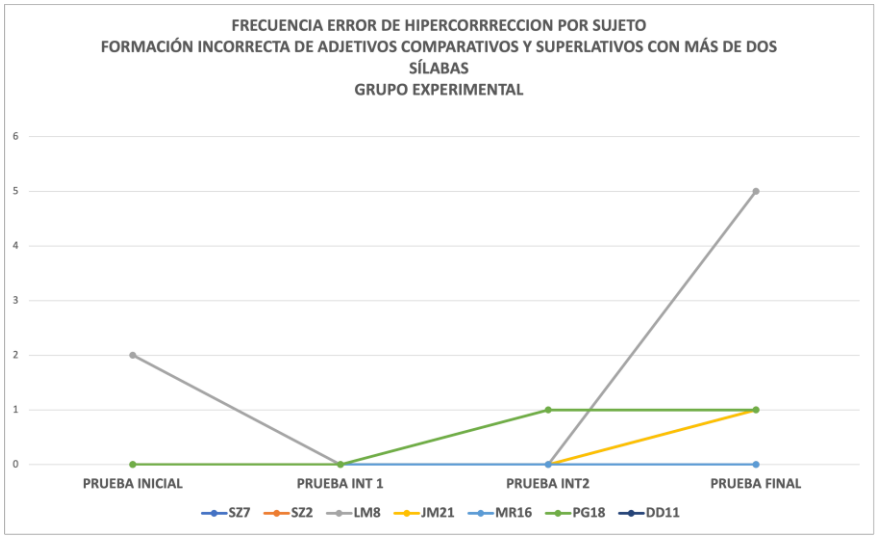


Gráfico 14. Frecuencia de error de hipercorrección por sujeto del grupo experimental.

Con respecto al error de hipercorrección (HC) en la formación de adjetivos comparativos y superlativos con más de dos sílabas, se manifiesta la misma tendencia que en el caso del error de hipergeneralización. En el caso de la formación de comparativos y superlativos de adjetivos con más de dos sílabas, la aplicación de la TP solo ha fomentado en dos de los sujetos que se dieron cuenta del paralelismo entre la estructura más + adjetivo positivo y el/la + más + adjetivo positivo en castellano y la estructura more / *the most* + adjetivo en grado positivo en inglés y, por tanto, no cometieron este error. Así lo demuestran los ejemplos a continuación:

TIPO DE ERROR: HIPERCORECCIÓN (HC) EN LA FORMACIÓN DE COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS CON ADJETIVOS CON MÁS DE DOS SÍLABAS (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
SZ2	NO COMETIÓ ESTE ERROR	LM8	*I'm sure it was* ***the valuablest*** *painting in the gallery.* *My bed is* ***incomfortabler than*** *the sofa.*
JM21	*Climbing Mount Everest on a snowstorm is one of* ***the more stupidest*** *things you can do.*	MR16	NO COMETIÓ ESTE ERROR
PG18	*Harry thinks playing computer games is* ***excitinger than*** *watching TV.*	DD11	*Climbing Mount Everest on a snowstorm is one of* ***the more stupidest*** *things you can do.*
SZ7	*It's definitely* ***sensiblest*** *to go on holiday.*		

Cuadro 36. Ejemplos de errores de hipercorrección del estudio 1 del grupo experimental.

En lo que concierne al error de asociación cruzada (ACr) de la confusión entre el adjetivo comparativo de superioridad y el superlativo, se advierte en el gráfico a

continuación que la frecuencia total en el grupo experimental se sitúa en 61 y en 111 en el grupo de control.

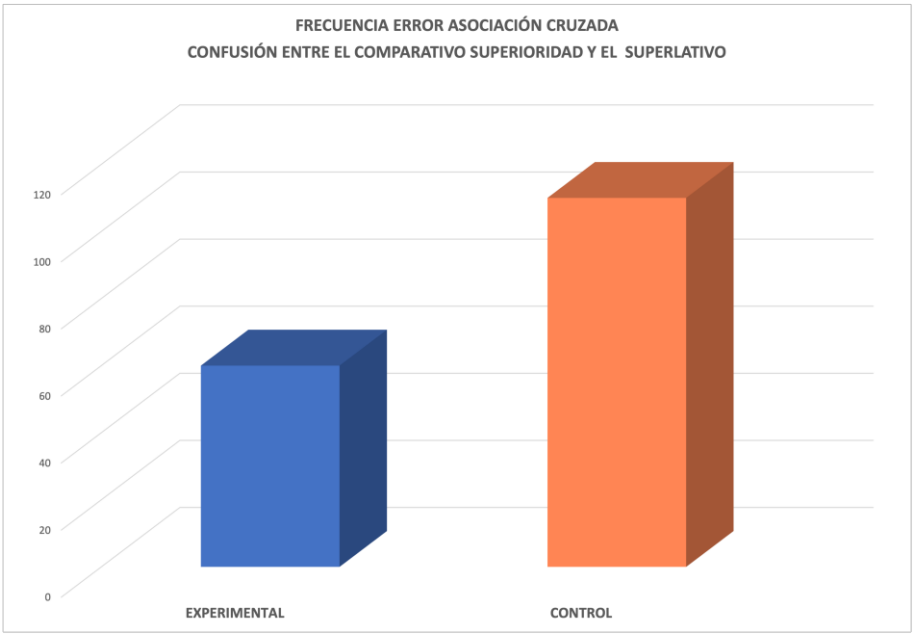


Gráfico 15. Frecuencia de error de asociación cruzada confusión entre comparativo de superioridad y superlativo.

La frecuencia máxima alcanzable de este error en las pruebas es la siguiente: prueba inicial, 19; prueba intermedia 1, 39; prueba intermedia 2, 21; y prueba final, 15. Como se observa en los dos gráficos a continuación, con la excepción del sujeto CA3 del grupo de control, el rango de error de los sujetos oscila en el grupo de control entre 0-16 y en el grupo experimental entre 0-6. En conclusión, se puede constatar que los sujetos del grupo de control experimentan más problemas al discernir la formación del adjetivo comparativo de superioridad y el superlativo, que los sujetos del grupo experimental.

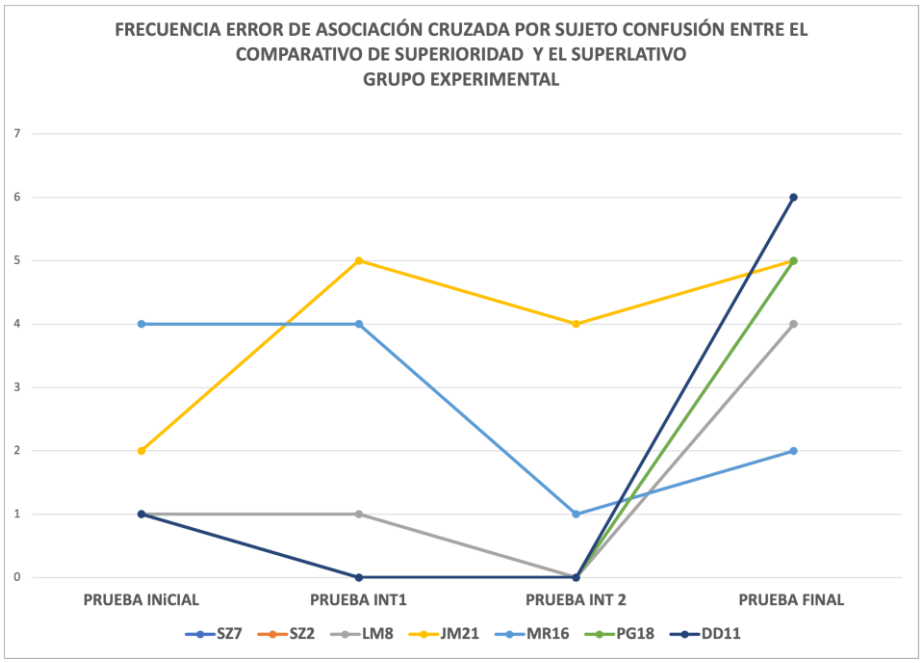


Gráfico 16. Frecuencia de error de asociación cruzada por sujeto (confusión entre comparativo de superioridad y superlativo) del grupo experimental.

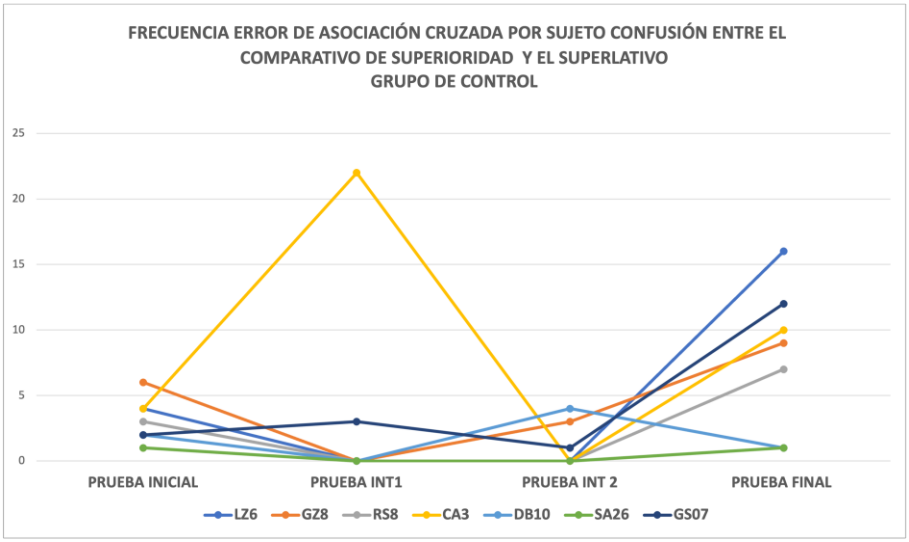


Gráfico 17. Frecuencia de error de asociación cruzada por sujeto (confusión entre comparativo de superioridad y superlativo) del grupo de control.

Sin perjuicio de lo anterior, conviene indicar que los sujetos del grupo experimental cometen este tipo de error, si bien en menor frecuencia:

TIPO DE ERROR: ASOCIACIÓN CRUZADA (ACr) CONFUSIÓN ENTRE EL COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD Y EL SUPERLATIVO (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
SZ2	*I'd like to have a* ****fastest*** *car.* *Christmas holiday is* ****more lively*** *time for skiing resorts.*	LM8	*Her illness is* ****most serious than*** *what doctors expected.* *I want a* ****most efficient*** *car.*

JM21	*It's too noisy here. Can we go to* ****the quietest*** *place?* *I'd like to have* ****the faster*** *car.*	MR16	*This new job is* ****the most important*** *for me* ***than*** *the last I had.* *These instructions were *more difficult ones I have ever read.*
PG18	*This new job is* ****most important*** *for me* ***than*** *the last I had.* *It's* ****best*** *to go in December* ***than*** *in November.*	DD11	*I think September is* ****more beautiful*** *time of the year.* *It's definitely* ****most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.*
SZ7	*Using FAB is* ****most difficult than*** *using the others.* *That was* ****easier*** *mountain I've ever climbed.*		

Cuadro 37. Ejemplos de errores de asociación cruzada del estudio 1 del grupo experimental.

Resulta interesante resaltar en este contexto que en el caso los errores de asociación cruzada en la formación de los adjetivos de inferioridad e igualdad se presenta un panorama muy distinto. En la formación de los adjetivos de inferioridad se constata un rango de error de 0-3 en el grupo experimental y los sujetos del grupo de control no cometen ningún error. Asimismo, en la formación de los adjetivos de igualdad se observa un rango de error entre 0-2 en el grupo de control y los sujetos del grupo experimental no cometieron ningún error, con frecuencias máximas de error alcanzables en el caso del adjetivo de inferioridad de 10 en la prueba intermedia 2 y 29 en la prueba final, así como 10 en la prueba intermedia 2 y 22 en la prueba final en el caso del adjetivo de igualdad. Es decir, tanto con la TP como con el enfoque comunicativo, los sujetos de la submuestra lograron asimilar mejor la formación de los adjetivos de inferioridad e igualdad que la formación del adjetivo de superioridad.

En lo referente a los errores de ignorancia de restricciones de las reglas (IRR) es preciso diferenciar entre el desconocimiento de las reglas y la omisión o evasión en la detección de errores. Como se observa en el gráfico a continuación la frecuencia total de errores de desconocimiento de las excepciones los sujetos del grupo experimental (33) se sitúa ligeramente por debajo del grupo experimental con 37 errores.

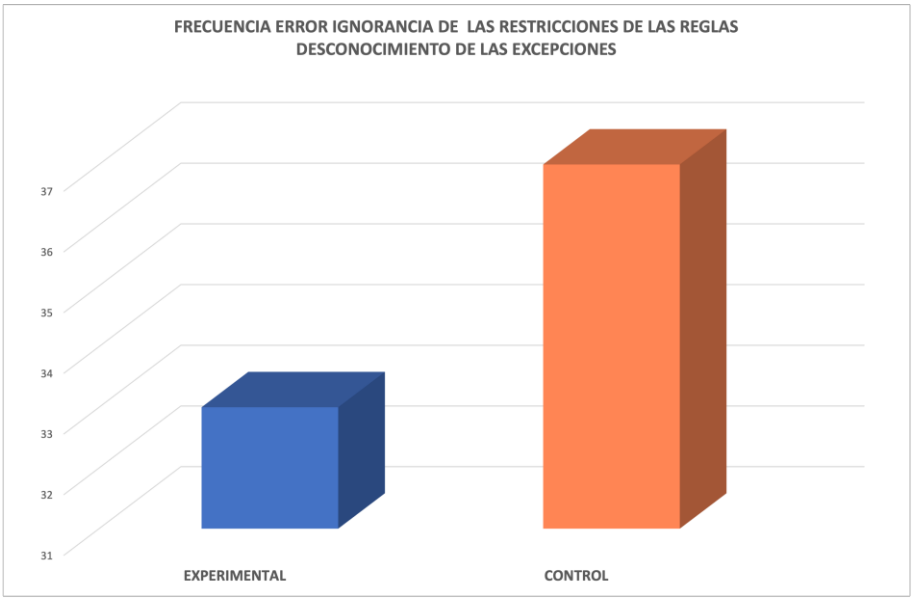


Gráfico 18. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (no reconoce excepciones) en el estudio 1.

Si analizamos el patrón de errores por sujeto sobre la base de la frecuencia máxima de error alcanzable en las pruebas (prueba inicial, 4; prueba intermedia 1, 7; prueba intermedia 2, 4; y prueba final, 8) se puede constatar que el rango error se sitúa entre 0-7 en el grupo de control y entre 0-6 en el grupo experimental, presentándose el número máximo de errores en ambos grupos en la prueba intermedia 2.

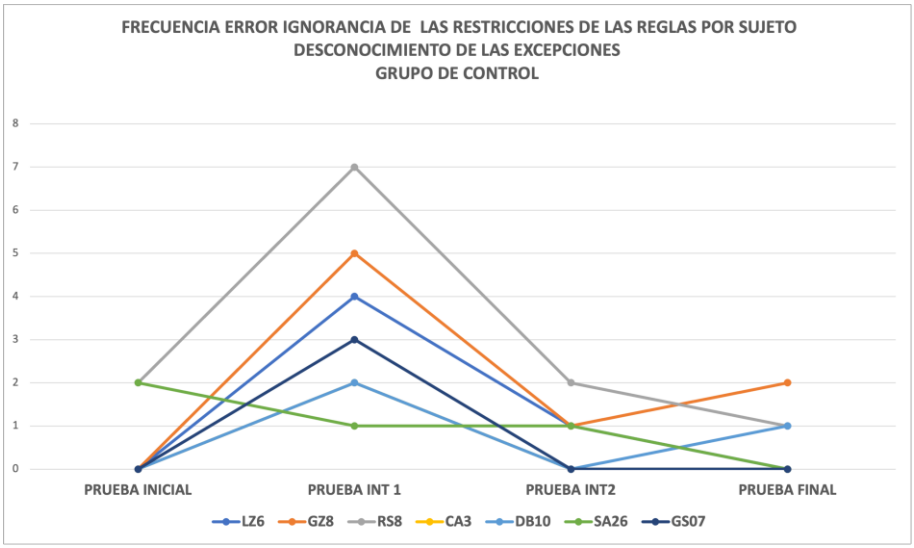


Gráfico 19. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas por sujeto (desconocimiento de las excepciones) del grupo de control.

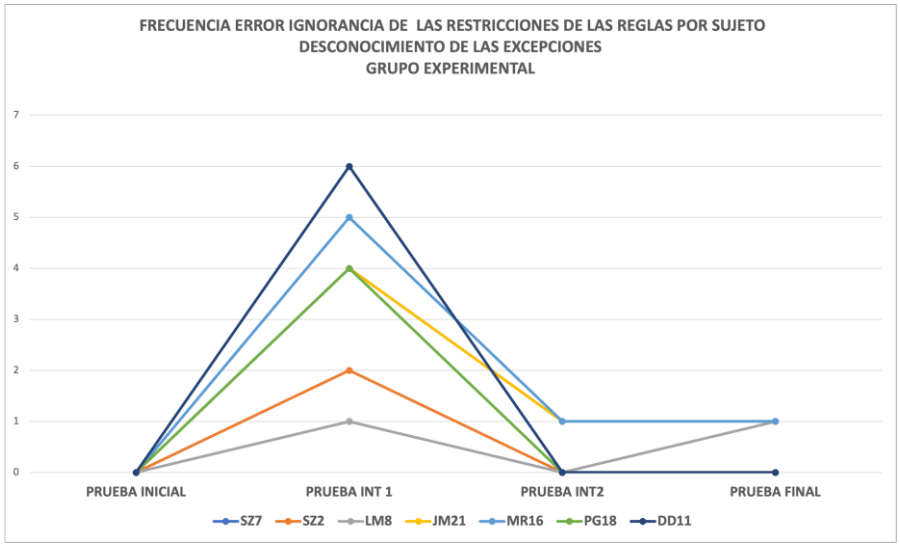


Gráfico 20. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas por sujeto (desconocimiento de las excepciones) del grupo experimental.

De los gráficos 19 y 20 puede inferirse que el patrón de error es similar en ambos grupos, con una frecuencia de errores ligeramente inferior en el grupo experimental, donde se registra una frecuencia de error máxima en la prueba intermedia 1 y un descenso posterior en las pruebas intermedia y final, salvo en el caso del sujeto LM8 que experimentó un ligero aumento. La TP no impactó de forma reveladora, por tanto, con respecto al grupo de control, tal y como demuestran los siguientes ejemplos de error.

TIPO DE ERROR: TIPO DE ERROR: IGNORANCIA RESTRICCIONES REGLAS (IRR) – NO RECONOCE EXCEPCIONES			
PG18	*Little - ***more little than, *the most little*** *Far – ***farer than – *the fardest***	LM8	*Little - ***littler than, *the littlest*** *Which climber is ***farest** from the top?*
SZ7	*My new school is a little ***farder than** my old one.* *Which climber is ***farder** from the top?*	MR16	***Little – *more little than, *the most little*** *Good - ***the better*** *My new school is ***farer than** my old one.* *Which climber is ***the farest** from the top?*
SZ2	*Little – ***more little than, *the most little*** *Which climber is ***farest** from the top?*	DD11	*Little – ***littler than – *the littlest*** *Good - ***well than*** *My English is ***well than** my French.*
JM21	*I know it's probably ***the worsest** time to go on holiday.* *This is ***the worsest** film I have ever seen.*		

Con respecto al error de omisión o evasión de la detección de errores, es necesario subrayar que este error solo se puede cometer en la prueba intermedia 1. Como se ve en

el gráfico a continuación, el grupo experimental se sitúa con una frecuencia total de 29 errores ligeramente por encima del grupo de control con un total de 24 errores.

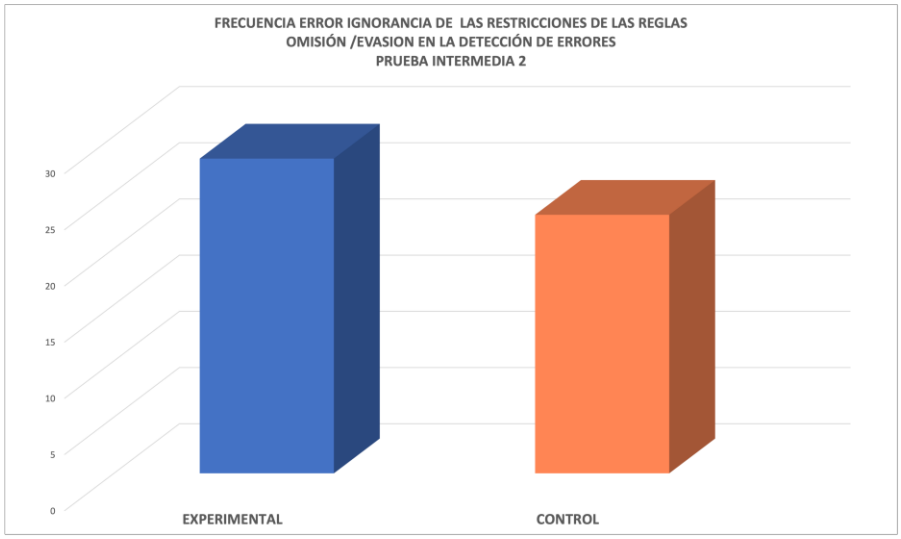


Gráfico 21. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (omisión / evasión en la detección de errores) del estudio 1.

Una vez examinados los datos de forma separada por cada sujeto, se muestra que el rango de errores varía muy poco entre ambos grupos, situándose entre 1-7 en el grupo de control y entre 2-7 en el grupo experimental. Si tenemos en cuenta que el número máximo de error alcanzable en la prueba intermedia se sitúa en 7, detectamos en el grupo de control dos sujetos que cometen 7 de los 7 errores posibles y en el grupo experimental un sujeto.

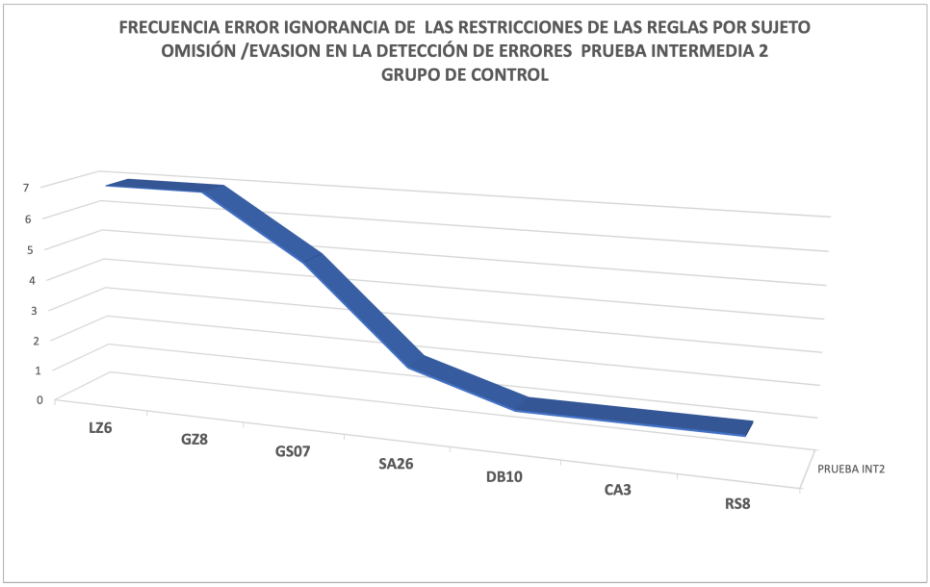


Gráfico 22. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (omisión/ evasión en la detección de errores) por sujeto del grupo de control.

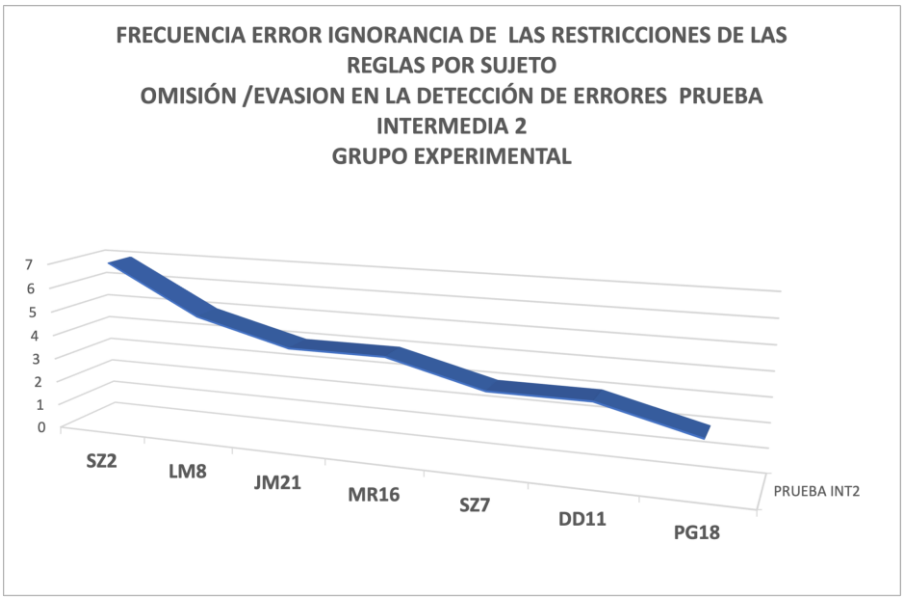
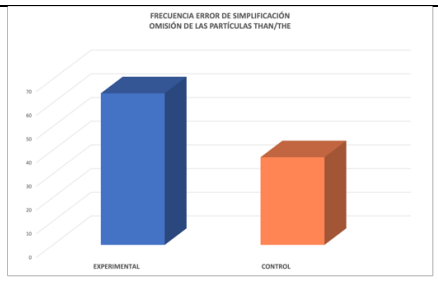
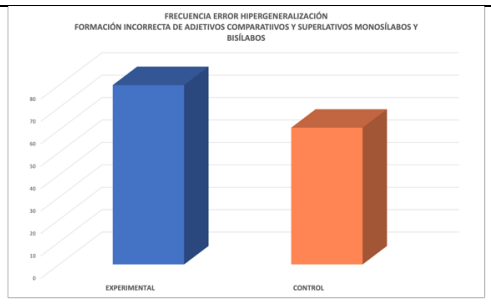


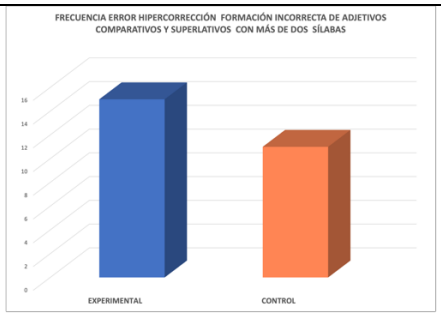
Gráfico 23. Frecuencia de error de ignorancia de restricciones de las reglas (omisión/ evasión en la detección de errores) por sujeto del grupo experimental.

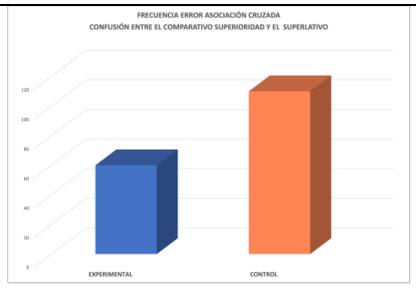
6.2.2. Estudio 1 – Resumen de hallazgos del análisis cualitativo de error

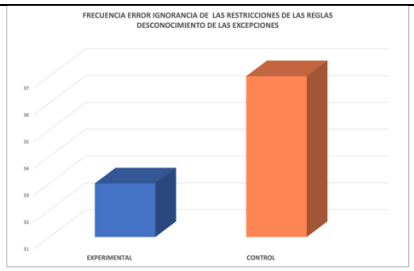
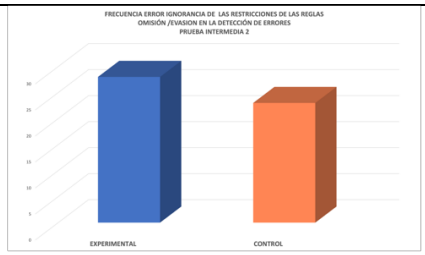
A partir del siguiente cuadro resumen de las frecuencias totales de los diferentes patrones de error, se pueden destacar los siguientes resultados:









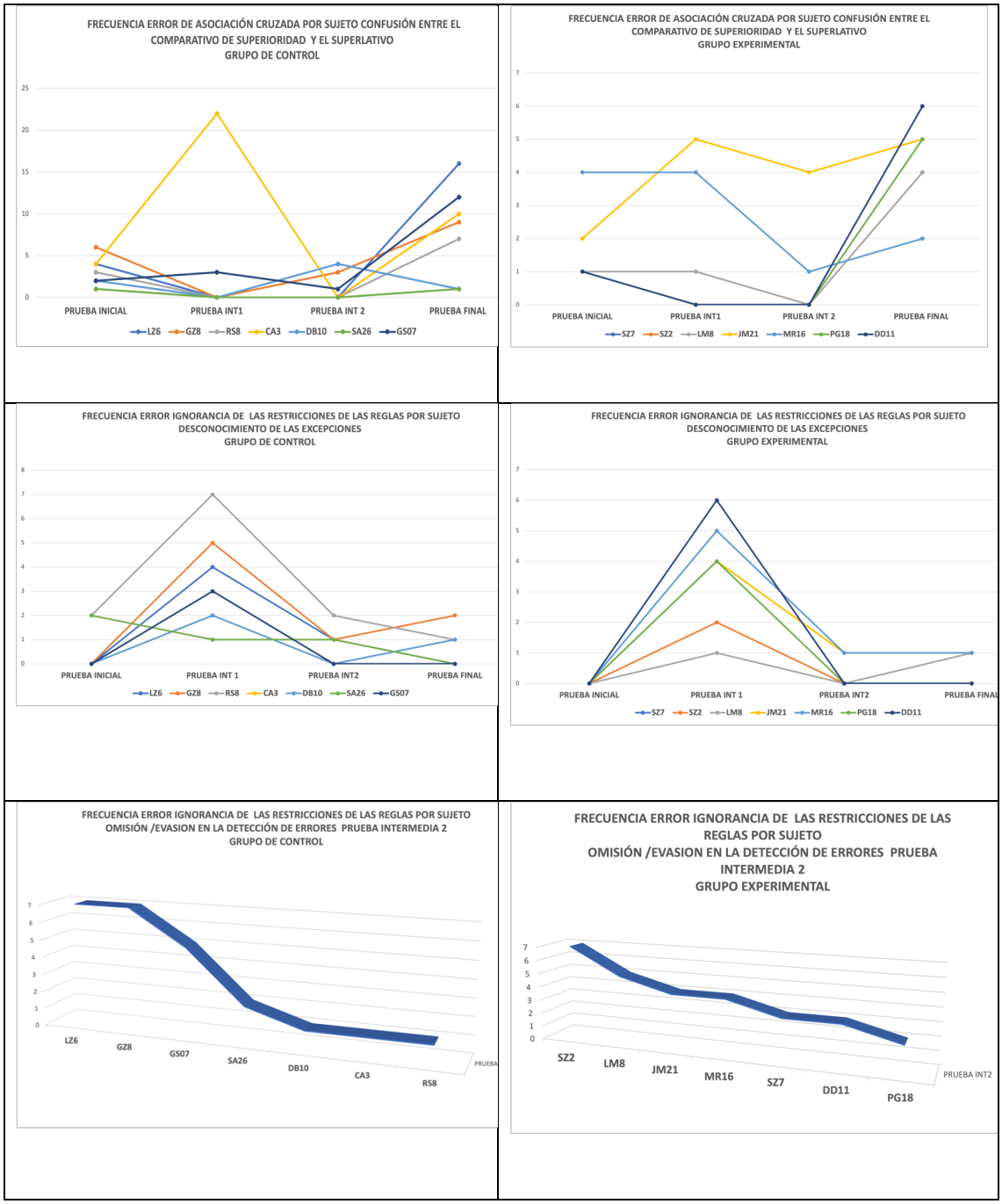
Cuadro 38. Cuadro recopilatorio de frecuencias totales según patrones de error.

1. Por lo que atañe a los errores de simplificación (SPL), hipergeneralización (HG), hipercorrección (HC) e ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR) relativa a la omisión/evasión de detección de errores, se puede señalar que la frecuencia total de errores del grupo experimental es superior a la del grupo de control. No obstante, es preciso matizar que las diferencias detectadas no son de gran magnitud, particularmente en el caso del error de hipercorrección HC y la IRR (omisión/ evasión de detección de errores) en los que la diferencia es escasa (HC = grupo experimental, 15 / grupo de control, 11); (IRR = grupo experimental, 29 /grupo de control, 24).

2. En lo respecta al error de asociación cruzada (ACr) de confusión entre el adjetivo de superioridad y el superlativo y el error de ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR) resultante en el desconocimiento de las excepciones, se puede destacar que las frecuencias totales del grupo experimental son inferiores a las del grupo de control (ACr = grupo experimental, 61 / grupo de control, 111); (IRR = grupo experimental, 33 / grupo de control, 37). Si bien se podría concluir que el conjunto de los sujetos del grupo experimental logra discernir mejor entre el adjetivo de superioridad y el superlativo al tiempo que cobra mayor conciencia de las excepciones gracias a la TP, conviene matizar nuevamente que las diferencias detectadas son de poca magnitud. En esta misma línea, cabe señalar que el siguiente cuadro recopilatorio demuestra que los perfiles y rangos de error por sujeto son similares entre el grupo experimental y el grupo de control. Tanto los rangos de error mínimo y máximo coinciden ampliamente entre los sujetos del grupo experimental y el grupo de control, como el perfil de error salvo en el caso del sujeto

RS8 en el caso del error de hipercorrección (HC) y el sujeto CA3 en el error de asociación cruzada (ACr) que constituyen excepciones al perfil de error de los demás sujetos.





Cuadro 39. Cuadro recopilatorio que demuestra que los perfiles y rangos de error por sujeto son similares entre el grupo experimental y el grupo de control.

Las siguientes tablas recogen los errores prototípicos de cada paradigma de error de los sujetos del grupo de control y del grupo experimental:

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: SIMPLIFICACIÓN (SPL) – AUSENCIA *THAN / THE*			
LZ6	*The police says he is ***most dangerous** criminal in the country.* *Last year we gave him ***most beautiful** gift of all in his birthday.*	SZ7	*Chinese consumers make ***greenest** choices.*
GZ8	*I'm sure it was ***most valuable** painting in the gallery.* *Chinese consumers make ***greenest** choices.*	SZ2	*Many people think modern life is ***better** life in the past.* *My new school is a little ***further** my old one.* *Trash is one of ***worst** problems on Mpunt Everest now.*
RS8	*I think September is ***most beautiful** time of the year.* *Many climbers consider K2 to be ***most difficult** mountain to climb.* *Ted was ***most experienced** climber on the expedition.*	LM8	*Many people think modern life is ***better** life in the past.* *Indians are ***most concerned** consumers.*
CA3	*It's ***niciest** house in the street.* *It's ***cheapest** restaurant I've ever been.* *Ted was ***most experienced** climber on the expedition.* *Which climber is ***farthest** from the top?* *That was ***easiest** mountain I've ever climbed.* *Mount Everest is ***highest** mountain on Earth.* *That company has ***best** guides.*	JM21	*I think September is ***most beautiful** time of the year.* *Trash is one of ***worsed** problems on Mount Everest now.* *Many climbers consider K2 to be ***most difficult** mountain to climb.* *Ted was ***most experienced** climber on the expedition.* *That was ***easiest** mountain I've ever climbed.* *Danny is ***quickest** at climbing of all of us.* *That company has ***best** guides.* *Indians are ***most concerned** consumers.*
DB10	*It's ***nicest** house in the street.* *It's ***cheapest** restaurant I've ever been.* *Experts argued it is ***oldest** castle in Britain.* *Many people think modern life is ***better** life in the past.* *My new school is ***farther** my old one.* *That was ***easiest** mountain I've ever climbed.* *Danny is ***quickest** at climbing of all of us.* *Chinese consumers make ***greenest** choices.*	DD11	*The police says he is ***most dangerous** criminal in the country.* *Last year we gave him ***most beautiful** gift of all in his birthday.* *Many people think modern life is ***better** life in the past.* *My new school is a little ***farther** my old one.* *Trash is one of ***worst** problems on Mount Everest now.* *Many climbers consider K2 to be ***most difficult** mountain to climb.* *Ted was ***most experienced** climber on the expedition.* *Which climber is ***farthest** from the top?* *That was ***easiest** mountain I've ever climbed.* *Mount Everest is ***highest** mountain on Earth.*
SA26	*It's ***cheapest** restaurant I've ever been.* *I'm sure it was ***most valuable** painting in the gallery.* *The police says he is ***most dangerous** criminal in the country.* *Last year we gave him ***most beautiful** gift of all in his birthday.* *She was ***most intelligent** girl in her class.*	PG18	*It's ***nicest** house in the street.* *It's ***cheapest** restaurant I've ever been.* *I'm sure it was ***most valuable** painting in the gallery.* *The police says he is ***most dangerous** criminal in the country.* *She was ***most intelligent** girl in her class.*

	I know it's probably ***worst*** *time to go on holiday,* *I think September is* ***most beautiful*** *time of the year.* *Becoming a member of MyScreen is* ***more expensive*** *joining C-Movie.* *Trash is one of* ***worst*** *problems on Mount Everest now.* *Many climbers consider K2 to be* ***most difficult*** *mountain to climb.* *Ted was* ***most experienced*** *climber on the expedition.* *Indians are* ***most concerned*** *consumers.* *Indians are* ***most responsible*** *about buying goods.*		*Experts argued it is* ***oldest*** *castle in Britain.* *I know it's probably* ***worst*** *time to go on holiday.* *Becoming a member of MyScreen is* ***more expensive*** *joining C-Movie.* *Many climbers consider K2 to be* ***most difficult*** *mountain to climb.* *Ted was.* ***most experienced*** *climber on the expedition.* *That was* ***easiest*** *mountain I've ever climbed.* *Danny is* ***quickest*** *at climbing of all of us.* *Mount Everest is* ***highest*** *mountain on Earth.* *That company has* ***best*** *guides.* *Chinese consumers make* ***greenest*** *choices.* *Indians are* ***most concerned*** *consumers.* *Indians are* ***most responsible*** *about buying goods.*
		MR16	*Many people think modern life is* ***better*** *life in the past.* *Becoming a member if MyScreen is* ***less expensive*** *joining C-Movie.*

Cuadro 40. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de simplificación (SPL) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.

En primer lugar, se registran errores de simplificación (SPL) en las oraciones seleccionadas tanto para el grupo de control como para el grupo experimental. Así, en el mismo hueco a rellenar del mismo enunciado, se presentan las variantes de error cometidas por parte de los diferentes sujetos. En la gran mayoría de casos, el error que se produce es idéntico, haciéndose manifiesta la ausencia de partícula *than* en formaciones comparativas de superioridad y la ausencia del artículo definido *the* en formaciones de superlativo.

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: ASOCIACIÓN CRUZADA (ACr) - CONFUSIÓN ENTRE COMPARATIVOS DE SUPERIORIDAD Y SUPERLATIVOS			
LZ6	*These instructions were* ***more difficult*** *ones I've ever read.* *Christmas holiday is also* ***livelier*** *time for skiing resorts.* *I think September is* ***more beautiful*** *time of the year.* *Jane is* ***as smarter than as*** *her brother.* *Lucy is not* ***as prettier than as*** *Mary.* *Barranquilla is* ***the nicer than*** *we have ever visited.*	SZ7	*These instructions were* ***as difficult as*** *ones I have ever read.* *I prefer* ***hotest*** *temperatures.* *FAB's membership fee is* ***as cheaper as*** *My Screen's.* *Which climber is* ***farder*** *from the top?* *That was* ***easier*** *mountain I've ever climbed.* *Danny is* ***as quick as*** *at climbing of all of us.* *That company has* ***better*** *guides.*

	The ***bigger than*** *piles of trash on Mount Everest are on the lower areas.* *Which climber is* ***farer than*** *from the top?* *That was* ***easier than*** *mountain I've ever climbed.* *Danny is* ***quicker*** *at climbing of all of us.* *That company has* ***better than*** *guides.*		
GZ8	*I prefer* ***hottest*** *than temperatures.* *The* ***bigger*** *piles of trash on Mount Everest are on the lower areas.* *That was* ***easyer*** *mountain I've ever climbed.* *Danny is* ***quicker*** *at climbing of all of us.* *That company has* ***better*** *guides.*	SZ2	*Clever -* ***more clever than****,* ***the most clever.*** *Mark is* ***more clever than*** *his brother.* *My old laptop was a lot* ***more big than*** *my new one.* *The weather is* ***driest than*** *in October.* *Jane is* ***as smartter as*** *her brother.* *Lucy is not* ***as prettier as*** *Mary.* *Which climber is* ***further*** *from the top?* *That company has* ***better*** *guides.* *Mexican consumers are* ***less greener than*** *Japanese ones.*
RS8	*Can we go to a* ***most quiet*** *place?* *This new job is* ***the importantiest*** *for me than the last I had.* *These instructions were* ***the difficultiest*** *ones I have ever read.* *It's* ***most convenient*** *for them to go during school holidays,* *Everything is* ***most cheap than*** *in August.* *It's definitely* ***most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.* *Jane is* ***as smartest as*** *her brother.* *Mexican consumers are* ***the greenest*** *Japanese ones.*	LM8	*I prefer* ***the hotest*** *temperatures.* *The camel is one of* ***the stronger*** *animals in the world.* *It's definitely* ***the more sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.* *Jane is* ***as the smart as*** *her brother.* *Fruit is* ***the best*** *for you than sweets.* *Barranquilla is* ***the nicer*** *place we have ever visited.* ****The bigger*** *piles of trash on Mount Everest are on the lower areas.* *Which climber is* ***farest*** *from the top?* *That was* ***easier*** *mountain I've ever climbed.*
CA3	*This new job is* ***the most important*** *for me than the last I had.* *Cindy's hair is* ***darkest than*** *mine.* *Snakes are* ***the most dangerous than*** *rats.* *My old trousers are* ***longest than*** *those black ones.* *German is* ***the most difficult*** *than English.* *I am* ***strongest than*** *my friend.* *The teacher is* ***tallest than*** *me.* *My friend's eyes are* ***biggest than*** *mine.* *Cold air is* ***heaviest than*** *hot air.* *My dad is* ***oldest than*** *my mum.* *The weather is* ***driest than*** *in October and everything is* ***cheapest*** *and* ***quick than*** *in August.* *I think September is* ***more beautiful*** *time of the year.* *Jane is* ***as smartest as*** *her brother.* *Harry thinks playing computer games is* ***most exciting than*** *watching TV.* *Fruit is* ***best*** *for you than sweets.* *This is* ***the worse*** *film I have ever seen.*	JM21	*Can we go to a* ***the quietest*** *place?* *Cold air is* ***most healvier than*** *hot air.* *Cindy's hair is* ***the darkes than*** *mine.* *My old trousers are* ***the longest than*** *those black ones.* *German is* ***the more difficult than*** *English.* *I am* ***the strongest than*** *my friend.* *The teacher is* ***tallest than*** *me.* *My friend's eyes are* ***biggest than*** *mine.* *This coat is* ***the nicer*** *that one.* *My old laptop was a lot* ***biggest*** *my new one.* *It's* ***the most convenient*** *for them to go during school holidays.* *Christmas holiday is* ***the most lively*** *time for skiing resorts.* *Harry thinks playing computer games is* ***most exciting than*** *watching TV.* *My dad is* ***oldest than*** *my mum.* *This is* ***the worsest*** *film I have ever seen.* *Lucy is not* ***as prettier as*** *Mary.*

DB10	*This coat is* ****the nicest*** *that one.* *My old laptop was a lot* ****biggest that*** *my new one.* *Pollution in my city is much* ****worst*** *it used to be.* *I prefer* ****hotest*** *temperatures.*	MR16	*Can we go to a* ****most*** *quiet place?* *This new job is* ****the most important*** *for me* ***than*** *the last I had.* *These instructions were* ****more difficult*** *ones I have ever read.* *Snakes are* ****the more dangerous than*** *rats.* *Mark is* ****cleverest than*** *his brother.* *The teacher is* ****tallest than*** *me.* *Pollution in my city is much* ****worst*** *it used to be.* *Everything is* ****cheapest than*** *in August.* *It's definitely* ****the most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.*
SA26	*These instructions were* ****more difficult*** *ones I've ever read.* *It's definitely* ****most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.*	PG18	*This new job is* ****most important*** *for me than the last I had.* *It's* ****most convenient*** *for them to go during school holidays.* *Everything is* ****cheapest*** *than in August.* *It's definitely* ****most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.*
GS07	*These instructions were* ****more difficult*** *ones I've ever read.* *Clever -* ****more cleverest, *the most clever*** *Cindy's hair is* ****darkest than*** *mine.* *Mark is* ****cleverest than*** *his brother.* *I prefer* ****hotest*** *temperatures.* *The camel is one of* ****the most stronger*** *animals in the world.* *The weather is* ****driest than*** *in October and everything is* ****cheapest than*** *in August.* *It's definitely* ****most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.* *This is* ****the worse film*** *I have ever seen.* *Barranquilla is* ****the nicer*** *place we have ever visited.* *FAB's membership fee is* ****as cheaper as*** *My Screen's.* *Which climber is* ****farther from*** *the top?* *That was* ****the easyer*** *mountain I've ever climbed.* *Danny is* ****the quicker*** *at climbing of all of us.* *That company has* ****better*** *guides.*	DD11	*It's* ****the most convenient*** *for them to go during school holidays.* *I think September is* ****more beautiful*** *time of the year.* *It's definitely* ****most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working.*

Cuadro 41. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de asociación cruzada (ACr) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.

En el caso de los errores de asociación cruzada (ACr), se observan ciertas similitudes entre el grupo de control y el grupo experimental. Por ejemplo, en ocasiones se advierte el empleo del superlativo en aquellas estructuras en las que no hay varios objetos que comparar: "*It's* ***the most convenient*** *for them to go during school holidays"* o *"It's* ***most sensible*** *to go on holiday when everybody else is working"*. Asimismo,

resulta frecuente incorporar el grado superlativo a estructuras comparativas de superioridad tales como "*Snakes are* ***the most dangerous than*** *rats"* o *"My old trousers are* ***the longest than*** *those black ones".* Paralelamente, se observan errores de ACr, de nuevo, en construcciones de superlativo, cuyos adjetivos aparecen en grado comparativo tras el artículo determinado *the*: "*The* ***bigger than*** *piles of trash on Mount Everest are on the lower areas"* o *"Barranquilla is* ***the nicer*** *place we have ever visited".* Por último, si bien en menor proporción, se aprecia otro patrón de error de ACr entre sujetos del grupo de control y experimental indistintamente en construcciones comparativas de igualdad cuyo adjetivo, sin embargo, aparece en grado comparativo de superioridad e, incluso, en grado superlativo: "*Lucy is not* ***as prettier than as*** *Mary", "FAB's membership fee is* ***as cheaper as*** *My Screen's"* o *"Jane is* ***as smartest as*** *her brother".*

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: HIPERGENERALIZACIÓN (HG) – FORMACIÓN DE COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS			
LZ6	*Clever – **more clever than, *the most clever.* *Funny – **more funny than, *the most funny.* *Hard – **more hard than,*the most hard.* *Heavy – **more heavy than, *the most heavy.* *Loud – **more loud than, *the most loud.* *Nasty – **more nasty than, *the most nasty.* *Dirty - **more dirty than, *the most dirty.* *Mark is **more clever than** his brother.* *Jerry is **more strong than** Paul.* *I am **more strong than** my friend.* *Cold air is **more heavy than** hot air.*	MR16	*Can we go to a **most quiet** place?* *Living in the countryside is **more healthy than** living in town.* *Lazy – **more lazy than, *the most lazy* *Ugly - **more ugly than, *the most ugly* *Clever - **more clever than, *the most clever* *Funny - **more funny than, *the most funny* *Soft - **more soft than, *the most soft* *Hard - **more hard than, *the most hard* *Heavy - **more heavy than, *the most heavy* *Loud - **more loud than, *the most loud* *Nasty - **more nasty than, *the most nasty* *Dirty - **more dirty than, *the most dirty* *Cold air is **more heavy than** hot air.* *New cars are much **more quiet than** old cars.* *Communication is a lot **more easy than** it was 50 years ago.* *Christmas holiday is **the most lively** time for skiing resorts.*
GZ8	*Can we go to a **more quiet** place?* *Wide - **more wider* *Lazy - **more lazy than* *Ugly - **more uglier* *Mark is **more clever than** his brother.*	SZ2	*Living in the countryside is **more healthy than** living in town.* *Christmas holiday is also **more lively** time for the skiing resorts.*
RS8	*Clever – **more clever than* *Funny – **more funny than* *Heavy - **more heavy than* *Loud - **more loud than* *Dirty - **more dirty than* *Mark is **more clever than** his brother.* *Cold air is **more heavy than** hot air.*	LM8	*Can we go to a **more quiet** place?* *Living in the countryside is **more healthy than** living in town.* *Cold air is **most healvier than** hot air.* *New cars are much **more quiet than** old cars.* *Everything is **more quiet than** in August.*

	New cars are much ***more quiet than*** *old cars.* *Christmas holiday is* ***most lively*** *time for skiing resorts.* *Everything is* ***most cheap*** *and* ***more quiet than*** *in August.*		
CA3	*Ugly –* ***the most ugly*** *Funny –* ***the most funny*** *Soft -* ***the most soft***	JM21	*Wide -* ***more wide than, *the most wide*** *Loud -* ***more loud than, *the most loud*** *Christmas holiday is* ***the most lively*** *time for skiing resorts.*
DB10	*New cars are much* ***more quieter than*** *old cars.* *Communication is a lot* ***more easier*** *it was 50 years ago.* *Christmas holiday is* ***more lively*** *time for skiing resorts.*	PG18	*Clever -* ***more clever than, *the most clever***
SA26	*Living in the countryside is* ***more healthy than*** *living in town.*	SZ7	*Clever –* ***more clever than, *the most clever.*** *Mark is* ***more clever than*** *his brother.* *I am* ***more strong than*** *my friend.* *Jerry is* ***more strong than*** *Paul.* *Everything is* ***more quiet than*** *in August.*
GS07	*Clever -* ***more cleverest, *the most clever*** *Christmas holiday is* ***more lively*** *time for skiing resorts.* *Everything is* ***more quiet than*** *in August.*		

Cuadro 42. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipergeneralización (HG) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.

En lo referente a los errores de hipergeneralización (HG), se aprecian construcciones en las que los adjetivos cortos, esto es, aquellos de una sílaba o de dos sílabas acabados en *-y, -ow, -er, -le*, lejos de añadir el sufijo *-er* como es menester, siguen la estructura propia de los adjetivos largos (más de dos sílabas): "*Cold air is* ***more heavy than*** *hot air", "Living in the countryside is* ***more healthy than*** *living in town",* o *"Can we go to a* ***more quiet*** *place?".* No obstante, resulta llamativo observar que, en ciertas ocasiones, a diferencia del grupo experimental, el grupo de control duplica la formación de comparativo, incorporando la estructura correcta de comparativo para adjetivos cortos (adjetivo grado positivo + sufijo *-er*) junto a la partícula comparativa *more* propia de los adjetivos largos, dando pie a ejemplos como "*New cars are much* ***more quieter than*** *old cars"* o *"Communication is a lot* ***more easier*** *it was 50 years ago".* En algunos casos, el error puede incluso desvariar en construcciones mixtas de comparativo y superlativo a la vez tales como "***more cleverest than***" o "***most healthier than***".

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: HIPERCORRECCIÓN (HC) – FORMACIÓN DE COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS CON ADJETIVOS DE MÁS DE DOS SÍLABAS			
LZ6	*Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of* ***stupider** thing you can do.*	DD11	*Climbing Mount Everest on a snowstorm is one of* ***the stupidest** things you can do.*
GZ8	*Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of* ***stupider** thing you can do.* *Canadian consumers aren't* ***responsibler** Mexicans about buying goods.*	LM8	*I'm sure it wass* ***the valuablest** painting in the gallery.* *My bed is* ***incomfortabler** than the sofa.* *Climbing in a snowstorm is one of* ***the stupidest** things you can do.* *Canadians aren't* ***responsibler** Mexicans about buying goods.*
RS8	*I'm sure it was* ***the valuablest** painting in the gallery.* *My bed is* ***the uncomforabliest** than the sofa.*	JM21	*Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of* ***more stupidest** things you can do.*
DB10	*Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of* ***stupiest** things you can do.*		

Cuadro 43. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipercorrección (HC) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.

Como se aprecia de la tabla anterior, los errores de hipercorrección (HC) son menos frecuentes en comparación con los de SPL, ACr o HG, si bien, no resultan por ello menos considerables. En esta ocasión, se trata de la extrapolación de los sufijos propios de estructuras comparativas y superlativas asociadas a adjetivos cortos *(-er/-est*) a adjetivos largos, derivando en adjetivos polisilábicos tales como "*Canadians aren't* ***responsibler** Mexicans about buying goods"* o *"I'm sure it was* ***the valuablest** painting in the gallery".* Cabría resaltar que, si bien se trata de un error menos recurrente en términos generales, el grupo de control registra una cifra mínimamente superior al grupo experimental.

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: IGNORANCIA RESTRICCIONES REGLAS (IRR) – NO RECONOCE EXCEPCIONES			
SA26	*Far –* ***farer than, *the farest*** *Bad -* ***the worest*** *My old school is a little* ***farer than** my old one.*	PG18	*Little -* ***more little than, *the most little*** *Far –* ***farer than – *the fardest***
LZ6	*Little –* ***littler than, *the littlest*** *Far –* ***farder than, *the fardest*** *My little school is a little* ***farer than** my old one.*	SZ7	*Far -* ***farder than, *the fardest*** *Which climber is* ***farder** from the top?* *My new school is a little* ***farder than** my old one.* *Which climber is* ***farder** from the top?*
GZ8	*Bad – the* [OMISIÓN] *Little -* ***more little than, *the most little*** *Far –* ***farder than, *the fardest***	SZ2	*Little –* ***more little than, *the most little*** *Which climber is* ***farest** from the top?*

	My new school is a little ***farest than*** *my old one.* *I know it's probably* ***the badest*** *time to go on holiday.* *Which climber is* ***farer*** *from the top?*		
RS8	*Good –* ***more better than, the goodest.*** *Far –* ***farer than, the farest.*** *Bad -* ***bader than, the badest.*** *Which climber is* ***the farest*** *from the top?* *My new school is a little* ***farer than*** *my old one.* *Which climber is* ***the farest*** *from the top?*	JM21	*Far -* ***farer than,*** ***the farest*** *My new school is* ***farer than*** *my old one.* *Which climber is* ***farest*** *from the top?* *I know it's probably* ***the worsest*** *time to go on holiday.* *This is* ***the worsest*** *film I have ever seen.*
CA3	*Little –* ***the most little***	LM8	*Little -* ***littler than, the littlest*** *Which climber is* ***farest*** *from the top?*
DB10	*Little –* ***littler than, the littlest*** *Which climber is* ***the farest*** *from the top?*	MR16	***Little – more little than, the most little*** *Good -* ***the better*** *Far -* ***more far than, the most far*** *Bad –* ***the worst than*** *My new school is* ***farer than*** *my old one.* *Which climber is* ***the farest*** *from the top?*
GS07	*Little -* ***more little than, the most little***	DD11	*Little –* ***littler than – the littlest*** *Bad - the worsest* *Good -* ***well than*** *He sings* ***well than*** *Betty.* *My English is* ***well than*** *my French.*

Cuadro 44. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de ignorancia de restricciones de. las reglas (IRR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 1.

Finalmente, los errores de ignorancia de restricciones de las reglas (IRR), se produjeron tanto por la incorrecta aplicación de la regla de estructuras comparativas y superlativas para adjetivos regulares como por la omisión de las mismas. En ocasiones se registraron huecos en blanco en actividades de identificación de errores, e.g. *bad – the* [OMISIÓN]. En otras, se aplicaron adverbios de modo tales como "*good -* ***well than"*** o, más frecuentemente, se crearon nuevas estructuras de comparativo o de superlativo inexistentes hasta la fecha en los manuales de gramática, tales como "*My new school is* ***farer than*** *my old one"* o *"I know it's probably* ***the badest*** *time to go on holiday".*

En conclusión, de los datos extraídos se desprende la ausencia de errores interlinguales o de interferencia (IF) para el estudio 1. Sí se registran, en cambio, errores intralinguales, aunque en proporciones muy similares en ambos grupos. Mientras que la frecuencia total de errores de SPL, HG, HC e IRR resultante de la omisión/evasión de detección de errores del grupo experimental es ligeramente superior a la del grupo de

control, en los errores de ACr e IRR relativa al desconocimiento de las excepciones, sucede lo contrario: la frecuencia total del grupo experimental se sitúa estrechamente por debajo de la del grupo de control. Este último dato nos indica que la TP ha repercutido positivamente en la asociación correcta de adjetivos de superioridad y superlativos, y en la asimilación de las excepciones, aunque en cifras poco significativas.

6.3.1. Estudio 2 – *Present Perfect/Simple Past*: frecuencia de aparición de los patrones de error

En paralelo con el estudio anterior, nuestro objetivo reside en verificar si la TP incide positivamente en los errores de SPL, NTR, AIR, HG, ACr, HC u omisión/ sustitución de la forma con la que el alumno/a se siente inseguro/a por otra con la que se siente más familiarizado/a. Por un lado, se contrastan las frecuencias totales de los patrones de error en el conjunto de las pruebas y, por otro lado, las frecuencias absolutas de los patrones de error por sujeto en cada una de las pruebas, conforme a la metodología aplicada en cada grupo: enfoque comunicativo en el grupo de control y TP en el grupo experimental.

Comenzamos el análisis del estudio 2 poniendo el foco en los errores interlinguales que derivan de la interferencia (IF) entre los dos sistemas lingüísticos y nos centramos en tres patrones de error:

1) Inadecuación entre el tiempo verbal *Simple Past* y el adverbio temporal *so far, just, yet, still, already*;
2) Elección incorrecta del tiempo verbal *Simple Past* para acciones o periodos de tiempo inacabados;
3) Posición incorrecta del verbo auxiliar en oraciones interrogativas y/o del adverbio de tiempo en construcciones de *Present Perfect.*

Respecto de la inadecuación entre tiempo verbal *Simple Past* con adverbios temporales que en inglés requieren el uso del *Present Perfect*, se aprecian dos tendencias. Por un lado, la frecuencia total del grupo experimental (19) se sitúa a la mitad de la del grupo de control (40) tal como se muestra en el gráfico a continuación. Por otro lado, destaca el hecho de que la frecuencia total del grupo experimental disminuye de forma

continua desde la prueba intermedia 1 hasta la prueba final, mientras que la del grupo de control desciende mínimamente en la prueba intermedia 2 para subir en la prueba final, situándose en un total de 18 errores.

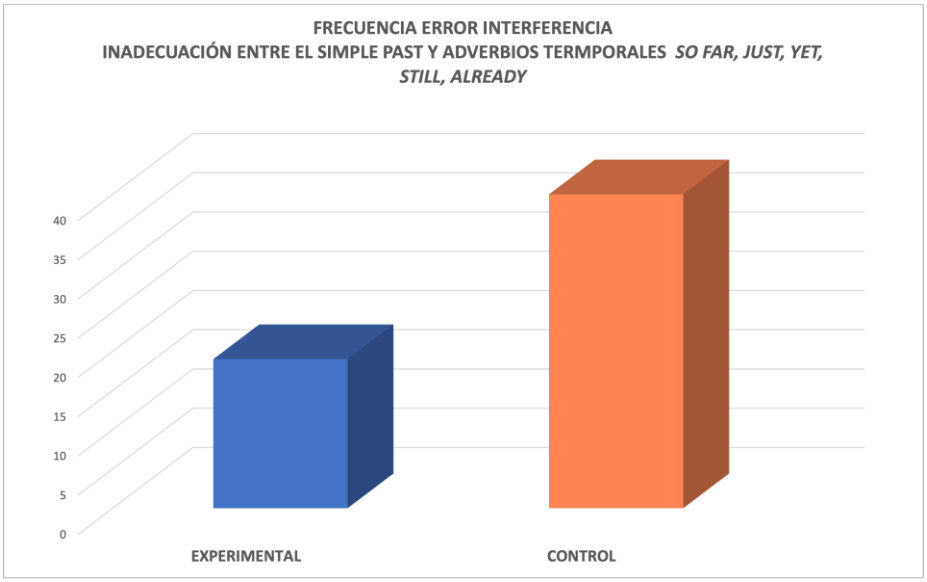


Gráfico 24. Frecuencia total de error de interferencia (inadecuación entre el *Simple Past* y adverbios temporales del *Present Perfect*).

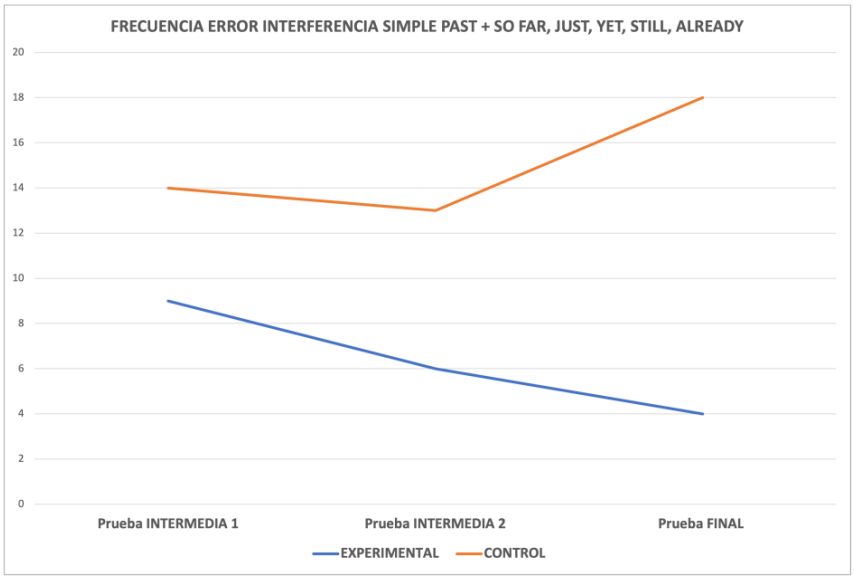


Gráfico 25. Evolución de la frecuencia de error de interferencia (inadecuación entre el *Simple Past* y adverbios temporales del *Present Perfect*).

En cuanto al perfil de errores por sujeto, se puede constatar sobre la base de la frecuencia máxima de error posible en las pruebas (prueba intermedia 1, 11; prueba intermedia 2, 3; y prueba final, 10) que el rango error se sitúa entre 0-4 en el grupo de

control y entre 0-3 en el grupo experimental, presentándose el número máximo de errores en ambos grupos en la prueba intermedia 2.

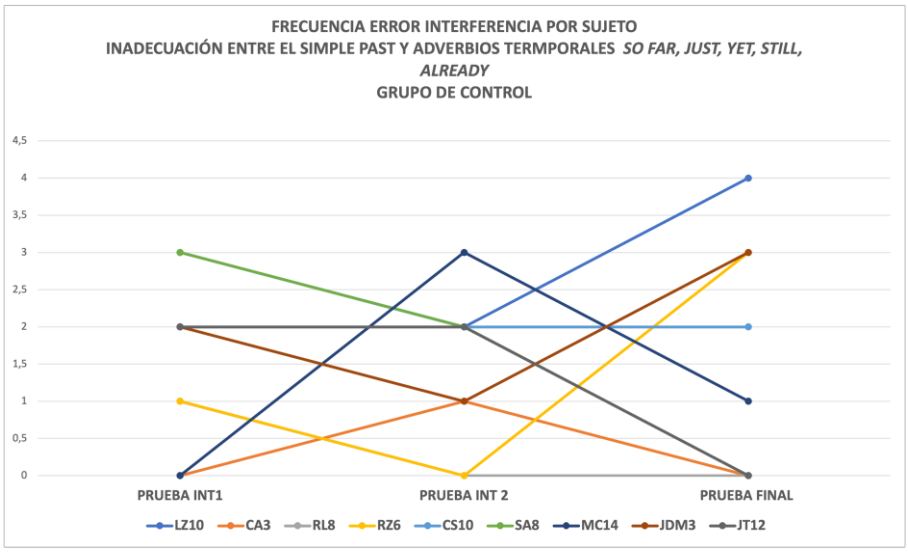


Gráfico 26. Frecuencia de error de interferencia (inadecuación entre el *Simple Past* y adverbios temporales del *Present Perfect*) por sujeto del grupo de control.

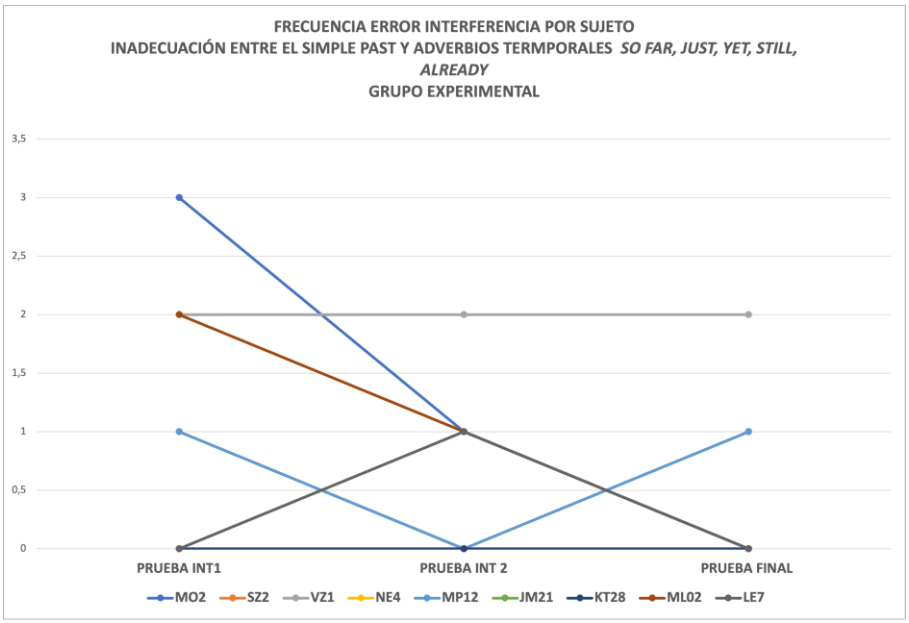


Gráfico 27. Frecuencia de error de interferencia (inadecuación entre el *Simple Past* y adverbios temporales del *Present Perfect*) por sujeto del grupo experimental.

Como puede apreciarse de los gráficos 26 y 27, la frecuencia de error por sujeto es menor en el grupo experimental que en el grupo de control. Se puede constatar, por tanto, que la aplicación de la TP ha contribuido positivamente a que los alumnos/as hayan asimilado mejor la correspondencia entre el *Present Perfect Simple* y los adverbios

temporales propios de este tiempo verbal, salvo en el caso del sujeto VZ1 que no refleja impacto alguno en su evolución. Algunos sujetos, incluso, no llegaron a cometer este tipo de eror siquiera, tal como demuestran los siguientes ejemplos de los 9 sujetos del grupo experimental.

TIPO DE ERROR: INTERFERENCIA (IF) – INADECUACIÓN ENTRE EL *SIMPLE PAST* Y ADVERBIOS TEMPORALES *SO FAR, JUST, YET, STILL, ALREADY* (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
VZ1	*We *__were__ to that restaurant three times so far.* *How many books she *__wrote__ so far?*	LE7	*He *__visited__ the main points of the city so far.*
SZ2	*I *__ate__ sushi at least five times so far.* *How many books *__did she write__ so far?*	MP12	*I just *__cleaned__ my house so I can show them around.* *How many books *__has she wrote__ so far?*
MO2	*I *__ate__ sushi at least five times so far.*	NE4	*He *__visited__ the main points of the city so far.*
ML02	*I just *__came__ home.* *He *__visited__ the main points of the city so far.*	KT24	NO COMETIÓ ESTE ERROR.
JM21	NO COMETIÓ ESTE ERROR.		

Cuadro 45. Ejemplos de errores de interferencia (1) del estudio 2 del grupo experimental.

Por lo que corresponde al error de interferencia de elección incorrecta del tiempo verbal *Simple Past* para acciones o periodos de tiempo inacabados se aprecia lo siguiente: la frecuencia total del grupo experimental (33) es nuevamente notablemente inferior a la del grupo de control (51).

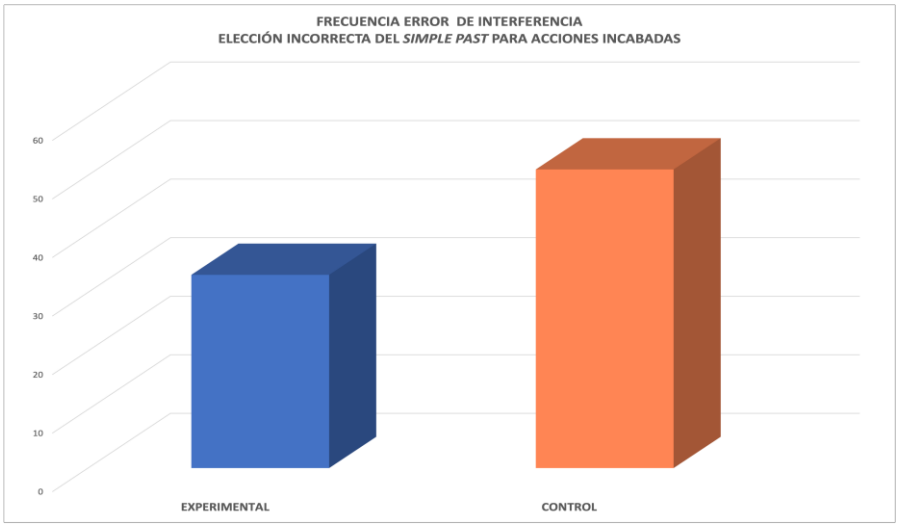


Gráfico 28. Frecuencia total de error de interferencia (elección incorrecta del *Simple Past* para acciones inacabadas).

Además, disminuyen ligeramente las frecuencias totales del grupo experimental y del grupo de control en la prueba final, si bien este último grupo se sitúa en un nivel superior al del grupo experimental con un total de 14 errores frente a 7.

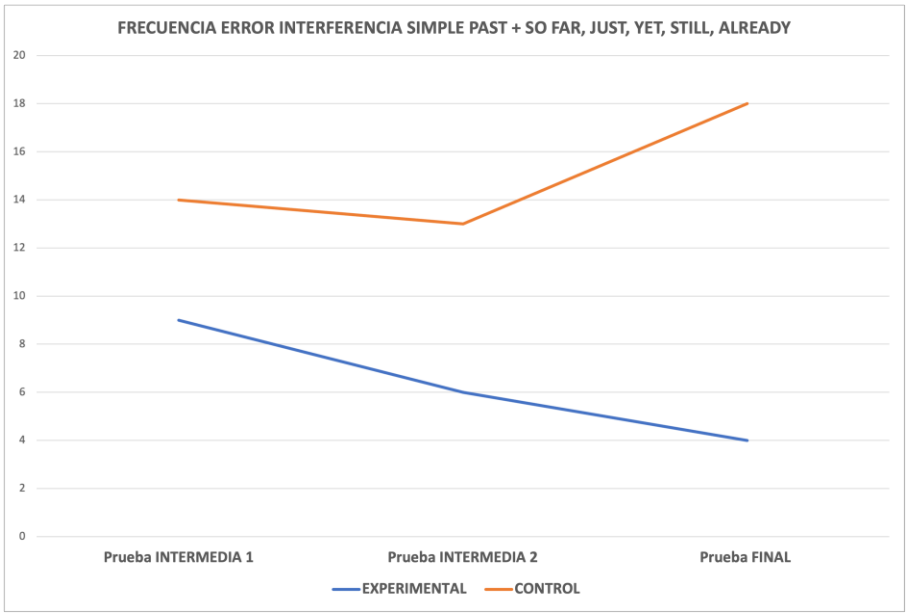


Gráfico 29. Evolución de la frecuencia de error de interferencia (elección incorrecta del *Simple Past* para acciones inacabadas).

Con respecto al perfil de error por sujeto se advierte que el rango de error del grupo experimental (0-3) se localiza en un nivel ligeramente inferior al del grupo de control (0-4), teniendo en cuenta que las frecuencias de error máximas posibles son 7 (prueba inicial), 6 (prueba intermedia 1), 5 (prueba intermedia 2) y 6 (prueba final).

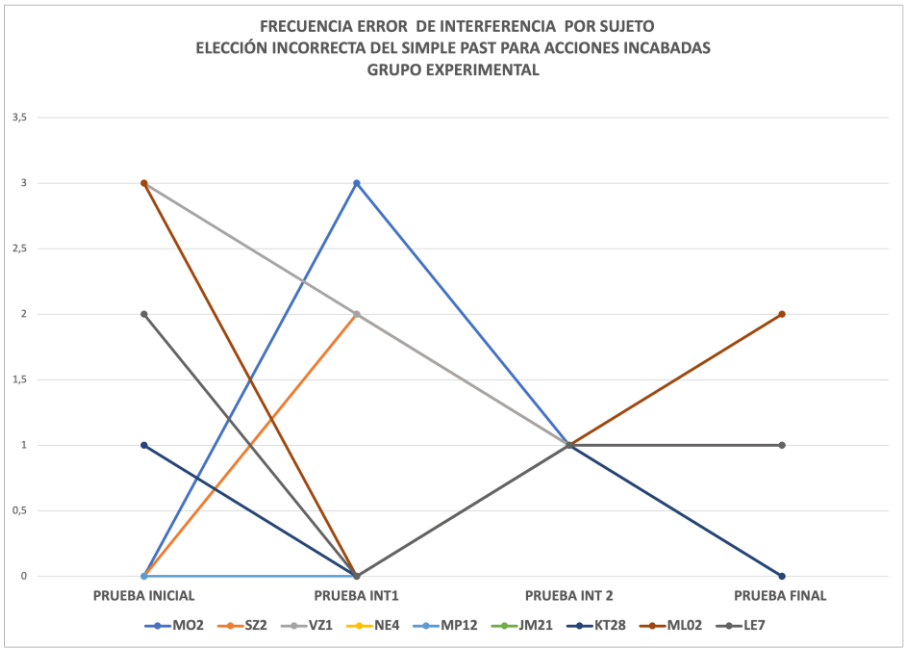


Gráfico 30. Frecuencia de error de interferencia (elección incorrecta del *Simple Past* para acciones inacabadas) por sujeto del grupo experimental.

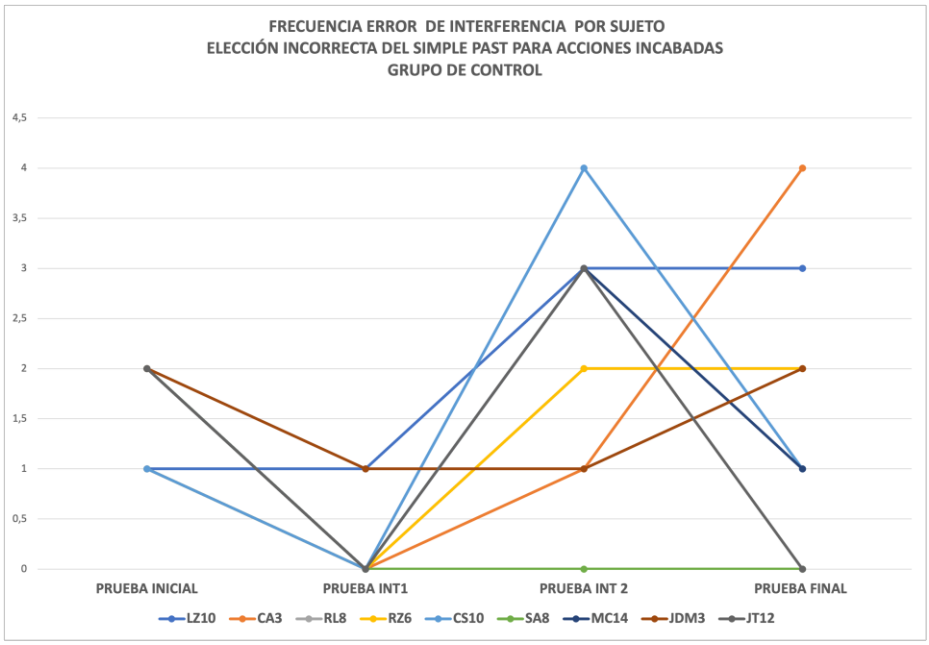


Gráfico 31. Frecuencia de error de interferencia (elección incorrecta del *Simple Past* para acciones inacabadas) por sujeto del grupo de control.

Tal y como muestran los gráficos 30 y 31, la frecuencia de error por sujeto es ligeramente inferior en el grupo experimental, registrándose una frecuencia máxima de error en la prueba intermedia 1 para luego ir en progresivo descenso salvo en el caso del sujeto ML02. En el grupo de control, sin embargo, se aprecia un recorrido inverso, registrando una frecuencia máxima de error en la prueba intermedia 2 con una frecuencia

de errores inferior en la prueba final aunque, en cualquier caso, superior con respecto a la prueba inicial e intermedia 1. La TP parece demostrar que ha contribuido positivamente a la erosión de este tipo de interferencia aunque de forma poco significativa.

TIPO DE ERROR: INTERFERENCIA (IF) – ELECCIÓN INCORRECTA DEL *SIMPLE PAST* PARA ACCIONES INACABADAS (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
VZ1	*John never ***understood*** the Present Perfect tense.* *I ***travelled*** to South America several times.*	LE7	*I never ***went*** to Vienna.* *He ***wrote*** ten very creative short stories in the last year.*
MO2	*I ***traveled*** to South America several times.* *I ***read*** all his books – I think he's a wonderful writer.*	JM21	****Did you see*** 'The King's Speech'?* *He ***wrote*** ten very creative short stories in the last year.*
ML02	*She ***lived*** in seven different countries, so she knows a lot about different cultures.* ****Did you see*** 'The King's Speech'?*	KT28	****Did you see*** 'The King's Speech'?*
SZ2	*I ***travelled*** to South America several times.*	NE4	*He ***wrote*** ten very creative short stories in the last year.*
MP12	*He ***wrote*** ten very creative short stories in the last year.*		

Cuadro 46. Ejemplos de errores de interferencia (2) del estudio 2 del grupo experimental.

En relación con el tercer error de interferencia referente a la posición incorrecta del verbo auxiliar y/o del adverbio de tiempo en construcciones de *Present Perfect*, las frecuencias totales de ambos grupos se sitúan prácticamente al mismo nivel (grupo experimental, 15 y grupo de control, 16).

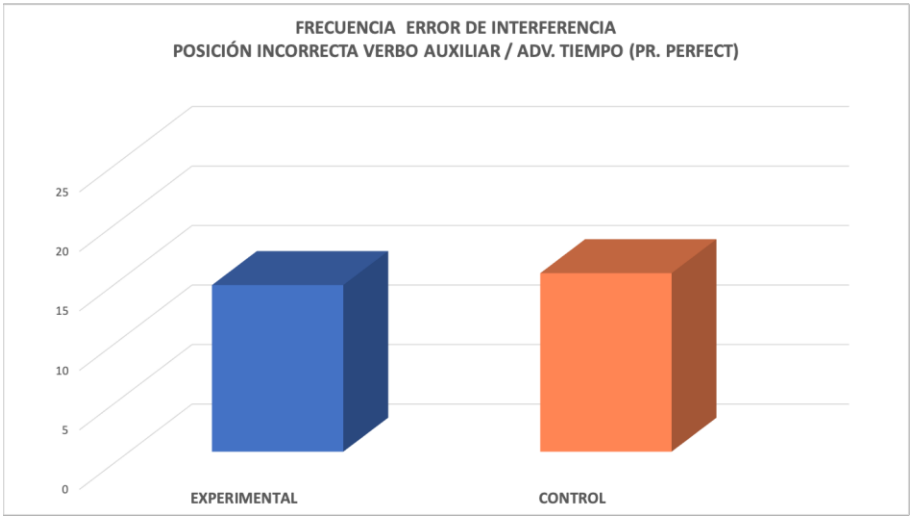


Gráfico 32. Frecuencia total de error de interferencia (posición incorrecta del verbo auxiliar y/o del adverbio de tiempo).

Los perfiles de error por sujeto exhiben un rango de error entre 0-3 en el grupo experimental y entre 0-4 en el grupo de control, con las siguientes frecuencias máximas de error posibles: prueba intermedia 1, 7; prueba intermedia 2, 7; y prueba final, 9.

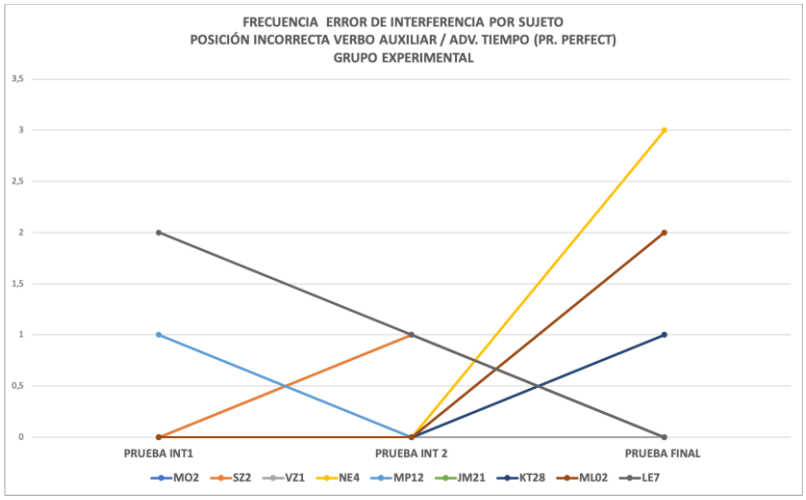


Gráfico 33. Frecuencia de error de interferencia (posición incorrecta del verbo auxiliar y/o del adverbio de tiempo) por sujeto del grupo experimental.

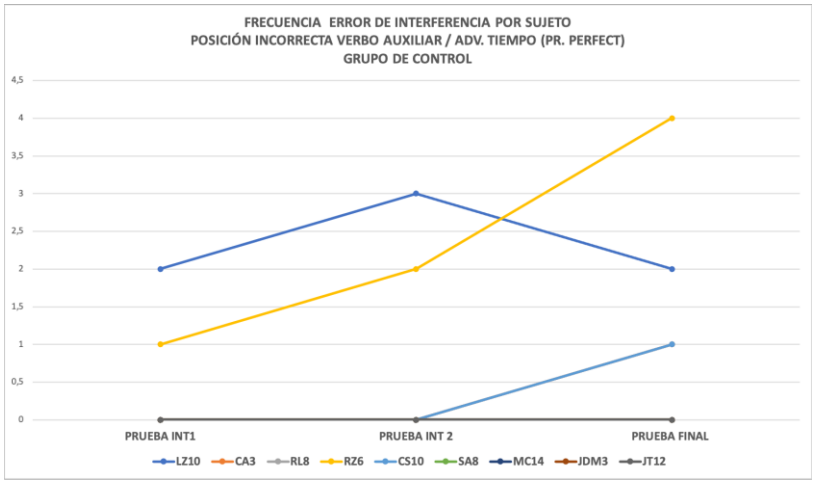


Gráfico 34. Frecuencia de error de interferencia (posición incorrecta del verbo auxiliar y/o adverbio de tiempo) por sujeto del grupo de control.

De los errores registrados en el grupo experimental, se advierte que la TP no incidió en la mejor asimilación de la posición del verbo auxiliar y/o del adverbio de tiempo con respecto al grupo de control. En algunos casos, incluso, llega a registrarse un aumento en la frecuencia de error tal y como puede observarse en los sujetos NE4, ML02 y KT24 del gráfico 33. Entre los errores más recurrentes, destacamos los siguientes:

TIPO DE ERROR: INTERFERENCIA (IF) – ELECCIÓN INCORRECTA DEL *SIMPLE PAST* PARA ACCIONES INACABADAS (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
VZ1	*John never *__understood__ the Present Perfect tense.* *I *__travelled__ to South America several times.*	LE7	*I never *__went__ to Vienna.* *He *__wrote__ ten very creative short stories in the last year.*
MO2	*I *__traveled__ to South America several times.* *I *__read__ all his books – I think he's a wonderful writer.*	JM21	**__Did you see__ 'The King's Speech'?* *He *__wrote__ ten very creative short stories in the last year.*
ML02	*She *__lived__ in seven different countries, so she knows a lot about different cultures.* **__Did you see__ 'The King's Speech'?*	KT28	**__Did you see__ 'The King's Speech'?*
SZ2	*I *__travelled__ to South America several times.*	NE4	*He *__wrote__ ten very creative short stories in the last year.*
MP12	*He *__wrote__ ten very creative short stories in the last year.*		

Cuadro 47. Ejemplos de errores de interferencia (3) del estudio 2 del grupo experimental.

En lo que concierne a los errores intralinguales y, más concretamente, a los errores de hipergeneralización (HG), podemos advertir que la frecuencia total de la formación incorrecta de verbos irregulares del grupo experimental (42) es mínimamente inferior que la del grupo de control (43).

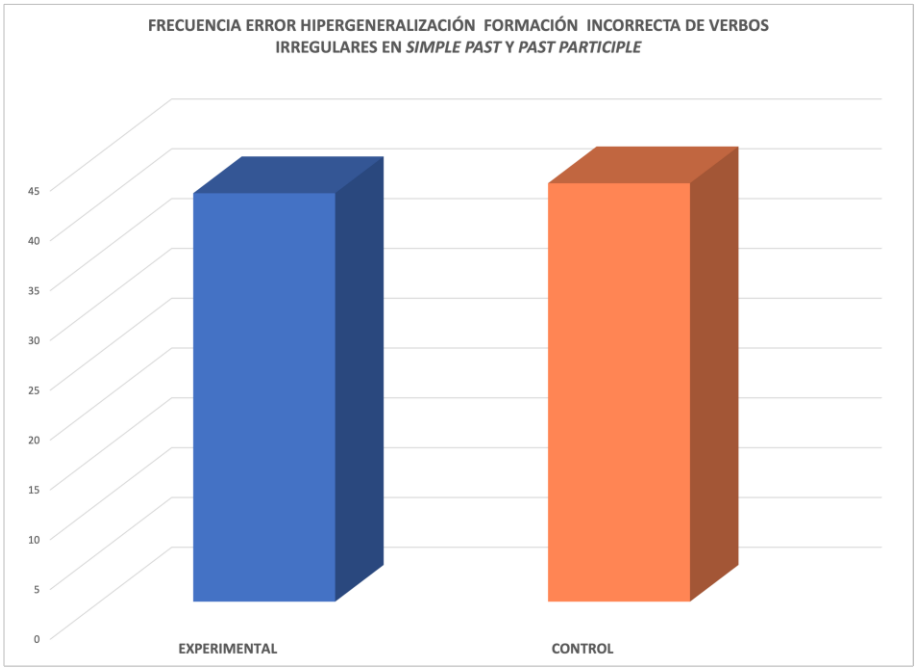


Gráfico 35. Frecuencia total de error de hipergeneralización (formación incorrecta de verbos irregulares).

De los gráficos 36 y 37 podemos deducir que el rango de error por sujeto se sitúa entre 0-6 tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. Teniendo en cuenta que el número máximo de errores posibles asciende a 25 en la prueba intermedia 1; 40 en la prueba intermedia 2; y 50 en la prueba final, podemos afirmar que la formación de los verbos irregulares generó un número reducido de errores tanto en los sujetos del grupo experimental como en los del grupo de control, de modo que las dos metodologías resultaron igual de eficaces en este caso.

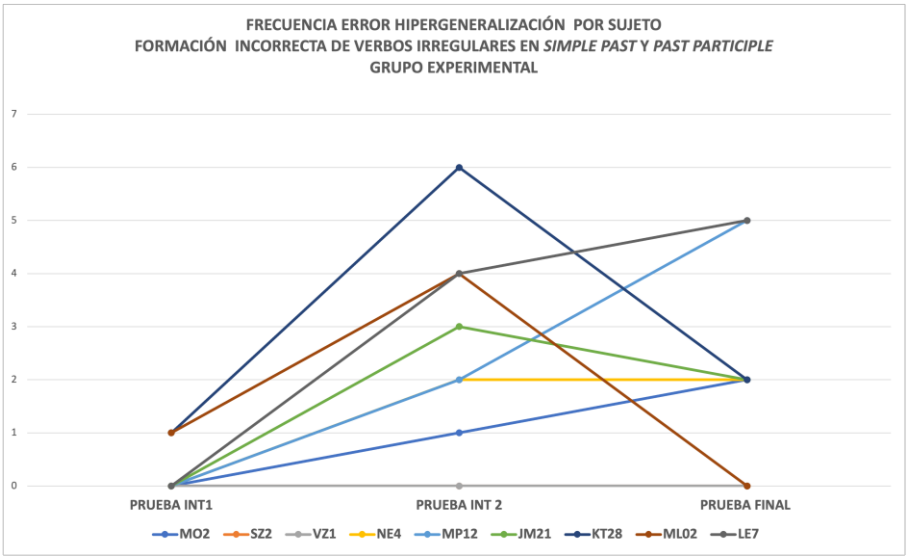


Gráfico 36. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta de verbos irregulares) por sujeto del grupo experimental.

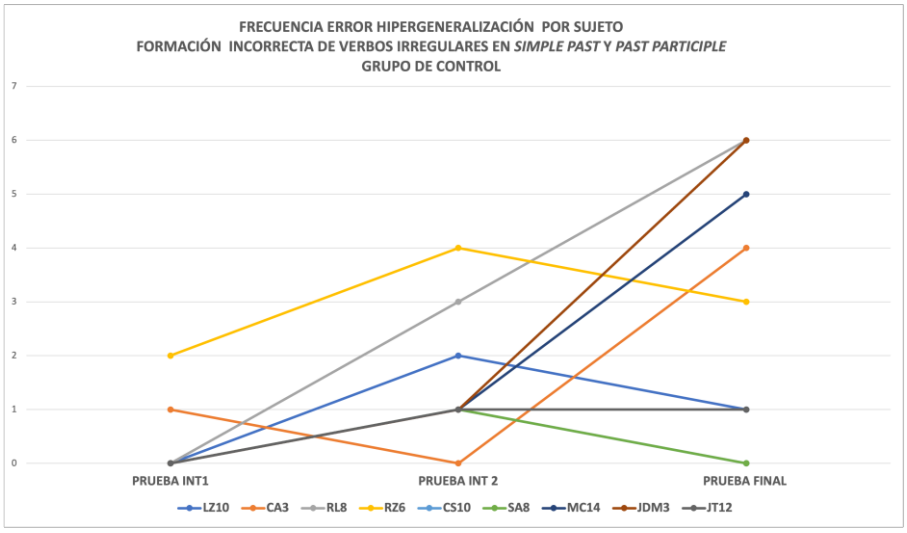


Gráfico 37. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta de verbos irregulares) por sujeto del grupo de control.

A modo de ilustración se muestran los siguientes ejemplos de error extraídos del grupo experimental:

TIPO DE ERROR: HIPERGENERALIZACIÓN (HG) – FORMACIÓN INCORRECTA DE VERBOS IRREGULARES EN *SIMPLE PAST* Y *PAST PARTICIPLE* (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	*In the 19th century, it ***toke** two or three months to cross North America by covered wagon.* *My great-grandfather never ***leaved** Scotland.*	NE4	*The other day, our cat ***brang** home a mouse.*
ML02	*I ***have tallen** him to stay on the path while he was hiking.* *I ***spended** two weeks in the Amazon.*	MP12	*In the 19th century, it ***toke** two or three months to cross North America by covered wagon.* *My great-grandfather never ***have leaved** Scotland.*
LE7	****Has you hurted** your knee when you were playing football?* *I ***readed** all his books.* *My great-grandfather never ***leaved** Scotland.*	JM21	*In the 19th century, it ***toke** two or three months to cross North America by covered wagon.* ****Have you hurted** your knee when you were playing football?*
KT24	*He ***wroten** ten very creative short stories in the last year.* *I ***tall** him to stay on the path while he was hiking.*	NE4	*He ***wrote** ten very creative short stories in the last year.*
MP12	*He ***wrote** ten very creative short stories in the last year.*		

Cuadro 48. Ejemplos de errores de hipergeneralización (1) del estudio 2 del grupo experimental.

Si pasamos al segundo tipo de error de hipergeneralización de la formación correcta del verbo principal, la frecuencia total del grupo experimental (69) asciende a más del doble de la del grupo de control (26). El rango de error por sujeto está entre 0-10 en el caso de grupo experimental y entre 0-7 en el grupo de control, distribuyéndose la frecuencia máxima posible de este tipo de error de la siguiente manera: prueba intermedia 1, 25; prueba intermedia 2, 40; y prueba final, 55. Nuevamente, en ambos grupos el rango de error es relativamente bajo, teniendo en cuenta el número máximo posible de errores. No obstante, es llamativo que a lo largo de las pruebas de la unidad didáctica la frecuencia total de errores de los sujetos del grupo experimental sea más elevada y se dispare un tanto en la prueba final (gráfico 40), registrando dos sujetos que cometieron este error 10 veces en la prueba final (gráfico 41).

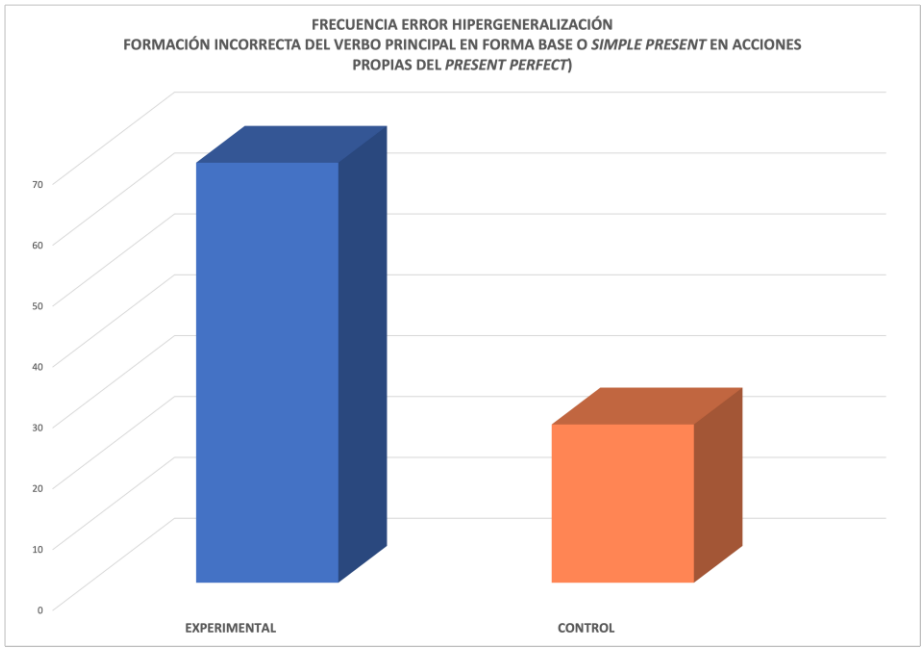


Gráfico 38. Frecuencia total de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal).

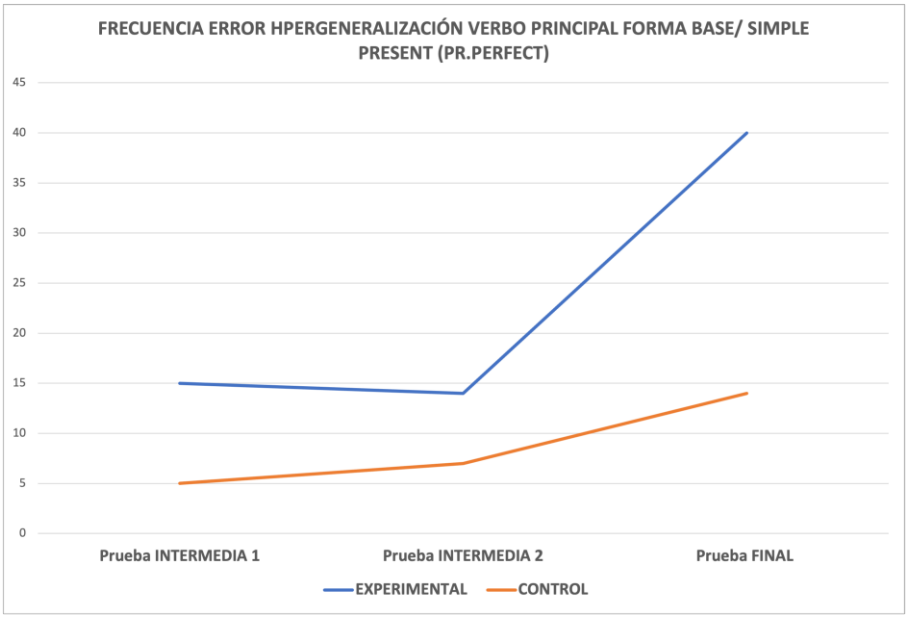


Gráfico 39. Evolución de la frecuencia total de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal).

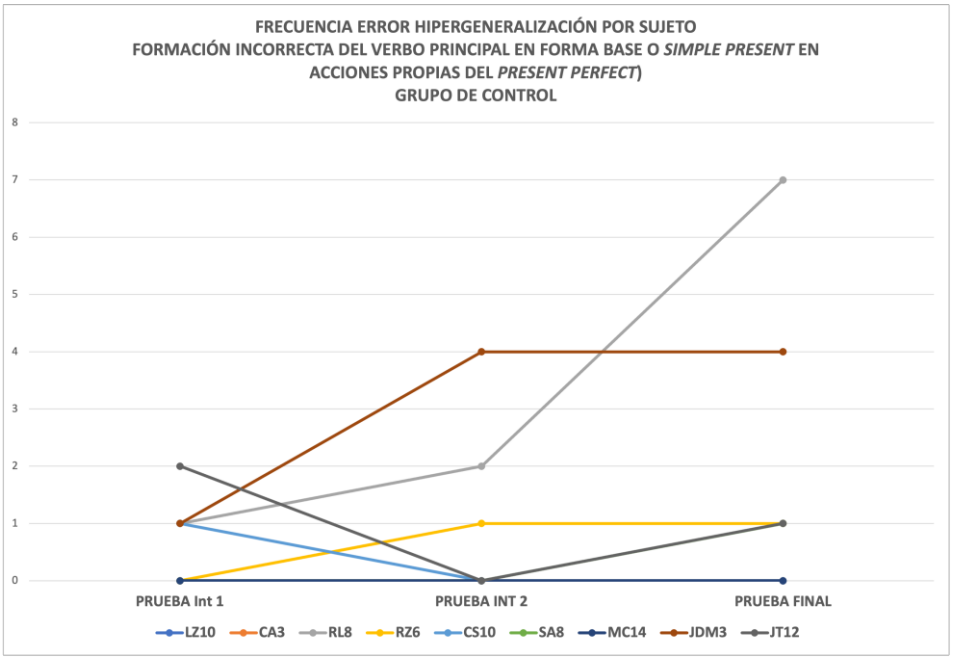


Gráfico 40. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal) por sujeto del grupo de control.

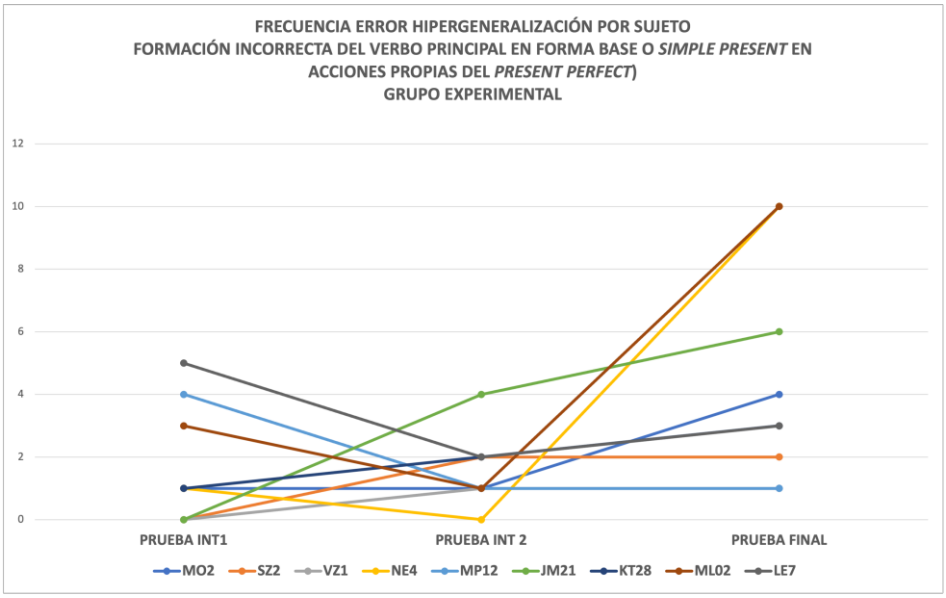


Gráfico 41. Frecuencia de error de hipergeneralización (formación incorrecta del verbo principal) por sujeto del grupo experimental.

De los gráficos anteriores se desprende que la TP no contribuyó a la formación correcta del verbo principal, registrándose múltiples casos de error en forma base o en *Simple Present* tal y como se muestran a continuación:

TIPO DE ERROR: HIPERGENERALIZACIÓN (HG) – FORMACIÓN INCORRECTA DEL VERBO PRINCIPAL EN FORMA BASE O *SIMPLE PRESENT* EN ACCIONES PROPIAS DEL *PRESENT PERFECT SIMPLE* (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	*What* ***have you do*** *at the weekend?* *How many books* ***has she write*** *so far?*	JM21	*You* ***have grow*** *at least a foot!* *I* ***have travel*** *to South America several times.*
SZ2	*My best friend and I* ***have know*** *each other for over fifteen years.* *Nobody* ***have ever succeed****.* ****Has he ever meet*** *the American president?* ****Have you ever ride*** *an elephant?*	NE4	****Have you ever go*** *to Central Park in New York?* *He* ***has wash*** *the dishes,* ***has clean*** *the living room, and* ***has cook*** *dinner last night.*
VZ1	*Nobody* ***have ever succeed****.* *I* ***have always love*** *tea.*	MP12	*What* ***have you do*** *at the weekend?* *How long* ***have you know*** *Susie for?*
ML02	*When* ***have you eat*** *sushi for the first time?* *He* ***hasn't send*** *any pictures yet.*	KT24	****Have you ever ride*** *an elephant?* *What subject* ***have she study*** *at university?*
LE7	*We* ***have prepare*** *already dinner.* *She* ***hasn't arrive*** *yet.*		

Cuadro 49. Ejemplos de errores de hipergeneralización (2) del estudio 2 del grupo experimental.

En lo que concierne a los errores de ignorancia de restricciones de reglas (IRR), podemos diferenciar dos tipos: la elección del *Simple Past* para acciones pasadas con vigencia en el presente y la elección del *Present Perfect* para acciones y periodos de tiempo acabados.

En el caso de la elección errónea del *Simple Past*, del gráfico 42 se advierte que la frecuencia total de este error en el grupo experimental (41) es ligeramente inferior a la del grupo de control (47) y el rango de frecuencias de error por sujeto es entre 0-5 en el grupo experimental y entre 0-6 en el grupo de control, distribuyéndose el número máximo de errores posibles de la forma siguiente: prueba inicial, 2; prueba intermedia 1, 11; prueba intermedia 2, 14; y prueba final, 15. Nuevamente, no hay una diferencia notable entre el desempeño entre el grupo experimental y el grupo control con respecto a este tipo de error.

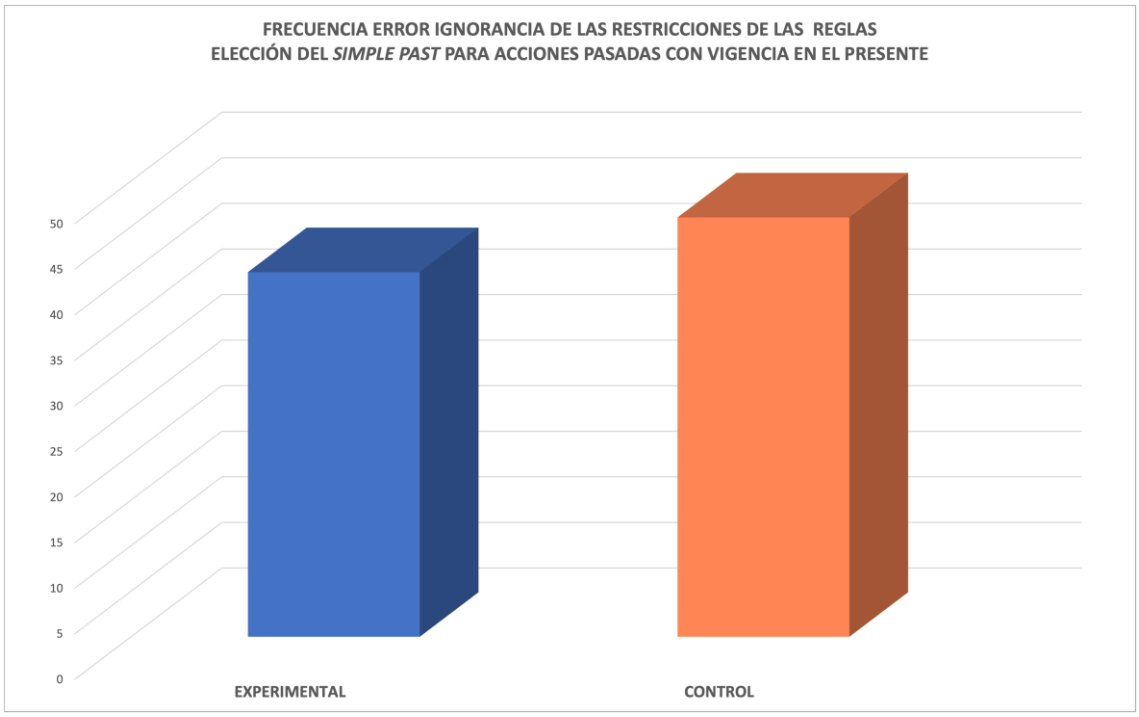


Gráfico 42. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del *Simple Past*).

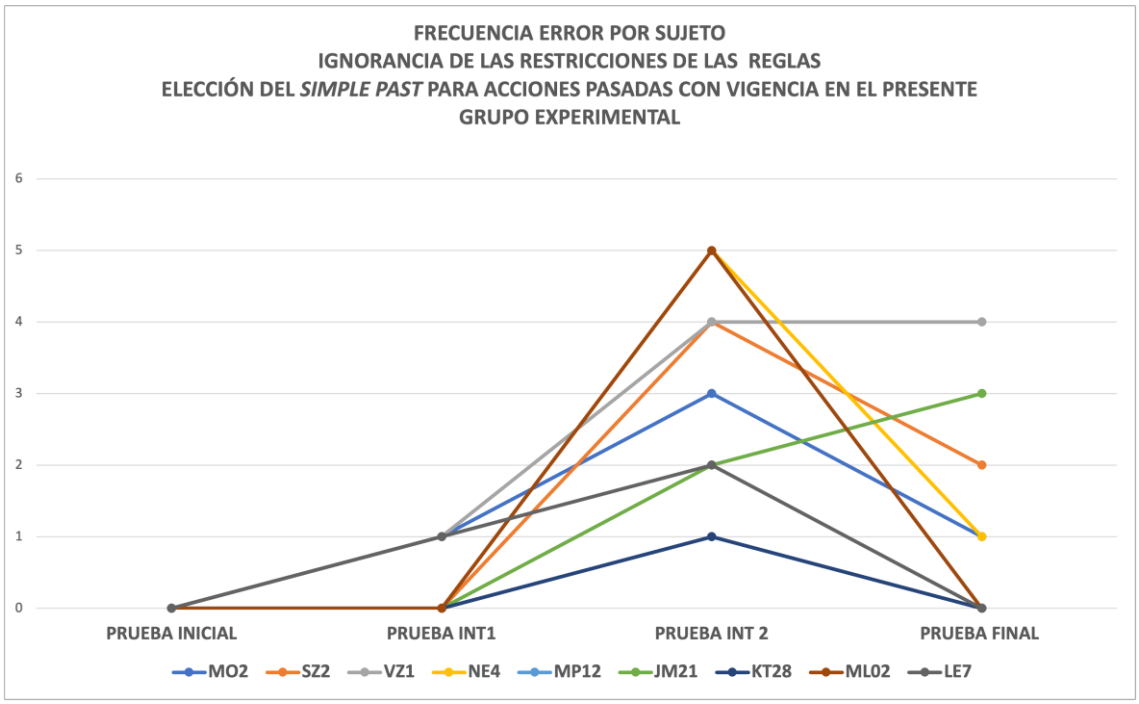


Gráfico 43. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del *Simple Past*) por sujeto del grupo experimental.

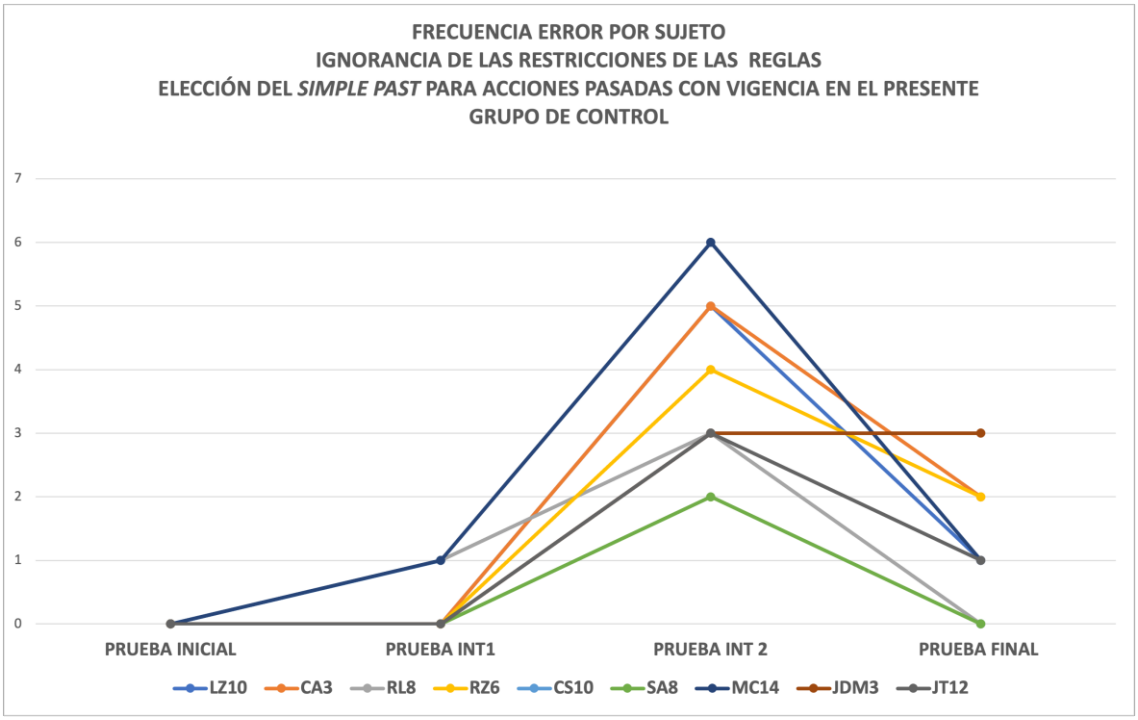


Gráfico 44. Frecuencia de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del *Simple Past*) por sujeto del grupo de control.

A partir de los gráficos 43 y 44 se observa que la frecuencia de error entre el grupo experimental y de control es casi idéntica: entre 0-1 en la prueba inicial e intermedia 1 con un drástico aumento en la prueba intermedia 2 y un ligero descenso generalizado en la prueba final. En consecuencia, puede concluirse que la TP no impactó decisivamente en la mejora de elección del *Present Perfect* en lugar del *Simple Past* para acciones pasadas con vigencia en el presente tal y como se aprecia en los siguientes ejemplos:

TIPO DE ERROR: IGNORANCIA RESTRICCIÓN DE LAS REGLAS (IRR) – ELECCIÓN DEL *SIMPLE PAST* PARA ACCIONES PASADAS CON VIGENCIA EN EL PRESENTE (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	*My best friend and I ***knew*** each other for over fifteen years.* *He ***was married*** for thirty-five years (and he's still married now).*	NE4	*In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable.* *Things ***changed*** a great deal in the last hundred and fifty years.*
VZ1	*You ***grew*** at least a foot since the last time I saw you.* *He ***was married*** for thirty-five years (and he's still married now).*	MP12	*Since then, we ***expanded*** to include more than 2000 full-time workers.*
SZ2	*I can't believe how much you ***changed*** since the last time.* *How ling ***did you know*** Susie for?*	JM21	*Tomorrow some friends are coming over. I ***didn't see*** them for ages.* *He ***was married*** for thirty-five years (and he's still married now).*
LE7	*How often ***did you travel*** abroad till now?*	KT24	*In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable.*

	In the last hundred years, travelling ***became*** *much easier and very comfortable.*		
ML02	*Things* ***changed*** *a great deal in the last hundred and fifty years.* *Since then, we* ***expanded*** *to include more than 2000 full-time workers.*		

Cuadro 50. Ejemplos de errores de ignorancia de restricción de las reglas (1) del estudio 2 del grupo experimental.

Si nos ceñimos ahora en la elección errónea del *Present Perfect* para acciones y periodos de tiempo acabados, los resultados son muy similares al tipo de error anterior, con la diferencia de que aquí la frecuencia total del error en el grupo experimental (170) es ligeramente superior a la del grupo de control (154). Las frecuencias totales de error son más elevadas que en la elección errónea del *Simple Past* debido a que el número máximo posible de errores es superior en todas las pruebas: prueba inicial, 11; prueba intermedia 1, 14; prueba intermedia 2, 19; y prueba final, 37.

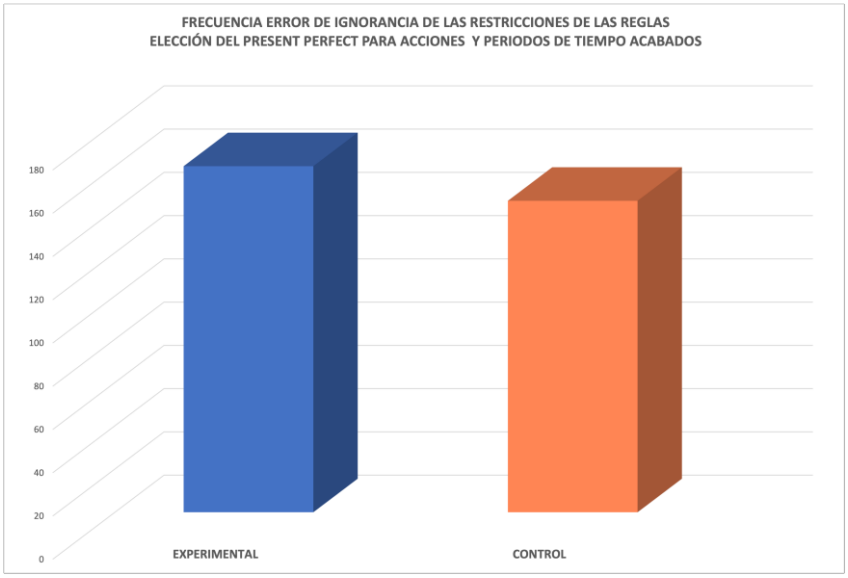


Gráfico 45. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del *Present Perfect Simple*).

Si bien el rango de errores por sujeto se sitúa entre 0-14 en el grupo de control y 0-19 en el grupo experimental, podemos reparar que, con excepción del sujeto RZ6 en el grupo de control y ML02 en el grupo experimental, la mayoría de los sujetos de ambos grupos cometen en torno a 10 errores de este tipo.

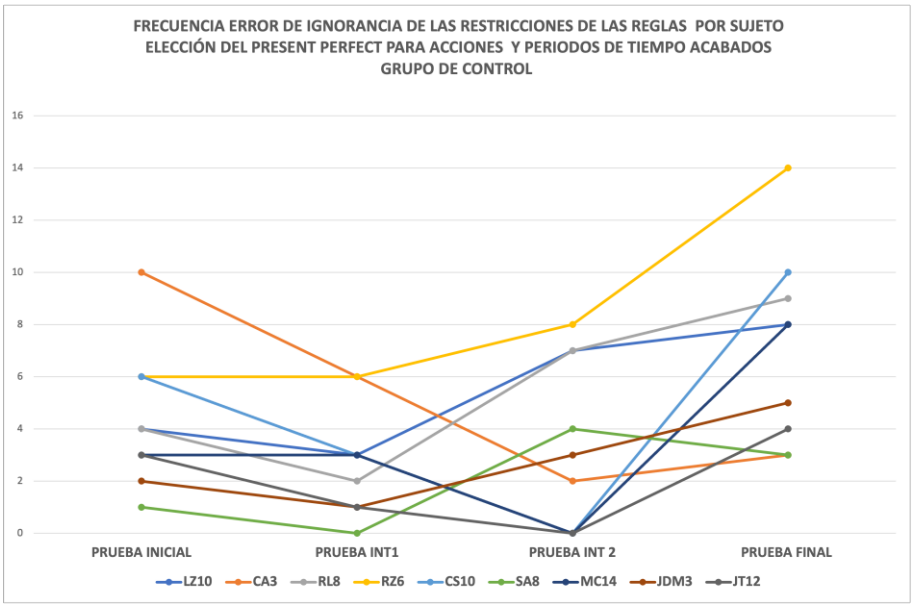


Gráfico 46. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del *Present Perfect Simple*) por sujeto del grupo de control.

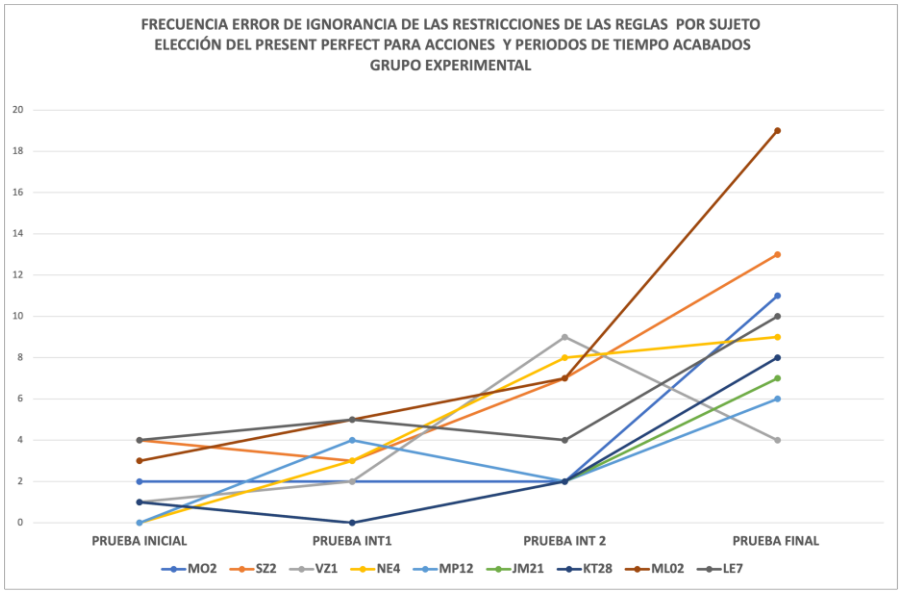


Gráfico 47. Frecuencia total de error de ignorancia de las restricciones de las reglas (elección errónea del *Present Perfect Simple*) por sujeto del grupo experimental.

Sin duda este error ha sido el más recurrente en ambos grupos, no concurriendo la TP a asignar el *Simple Past* en lugar del *Present Perfect Simple* a las acciones y periodos de tiempo concluidos. A continuación se muestran una selección de errores del grupo experimental si bien la totalidad de los mismos se recoge al final de este apartado en un cuadro recopilatorio.

TIPO DE ERROR: IGNORANCIA RESTRICCIÓN DE LAS REGLAS (IRR) – ELECCIÓN DEL *PRESENT PERFECT SIMPLE* PARA ACCIONES Y PERIODOS DE TIEMPO TERMINADOS (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	*She ***hasn't been** there an hour ago.* *My brother ***hasn't picked** me up at 8 o'clock.*	KT28	*He ***has lived** in Manila for a year when he was a student.* *He ***have been bitten** by a snake while he was hiking in the forest.*
SZ2	*My great grandfather ***has had** five sisters.* *King Henry the Eighth of England ***has had** six wives.*	NE4	*I ***haven't had** this much fun since I ***have been** a kid.* *The last time I went to South America, I ***have visited** Brazil and Peru.*
VZ1	*When ***has he told** you that?* *When we first ***have started** working here three years ago, the company ***has only had** six employees.*	MP12	*Last week I ***haven't had** the time to do a lot in the household.* *What subject ***has studied** at university?* *My great-grandfather never ***has leaved** Scotland.*
ML02	*The Vandals ***have invaded** Rome in the year 455.* *On my mum's birthday we ***have ordered** some sushi and *have had it at home.*	JM21	***Have you hurted** your knee when you were playing football?* *What ***have you done** at the weekend?*
LE7	*George ***has dreamed** of going to California before he died.* *When ***has she become** a teacher?*		

Cuadro 51. Ejemplos de errores de ignorancia de la restricción de las reglas (2) del estudio 2 del grupo experimental.

Dirigiendo nuestra mirada al error de hipercorrección (HC) relativa a la construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas, los datos recogidos muestran que, si bien la frecuencia total de error del grupo experimental (29) es ligeramente inferior del grupo de control (34), el rango de error por sujeto del grupo de control (0-5) es ligeramente inferior que el del grupo experimental (0-7), con un número máximo posible de error de 13 (prueba intermedia 1), 3 (prueba intermedia 2) y 23 (prueba final) que explica el descenso de errores cometidos en la prueba intermedia 2 y el ascenso en la prueba final.

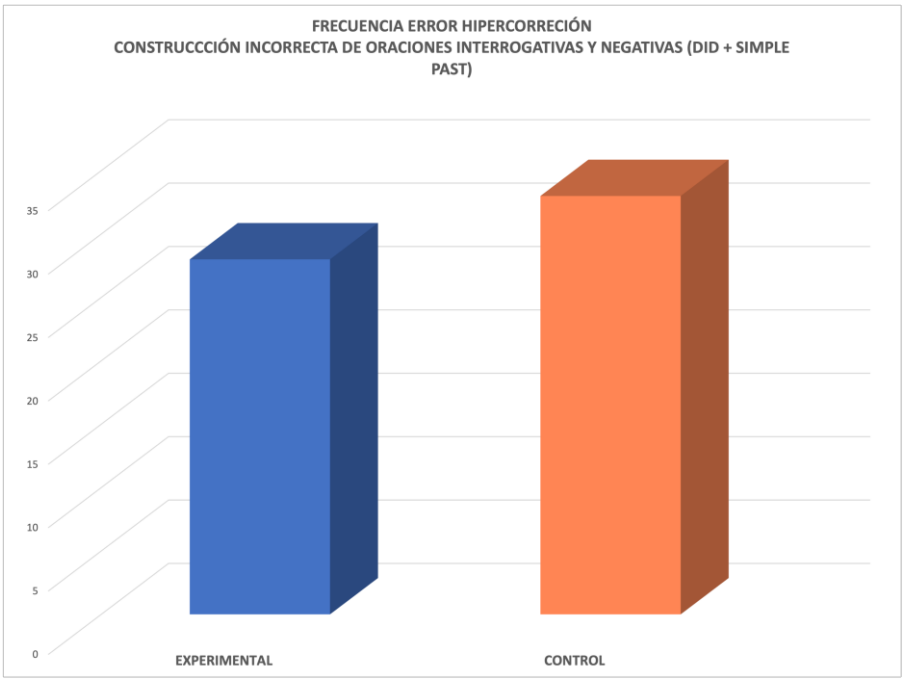


Gráfico 48. Frecuencia total de error de hipercorrección (construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas).

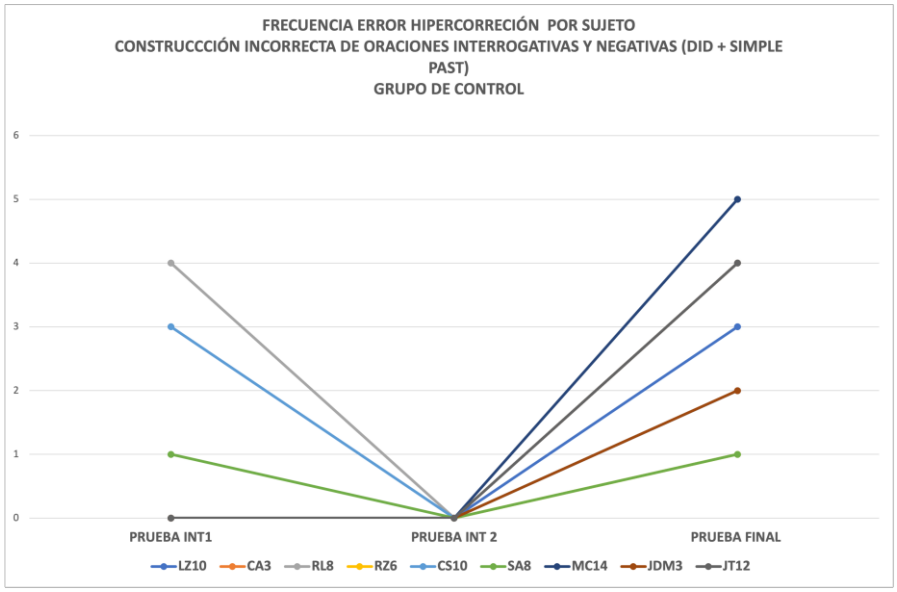


Gráfico 49. Frecuencia de error de hipercorrección (construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas) por sujeto del grupo de control.

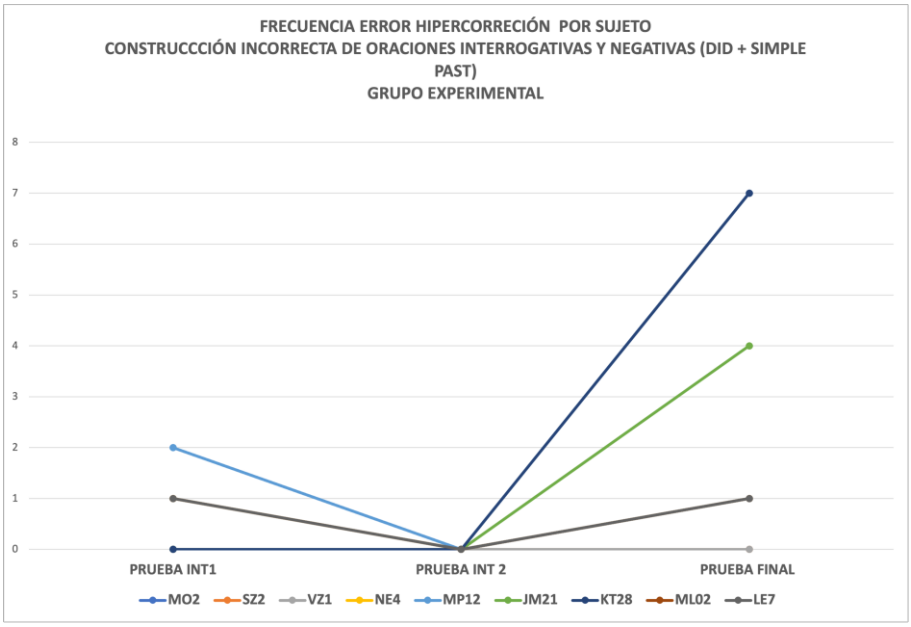


Gráfico 50. Frecuencia de error de hipercorrección (construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas) por sujeto del grupo experimental.

Los gráficos 49 y 50 muestran un patrón similar, recogiendo la frecuencia menor de errores en la prueba intermedia 2 para luego volver a reincidir en la prueba final. De nuevo, la TP no redundó en que los alumnos/as dejasen de incluir el auxiliar *did* oraciones negativas e interrogativas a excepción de los sujetos SZ2 y VZ1 en el grupo experimental, y RZ6 y SA8 en el grupo de control que no cometieron este tipo de error:

TIPO DE ERROR: HIPERCORRECCIÓN (HC) – CONSTRUCCIÓN INCORRECTA DE ORACIONES INTERROGATIVAS Y NEGATIVAS (*DID + SIMPLE PAST*) (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	*How long *__did he was__ in the army for?* *Why *__did he married__ so many times?*	MP12	*My brother *__didn't picked__ me up at 8 o'clock.* **__Did you hurted__ your knee when you were playing football?*
ML02	*Emily *__didn't visited__ me last week.* *Why *__did he married__ so many times?*	JM21	*Where *__did he ate__ cat and rat?*
LE7	*Emily *__didn't visited__ me last week.* *Why *__did he married__ so many times?*	KT24	*Where *__did he ate__ cat and rat?* *Who *__did switched__ off the lights a minute ago?*
NE4	**__Did you liked__ it?* *Why *__did he married__ so many times?*	JM21	**__Have you hurted__ your knee when you were playing football?* *What *__have you done__ at the weekend?*
SZ2	NO COMETIÓ ESTE ERROR	VZ1	NO COMETIÓ ESTE ERROR
LE7	*George *__has dreamed__ of going to California before he died.* *When *__has she become__ a teacher?*		

Cuadro 52. Ejemplos de errores de hipercorrección del estudio 2 del grupo experimental.

En lo que corresponde al error de simplificación consistente en la omisión del verbo principal, participio del pasado o verbo auxiliar *have/has*, se puede constatar a partir del gráfico 51 una diferencia más marcada entre la frecuencia total de error entre ambos grupos (grupo experimental, 16; grupo de control, 32) que va acompañado de un rango de error por sujeto también inferior (0-2). Habida cuenta de la frecuencia máxima posible de error (prueba intermedia 1, 25; prueba intermedia 2, 40; y prueba final, 55), se puede afirmar que la incidencia de este error es muy baja en ambos grupos.

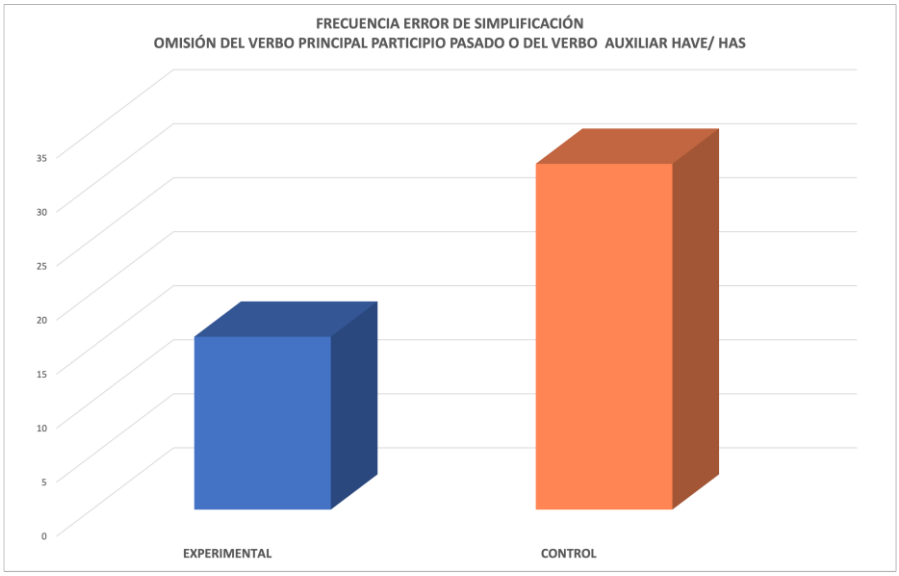


Gráfico 51. Frecuencia total de error de simplificación (omisión del verbo principal, del participio pasado o del verbo auxiliar).

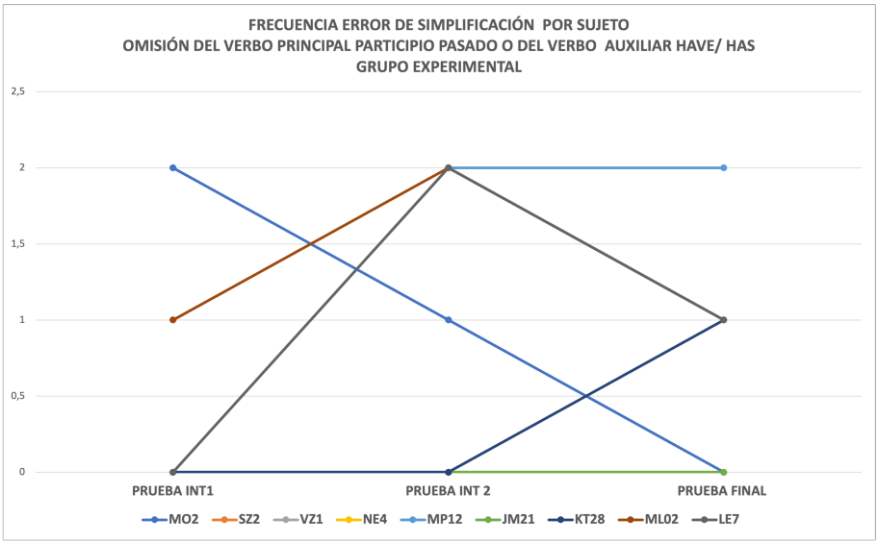


Gráfico 52. Frecuencia de error por sujeto de simplificación (omisión del verbo principal, del participio pasado o del verbo auxiliar) del grupo experimental.

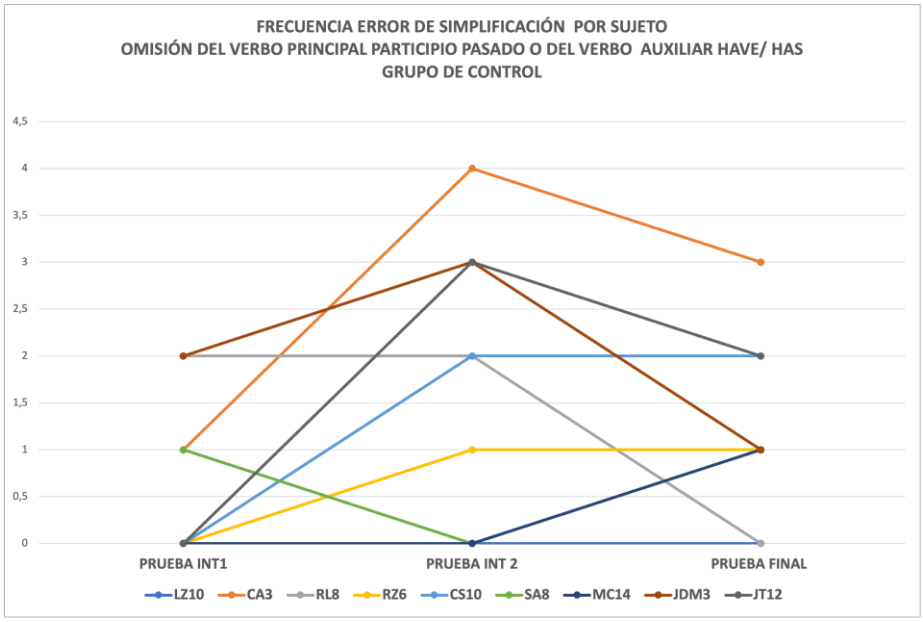


Gráfico 53. Frecuencia de error por sujeto de simplificación (omisión del verbo principal, del participio pasado o del verbo auxiliar) del grupo de control.

Si bien es cierto que la incidencia de error es baja en ambos grupos, puede afirmarse que, la TP repercutió positivamente en la no fosilización de este tipo de error entre los alumnos/as del grupo experimental, cuyo rango de error se situó entre 0-2,5, frente al 0-4,5 del grupo de control. Algunos sujetos ni siquiera llegaron a cometer este tipo de error tal y como se desprende del cuadro a continuación:

TIPO DE ERROR: SIMPLIFICACIÓN (SPL) – OMISIÓN DEL VERBO PRINCIPAL EN PARTICIPIO PASADO O DEL VERBO AUXILIAR *HAVE/HAS* (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	**__Have__ you at home last night?*	MP12	*My best friend and I *__known__ each other for over fifteen years.* *We *__gone__ to the theatre last week.*
ML02	*We *__been__ to that restaurant three times so far.* *You *__grewn__ at least a foot!*	JM21	NO COMETIÓ ESTE ERROR
LE7	*He never *__seen__ the ocean.* *I *__haven't__ the time to do a lot in the household.*	KT24	*They *__have__ never at my place before.*
NE4	NO COMETIÓ ESTE ERROR	VZ1	NO COMETIÓ ESTE ERROR
SZ2	*I *__haven't__ the time to do a lot in the household.*		

Cuadro 53. Ejemplos de errores de simplificación del estudio 2 del grupo experimental.

Aunque los sujetos del grupo experimental cometen en menor medida el error de simplificación, omitiendo el verbo auxiliar *have/has*, incurren más en fallos de concordancia de número de este verbo auxiliar que el grupo de control (26), tal y como demuestra el gráfico 54 de la frecuencia total del error de neutralización (31) a continuación.

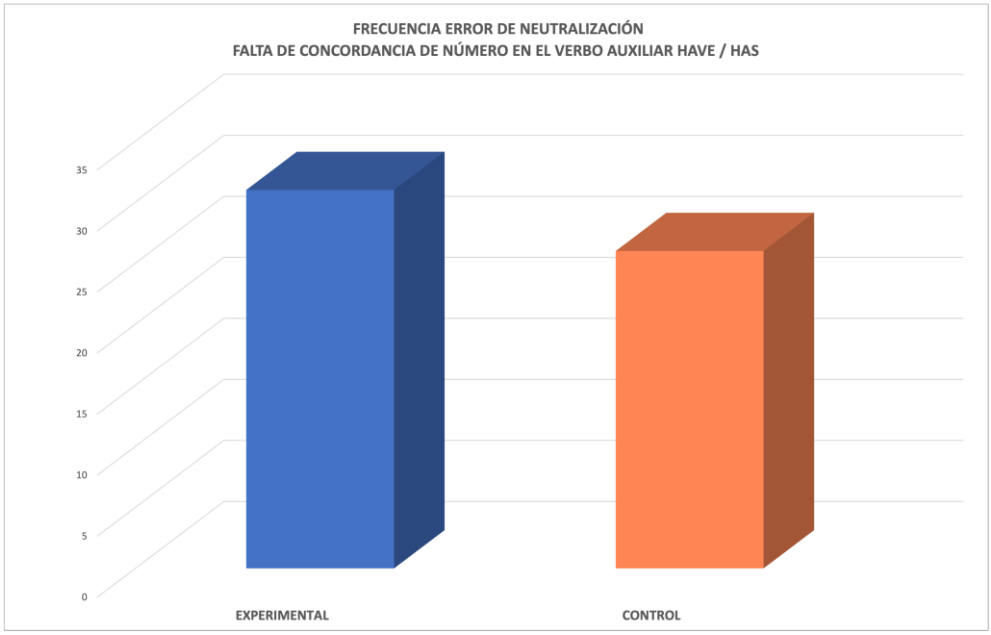


Gráfico 54. Frecuencia total de error de neutralización (falta de concordancia de número de verbo en el verbo auxiliar).

En el grupo experimental el rango de error oscila entre 0-7, en cambio en el grupo de control el rango se sitúa entre 0-5, con una cifra máxima posible de errores de 25 (prueba intermedia 1), 40 (prueba intermedia 2) y 55 (prueba final). Es decir, se trata de un error infrecuente en ambos grupos.

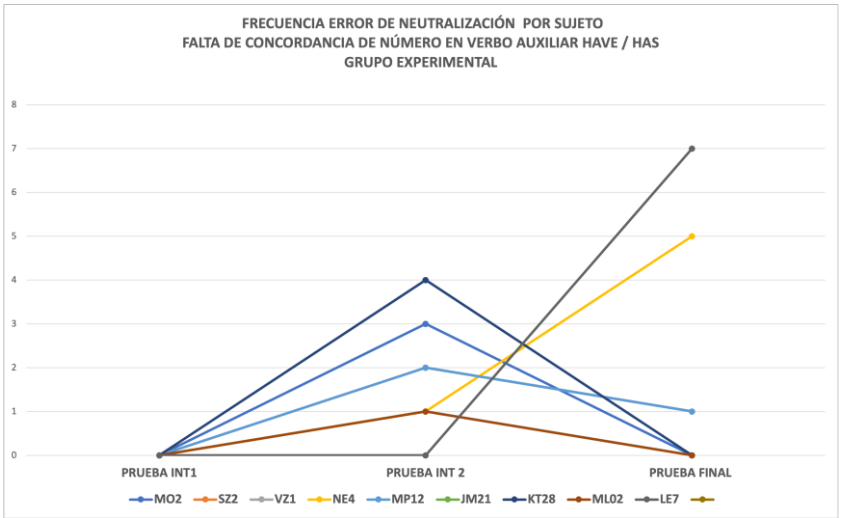


Gráfico 55. Frecuencia total de error de neutralización (falta de concordancia de número de verbo en el verbo auxiliar) por sujeto del grupo experimental.

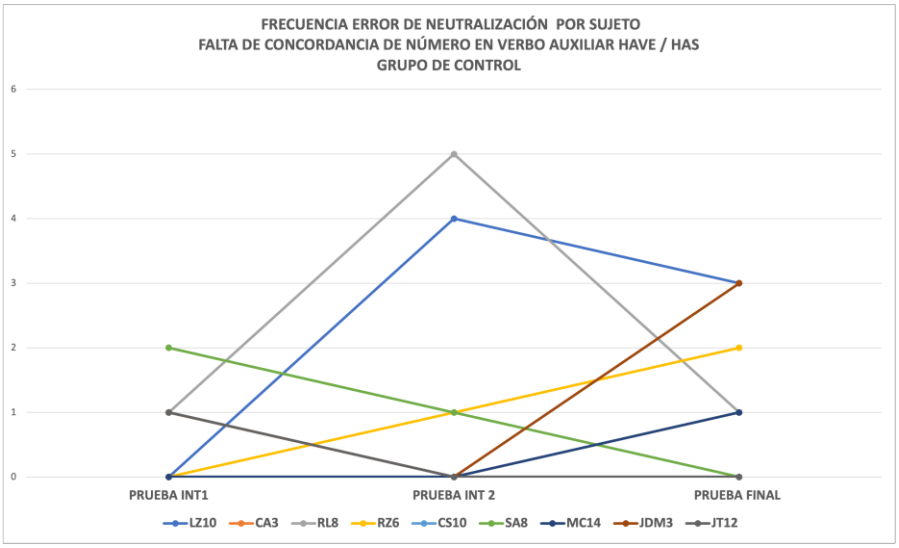


Gráfico 56. Frecuencia total de error de neutralización (falta de concordancia de número de verbo en el verbo auxiliar) por sujeto del grupo de control.

En los gráficos anteriores se observa que en el caso de la prueba intermedia 2 este error de neutralización se agudiza. Sin embargo, los resultados de la prueba final muestran una mejoría generalizada en el grupo experimental, salvo en el caso de los sujetos NE4 y LE7 que se disparan. Nuevamente se observan casos en los que los sujetos que trabajaron la TP no se cometieron este tipo de error en ninguna de las pruebas:

TIPO DE ERROR: NEUTRALIZACIÓN (NTR) – FALTA DE CONCORDANCIA DE NÚMERO EN VERBO AUXILIAR *HAVE/HAS* (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	*This mountain ***have never been** climbed by anyone.* *Nobody ***have succeed** ever.*	MP12	*He ***haven't sent** any pictures yet.* *He ***haven't lost** any game so far.*
ML02	NO COMETIÓ ESTE ERROR	JM21	NO COMETIÓ ESTE ERROR
LE7	NO COMETIÓ ESTE ERROR	VZ1	NO COMETIÓ ESTE ERROR
NE4	*Nobody ***have ever succeeded**.* *He ***have just left** his house.*	KT24	*He ***have never see** the ocean.* *This mountain ***have never been** climbed by anyone.*
SZ2	*John ***have lost** his bus pass.* *She ***haven't been** there an hour ago.*		

Cuadro 54. Ejemplos de errores de neutralización del estudio 2 del grupo experimental.

En lo relativo a la última categoría, la aplicación incompleta de las reglas, en concreto, la utilización del verbo en *Simple Past* en lugar del participio pasado en acciones del *Present Perfect*, los resultados son muy similares a los del error de

neutralización. La frecuencia total del grupo experimental (23) es algo superior a la del grupo de control (19) y el rango de error por sujeto es de 0-5 en ambos grupos, con una distribución del número máximo posible de error de 25 (prueba intermedia 1), 40 (prueba intermedia 2) y 55 (prueba final). Por tanto, se puede afirmar de nuevo que este error no es frecuente en ambos grupos.

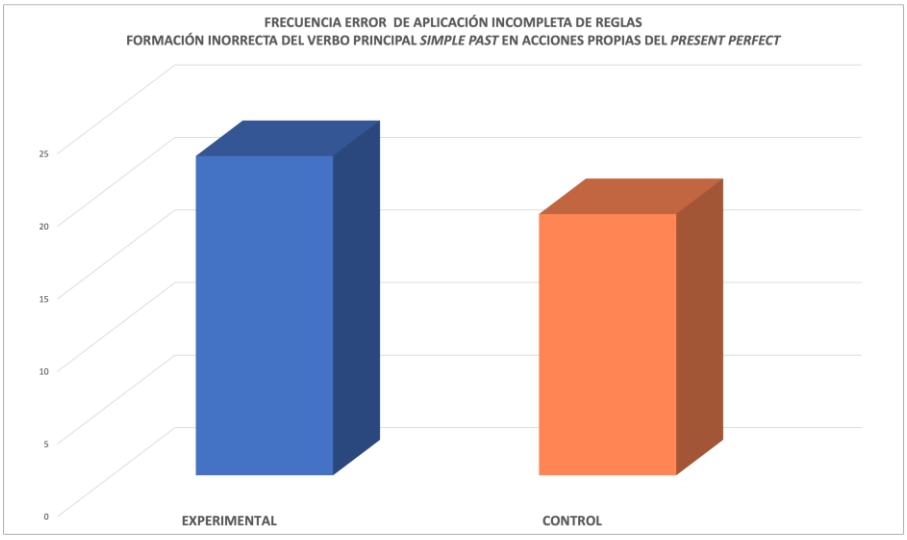


Gráfico 57. Frecuencia total de error de aplicación incompleta de reglas (verbo en Simple Past en lugar de participio pasado).

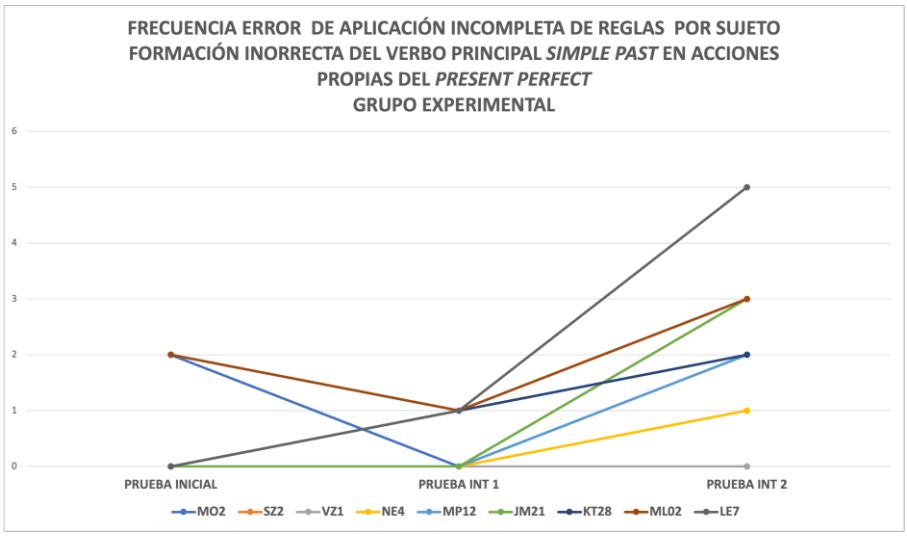


Gráfico 58. Frecuencia de error de aplicación incompleta de reglas (verbo en Simple Past en lugar de participio pasado) por sujeto del grupo experimental.

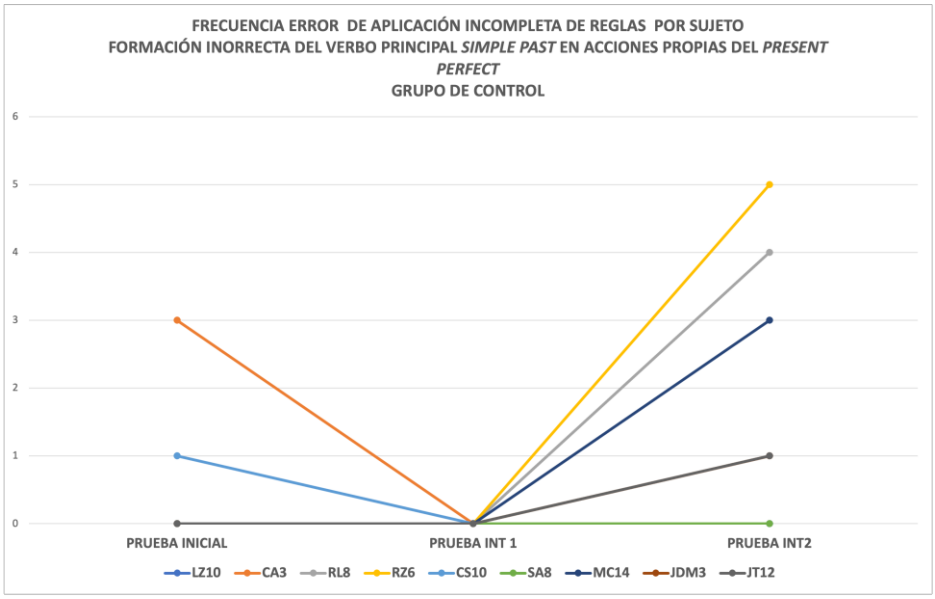


Gráfico 59. Frecuencia de error de aplicación incompleta de reglas (verbo en Simple Past en lugar de participio pasado) por sujeto del grupo de control.

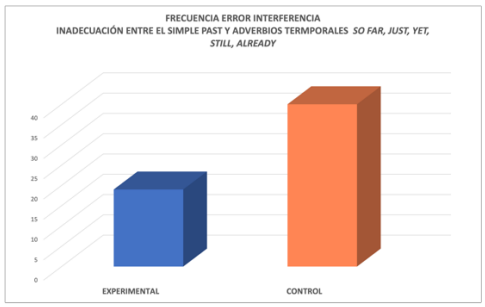
Como puede observarse en los gráficos 58 y 59, ambos grupos siguen una tendencia similar, registrando una ausencia casi total del tipo de error de AIR en la prueba intermedia 1 y un posterior despunte en la prueba intermedia 2 aunque, como indicamos anteriormente, con una frecuencia de error baja. Pese a que en más de la mitad de los ejemplos extraídos en el cuadro a continuación no se ha registrado este tipo de error, no puede concluirse que la TP contribuyese especialmente a la asimilación de este concepto ya que, la frecuencia del mismo es ligeramente superior que en el grupo de control.

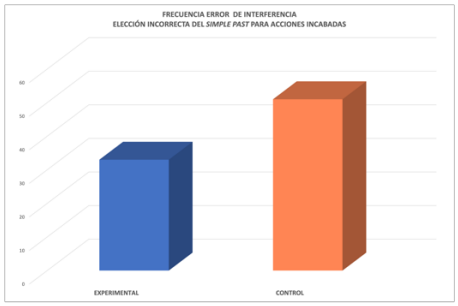
TIPO DE ERROR: APLICACIÓN INCOMPLETA DE LAS REGLAS (AIR) – FORMACIÓN INCORRECTA DEL VERBO PRINCIPAL EN *SIMPLE PAST* EN ACCIONES PROPIAS DEL *PRESENT PERFECT SIMPLE* (EJEMPLOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)			
MO2	*Where *<u>**has he ate**</u> cat and rat?* *When *<u>**has he became**</u> a teacher?*	MP12	NO COMETIÓ ESTE ERROR
ML02	NO COMETIÓ ESTE ERROR	JM21	**<u>**Have you ever rode**</u> an elephant?*
LE7	*When *<u>**has she became**</u> a teacher?* *She *<u>**has came**</u> to London in 1997.*	VZ1	NO COMETIÓ ESTE ERROR
NE4	NO COMETIÓ ESTE ERROR	KT24	NO COMETIÓ ESTE ERROR
SZ2	NO COMETIÓ ESTE ERROR		

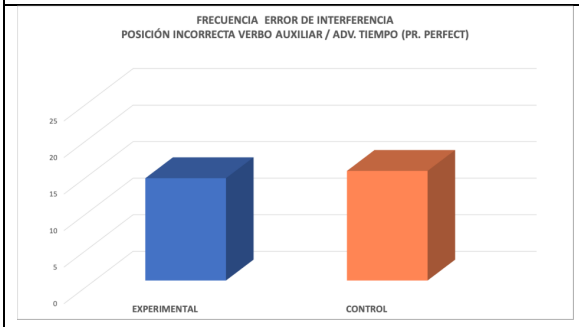
Cuadro 55. Ejemplos de errores de aplicación incompleta de las reglas del estudio 2 del grupo experimental.

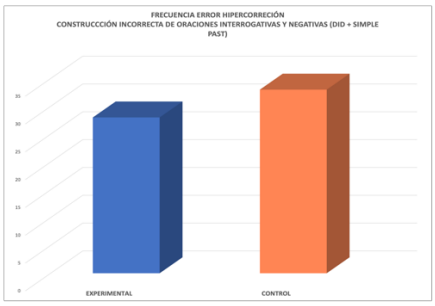
6.3.2. Estudio 2 – Resumen de hallazgos del análisis cualitativo de error

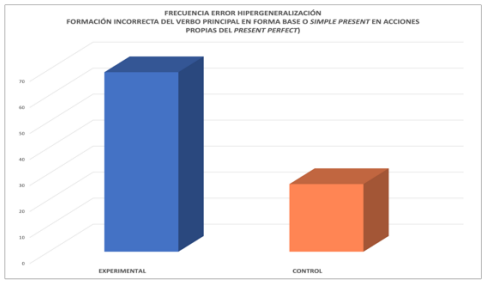
Sobre la base del cuadro resumen de las frecuencias totales de los diferentes patrones de error, se puede señalar que en el caso de los tres tipos de errores de interferencia (IF) la frecuencia total de errores del grupo experimental se sitúa bastante por debajo o bien ligeramente por debajo del grupo de control. Este resultado coincide con el postulado de González Davies y Celaya (1992) de que la traducción pedagógica contribuye a la disminución de errores de interferencia.

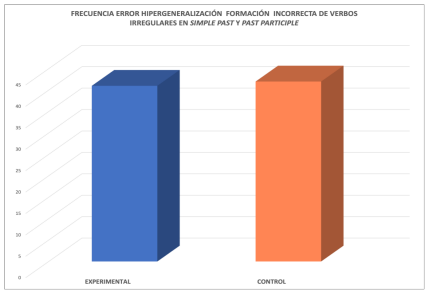


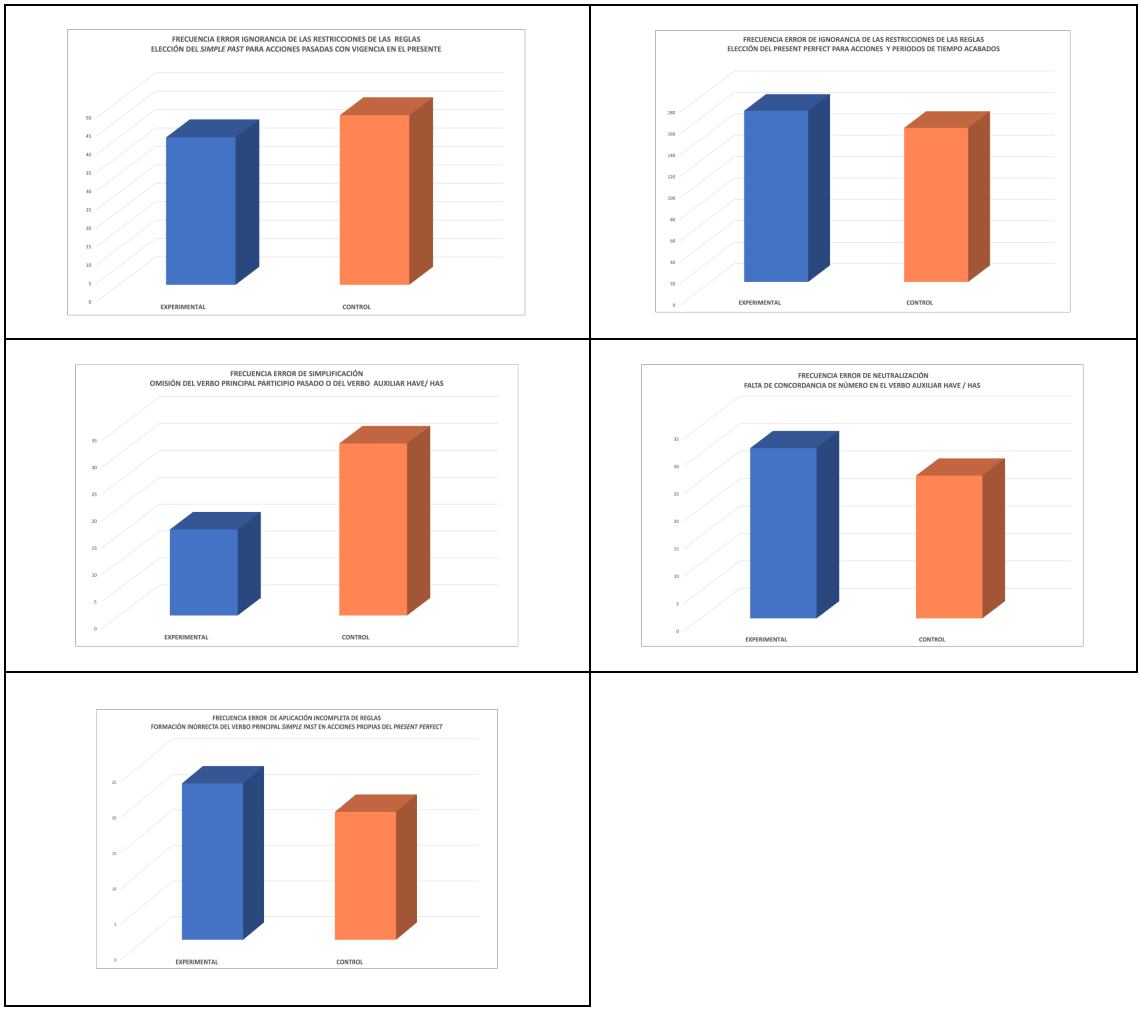










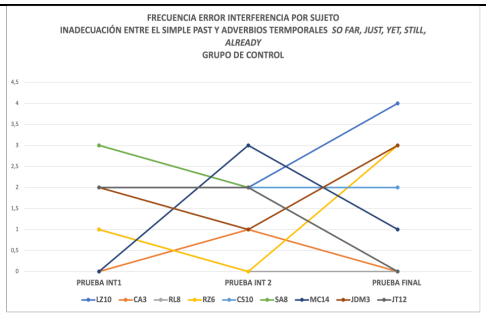


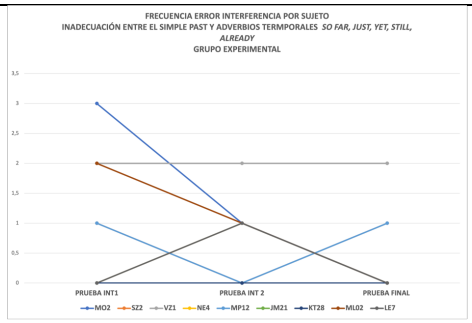
Cuadro 56. Cuadro recopilatorio de frecuencias totales según patrones de error del estudio 2.

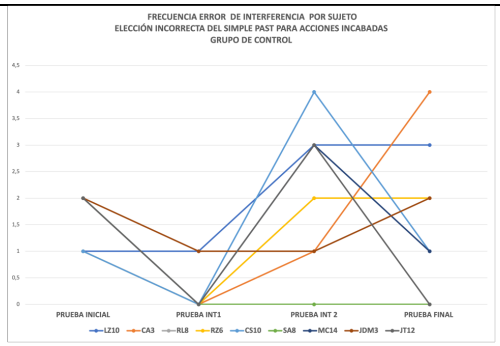
En cambio, por lo que atañe a los errores intralinguales, no se puede observar una tendencia tan clara. En el caso del error de simplificación (SPL), sí se observa una diferencia marcada entre la frecuencia total del grupo experimental (16) y la del grupo de control (32). Sin embargo, en los restantes patrones de error la diferencia entre los dos grupos es mínima y estas diferencias están a favor del grupo de control, con la excepción del error de ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR) de la elección del *Simple Past* para acciones acabadas con vigencia en el presente.

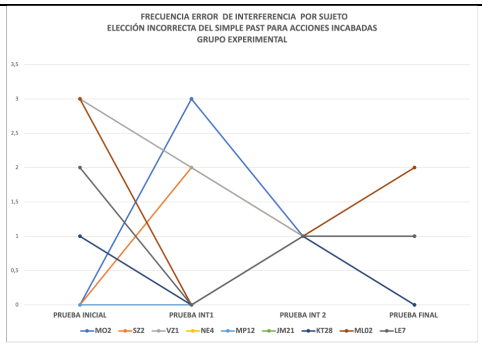
Si nos centramos en los rangos de error y en los perfiles de error por sujeto, podemos observar que los rangos suelen ser muy similares entre el grupo experimental y el grupo de control, si bien los perfiles de error son menos homogéneos que en el caso del estudio 1. Se detectan similitudes en la elección del *Simple Past* para acciones acabadas con vigencia en el presente, la elección del *Present Perfect* para acciones y

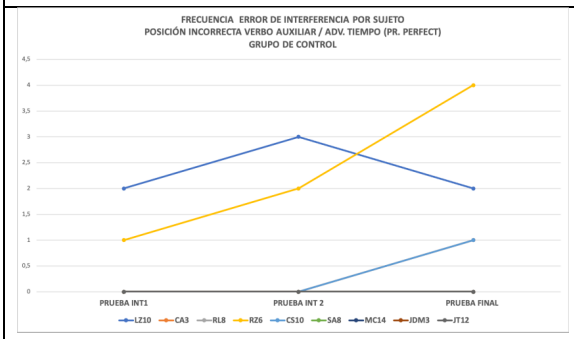
tiempos acabados, así como la construcción incorrecta de oraciones interrogativas y negativas.

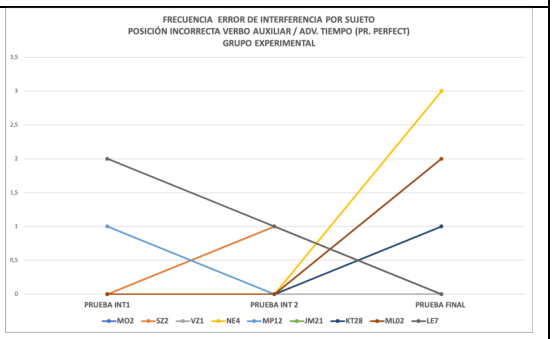


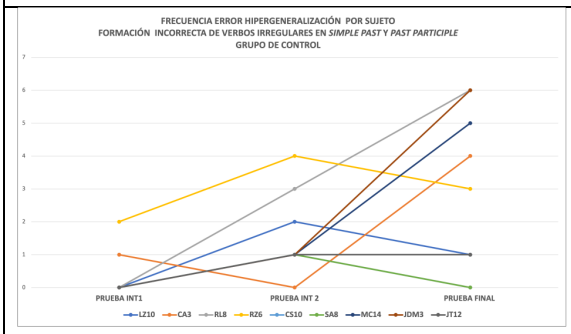


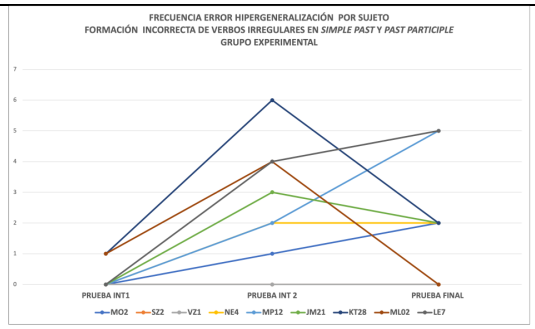


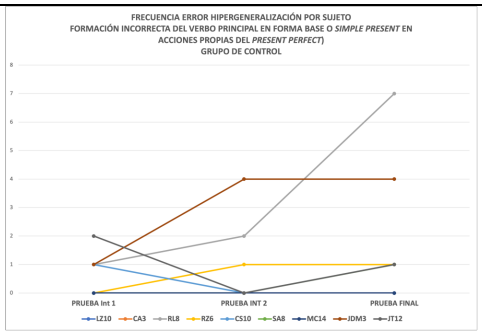


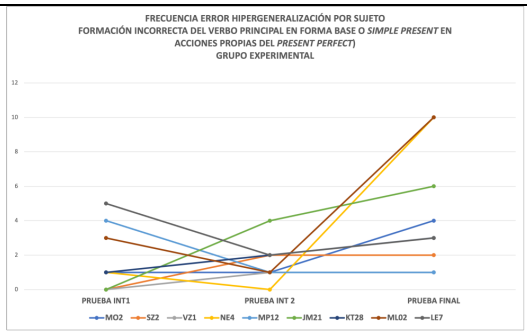


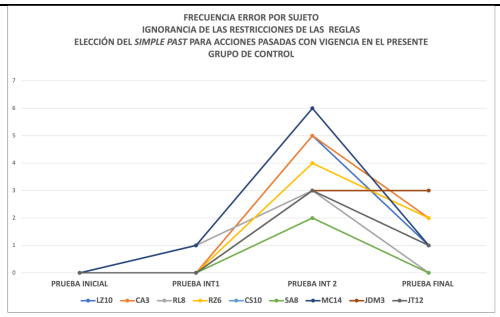


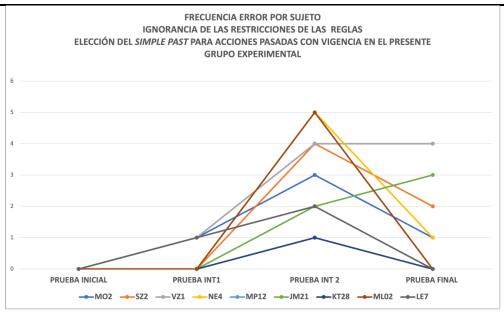


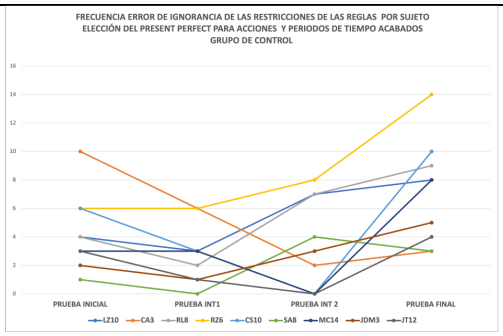


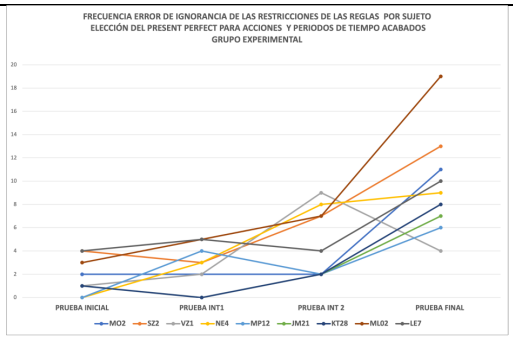

FRECUENCIA ERROR HIPERGENERALIZACIÓN POR SUJETO
FORMACIÓN INCORRECTA DEL VERBO PRINCIPAL EN FORMA BASE O *SIMPLE PRESENT* EN ACCIONES PROPIAS DEL *PRESENT PERFECT*)
GRUPO DE CONTROL
PRUEBA Int 1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
LZ10 CA3 RL8 RZ6 CS10 SA8 MC14 JDM3 JT12

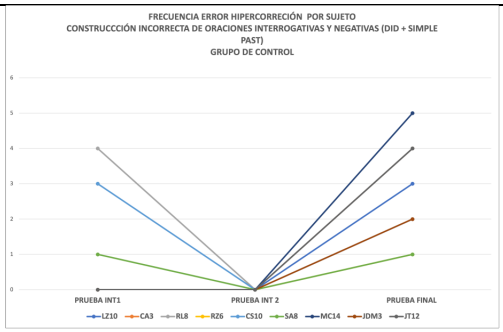

FRECUENCIA ERROR HIPERGENERALIZACIÓN POR SUJETO
FORMACIÓN INCORRECTA DEL VERBO PRINCIPAL EN FORMA BASE O *SIMPLE PRESENT* EN ACCIONES PROPIAS DEL *PRESENT PERFECT*)
GRUPO EXPERIMENTAL
PRUEBA INT1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
MO2 SZ2 VZ1 NE4 MP12 JM21 KT28 ML02 LE7

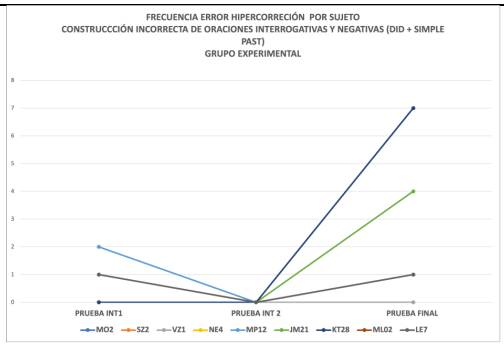

FRECUENCIA ERROR POR SUJETO
IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS
ELECCIÓN DEL *SIMPLE PAST* PARA ACCIONES PASADAS CON VIGENCIA EN EL PRESENTE
GRUPO DE CONTROL
PRUEBA INICIAL
PRUEBA INT1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
LZ10 CA3 RL8 RZ6 CS10 SA8 MC14 JDM3 JT12

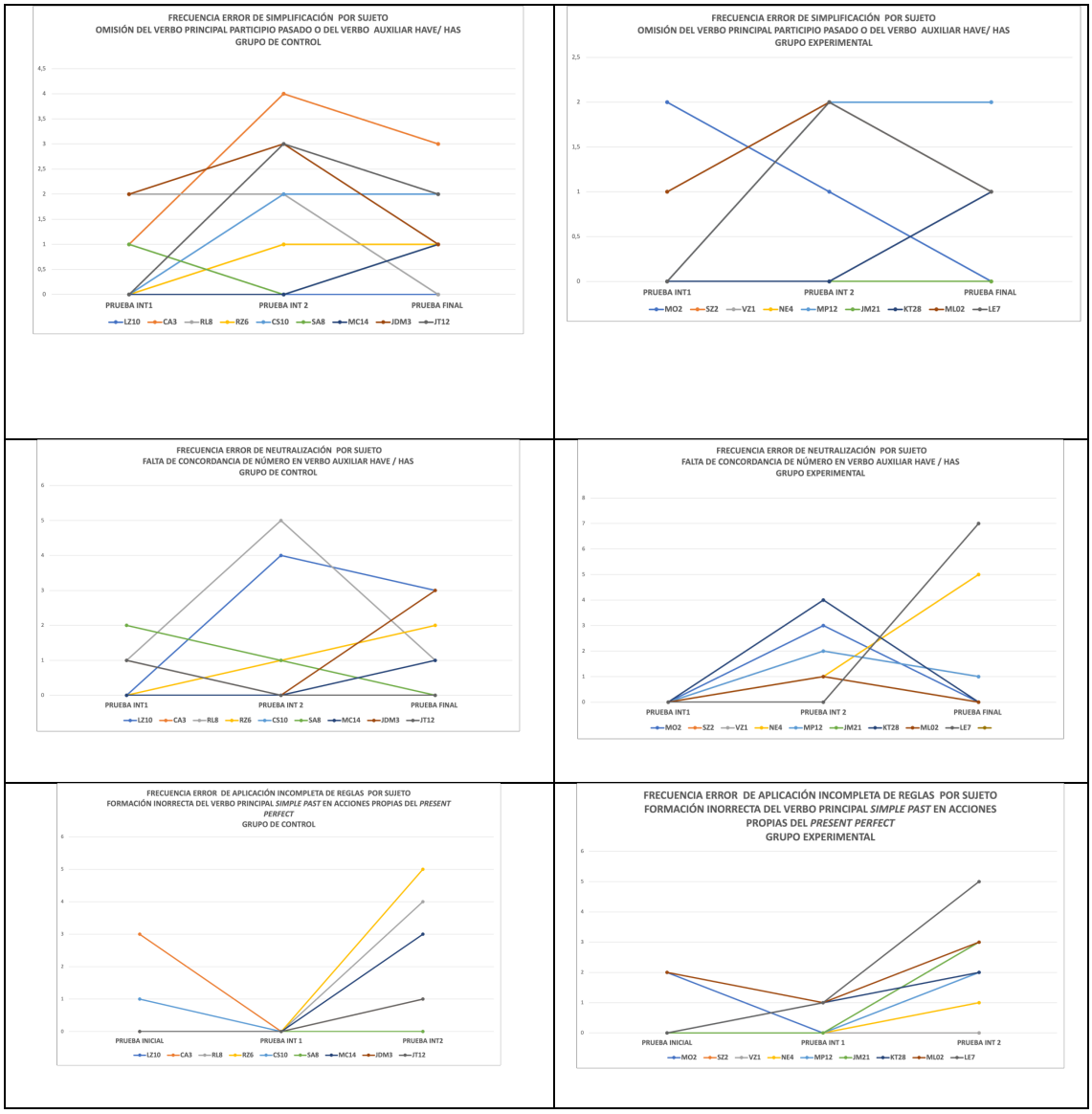

FRECUENCIA ERROR POR SUJETO
IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS
ELECCIÓN DEL *SIMPLE PAST* PARA ACCIONES PASADAS CON VIGENCIA EN EL PRESENTE
GRUPO EXPERIMENTAL
PRUEBA INICIAL
PRUEBA INT1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
MO2 SZ2 VZ1 NE4 MP12 JM21 KT28 ML02 LE7


FRECUENCIA ERROR DE IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS POR SUJETO
ELECCIÓN DEL PRESENT PERFECT PARA ACCIONES Y PERIODOS DE TIEMPO ACABADOS
GRUPO DE CONTROL
PRUEBA INICIAL
PRUEBA INT1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
LZ10 CA3 RL8 RZ6 CS10 SA8 MC14 JDM3 JT12


FRECUENCIA ERROR DE IGNORANCIA DE LAS RESTRICCIONES DE LAS REGLAS POR SUJETO
ELECCIÓN DEL PRESENT PERFECT PARA ACCIONES Y PERIODOS DE TIEMPO ACABADOS
GRUPO EXPERIMENTAL
PRUEBA INICIAL
PRUEBA INT1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
MO2 SZ2 VZ1 NE4 MP12 JM21 KT28 ML02 LE7


FRECUENCIA ERROR HIPERCORRECIÓN POR SUJETO
CONSTRUCCCIÓN INCORRECTA DE ORACIONES INTERROGATIVAS Y NEGATIVAS (DID + SIMPLE PAST)
GRUPO DE CONTROL
PRUEBA INT1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
LZ10 CA3 RL8 RZ6 CS10 SA8 MC14 JDM3 JT12


FRECUENCIA ERROR HIPERCORRECIÓN POR SUJETO
CONSTRUCCCIÓN INCORRECTA DE ORACIONES INTERROGATIVAS Y NEGATIVAS (DID + SIMPLE PAST)
GRUPO EXPERIMENTAL
PRUEBA INT1
PRUEBA INT 2
PRUEBA FINAL
MO2 SZ2 VZ1 NE4 MP12 JM21 KT28 ML02 LE7



Cuadro 57. Cuadro recopilatorio de frecuencias por sujeto según patrones de error del estudio 2.

Las siguientes tablas recogen los errores prototípicos de cada paradigma de error de los sujetos del grupo de control y del grupo experimental[65]:

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: HIPERGENERALIZACIÓN (HG) – FORMACIÓN INCORRECTA DE VERBOS IRREGULARES EN *SIMPLE PAST* Y *PAST PARTICIPLE*			
CA3	*How many letters* ***have they wroten** so far?* *My great-grandfather never* ***leaved** Scotland.*	MO2	*In the 19th century, it* ***toke** two or three months to cross North America by covered wagon.* *My great-grandfather never* ***leaved** Scotland.*

[65] Conviene destacar que, al igual que en el estudio 1, se presentan exclusivamente los errores encontrados para el mismo enunciado o hueco en cuestión, siendo las muestras reales mucho más extensas.

RZ6	*I* ***have tallen*** *him to stay on the path while he was hiking.* *I* ***have spended*** *two weeks in the Amazon.*	ML02	*I* ***have tallen*** *him to stay on the path while he was hiking.* *I* ***spended*** *two weeks in the Amazon.*
JDM3	*I* ***spended*** *two weeks in the Amazon.* *He just* ***leaved*** *his house.* *We* ***have builded*** *a tree house last week.* *The other day I* ***brote*** *home a mouse.* *My great-grandfather never* ***leaved*** *Scotland.*	LE7	*I* ***spended*** *two weeks in the Amazon.* *We* ***builded*** *a tree house last week.* ***Has you hurted*** *your knee when you were playing football?* *I* ***readed*** *all his books.* *My great-grandfather never* ***leaved*** *Scotland.*
RL8	*I* ***have tall*** *him to stay on the path.* *He* ***has just leaved*** *his house.* *The other day our cat* ***brang*** *home a mouse.* *My great-grandfather *have leaved Scotland.*	KT24	*He* ***wroten*** *ten very creative short stories in the last year.* *I* ***tall*** *him to stay on the path while he was hiking.* ***Did you hurted*** *your knee when you were playing football?*
CS10	*In the 19th century, it* ***toke*** *two or three months to cross North America by covered wagon.*	NE4	*The other day, our cat* ***brang*** *home a mouse.*
SA8	*How many books* ***has she wroten*** *so far?*	MP12	*In the 19th century, it* ***toke*** *two or three months to cross North America by covered wagon.* *Did you* ***hurted*** *your knee when you were playing football?* *My great-grandfather never* ***have leaved*** *Scotland.*
MC14	*He* ***has just leaved*** *his house.* ***Did you hurted*** *your knee when you were playing football?* *I* ***have readed*** *all his books.* *My great-grandfather never* ***leaved*** *Scotland.*	JM21	*In the 19th century, it* ***toke*** *two or three months to cross North America by covered wagon.* ***Have you hurted*** *your knee when you were playing football?*
LZ10	*I* ***has spended*** *two weeks in the Amazon.*		

Cuadro 58. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipergeneralización (HG) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

Para esta primera categoría de error, se aprecian dos errores distintos de hipergeneralización (HG) en las oraciones seleccionadas tanto para el grupo de control como para el grupo experimental. De la misma manera que llevamos a cabo en el estudio 1, registramos la respuesta asignada en un hueco a rellenar en cuestión de un enunciado concreto, con el fin de analizar las variantes de error cometidas por parte de los diferentes sujetos. En este primer caso, el error de HG se concreta en la formación incorrecta de los verbos irregulares bien en *Simple Past*, bien en *Past Participle*. En ocasiones este error surge de la extrapolación de la norma gramatical de formación de pasado consistente en la adición del sufijo -ed en verbos irregulares (e.g. *"I* ***spended*** *two weeks in the Amazon"* o "***Have you hurted*** *your knee when you were playing football?"*) o, sencillamente, la creación de tiempos verbales inexistentes según las normas gramaticales de la lengua

inglesa (e.g. *"In the 19th century, it* ****toke*** *two or three months to cross North America by covered wagon"* o *"I* ****have tallen*** *him to stay on the path while he was hiking"*).

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: HIPERGENERALIZACIÓN (HG) – FORMACIÓN INCORRECTA DEL VERBO PRINCIPAL EN FORMA BASE O *SIMPLE PRESENT* EN ACCIONES PROPIAS DEL *PRESENT PERFECT SIMPLE*			
RL8	*We* ****have already prepare*** *dinner.* *Nobody* ****have ever succeed****.* *Many people* ****have die*** *trying to reach the summit.* *I* ****have already wash*** *the dishes.* *We* ****haven't empty*** *the bin last week.* *****Have you ever ride*** *an elephant?* *I* ****have just clean*** *my house so I can show them around.* *I *have never taste champagne.* *What* ****have you do*** *at the weekend?*	MO2	*We* ****have already prepare*** *dinner.* *Nobody* ****have succeed*** *ever.* *He* ****has just leave*** *his house.* *****Have you ever ride*** *an elephant?* *What* ****have you do*** *at the weekend?* *How many books* ****has she write*** *so far?*
RZ6	*Things* ****have change*** *a great deal in the last hundred and fifty years.* *I* ****have clean*** *just my house.*	SZ2	*My best friend and I* ****have know*** *each other for over fifteen years.* *Nobody* ****have ever succeed****.* *****Has he ever meet*** *the American president?* *****Have you ever ride*** *an elephant?*
CS10	*****Have you ever taste*** *sushi?*	VZ1	*Nobody* ****have ever succeed****.* *I* ****have always love*** *tea.*
JDM3	*****Have you ever taste*** *sushi?* *My best friend and I* ****have know*** *each other for over fifteen years.* *I* ****have tell*** *him to stay on the path while he was hiking.* *I can't believe how much you* ****have change****. You* ****have grow*** *at least a foot!* *He* ****hasn't lose*** *any game so far.* *I* ****haven't make*** *up my mind yet.* *****Have you see*** *Bob recently?* *****Have you ever ride*** *an elephant?*	ML02	*I* ****haven't see*** *anyone yet.* *****Have you ever taste*** *sushi for the first time?* *When* ****have you eat*** *sushi for the first time?* *He* ****hasn't send*** *any pictures yet.* *The other day, our cat* ****has bring*** *home a mouse.* *We* ****haven't empty*** *the bin last week.* *He* ****hasn't lose*** *any game so far.* *My brother* ****hasn't pick*** *me up at 8 o'clock.* *I* ****haven't make*** *up my mind yet.* *****Have you see*** *Bob recently?* *Who* ****have switch*** *off the lights a minute ago?* *When* ****has she become*** *a teacher?* *****Have you hurt*** *your knee when you were playing football?* *I* ****have not drink*** *any coffee yesterday.*
JT12	*How often* ****have you travel*** *abroad till now?* *****Have you ever taste*** *sushi?* *****Have you ever go*** *to Central Park in New York?*	LE7	*We* ****have prepare*** *already dinner.* *She* ****hasn't arrive*** *yet.* *****Have you ever taste*** *sushi?* *When* ****have you eat*** *sushi for the first time?* *On my mum's birthday, we* ****have order*** *some sushi.* *Things* ****have change*** *a great deal in Coltech, Inc.* *Things* ****have change*** *a great deal in the last hundred and fifty years.*

			When ****has he meet*** *the Prime Minister?* *He* ****has just leave*** *his house.* *I* ****haven't drink*** *any coffee yesterday.*
SA8	*How long* ****have you know*** *Susie for?*	JM21	*He* ****has visit*** *the main points of the city so far.* *Since then, we* ****have expand*** *to include more than 2000 full-time workers.* *You* ****have grow*** *at least a foot!* *I* ****have travel*** *to South America several times.*
		NE4	*How often* ****have you travel*** *abroad till now?* *I never* ****have taste*** *champagne.* *I* ****haven't have*** *any coffee today.* *I always* ****have love*** *tea.* *How long* ****have you know*** *Susie for?* *He* ****have be married*** *for ten years.* ****Have you ever go*** *to Central Park in New York?* *He* ****has wash*** *the dishes,* ****has clean*** *the living room, and* ****has cook*** *dinner last night.*
		MP12	*She* ****haven't arrive*** *yet.* *He* ****has invite*** *the whole family to a Japanese restaurant.* *On my mum's birthday we* ****have order*** *some sushi and *has have it at home.* ****Has he ever know*** *the American president?* *I* ****haven't make*** *up my mind yet.* *I* ****have just clean*** *my house.* *I* ****have never taste*** *champagne.* *What* ****have you do*** *at the weekend?* *I* ****have love*** *always tea.* *How long* ****have you know*** *Susie for?*
		KT24	*We* ****have already prepare*** *dinner.* *Sam* ****have never see*** *the ocean.* *I can't believe how much you* ****have change*** *since the last time I saw you.* ****Have you ever ride*** *an elephant?* *What* ****have you do*** *at the weekend?* *What subject* ****have she study*** *at university?*

Cuadro 59. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipergeneralización (HG) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

Por otro lado, se advierten errores de HG en la formación del *Present Perfect Simple*. Concretamente en lo que atañe la conjugación del verbo principal, el cual se mantiene en forma base o, incluso de forma excepcional, con rasgos característicos del *Simple Present*, como la concordancia de número para la tercera persona del singular. Es el caso de estructuras tales como "*I* ****have tell*** *him to stay on the path while he was*

*hiking"; "***Have you ever go** to Central Park in New York?" o "Two years ago, Fiona ***has brokes** her leg"* (este último ejemplo ha sido extraído de un sujeto del grupo de control de ahí que no figure en las tablas anteriores previstas exclusivamente para los errores semejantes en el grupo experimental y de control).

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: INTERFERENCIA (IF) – INADECUACIÓN ENTRE EL *SIMPLE PAST* Y ADVERBIOS TEMPORALES *SO FAR, JUST, YET, STILL, ALREADY*			
LZ10	*How many letters *did they write so far?* *We *were to that restaurant three times so far.* *He *visited the main points of the city so far but he *didn't send any pictures yet.* *I just *cleaned my house.*	VZ1	*How many letters *did they write so far?* *We *were to that restaurant three times so far.* *He *visited the main points of the city so far but he *didn't send any pictures yet.* *How many books she *wrote so far?*
RL8	*How many letters *did they write so far?*	SZ2	*I *ate sushi at least five times so far.* *How many books *did she write so far?*
RZ6	*We *were to that restaurant three times so far.* *He *visited the main points of the city so far.*	MO2	*I *ate sushi at least five times so far.*
CS10	*He just *came home.* *He *visited the main points of the city so far.* *I *just cleaned my house.*	ML02	*I just *came home.* *I *ate sushi five times so far.* *He *visited the main points of the city so far.*
CA3	*He *visited the main points of the city so far.*	LE7	*He *visited the main points of the city so far.*
SA8	*How many letters *did they write so far?* *He *visited the main points of the city so far.*	MP12	*I just *cleaned my house so I can show them around.* *How many books *has she wrote so far?*
MC14	*He *visited the main points of the city so far but he *didn't send any pictures yet.*	NE4	*He *visited the main points of the city so far.*
JDM3	*How many letters they *wrote so far?* *He *visited the main points of the city so far.* *I just *cleaned my house.* *How many books *did she write so far?*		
JT12	*I *ate sushi at least five times so far.* *He *visited the main points of the city so far.*		

Cuadro 60. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de interferencia (IF) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

Conforme a los errores de interferencia (IF), nos encontramos tres categorías diferentes. En primer lugar, la inadecuación entre el *Simple Past* y los adverbios

temporales *so far, just, yet, still* y *already* propios del *Present Perfect Simple*, dando lugar a formaciones tales como "*How many letters* ***did they write*** *so far?"* o "*He* ***visited*** *the main points of the city so far but he* ***didn't send*** *any pictures yet".*

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: INTERFERENCIA (IF) – ELECCIÓN INCORRECTA DEL *SIMPLE PAST* PARA ACCIONES INACABADAS			
JDM3	***Did you see** 'The King's Speech'?* *John never* ***understood** the Present Perfect tense.* *How many letters they* ***wrote** so far?* *I* ***travelled** to South America several times.*	VZ1	*I* ***read** six books this week.* *John never* ***understood** the Present Perfect tense.* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.* *I* ***travelled** to South America several times.* *I* ***read** all his books – I think he is a wonderful writer.*
CA3	*John never* ***understood** the Present Perfect tense.* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.*	MO2	*I* ***traveled** to South America several times.* *I* ***read** all his books – I think he's a wonderful writer.*
RL8	*John never* ***understood** the Present Perfect tense.* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.* *I* ***traveled** to South America several times.* *I* ***read** all his books. I think he's a wonderful writer.*	ML02	*She* ***lived** in seven different countries, so she knows a lot about different cultures.* ***Did you see** 'The King's Speech'?* *John never* ***understood** the Present Perfect tense.* *I* ***traveled** to South America several times.* *I* ***read** all his books. I think he's a wonderful writer.*
RZ6	*I* ***read** six books this week.* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.* *I* ***traveled** to South America several times.*	SZ2	*I* ***travelled** to South America several times.*
CS10	*I never* ***went** to Vienna.* *She* ***lived** in seven different countries, so she knows a lot about different cultures.* ***Did you see** 'The King's Speech'?* *John never* ***understood** the Present Perfect tense.* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.* *I* ***red** all his books. I think he's a wonderful writer.*	LE7	*I never* ***went** to Vienna.* *John never* ***understood** the Present Perfect tense.* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.* *I* ***read** all his books. I think he's a wonderful writer.*
SA8	*I* ***read** six books this week.* *She* ***lived** in seven different countries so she knows a lot about different cultures.*	JM21	***Did you see** 'The King's Speech'?* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.*
MC14	*I* ***read** six books this week.* ***Did you see** 'The King's Speech'?* *He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.*	KT28	***Did you see** 'The King's Speech'?*
LZ10	***Did you see** 'The King's Speech'?*	NE4	*He* ***wrote** ten very creative short stories in the last year.*

JT12	*I never* ***went*** *to Vienna.* *John never* ***understood*** *the Present Perfect tense.* *He* ***wrote*** *ten very creative short stories in the last year.*	MP12	*He* ***wrote*** *ten very creative short stories in the last year.*

Cuadro 61. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de interferencia (IF) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

En segundo lugar, observamos errores de IF en la elección incorrecta del *Simple Past* para acciones o periodos de tiempo inacabados. Es el caso de experiencias personales que pueden sucederse a lo largo de la vida del sujeto tales como "*I never* ***went*** *to Vienna"* o *"John never* ***understood*** *the Present Perfect tense"* que, salvo que el sujeto en cuestión haya fallecido, puede verse modificada. Sucede lo mismo con periodos de tiempo no concluidos como "*I* ***read*** *six books this week"* o *"He* ***wrote*** *ten very creative short stories in the last year"*. De haberse acabado el marco temporal en el que fueron pronunciadas, lo expresaríamos de la siguiente manera: "*I read six books last week*" o "*Last year, he wrote ten very creative short stories*".

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: INTERFERENCIA (IF) – POSICIÓN INCORRECTA DEL VERBO AUXILIAR / ADVERBIOS TEMPORALES EN *PRESENT PERFECT SIMPLE*			
LZ10	*He* ***just has come*** *home.* *I* ***always has loved*** *tea.*	MO2	*Nobody* ***have succeed*** *ever.*
RZ6	*Nobody* ***has succeeded ever****.* *They* ***have was never*** *at my place before.* *I* ***have clean just*** *my house.*	LE7	*We* ***have prepare already*** *dinner.* *He* ***has come just*** *home.* *Nobody* ***succeeded*** *ever.*
CA3	*He* ***has left just*** *his house.*	ML02	*They* ***have be never*** *at my place before.* *I* ***have cleaned just*** *my house so I can show them around.*
		MP12	*He* ***has come just*** *home.* *He* ***just has left*** *his house.*
		NE4	*I* ***just have cleaned*** *my house.* *I* ***never have taste*** *champagne.* *I* ***always have love*** *tea.*
		JM21	*I* ***have love always*** *tea.*
		KT24	*He* ***just has left*** *his house.*

Cuadro 62. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de interferencia (IF) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

En tercer lugar, se advierten errores de IF en lo que respecta la posición del verbo auxiliar *have/has* o los adverbios temporales propios del *Present Perfect Simple*. De ahí

que sea relativamente frecuente encontrar estructuras tales como "*We* ***have prepare already*** *dinner"* o *"I* ***have cleaned just*** *my house so I can show them around".*

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: HIPERCORRECCIÓN (HC) – CONSTRUCCIÓN INCORRECTA DE ORACIONES INTERROGATIVAS Y NEGATIVAS (*DID + SIMPLE PAST*)			
RL8	*Emily* ***didn't visited** me last week.* *When* ***did you ate** sushi for the first time?* ***Did you liked** it?* *She* ***didn't was** there an hour ago.* *He* ***did was married** for thirty-five years.*	MO2	*How long* ***did he was** in the army for?* *Why* ***did he married** so many times?*
CS10	*Emily* ***didn't visited** me last week.* *She* ***didn't was** there an hour ago.* *My brother* ***didn't picked** me up at 8 o'clock.*	ML02	*Emily* ***didn't visited** me last week.* *Why* ***did he married** so many times?*
LZ10	*How long* ***did he was** in the army for?* *Why* ***did he married** so many times?*	LE7	*Emily* ***didn't visited** me last week.* *Why* ***did he married** so many times?*
CA3	*She* ***didn't was** there an hour ago.* *My brother* ***didn't picked** me up at 8 o'clock.*	NE4	***Did you liked** it?* *Why* ***did he married** so many times?*
MC14	***Did he ever met** the Prime Minister?* *Where* ***did he ate** cat and rat?* *Who* ***did switched** off the lights an hour ago?* ***Did you hurted** your knee when you were playing football?*	MP12	*When* ***did you ate** sushi for the first time?* *When* ***did he knew** the Prime Minister?* *Where* ***did he ate** cat and rat?* *She* ***didn't was** there an hour ago.* *My brother* ***didn't picked** me up at 8 o'clock.* ***Did you hurted** your knee when you were playing football?*
JT12	*Who* ***did switched** off the lights a minute ago?*	JM21	*Where* ***did he ate** cat and rat?*
JDM3	*How long* ***did he were** in the army for?*	KT24	*Where* ***did he ate** cat and rat?* *Who* ***did switched** off the lights a minute ago?* ***Did you hurted** your knee when you were playing football?*

Cuadro 63. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de hipercorrección (HC) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

Respecto de los errores de hipercorrección (HC), se observan casos de construcciones incorrectas de oraciones interrogativas y negativas en los que aparece el auxiliar *did* junto al verbo principal en *Simple Past*, en ejemplos tales como "*My brother* ***didn't picked** me up at 8 o'clock"* o *"Who* ***did switched** off the lights a minute ago?".*

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: IGNORANCIA RESTRICCIÓN DE LAS REGLAS (IRR) – ELECCIÓN DEL *PRESENT PERFECT SIMPLE* PARA ACCIONES Y PERIODOS DE TIEMPO TERMINADOS			
LZ10	*He *__has lived__ in Manila when he was a student.* *The Vandals *__have invaded__ Rome in the year 455.* *When *__has he told__ you that?* *It *__has been__ so good that we *__were__ to that restaurant three times so far.* *I didn't have this much fun since I *__has been__ a kid.* *Three years ago the company *__has had__ only six employees.* *I *__has told__ him to stay on the path while he was hiking.* *In the 19th century, the trip *__has been__ very rough and dangerous.* *The last time I *__has gone__ to South America, I visited Brazil and Peru.* *We *__haven't emptied__ the bin last week.* **__Have you hurt__ your knee when you were playing football?* *Last week I *__has been__ very busy.* *Yesterday I *__has had__ dinner with a friend.* *When I *__has been__ a child, I loved ice-skating.* *I *__hasn't drunk__ any coffee yesterday.* *What subject *__has she studied__ at university?* *He *__has been married__ for ten years (but then he got divorced).*	MO2	*He *__has lived__ in Manila when he was a student.* *King Henry the Eighth of England *__has had__ six wives.* *Three years ago, the company *__have had__ only six employees.* *He *__has never seen__ the ocean. (he is dead now).* *Where *__has he ate__ cat and rat?* *We *__have built__ a tree house last week.* *We *__have not emptied__ the bin last week.* *She *__hasn't been__ there an hour ago.* *My brother *__hasn't picked__ me up at 8 o'clock.* *When *__has she became__ a teacher?* **__Have you hurt__ your knee when you were playing football?* *Last week I *__haven't had__ the time to do a lot in the household.* *I *__haven't drunk__ any coffee yesterday.* *What *__have you do__ at the weekend?*
CA3	*My great grandfather *__has had__ five sisters.* *He lived in Manila for a year when he *__has been__ a student.* *At the weekend, they *__have played__ football, then they *have gone to a restaurant.* *She *__has broken__ her leg the day before her exam.* *King Henry the Eighth of England *__has had__ six wives.* *When *__has he told__ you that?* **__Have you been__ at home last night?* *It *__has been__ so good that we *__been__ to that restaurant three times so far.* *On my mum's birthday, we *__have ordered__ some sushi.* *George *__has dreamed__ of going to California before he died. He *__has never seen__ the ocean.* *Where *__has he eaten__ cat and rat?* *Two years ago, Fiona *__has brokes__ her leg.*	SZ2	*My great grandfather *__has had__ five sisters.* *King Henry the Eighth of England *__has had__ six wives.* *She *__has broken__ her leg the day before her exam.* *They *__have bought__ their car two years ago.* *It *__has been__ so good that we have been to that restaurant three times so far.* *On my mum's birthday, we ordered some sushi and *__have had__ it at home.* *Three years ago, the company *__have had__ only six employees.* *I told him to stay on the path while he was hiking but he *__has wandered__ off into the forest.* *He *__has never seen__ the ocean (he is dead now).* *In the 19th century, it *__has taken__ two or three months to cross North America by covered wagon.* *I can't believe how much you changed since the last time I *__have seen__ you.*

	*Who ***has switch** off the lights a minute ago?* *****Have you hurt** your knee when you were playing football?* *On Monday I ***have worked** three hours overtime.*		*This tree ***has been planted** by the settlers.* *The last time I went to South America, I ***have flown** over the Nazca Lines.* *Where ***has he eaten** cat and rat?* *We ***haven't emptied** the bin last week.* *Who ***has switched** off the lights a minute ago?* *When ***has she become** a teacher?* *Yesterday I ***have had** dinner with a friend.* *On Monday I ***have worked** three hours overtime.* *At the weekend, I ***have visited** my grandparents.* *Yesterday I ***have had** dinner with a friend.* *When I was a child, I ***have loved** ice-skating.* *I ***haven't drunk** any coffee yesterday.* *She ***has come** to London in 1997.*
RL8	*My great grandfather ***has had** five sisters.* *She ***has broken** her leg the day before her exam.* *King Henry the Eighth of England ***has had** six wives.* *I ***haven't had** this much fun since I ***have been** a kid.* *I ***have tall** him to stay on the path while he was hiking.* *George ***has never seen** the ocean before he died.* *The last time I went to South America, I ***have visited** Brazil and Peru. I ***have hiked** for a week near Machu Picchu and ***have flow** over the Nazca Lines.* *We ***haven't empty** the bin last week.* *When ***has she become** a teacher?* *Last week I ***have were** very busy.* *On Monday I ***have come** home very late in the evening.* *From Tuesday to Thursday I ***have were** on a business trip.* *On Friday I ***have visited** my grandparents.* *I ***haven't drunk** any coffee yesterday.* *What ***have you do** at the weekend?* *My great-grandfather never ***have leaved** Scotland.*	VZ1	*My great grandfather ***has had** five sisters.* *When ***has he told** you that?* *We ordered some sushi and ***has had** it at home.* *I ***haven't had** this much fun since I ***was** a kid.* *When we first ***have started** working here three years ago, the company ***has only had** six employees.* *I told him to stay on the path while he was hiking but he ***have been bitten** by a snake.* *He ***has never seen** the ocean (he is dead now).* *In the 19th century, the trip ***has been** very rough and dangerous.* *I can't believe how much you have changed since the last time I ***have seen** you.* *The last time I ***have gone** to South America, I ***have visited** Brazil and Peru. I ***has hiked** for a week near Machu Picchu.* *She ***haven't been** there an hour ago.* *My brother ***hasn't picked** me up at 8 o'clock.* *When ***has she become** a teacher?* *Last week, I ***haven't had** the time to do a lot in the household.*
RZ6	*My great grandfather ***has had** five sisters.* *He ***has lived** in Manila when he was a student.* *At the weekend, they played football, then they ***have gone** to a restaurant.* *Amy ***has lived** in Portugal when she was young.*	ML02	*My great grandfather ***has had** five sisters.* *The Vandals ***have invaded** Rome in the year 455.* *King Henry the Eighth of England ***has had** six wives.* *****Have you were** at home last night?* *When ***have you eat** sushi for the first time?*

	*She ***has broken*** her leg the day before her exam.* *King Henry the Eighth of England ***has had*** six wives.* *They ***have bought*** their car two years ago.* *When ***have he tollen*** you that?* *It ***has been*** so good that we ***were*** to that restaurant three times so far.* *On my mum's birthday we ordered some sushi and ***have had*** it at home.* *I ***have tallen*** him to stay on the path while he was hiking.* *He ***has never seen*** the ocean before he died.* *In the 19th century, it ***has taken*** two or three months to cross North America by covered wagon.* *I can't believe how much you ***changed*** since the last time I ***have seen*** you.* *This tree ***has been planted*** by the settlers who ***has found*** our city over four hundred years ago.* *The last time I went to South America, I ***have spended*** two weeks in the Amazon and I ***have flound*** over the Nazca Lines.* *My brother ***hasn't picked*** me up at 8 o'clock.* *Who ***has switch*** the lights off a minute ago?* *When ***has she become*** a teacher?* *Last week I ***have been*** very busy and I ***haven't had*** the time to do a lot in the household.* *On Monday I ***have worked*** three hours overtime and *has come home very late.* *From Tuesday to Thursday I ***have been*** on a business trip.* *On Friday I ***have gone*** to a friend's birthday party.* *I ***haven't drunk*** any coffee yesterday.* *What ***have you done*** at the weekend?* *What subject ***has she studyed*** at university?*		*On my mum's birthday we ***have ordered*** some sushi and *have had it at home.* *I ***haven't had*** this much fun since I was a kid.* *When we first ***has started*** working here three years ago, the company ***have onlyed*** six employees* *I ***have tallen*** him to stay on the path while he was hiking.* *He ***has never seen*** the ocean (he is dead now).* *I can't believe how much you ***changed*** since the last time I ***have seen*** you.* *We ***have built*** a tree house last week.* *Two years ago, Fiona ***has broke*** her leg.* *We ***haven't empty*** the bin last week.* *My brother ***hasn't pick*** me up at 8 o'clock.* *Who ***have switch*** off the lights a minute ago?* *When ***has she become*** a teacher?* ***Have you hurt*** your knee when you were playing football?* *Last week, I ***have been*** very busy and I *haven't had the time to do a lot in the household.* *On Monday I ***have worked*** three hours overtime and ***have come*** home very late.* *From Tuesday to Thursday I ***have been*** on a business trip.* *On Friday I ***have went*** to a friend's birthday party and at the weekend I ***have visited*** my grandparents.* *Yesterday I ***have had*** dinner with a friend.* *I ***have not drink*** any coffee yesterday.* *He ***has been married*** for ten years (but he got divorced).*
CS10	*He ***has lived*** in Manila when he was a student.* *At the weekend, they played football, then they ***have gone*** to a restaurant.* *She ***has broken*** her leg the day before her exam.* *When ***has he told*** you that?* ***Have you been*** at home last night?* *When ***have you eaten*** sushi for the first time?* *Where ***has he eaten*** cat and rat?* *Who ***has switch*** off the lights a minute ago?*	LE7	*My great grandfather ***has had*** five sisters.* *He ***has lived*** in Manila when he was a student.* *Amy ***has lived*** in Portugal when she was young.* *King Henry the Eighth of England ***has had*** six wives.* *When ***has he told*** you that?* ***Have you been*** at home last night?* *When ***have you eat*** sushi for the first time?*

	**Have you hurt your knee when you were playing football?* *On Monday I *have worked three hours overtime.* *I *haven't drunk any coffee yesterday.* *What subject *has she studied at university?* *He *has been married for ten years (but he got divorced).* *She *has come to London in 1997.*		*On my mum's birthday we *have order some sushi and *have had it at home.* *Three years ago, the company *have had only six employees.* *George *has dreamed of going to California before he died.* *The last time I went to South America, I *have flyed over the Nazca Lines.* *Where *has he ate cat and rat?* *Two years ago, Fiona *has broken her leg.* *When *has she become a teacher?* **Has you hurted your knee when you were playing football?* *On Friday I *has visited my grandparents.* *Yesterday I *has had dinner with a friend.* *I *haven't drink any coffee yesterday.* *She *has come to London in 1997.*
SA8	*At the weekend, they played football, then they *have gone to a restaurant.* *I *haven't had this much fun since I was a kid.* *I told him to stay on the path while he was hiking but he *has wandered off into the forest.* *George *has never seen the ocean before he died.* **Have you hurt your knee when you were playing football?* *He *has been married for ten years (but he got divorced).* *My great-grandfather never *has left Scotland.*	KT28	*He *has lived in Manila for a year when he was a student.* *He *have been bitten by a snake while he was hiking in the forest.* *I *haven't emptyed the bin last week.* *Last week I *had haven't the time to do a lot in the household.* *On Monday, I *have worked three hours overtime and *have come home very late.* *From Tuesday to Thursday, I *have been on a business trip.* *What *have you do at the weekend?* *What subject *have she study at university?*
MC14	*He *has lived in Manila when he was a student.* *At the weekend, they played football, then they *have gone to a restaurant.* *Amy *has lived in Portugal when he was young.* *It *has been so good that we have been to that restaurant three times so far.* *On my mum's birthday we *have ordered some sushi and *have had it at home.* *She *hasn't was there an hour ago.* *My brother *hasn't picked me up at 8 o'clock.* *When *have she become a teacher?* *At the weekend I *have visited my grandparents.* *What subject *has she studied at university?* *He *hasn't been married for ten years (but he got divorced).* *She *has come to London in 1997.*	NE4	*When *have you eaten sushi for the first time?* *On my mum's birthday we *have ordered some sushi and *have had it at home.* *I *haven't had this much fun since I *have been a kid.* *I can't believe how much you have changed since the last time I *have seen you. You *have growed at least a foot!* *The last time I went to South America, I *have visited Brazil and Peru.* *Two years ago, Fiona *has broken her leg.* *When *has she become a teacher?* *From Tuesday to Thursday I *have been on a business trip.* *What subject *has she studied at university?* *He *have be married for ten years (but he got divorced).* *My great-grandfather never *have left Scotland.*

JDM3	*He* ***has lived*** *in Manila when he was a student.* ****Have you been*** *at home last night?* *I* ****have tell*** *him to stay on the path while he was hiking, but he wandered off into the forest and* ****has been bitten*** *by a snake.* *In the 19th century, the trip* ****has been*** *very rough and often dangerous.* *Where* ****has he ate*** *cat and rat?* *We* ****have builded*** *a tree house last week.* *She* ****haven't been*** *there an hour ago.* ****Have you hurt*** *your knee when you were playing football?* *He* ****has been married*** *for ten years (but he got divorced).*	MP12	*It* ****has been*** *so good that we have been to that restaurant three times so far.* *On my mum's birthday we* ****have order*** *some sushi and *has have it at home.* *I* ****haven't had*** *this much fun since I was a kid.* *Three years ago, the company* ****have had*** *only six employees.* *Last week I* ****haven't had*** *the time to do a lot in the household.* *What subject* ****has studied*** *at university?* *My great-grandfather never* ****has leaved*** *Scotland.*
JT12	*He* ****has lived*** *in Manila when he was a student.* *At the weekend, they* ****have played*** *football, then they went to a restaurant.* *King Henry the Eighth of England* ****has had*** *six wives.* *When* ****has told*** *you that?* *When* ****has she become*** *a teacher?* *When I* ****have been*** *a child, I* ****have loved*** *ice-skating.* *What* ****have you done*** *at the weekend?* *My great-grandfather never* ****has left*** *Scotland.*	JM21	*I* ****haven't had*** *this much fun since I was a kid.* *I can't believe how much you have changed since the last time I* ****have seen*** *you.* ****Have you hurted*** *your knee when you were playing football?* *On Monday, I* ****have worked*** *three hours overtime and* ****have came*** *home very late in the evening.* *On Friday, I* ****have gone*** *to a friend's birthday party and at the weekend I* ****have visited*** *my grandparents.* *What* ****have you done*** *at the weekend?*

Cuadro 64. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de ignorancia de restricción de las reglas (IRR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

Sin duda alguna, el error más frecuente observado en el estudio 2 es el de ignorancia de la restricción de las reglas (IRR). Se han detectado dos tipos diferentes, siendo el primero la elección del *Present Perfect Simple* para acciones y periodos de tiempo terminados. Por ejemplo, "*My great grandfather* ****has had*** *five sisters"; "What* ****have you done*** *at the weekend?*"; "*When* ****have you eaten*** *sushi for the first time?"* o "*Two years ago, Fiona* ****has broken*** *her leg".*

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: IGNORANCIA RESTRICCIÓN DE LAS REGLAS (IRR) – ELECCIÓN DEL *SIMPLE PAST* PARA ACCIONES PASADAS CON VIGENCIA EN EL PRESENTE			
RL8	*Things* ****changed*** *a great deal at Coltech, Inc.* *Since then, we* ****expanded*** *to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling* ****became*** *much easier and very comfortable.*	MO2	*How often* ****did you travel*** *abroad till now?* *My best friend and I* ****knew*** *each other for over fifteen years.* *In the last hundred years, travelling* ****became*** *much easier and very comfortable.*

	*Things ***changed** a great deal in the last hundred and fifty years.*		*Things ***changed** a great deal in the last hundred and fifty years.* *He ***was married** for thirty-five years (and he's still married now).*
CS10	*My best friend and I ***knew** each other for over fifteen years.* *Things ***changed** a great deal at Coltech, Inc.* *Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling ***became** much easier and very comfortable.* *Things ***changed** a great deal in the last hundred and fifty years.* *I can't believe how much you ***changed** since the last time I saw you.*	VZ1	*How often ***did you travel** abroad till now?* *Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.* *Things ***changed** a great deal in the last hundred and fifty years.* *You ***grew** at least a foot since the last time I saw you.* *How long ***did you know** Susie for?* *He ***was married** for thirty-five years (and he's still married now).*
LZ10	*Things ***changed** a great deal at Coltech, Inc.* *Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling ***became** much easier and very comfortable.* *Things ***changed** a great deal in the last hundred and fifty years.*	SZ2	*Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling ***became** much easier and very comfortable.* *I can't believe how much you ***changed** since the last time.* *How ling ***did you know** Susie for?*
CA3	*My best friend and I ***knew** each other for over fifteen years.* *You ***was** late to work too many times.* *In the last hundred years, travelling ***became** much easier and very comfortable.* *I can't believe how much you ***changed** since the last time I saw you.* *How long you ***knew** Susie for?* *How many books she ***wrotten** so far?* *He ***was married** for thirty-five years (and he's still married now).*	LE7	*How often ***did you travel** abroad till now?* *Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling ***became** much easier and very comfortable.* *I can't believe how much you ***changed** since the last time I saw you.*
RZ6	*My best friend and I ***knew** each other for over fifteen years.* *Things ***changed** a great deal at Coltech, Inc.* *Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling ***became** much easier and very comfortable.* *How long you ***knew** Susie for?* *I ***haven't saw** them for ages and they ***have was never** at my place before.* *How many books ***has she wrote** so far?* *He ***has was married** for thirty-five years.*	ML02	*Things ***changed** a great deal in the last hundred and fifty years.* *Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling ***became** much easier and very comfortable.* *I can't believe how much you ***changed** since the last time I ***have seen** you.*
MC14	*How often ***did you travel** abroad till now?* *Since then, we ***expanded** to include more than 2000 full-time workers.*	NE4	*Things ***changed** a great deal at Coltech, Inc.* *You ***were** late to work to many times.* *You are fired!*

	*You ***were*** late to work too many times. You are fired!* *In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable.* *Things ***changed*** a great deal in the last hundred and fifty years.* *I can't believe how much you ***changed*** since the last time I saw you.* *You ***grew*** at least a foot!*		*In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable.* *Things ***changed*** a great deal in the last hundred and fifty years.* *How many books ***did she write*** so far?*
SA8	*In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable.* *Things ***changed*** a great deal in the last hundred and fifty years.*	MP12	*Since then, we ***expanded*** to include more than 2000 full-time workers.*
JDM3	*Things ***changed*** a great deal at Coltech, Inc..* *Since then, we ***expanded*** to include more than 2000 full-time workers.* *Things ***changed*** a great deal in the last hundred and fifty years.* *How long ***did you know*** Susie for?* *How many books ***did she write*** so far?*	JM21	*Things ***changed*** a great deal at Coltech, Inc..* *Things ***changed*** a great deal in the last hundred and fifty years.* *Tomorrow some friends are coming over. I ***didn't see*** them for ages.* *He ***was married*** for thirty-five years (and he's still married now).*
JT12	*My best friend and I ***knew*** each other for over fifteen years.* *Since then, we ***expanded*** to include more than 2000 full-time workers.* *In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable.* *Things ***changed*** a great deal in the last hundred and fifty years.* *He ***was married*** for thirty-five years (and he's still married now).*	KT24	*In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable.*

Cuadro 65. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de ignorancia de restricción de las reglas (IRR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

El segundo tipo de error de IRR se refleja en la elección incorrecta del *Simple Past* para acciones pasadas con vigencia o vinculación al tiempo presente. Puede observarse en los siguientes ejemplos: "*He ***was married*** for thirty-five years (and he's still married now)"; "In the last hundred years, travelling ***became*** much easier and very comfortable"; "How many books ***did she write*** so far?"* o "*You ***grew*** at least a foot since the last time I saw you".*

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: SIMPLIFICACIÓN (SPL) – OMISIÓN DEL VERBO PRINCIPAL EN PARTICIPIO PASADO O DEL VERBO AUXILIAR *HAVE/HAS*			
CA3	*We ***been*** to that restaurant three times so far.* *He never ***seen*** the ocean.* *You ***grown*** at least a foot!*	MO2	****Have*** you at home last night?*

RL8	*You ***been*** at home last night?* *We ***been*** to that restaurant three times so far.* *You ***grown*** at least a foot!*	SZ2	*I ***haven't*** the time to do a lot in the household.*
RZ6	*We ***gone*** to the theatre last week.*	KT24	*They ***have*** never at my place before.*
CS10	*He never ***seen*** the ocean.* *They never ***been*** at my place before.*	LE7	*He never ***seen*** the ocean.* *I ***haven't*** the time to do a lot in the household.*
MC14	*My best friend and I ***known*** each other for over fifteen years.* *In the 19th century, it ***taken*** two or three months to cross North America by covered wagon.* *Last week I ***haven't*** the time to do a lot in the household.*	MP12	*My best friend and I ***known*** each other for over fifteen years.* *We ***gone*** to the theatre last week.*
JDM3	*It ***been*** so good that we have been to that restaurant three times so far.* *He never ***seen*** the ocean.* *Last week I ***haven't*** the time to do a lot in the household.* *They never ***been*** at my place before.*	ML02	*We ***been*** to that restaurant three times so far.* *In the 19th century, it ***taken*** two or three months to cross North America by covered wagon.* *You ***grewn*** at least a foot!*
JT12	*He never ***seen*** the ocean.*		

Cuadro 66. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de simplificación (SPL) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

En lo que respecta a los errores de simplificación (SPL), estos se concentran en la omisión bien del verbo principal en participio pasado, o bien del auxiliar *have/has* específico del *Present Perfect*, dando lugar a construcciones como las siguientes: "*He never ***seen*** the ocean"; "****Have*** you at home last night?"; "Last week I ***haven't*** the time to do a lot in the household"* o "*My best friend and I ***known*** each other for over fifteen years".*

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: APLICACIÓN INCOMPLETA DE LAS REGLAS (AIR) – FORMACIÓN INCORRECTA DEL VERBO PRINCIPAL EN *SIMPLE PAST* EN ACCIONES PROPIAS DEL *PRESENT PERFECT SIMPLE*			
MC14	*She ***hasn't was*** there an hour ago.* *When ***has she became*** a teacher?* *She ***has came*** to London in 1997.*	MO2	*Where ***has he ate*** cat and rat?* *When ***has he became*** a teacher?*
JDM3	*Where ***has he ate*** cat and rat?*	LE7	*Where ***has he ate*** cat and rat?* *When ***has she became*** a teacher?* *She ***has came*** to London in 1997.*
JT12	****Have you ever rode*** an elephant?*	JM21	****Have you ever rode*** an elephant?*

Cuadro 67. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de aplicación incompleta de las reglas (AIR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

En paralelo con el segundo caso de HG en el que se observaron formaciones incorrectas del verbo principal en forma base o Simple Present en acciones propias del

Present Perfect Simple, se aprecian, en esta ocasión, errores de aplicación incompleta de las reglas (AIR), donde el verbo principal aparece conjugado en *Simple Past* en lugar de en *Past Participle*. Tal y como se indicó en el cuadro 10 del apartado 6.1.2., una posible explicación de este tipo de error sería la coincidencia de la forma del *Past Participle* en verbos regulares con la forma del *Simple Past* que terminan en *-ed.* En el caso de los verbos irregulares, podría explicarse quizá a la asociación de la segunda columna de la lista de verbos irregulares con la tercera. El alumno/a detecta que está ante un verbo irregular y reproduce el primer resultado que conoce de la lista de verbos irregulares. Algunos ejemplos de este tipo de construcción serían los siguientes: "*When* ***has she became** a teacher?"* o "***Have you ever rode** an elephant?"*.

GRUPO DE CONTROL		**GRUPO EXPERIMENTAL**	
TIPO DE ERROR: NEUTRALIZACIÓN (NTR) – FALTA DE CONCORDANCIA DE NÚMERO EN VERBO AUXILIAR *HAVE/HAS*			
RL8	*He* ***have visited** the main points of the city so far but* ***haven't sendt** any pictures yet.* *He* ***have never seen** the ocean.* *This mountain* ***have never been** climbed by anyone.* *Nobody* ***have ever succeed**.*	MO2	*This mountain* ***have never been** climbed by anyone.* *Nobody* ***have succeed** ever.*
LZ10	*I never* ***has visited** Africa.*	SZ2	*John* ***have lost** his bus pass.* *She* ***haven't been** there an hour ago.*
RZ6	*He* ***have left** his house.*	MP12	*He* ***haven't sent** any pictures yet.* *He* ***haven't lost** any game so far.*
SA8	*We* ***hasn't lost** any games so far.* *Nobody* ***have ever succeeded**.*	NE4	*Nobody* ***have ever succeeded**.* *He* ***have just left** his house.*
JDM3	*She* ***haven't been** there an hour ago.* *John* ***have losed** his bus pass.*	KT24	*He* ***have never see** the ocean.* *This mountain* ***have never been** climbed by anyone.* *Nobody* ***have ever succeeded**.*

Cuadro 68. Cuadro recopilatorio de los errores prototípicos de neutralización (NTR) del grupo de control y del grupo experimental extraídos del estudio 2.

En último lugar, se detectan errores de neutralización (NTR), traducidos en una falta de concordancia de número entre el sujeto y el auxiliar *have/has* característico del *Present Perfect*. De ahí que sean relativamente frecuentes estructuras tales como "*We* ***hasn't lost** any games so far"* o *"He* ***have just left** his house"*

Teniendo en cuenta el análisis anterior, podemos concluir que la TP ha contribuido a que los sujetos del grupo experimental cometan menos errores interlinguales o de IF, corroborando empíricamente la línea de pensamiento de González Davies y Celaya

(1992) que mencionamos más arriba. En el caso de los errores intralinguales se observa un impacto positivo entre los errores de SPL exclusivamente, donde se registra una frecuencia total de error de casi la mitad en el grupo experimental frente a la de control. Sin embargo, no sucede lo mismo con el resto de errores intralinguales (ACr, HG, HC, AIR, NTR e IRR). Los rangos de error se asemejan entre sí a diferencia de los perfiles de error, que son menos homogéneos entre sí que en el caso del estudio 1. Si bien la frecuencia total de errores entre el grupo experimental y de control muestra una diferencia insignificante, esta divergencia resulta favorable para el grupo de control que trabajó con un enfoque comunicativo.

7. CONCLUSIONES GENERALES

El propósito de la presente tesis doctoral ha sido contribuir a la reflexión sobre la metodología didáctica de lenguas extranjeras mediante un estudio exploratorio sobre el empleo de la traducción pedagógica (TP) en el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas y, más concretamente, del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación secundaria en España. El trasfondo de la investigación gira en torno a la controversia en la que se encuentra inmersa la TP como disciplina puente entre la traducción y el aprendizaje de lenguas, al pasar de ser considerada como el método de enseñanza por excelencia en las lenguas clásicas a ser denostada en las últimas décadas, tanto por los estudiosos de la traducción como por numerosos profesores de lengua extranjera. Tras examinar el estado de la cuestión, hemos constado que el posicionamiento a favor o en contra de la TP se fundamenta, sobre todo, en aproximaciones teóricas y observaciones no sistemáticas de los propios docentes. La base empírica sobre la utilidad de esta metodología sigue siendo escasa en la bibliografía especializada y prácticamente ausente en la enseñanza secundaria. De ahí que el objetivo principal de la tesis haya sido investigar empíricamente el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con alumnos/as de la ESO a través de un estudio exploratorio consistente en la implementación de unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo y otras basadas en la traducción pedagógica (TP), con el fin de determinar a través de un análisis comparativo, si una de las dos metodologías aplicadas revierte en un mejor aprendizaje por parte de los alumnos/as.

En el desarrollo de la investigación se han cumplido los siguientes objetivos específicos inicialmente propuestos:

- Partiendo del trabajo realizado por Leonardi (2010), se han desarrollado e implementado un total de cuatro unidades didácticas, dos basadas en la TP y dos basadas en el enfoque comunicativo, centradas en la gradación del adjetivo y el empleo del *Present Perfect/Simple Past*. El reto principal ha consistido en adaptar la propuesta de Leonardi (2010) a los aspectos lingüísticos de la lengua inglesa investigados y en desarrollar actividades acordes a cada metodología, así como pruebas evaluativas unificadas para ambas metodologías que permitieran llevar a cabo un estudio comparativo.

- Se ha realizado un análisis cuantitativo de las medias obtenidas en las diferentes pruebas evaluativas en el grupo experimental (TP) y el grupo de control (enfoque comunicativo) con el fin de detectar diferencias estadísticamente significativas a favor de una u otra metodología para poder determinar, si una de las dos metodologías redunda en una mejor asimilación de los dos aspectos lingüísticos por parte de los alumnos/as.

- En una submuestra se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de errores para cada uno de los aspectos lingüísticos investigados con el fin de explorar similitudes y diferencias en los patrones y perfiles de error de los sujetos del grupo experimental y de control en función de la metodología empleada. Para ello ha sido necesario adaptar la clasificación de errores de Faerch y Kasper (1983) concretada por Alexopoulou (2006) a los aspectos lingüísticos estudiados y generar patrones de errores específicos para la gradación del adjetivo y el empleo del *Present Perfect/Simple Past*.

7.1. Revisión de los resultados y conclusiones del análisis cuantitativo

Partiendo de las preguntas de investigación que guiaron la presente tesis, podemos sintetizar los resultados de la siguiente manera: en relación con la pregunta de investigación general sobre la eficacia de la traducción pedagógica (TP), se pueden constatar diferencias estadísticamente significativas a favor de la TP. Es posible afirmar que, en términos generales, la TP resulta algo más eficaz que el enfoque comunicativo. En la misma línea se sitúan, entre otros, los estudios de Sánchez Cuadrado (2015); Pérez de Obanos Romero (2017); y Pérez Sabater, Barbasán Ortuño y Montero Fleta (2019) para para el aprendizaje de ELE, cuyos resultados demuestran el potencial de la TP para solventar los problemas de interferencias propias de la lengua materna, al tiempo que redundan en una mayor precisión de la producción escrita y oral.

Sin embargo, en nuestro caso es necesario matizar esta afirmación, ya que teniendo en cuenta el aspecto lingüístico estudiado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, resultando ambos enfoques igual de eficaces.

En lo que concierne a la pregunta de si se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas con una u otra metodología en los distintos centros de enseñanza, se puede constatar que la metodología empleada (TP vs. enfoque comunicativo) no influye en las medias obtenidas por los sujetos y, por tanto, no es estadísticamente reveladora. Si bien se aprecian diferencias en las medias obtenidas por los alumnos/as en los diferentes centros, estos no se deben a la metodología utilizada.

Concretamente, en el centro educativo de Oviedo, donde se han obtenido las mejores medias, se constata una diferencia estadísticamente significativa a favor del enfoque comunicativo en el caso de la gradación del adjetivo. Sin embargo, en el caso de *Present Perfect/ Simple Past*, el aspecto lingüístico de mayor dificultad para los alumnos/as, la diferencia estriba a favor de la TP. Por el contrario, en el IES Villaviciosa, el enfoque comunicativo ha resultado ser más eficaz en el aprendizaje del *Present Perfect/Simple Past*. En cambio, en el centro educativo de Alcorcón no se detectaron diferencias estadísticamente representativas entre las medias obtenidas con la aplicación de la TP y el enfoque comunicativo. Este último dato sugiere que los alumnos/as con un bajo rendimiento no se benefician particularmente de ninguna de las dos metodologías.

En resumen, se puede afirmar que, a partir de la muestra y sobre la base de los aspectos lingüísticos estudiados, no se halla una evidencia estadística suficiente a favor o en contra de una de las dos metodologías. Asimismo, por lo que se refiere a la razón de ser de la TP, cabría anotar que los hallazgos tampoco permiten concluir que el empleo en el aula de TP deba desestimarse, como sugieren algunos detractores.

7.2. Revisión de los resultados y conclusiones del análisis cualitativo

Con el fin de contrastar y triangular los resultados obtenidos en el análisis cualitativo y responder a la quinta pregunta de investigación relativa a la toma de conciencia de los alumnos/as sobre los paralelismos y asimetrías entre la L1 y la L2 a través de la TP y el supuesto efecto positivo sobre los errores interlinguales e intralinguales, se llevó a cabo un análisis cualitativo a partir de un muestreo estructural de sujetos del grupo de control y del grupo experimental de cada centro educativo empleando el criterio de la mediana estadística.

En el análisis cualitativo de los errores interlinguales e intralinguales se tomó como referencia la clasificación de Faerch y Kasper (1983) y se desarrollaron patrones de errores para cada aspecto lingüístico en concreto. El análisis se basó en la comparación de la frecuencia total de cada tipo de error entre la submuestra experimental (TP) y de control (enfoque comunicativo). Asimismo, se establecieron los perfiles de error correspondientes a cada sujeto.

Por un lado, respecto a la gradación del adjetivo (estudio 1), la frecuencia total de los errores de simplificación (SPL), hipergeneralización (HG), hipercorrección (HC) e ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR) resultante de la omisión/evasión de detección de errores, el grupo experimental se posiciona ligeramente por encima del grupo de control. En el caso de los errores de asociación cruzada (ACr) y los errores IRR relativos al desconocimientos de excepciones, la frecuencia de errores del grupo experimental se sitúa estrechamente por debajo de la del grupo de control. Este resultado corrobora que, en la submuestra estudiada, la TP ha tenido un efecto positivo en la asociación correcta de adjetivos de superioridad y superlativos, y en la asimilación de las excepciones, aunque las cifras sean poco significativas. En cuanto a los perfiles y rangos de error, estos coinciden ampliamente entre los sujetos del grupo experimental y del grupo de control, lo que hace subrayar nuevamente que ambas metodologías generan resultados muy similares.

Por otro lado, el análisis de errores efectuado con el *Present Perfect/Simple Past* (estudio 2), permite concluir que la TP revierte positivamente sobre los errores interlinguales, en consonancia con González Davies y Celaya (1992). Por cuanto se refiere a los errores intralinguales, la frecuencia total de errores del tipo asociación cruzada (ACr), hipergeneralización (HG), hipercorrección (HC), aplicación incompleta de las reglas (AIR), neutralización (NTR) e ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR), la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control resulta ligeramente a favor del grupo de control. Sin embargo, hay que matizar que, nuevamente, la diferencia es mínima. Si bien los rangos de error mínimo y máximo por sujeto son similares entre el grupo experimental y el grupo de control, salvo en casos aislados descritos en el capítulo 6, los perfiles de error son más heterogéneos entre sí que en el caso del estudio 1.

Considerando las frecuencias totales de error, el rango y los perfiles de error de los sujetos de la muestra, podemos destacar como síntesis final del análisis cualitativo que los resultados del análisis cualitativo corroboran los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo: la aplicación de la TP y del enfoque comunicativo arrojan resultados muy similares en la muestra y sobre los aspectos lingüísticos estudiados.

7.3. Limitaciones de la investigación y desiderata para futuras investigaciones

La presente investigación se ha llevado a cabo con una muestra muy concreta, alumnos/as de primero y segundo de la E.S.O. en la Comunidad de Madrid y el Principado de Asturias. Además, se han contemplado dos aspectos lingüísticos muy concretos, objeto del plan curricular de esta etapa de la enseñanza secundaria, por lo que los resultados son difícilmente extrapolables a otros colectivos y otros aspectos de la lengua inglesa.

Otra de las limitaciones del presente estudio radica en la dificultad intrínseca de investigar con alumnos/as adolescentes. La adolescencia, una etapa compleja de desarrollo, también influye en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Teniendo en cuenta que las calificaciones obtenidas en las pruebas no computaron para la nota final, se advirtió una relativa falta de motivación e, incluso, un cierto hastío que, según el testimonio de los profesores/as encargados/as de implementar las unidades didácticas, ha repercutido en los resultados obtenidos. Asimismo, el hecho de que las actividades no fueran cooperativas, podría haber favorecido la desmotivación de los alumnos/as. Quizá con una metodología activa que coordinase actividades individuales y colaborativas, se obtendrían resultados más favorables, en línea con los estudios de Gasca Jiménez (2017).

Por todo lo anterior, sería deseable replicar los dos estudios realizados en el marco de la presente investigación en un mayor número de centros de enseñanza secundaria en diferentes comunidades autónomas y contribuir de esta manera a aumentar la validez ecológica de los resultados. Por otra parte, creemos oportuno sugerir algunas futuras líneas de investigación en el ámbito de la TP que, a nuestro parecer, merecen ser exploradas:

- Abrir una investigación empírica en segundo ciclo de ESO, bachillerato o formación profesional (FP). La presente tesis se enmarca en un campo de

trabajo muy amplio que permite a los profesores/as explorar sus prácticas docentes de forma sistematizada. La proliferación de estudios en la materia a la luz de la observación empírica podría contribuir a profesionalizar la enseñanza del inglés como lengua extranjera y optimizar el aprendizaje de los alumnos/as desde edades más tempranas.

- Explorar empíricamente los efectos de la TP en otras competencias que permitan un margen de exposición y creatividad mayor por parte del alumno/a de forma individual y colaborativa. A modo de propuesta, se sugiere el análisis contrastivo de diferentes tipologías textuales; el ejercicio de la expresión escrita mediante la elaboración de redacciones en lugar de frases aisladas fuera de contexto; o, incluso, la práctica de mediación oral, bien sea por separado para desarrollar la capacidad de oratoria, o bien por parejas o grupos pequeños para entablar conversaciones o representaciones que quedaran registradas en archivos de. audio para su posterior análisis.

7.4. Reflexión sobre la práctica docente en la enseñanza del inglés en la ESO

A la luz de los resultados de la presente investigación podemos constatar que la TP no se erige como la metodología más influyente en el aprendizaje de inglés en niveles iniciales en contraste con el enfoque comunicativo. No obstante, este hecho tampoco conduce a pensar que deba descartarse su empleo en el aula de lenguas extranjeras.

Como se abordó en el capítulo 2 del presente trabajo de investigación, la escasez de fundamentos científicos sólidos sobre la eficacia de la misma sobre los que basar la práctica docente, ha obligado a numerosos autores a aunar esfuerzos en las últimas dos décadas para reivindicar con evidencias empíricas la eficacia de la TP en el entorno de enseñanza y aprendizaje comunicativo (Hsieh, 2000; Källvist, 2004, 2008; Brooks-Lewis, 2009; Aguilar Miquel, 2015; Gasca Jiménez, 2017; Núñez González, 2017; Pérez de Obanos Romero, 2017, 2018; Pérez Sabater, Barbasán Ortuño y Montero Fleta, 2019; Guerrero García, 2019, 2020; Flores Pavón y Díaz Rodríguez, 2021; Arcelus Clemente y Lorés Sanz, 2021).

En esta misma línea, compartimos la visión de Carreres (2006) por llevar a cabo un análisis de las necesidades cognitivas y afectivas de los alumnos/as para que la práctica de la TP se adapte mejor a la enseñanza del inglés en la etapa secundaria de forma realista e inclusiva. A nuestro juicio, la combinación de las actividades de traducción con otras basadas en el enfoque comunicativo que permitan centrarse en la forma, debería desempeñar un papel más relevante en las metodologías de enseñanza actuales con la consecuente materialización en el diseño curricular.

Finalmente, el análisis de error acometido en el presente trabajo de investigación ha permitido conocer en mayor profundidad los problemas interlinguales e intralinguales derivados de la gradación del adjetivo y de la elección de tiempos verbales de pasado (*Present Perfect/Simple Past*) que presentan los alumnos/as del primer y segundo curso de la ESO, proporcionándoles un nuevo espacio para reflexionar sobre las diferencias entre el inglés y el castellano de forma consciente, en línea con el pensamiento de Aguado-Giménez y Pérez-Paredes (2005). Sería nuestro deseo que este estudio represente una primera aproximación exploratoria de una larga serie de otros muchos que redunden en la mejora de la práctica docente, en general, y de la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, en particular.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agost, R. (2008), «Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos», *Quaderns. Revista de Traducció*, nº 15, pp. 137-152. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/14073/29357.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 22-08-2022].

Agost, R. y E. Monzó (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general espanyol-català*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaume I. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2G3JY5-w_NkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Agost,+R.+y+E.+Monzó+(2001).+Teoria+i+pràctica+de+la+traducció+general+espanyol-català.+Castellón:+Servicio+de+Publicaciones+de+la+Universidad+de+Jaume+I.+&ots=h5euqduC4M&sig=QQbUR53gf3m6C-qiQ6L7Uj0RfBE#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 22-08-2022].

Aguado-Gimenez, P., & Pérez-Paredes, P. F. (2005). 'Translation-strategies use: A classroom-based examination of Baker's taxonomy'. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, 50*(1), 294-311. Dispobible en: https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta864/010675ar.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Aguilar Miquel, J. (2015). «La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula». *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín, (6),* 137-165. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334306 [Última consulta: 22-08-2022].

Aitchison (1992). *El mamífero articulado*. Madrid: Alianza.

Akhtar, N. (1999). 'Acquiring basic word order: Evidence for data-driven learning of syntactic structures'. *Journal of Child Language*, 26, 339-356. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Nameera-Akhtar-2/publication/11649379_Acquiring_basic_word_order_Evidence_for_data-driven_learning_of_syntactic_structure/links/56c5255d08aea564e304dd4a/Acquiring-basic-word-order-Evidence-for-data-driven-learning-of-syntactic-structure.pdf?origin=journalDetail [Última consulta: 22-08-2022].

Alba Quiñones, V. (2009). «El análisis de errores en el campo del español como Lengua Extranjera: Algunas cuestiones metodológicas». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *5*(3), 1-16. Disponible en: https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/103/76 [Última consulta: 22-08-2022].

Alcalde Mato, N. (2010). «Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania». *Pragmalingüística, (18),* 8-29. Disponible en: https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/202/196 [Última consulta: 22-08-2022].

Alcalde Mato, N. (2011). «Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas (6)*, 9-23. Disponible en: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12409/878-1831-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 22-08-2022].

Alcarazo, N. y López, N. (2014). «Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE». *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102021/alcarazo.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 22-08-2022].

Alexopoulou, A. (2005). «Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores». *Estudios de Lingüística Aplicada*, *(41)*, 101-125. Disponible en: https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/640/719 [Última consulta: 22-08-2022].

Alexopoulou, A. (2006). «Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva». *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (5)*, 17-36. Disponible en: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30431/alexopoulou_Etiologico.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 22-08-2022].

Alexopoulou, A. (2010). «Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE». En *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo. CD* (Vol. 2), pp. 3-10. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Alonso Pantoja, L. y Blanco Fernández, J. M. (2011). «El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical». *Monográficos SINOELE. Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas*, 10 (pp. 235-240). Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_235-240.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Ames Ramello, P., y Merino Amand, F. (2019). «Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en Ciencias Sociales». *Cuaderno de trabajo nº 52*. Departamento de Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA). Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP). Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Ames/publication/344243669_REFLEXIONES_Y_LINEAMIENTOS_PARA_UNA_INVESTIGACION_ETICA_EN_CIENCIAS_SOCIALES/links/5f5ff92092851c0789677766/REFLEXIONES-Y-LINEAMIENTOS-PARA-UNA-INVESTIGACION-ETICA-EN-CIENCIAS-SOCIALES.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Andersen, R. (1983): *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Mass, Newbury House.

Arbuckle, Francoise (1990). "Translation into the Second Language in Language Teaching and for Professional Purposes". En Anderman, G. y Rogers, M. (eds.) *Translation in Teaching and Teaching Translation*. Guildford: University of Surrey, 23-32.

Arcelus Clemente, M., y Lorés Sanz, M. R. *La traducción pedagógica: una herramienta útil en el aula de inglés como lengua extranjera*. Trabajo de fin de máster. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: https://zaguan.unizar.es/record/110029/files/TAZ-TFM-2021-462.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Arrojo, R. (1992) *Oficina de tradução. A teoria na prática*. Second edition. São Paulo: Ática.

Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., y Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. Ministerio de Educación. Red Española de Información sobre Educación (Eurydice España-REDIE, CNIIE). Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jsWaCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Arroyo+Pérez,+J.,+Vázquez+Aguilar,+E.,+Rodr%C3%ADguez+Gómez,+F.,+Arias+Bejarano,+R.,+y+Vale+Vasconcelos,+P.+(2015).+La+enseñanza+de+las+lenguas+extranjeras+en+el+sistema+educativo+español.+Curso+escolar+2012/13.+Ministerio+de+Educación.+Red+Española+de+&ots=ozOfPiVXos&sig=I8tbCnPpVHue3v4f9STyg2qdK0I#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 22-08-2022].

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos (California): Sky Oaks Productions.

Asher, J. J. y R. García (1969): 'The Optimal Age to Learn a Foreign Language'. En *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.

Atkinson, D. (1987). 'The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?'. *ELT Journal,* 41.4, 241-47.

_____, (1993). *Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy*. Language Learning Journal, 8(1), 2-5.

_____, (1993). *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman.

Auerbach, E.R. (1993). 'Reexamining English only in the ESL classroom'. *TESOL Quarterly*, 27/1, 9-32. Disponible en: https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE019020/Reexamining_English_Only.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston. Disponible en: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n435/mode/2up [Última consulta: 22-08-2022].

Baker, M. (1993). 'Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications'. *Text and technology: In honour of John Sinclair, 233*, 250. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dTlIAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Baker,+M.+(1993).+'Corpus+linguistics+and+translation+studies:+Implications+and+applications'.+Text+and+technology:+In+honour+of+John+Sinclair,+233,+25

0.&ots=cppnTWKLBp&sig=PQ1lYYNVVH87-VhxHBzObE3UY5g#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 22-08-2022].

Ballard, M. (2005). "Téléologie de la traduction universitaire". *Meta, 50* (1), 48-59. Disponible en: https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n1-meta864/010656ar.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M. D. (1993). «La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas». En *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991* (pp. 393-402). Universidad de Málaga (UMA). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959553 [Última consulta: 22-08-2022].

Baralo, M., y Estaire, S. (2012). «Tendencias metodológicas postcomunicativas». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (12). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5234619 [Última consulta: 22-08-2022].

Barbasán Ortuño, I, Pérez-Sabater, C. y Montero-Fleta, B. (2018). «La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos». *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, *18*, 51-79. Disponible en: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/121099/23308-49314-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 22-08-2022].

Barré-de-Miniac, C. (Ed.) (1999). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris: De Boeck.

Baur, R. S. y Eichhoff, M. (1981). *Suggestopedia: Considerations and investigations. Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 6(4), 272-295. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271503.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Beebe, L. (1988), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.

Beebe, L. M., y Giles, H. (1984). 'Speech-accommodation theories: A discussion in terms of second-language acquisition'. *International Journal of the Sociology of Language, 1984*(46), 5-32. Disponible en: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/speech_accommodation_theories-_a_discussion_in_terms_of_second-language_acquisition.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Belpoliti, F. y Plascencia-Vela, A. (2013). 'Translation techniques in the Spanish for heritage learners' classroom: Promoting lexical development'. En Tsagari, D. (Ed.), *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 65-91. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=btgwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=Belpoliti,+F.+y+Plascencia-Vela,+A.+(2013).+'Translation+techniques+in+the+Spanish+for+heritage+learners'+classroom:+Promoting+lexical+development'.+En+Tsagari,+D.+(Ed.),+Translation

+in+language+teaching+and+assessment.+Newcastle:+Cambridge+Scholars+&ots=y8ecReI-RK&sig=tXtmntx0sqz5-kGnxbecvn3kBYM#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 22-08-2022].

Bergmann, J., Overmyer, J., y Wilie, B. (2011). "The Flipped Classroom: What it is and what it is not". *The Daily Riff*.

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom reach every student in every class every day*. Alexandria: ASCD-ISTE. Disponible en : https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. París: Crédif-Didier.

Bhabha, H. (1998). *El Lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial. Traducción de Aira, C. del título original de Bhabha, H. (1994) *The Location of Culture*. Nueva York: Routledge. Disponible en: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203820551/location-culture-homi-bhabha [Última consulta: 22-08-2022].

Bialystok, E. (1978). 'A Theoretical Model of Second Language Learning.' *Language Learning, 28*: 69-84. [Traducción de M. Marcos. En J. M. Liceras (Comp.)].

_____, (1979). "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency". *The Canadian Modern Language Review,* 35/3: 372-394.

_____, (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford, Basil Blackwell.

Biau Gil, J. R. (2005) *Flying blind. Translation interfaces and non-verbal elements in hypermedia texts*. Tarragona: Intercultural Studies Group.

Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a creole system*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: https://archive.org/details/dynamicsofcreole0000bick [Última consulta: 22-08-2022].

Blank, W. (1997). 'Authentic instruction'. En Blank, W. E. y Harwell, S. (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, Florida: University of South Florida.

Bloom, L. (1970) *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge: Mit Press. Disponible en: https://archive.org/details/languagedevelopm00bloo_0/page/n5/mode/2up [Última consulta: 22-08-2022].

Bloom, L., Lightbown, P., y Hood, L. (1975). 'Structure and variation in child language.' *Monographs of the Society for Research in Child Development, 40* (serial no. 160).

Bloomfield, L. (1964). *Lenguaje*. Lima, Universidad Mayor de San Marcos.

Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. London: Routledge and Kegan Paul. Disponible en: https://archive.org/details/knowledgesociali0000bloo [Última consulta: 22-08-2022].

Boas, H. C. (Ed.) (2010). *Contrastive studies in construction grammar 10*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

Boletín Oficial del Estado (2000). Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el currículo integrado para la educación infantil y la educación primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf [Última consulta: 22-08-2022].

Bolitho, R. (2003) *Designing Textbooks for modern languages; The EFL experience.* Center for Languages, Linguistics and Area Studies.

Bongaerts, T.; B. Planken y E. Schils (1995): 'Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis', en *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Singleton, D. y Lengyel, Z. (eds.), Multilingual Matters Ltd., 1995.

Botella, J. (2009). «Error y equivocación». *Papeles para el Progreso*, revista patrocinada por la Asociación Intercultural para el Desarrollo de la Filosofía Social, (45), 6.

Boyer, E. L. (1990). 'Introduction: Giving Dignity to the Teaching Profession'. En Dill, D., *What Teachers Need to Know. The Knowledge, Skills, and Values Essential to Good Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p.1-9.

Brannigan, A. (1981). *The social basis of scientific discoveries*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Breen, M. P. y Candlin, C. N. (1980): 'The essencials of communicative curriculum in language teaching'. *Applied Linguistics*, 1, pp. 89-112.

Brooks-Lewis, K.A. (2009). 'Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning'. *Applied linguistics, 30*(2), 216-235. Advance Access Oxford University Press.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin.

Brown, R., Cazden, C. y Bellugi, U. (1968). 'The child's grammar from I to III'. En J.P. Hill (Ed.), *Symposium on Child Development*, vol. 2. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge CUP.

Bruner, J. (1977). 'Early social interactions and language acquisition'. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother infant interaction* (271-290). Londres: Academic Press.

_____, (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York, W.W. Norton. Traducción española: *El habla del niño* [1986]. Barcelona: Paidós.

Brunsell, E. y Horejsi, M. (2011). Science 2.0: "Flipping" your classroom. *The Science Teacher, 78*(2), 10. Disponible en: https://www.proquest.com/openview/eaafe7640553687ce624f452b7c4846f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40590 [Última consulta: 23-08-2022].

Cadierno, T. (2008), "Motion Events in Danish and Spanish: A Focus on Form Pedagogical Approach". En de Knopp, S., Rycker, T. D. (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter; pp. 239-275.

Callon, M. y Latour, B. (1981/2006) "Unscrewing the Big Leviathan; or How Actors Macrostructure Reality, and How Sociologists Help Them to Do So". En Knorr-Cetina, K. y Cicourel, A. (eds) *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 277-303.

Camacho Guardado, A. L. (2011). *Adquisición y uso de la expresión de la probabilidad en estudiantes de español como segunda lengua*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/15326/FG_Tesis-PROV16.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. London: Longman.

Canale, M. (1983). 'From communicative competence to communicative language pedagogy'. *Language and Communication*. Londres: Longman.

Carreres, A. (2006) *Strange bedfellows: Translation and Language Teaching, the teaching of Translation into L2 in modern languages degree; uses and limitations*. Cambridge University Press,1-21. Disponible en: https://web.archive.org/web/20190819115016id_/http://cttic.org:80/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Carreres, Á. y Noriega Sánchez, M. (2012). «Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario». En *Actas XXIII Congreso Internacional de la Asele* (253-261). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0026.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. y Noriega-Sánchez, M. (2017). «La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza». *Journal of Spanish Language Teaching, 4*(2), 99-109. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23247797.2017.1419030?needAccess=true [Última consulta: 23-08-2022].

Carroll, J. B. (1981), 'Twenty-five years of research of foreign language aptitude'. En K.C. Diller (ed.) (1981), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley: Newbury House. Disponible en: https://archive.org/details/individualdiffer00dill [Última consulta: 23-08-2022].

Cassany, D. (1999) "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica". *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, Medellín: Colombia. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

Castellano Alemán, Á. (2000). «En torno a la variación sintáctica: el problema del significado». *Philologica canariensia*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4008/2/0234349_00006_0001.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Chamot, A.U., J.M. O'Malley, L. Kupper, e Impink-Hernandez, M. V. (1987). *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report.* Rosslyn, VA: Interstate Research Associates. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352824.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Chesterman, A. (1998). 'Communication strategies, learning strategies and translation strategies'. En Malmkjær, K. (ed.) *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Chiss, J. L., David, J. y Reuter, Y. (1995). Didactique du français. État d'une discipline. Paris: Nathan.

_____, (2005). Didactique du français. Fondements d'une discipline. Bruselas: De Boeck. Disponible en : https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=phxGDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Chiss,+J.+L.,+David,+J.+y+Reuter,+Y.+(2005).+Didactique+du+français.+Fondements+d'une+discipline.+Bruselas:+De+Boeck.&ots=zHrrsTz6H2&sig=YD7x0_lJ6GkNXS01jwxjMAE_WxE#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 23-08-2022].

Chomsky, N. (1959/1977). «Crítica de Verbal Behavior de B.F. Skinner». En *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella. Disponible en: https://vdocument.in/chomsky-critica-de-verbal-behavior-de-b-f-skinner-1.html [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

Clément, R. (1980) 'Ethnicity, contact and communicative competence in a second language'. En H. Giles, W. P. Robinson y P. Smith (eds), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147–154). Oxford: Pergamon Press.

_____, (1986). 'Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics'. *Journal of Language and social Psychology, 5*(4), 271-290.

Clemente, R. A. y Villanueva, l. (1999). 'El desarrollo del lenguaje: los prerrequisitos psicosociales de la comunicación'. *Revista de Neurología 28* (Supl. 2), 100 -105. Disponible en:

https://web.archive.org/web/20160706080127id_/http://www.neurologia.com:80/pdf/Web/28S2/gS20100.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Cohen, P. I. (1978). *The grammar and constituent structure of the noun phrase in Spanish and English*. Michigan/Londres: Ann Arbor.

Colina, S. (2002). "Second language acquisition, language teaching and translation studies". *The Translator, 8*(1), 1–24.

Collier, V. (1987), 'Age and rate of acquisition of second language for academic purposes'. *TESOL Quarterly*, 21: 617-641.

Collins, H. M. (1975), "The Seven Sexes: A Study of the Sociology of a Phenomenon, or Replication of Experiments in Physics", *Sociology, 9*, pp. 205-224.

Comrie, B. 1981. *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Confederación de Sociedades Científicas de España (C.O.S.C.E.), Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (C.R.U.E.) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.), (2015). *Declaración Nacional sobre Integridad Científica*. Disponible en: https://www.comillas.edu/Documentos/Declaracion_Nacional_Integridad_Cientifica.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Consejo de Europa (1981). *Programme "Langues vivantes"* (1971-1981) Estrasburgo: Conseil d'Europe.

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [Traducción y adaptación española publicada en 2002, Dirección Académica del Instituto Cervantes]. Disponible en: https://rm.coe.int/16802fc1bf [Última consulta: 23-08-2022].

Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, (2010). *Código Deontológico de la Profesión Docente*.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: The Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition.* London: MacMillan.

Corder, S. P. (1971). 'Idiosyncratic Dialects and Error Analysis'. En *International Review of Applied Linguistics, 9*,2: 147-60. (Traducción al español: «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores». En J. Muñoz Liceras (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjera*. Madrid: Visor, 63-77).

_____, (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. (Traducción al español: (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa).

_____, (1974). 'Error Analysis', J.P. Allen y S. Pit Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3. *Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press: 122-154.

_____, (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

_____, (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. (Trad. Ana María Maqueo). Méjico: Limusa.

Cortina, A. (2002). «La dimensión pública de las éticas aplicadas». *Revista Iberoamericana de Educación, 29*(10), 45-64. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/20980/rie29a02.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

Cronin, M. (2006) *Translation and Identity*. Londres y Nueva York: Routledge.

Cuéllar Lázaro, C. (2004). «Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas». *Hermeneus. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, 6*, 41-57. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/9398/Hermeneus-2004-6-UnNuevoEnfoque.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

Cummins, J. (1980). 'The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue', *TESOL Quarterly* 14, pp. 175-187.

_____, (2007). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian journal of applied linguistics, 10*(2), 221-240. Disponible en: https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743/21428 [Última consulta: 23-08-2022].

Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Counseling Learning Institutes: Cliffside Park, NJ.

Czifra, I. (2013). «Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas». *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest (Vol. 5, pp. 111-122). Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51937076/unidades_lexicas-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661247911&Signature=fV5HX0tKoorWpR7fTkN55GUb7d92bPNRMnqQGvnv7A8tcOgcJHemhmvAdmmclyGThoOrIEbAfqGj5bYu6Z4iG6Y8DUNWVzZscXVaRSuLT4lsKhepvcUEQfIzOxl71M72svPruN2dM~3xC1EqfIwV77bGGrtpAK9UR5ukytHrKh24MbqTnD-t49LgFl2NxnFC6Vroz6hax43BIwUs~~YbsunL9BEO5InjcErksZc7M9xuT5kPj~zACJllDzq6O0q7sjU9s~nx2gqcFsadVOZX4gcoauNd~256l~YpycgRVx9DIGvR5q4kT8CaGNTSocA62mQYmSWZCDgBGql05WHAqA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA [Última consulta: 23-08-2022].

D'Amore, A. M. (2015) y Rubio Bobadilla, N. «La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN: 2007-2619*, (10). Disponible en:

http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/342/334 [Última consulta: 23-08-2022].

Danchev, A. (1983) "The controversy over translation in foreign language teaching". En AA.VV., *Translation in foreign language teaching round table*. Paris: FIT-UNESCO.

De Arriba García, C. D. y Cantero Serena, F. J. (2004). «Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE» . *RedELE (2)*. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72221/00820083000337.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

De Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

De Biase, A. (2006). «Problemas conceptuales en el aprendizaje de segundas lenguas: La adquisición del "Present Perfect Simple" para los hablantes de español; un caso paradigmático». Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2619/1445_biase_ana_de.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

De la Luz Lanzagorta, M. C., López Calva, J. M., y Gaeta González, M. L. (2018). «Conductas no éticas en la investigación científica desde la mirada de investigadores consolidados e investigadores en formación». *Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC 4(8)*, 6-19. Disponible en: http://www.educacionpersonalizante.com/wp-content/uploads/2018/07/CONDUCTAS-NO-ETICAS-EN-LA-INVESTIGAC.-CIENTIFICA_Publicado.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

De la Viuda, P. (1995). *Construcciones posesivas en la interlengua de estudiantes de inglés españoles: La adquisición de los posesivos y genitivos*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Disponible en: https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/38649/AAIU602981.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

De Piñeros, G. P. (1988). «La clasificación tipológica de las lenguas». *Forma y Función*, (3), 17-32. Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/download/29489/29696 [Última consulta: 23-08-2022].

Del Yerro, A. G. *Perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje*. Madrid: UAM.

Delgado Cabrera, A. (2002-2003). «La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques». *Anales de Filología Francesa*, 11: 79-96. Disponible en: https://revistas.um.es/analesff/article/download/19521/18851 [Última consulta: 23-08-2022].

Delisle, J. (1988). *Translation: an interpretive approach* (8). Ottawa: University of Ottawa Press.

Deller, S., y Rinvolucri, M. (2002) *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. Peaslake: Delta Publishing (English Teaching Professional: Professional Perspectives).

Donato, R. (1994), 'Collective scaffolding in second language learning'. *Vygotskyian approaches to second language research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Appel Norwood. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation. 33-56. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QbB-CGkx4hwC&oi=fnd&pg=PA33&dq=Donato,+R.+(1994),+'Collective+scaffolding+in+second+language+learning'.+Vygotskyian+approaches+to+second+language+research.+Eds.+J.P.+Lantolf+y+G.+Appel+Norwood.+Nueva+Jersey:+Ablex+Publishing+Corporation.+33-56.+&ots=FTwlJogLeM&sig=Wxh6aTOjNXiqmAWif5Phv-l5Gqs#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 23-08-2022].

Dragsted, B. (2004) *Segmentation in translation and translation memory systems - An empirical investigation of cognitive segmentation and effects of integrating a TM system into the translation process*. Copenhagen: Samfundslitteratur.

Duff, A. (1989): *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Eadie, J. (1999). 'A Translation Technique'. *ELT Forum*, 37/1, 2-9.

Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.

El Metni, R. B. (2015). «La traducción, un reto en la enseñanza del español como lengua extranjera». Centro Virtual Cervantes.

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

_____, (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Basil Blackwell.

_____, (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

_____, (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____, (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamin.

_____, (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____, (2004) 'The definition and measurement of L2 explicit knowledge'. *Language Learning, 54*: 227-275. Disponible en: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-

9922.2004.00255.x?casa_token=tC2S30svHVUAAAAA:kQPNPoiLSBeLh8YuWLYbnFDA3HuvjwaY0qt4qL9Aq-OLh1-xWwc6tJtOldp3e7JdGQYLKq3Ou8N-qCor [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2006). «La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes». *Biblioteca virtual redELE,* n. 6. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78259/00820103007698.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Elorza Amorós, I. (2005). *Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos: la traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/75053/84-7800-506-4.PDF?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Enríquez Aranda, M. M. (2003). «La traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua inglesa: materiales de estudio». *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada 4*,117-137. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/34063/La%20traducción%20en%20la%20enseñanza%20y%20en%20el%20aprendizaje%20de%20la%20langua%20inglesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

Ervin-Tripp, S. M., Strage, A., Lampert, M., y Bell, N. (1987). *Understanding requests. Linguistics, 25*(1), 107-144.

Ervin, S.M. y C.E. Osgood (1954), 'Second language learning and bilingualism', *Journal of Abnormal Social Psychology*, Suppl. núm. 49, pp.139-46.

Estaire, S. (2011). «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas». *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 12, 1-26. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/921/92152538005.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a Task-based Approach*. Oxford, Heinemann.

European Commission. (1996). *White Paper - Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. (Basado en COM (95) 590 final, 29 November 1995). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponible en: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en/format-RDF [Última consulta: 23-08-2022].

Even-Zohar, I. (1978) "The position of translated literature within the literary polysystem". En James S. Holmes et al. (eds) *Literature and Translation. New Perspectives in Literary Studies*. Lovaina: Acco. 117-127.

_____, (1990) "Translation and Transfer". *Poetics Today* 11(1): 73-78.

Faerch, C. y Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED213247.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Fawcett, P. (1997) *Translation and Language. Linguistic Theories Explained*. Manchester: St Jerome.

Fernández Fraile, Mª E. (1995). «La traducción como procedimiento didáctico en la enseñanza del francés en España en el siglo XIX», en Lafarga, F., A. Ribas y M. Tricás (eds.): *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*. Barcelona, PPU, 81-89.

Fernández, C. y Sanz, M. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Fundación Antonio de Nebrija. Disponible en: http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/3826/3379 [Última consulta: 23-08-2022].

Fishman, J. 1970. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Massachussetts: Newbury House. Disponible en: https://archive.org/details/sociolinguistics00fish [Última consulta: 23-08-2022].

Flege, J. E. (1987). 'A critical period for learning to pronounce foreign languages?'. *Applied linguistics, 8*(2), 162-177. Disponible en: https://www.academia.edu/download/29454273/flege1987.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Flores Pavón, A. M. y Díaz Rodríguez, M. L. (2021). *Traducción pedagógica en la enseñanza de ELE en Martinica*. Trabajo de fin de grado. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/48687/Flores_Pavo_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

Fotos, S. y Ellis, R. (1991). 'Communicating about grammar: A task-based approach'. *TESOL Quarterly, 25*, 605-628. Disponible en: https://vdocument.in/fotos-and-ellis-communicating-about-grammar-a-task-based-approachpdf.html?page=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Fraile, M. E. F., y Suso López, J. (1999). *La enseñanza del francés en España:(1767-1936); estudio histórico: objetivos, contenidos y procedimientos*. Método Ed. Disponible en: https://journals.openedition.org/dhfles/2071 [Última consulta: 23-08-2022].

Gaarder, A. B., (1977). 'Language maintenance or language shift'. *Bilingualism in early childhood*. Rowley, MA: Newbury House, 409-434.

Galisson, R. y Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues: la conception de l'ensemble de l'ouvrage*. París: Hachette.

Garcia, I. (2005) "The Bottom Line: Does Text Reuse Translate into Gains in Productivity?", *Proceedings of The Second International Conference on Technology, Knowledge and Society*. Hyderabad, India, 12-15 December 2005.

García González, J. (1995). «Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes». *Didáctica (Lengua y literatura), (7),* 439-444. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181076/21049-21089-1-PB.PDF?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gasca Jiménez, L. (2017). «Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua». *Estudios de Lingüística Aplicada, 66*; pp. 205-232. Disponible en: https://digitalcommons.fairfield.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=modernlanguagesandliterature-facultypubs [Última consulta: 23-08-2022].

Gatenby, E. V. (1948/1967). "Popular Fallacies in the Teaching of Foreign Languages". En Lee, W. R. (Ed.), *E.L.T. Selections 2. Articles from the journal English Language Teaching* (pp. 1-8). London: Oxford University Press.

Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Oh-XXFMUFi8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Gattegno,+C.+(1972).+Teaching+Foreign+Languages+in+Schools:+The+Silent+Way.+Nueva+York:+Educational+Solutions.+&ots=_de6BY0fOi&sig=4E-IkWvznWvNE3yAi3TsA_jkM8c [Última consulta: 23-08-2022].

Gavrich, O. (2002). «Traducción e interferencia lingüística». *Congreso regional de ciencia y tecnología. NOA 2002* (pp. 1-15). Universidad Nacional de Catamarca.

Genesee, F. 1987. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

Germain, C. (1993). *Évolution de 1énseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. París: CLÉ International.

Giles, H. (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations* (No. 13). London; New York: Academic Press.

Giles, H., y Byrne, J. L. (1982). 'An intergroup approach to second language acquisition'. *Journal of Multilingual & Multicultural Development, 3*(1), 17-40.

Girard, D. (1972). *Linguistics and foreign language teaching*. Traducción y edición de Close, R. A.. London: Longman.

Givon, T. (1979) *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.

González Davies, M. (2002). 'Humanising translation activities: Tackling a secret practice'. *Humanising Language Teaching*. University of Kent: Pilgrims Language Courses.

_____, (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Ámsterdam: John Benjamins.

_____, (2007). 'Translation: Why the bad press? A natural activity in an increasingly bilingual world'. En *Humanising Language Teaching. 9* (2). Disponible en: https://essaydocs.org/translation-why-the-bad-press-a-natural-activity-in-an-increas.html [Última consulta: 23-08-2022].

González, J. L. y Asensio, M. (1998). «Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras». *Estudios de Psicología, 60*: 49-67.

González Davies, M., y Celaya Villanueva, M. L. (1992). *New teachers in a new education system: a guidebook for the Reforma*. Promociones Publicaciones Universitarias.

Gow, F. (2003) *Metrics for Evaluating Translation Memory Software*. MA thesis. University of Ottawa. Disponible en: https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MQ79346&op=pdf&app=Library&oclc_number=55681555 [Última consulta: 23-08-2022].

Greenberg, J. H. 1957. 'Order of Affixing: a Study in General Linguistics'. En Greenberg, J. H. (ed.), *Essays in Linguistics*, 86-94. Chicago: University of Chicago Press. Disponible en: https://ia801700.us.archive.org/16/items/greenberg-essays-in-linguistics-1957/Greenberg%20-%20Essays%20in%20Linguistics%20%281957%29.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1957). «The Nature and Use of Linguistic Typology». IJAL, vol. XXIII.

_____, (1960). 'A Quantitative Approach to the Morphological Typology of Language'. *IJAL*, vol. XXVI, No 3.

_____, (1966). *Language Universals: With Special Reference to Feature Hierarchies*. La Haya: Mouton.

Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire. Typologie d'exercises de traduction*. Nancy: Presses Uni- versitaires de Nancy.

Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation". Peter Cole y Jerry L. Morgan, eds *Syntax and Semantics*, vol. 3 *Speech Acts*. New York: Academic Press. 41-58.

Griffin, K. (2005), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros.

Guberina, P. (1965). «La méthode audio-visuelle structuro-globale». *RPA*, 1, pp. 35-64. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED108461.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Guerrero García, S. (2019). «La codificación del movimiento de estudiantes anglófonos de español. Análisis de errores y tratamiento didáctico». *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas, 8* (3); pp. 268-288. Disponible en: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58467/8.3-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2020). «La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes». *Studia Iberystyczne, 19*; pp. 61-90. Disponible en: https://journals.akademicka.pl/si/article/view/2525/2389 [Última consulta: 23-08-2022].

Guimelli, C. y Rouquette, M.L. (1979). *Problèmes psychologiques des méthodes*. Paris: CLÉ International.

Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. Special issue. *American Anthropologist, 66*(6), 137-154. Disponible en: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100 [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (Eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston. Disponible en : https://archive.org/details/directionsinsoci0000gump [Última consulta: 23-08-2022].

Gutiérrez Araus, M. L. (1994). «La enseñanza de la gramática (V)». *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), pp. 87-96. Disponible en : https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2871638.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Gutt, E. (1991) *Translation and Relevance. Cognition and Context*. Oxford: Basil Blackwell. Second edition 2000, Manchester: St Jerome.

Halté, J. F. (1992). «La didactique du français». *Que sais-je?* Paris: PUF.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K.M. (2013). *A Review of Flipped Learning*.

Harding, H. (1982). 'Development of the intention to communicate'. *Human development 25*, pp.140-151.

Hariey, B. et. al. (eds.), (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Harwell, S. (1997). 'Project-based learning'. En Blank, W. E. and Harwell, S. (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, Florida: University of South Florida.

Hatim, B. (2001). *Teaching and Researching Translation*. London: Longman.

Heltai, P. (1989). 'Teaching Vocabulary by Oral Translation'. *English Language Teaching Journal*, 43, 288-293.

Hermans, T. (1999) *Translation in Systems. Descriptive and Systemic Approaches Explained*. Manchester: St Jerome.

Hernández Reinoso, F. L. (2000). «Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje». *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11*, pp. 141-153. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/58902221.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Hernandez-25/publication/31660211_La_Organizacion_del_curriculum_por_proyectos_de_trabajo_el_conocimiento_es_un_calidoscopio_F_Hernandez_M_Ventura/links/56cd7ac708ae4d8d6498b124/La-Organizacion-del-curriculum-por-proyectos-de-trabajo-el-conocimiento-es-un-calidoscopio-F-Hernandez-M-Ventura.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», CABLE. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 5, pp. 12-19. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zanon.htm [Última consulta: 23-08-2022].

Hernández, M. R. (1996). «La traducción pedagógica en la clase de E/LE». En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 249-256. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=892414 [Última consulta: 23-08-2022].

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Holmes, J. S. (1970) "Forms of Verse Translation and the Translation of Verse Form", Holmes James S, Frans de Haan, Anton Popovič (eds) *The Nature of Translation. Essays in the Theory and Practice of Literary Translation*. The Hague & Paris, Mouton de Gruyter, 91-105. Also in Holmes 1988, 23-33.

Holmes, J. S. (1988) *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.

Holmes, J. S., Frans de Haan, Anton Popovič (eds) (1970) *The Nature of Translation. Essays in the Theory and Practice of Literary Translation*. The Hague & Paris, Mouton de Gruyter, 91-105. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=F_WWWYU0aaoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Holmes,+J.+S.,+Frans+de+Haan,+Anton+Popovič+(eds)+(1970)+The+Nature

+of+Translation.+Essays+in+the+Theory+and+Practice+of+Literary+Translation.+The+Hague+%26+Paris,+Mouton+de+Gruyter,+91-105.+&ots=dj5pe-vk0U&sig=iQncgmahmaI7zmvTlhTNBUcdoIA#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 23-08-2022].

Holz-Mänttäri, J. (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Hornby, A.S. (1950). 'The situational approach in language teaching'. Serie de tres artículos presentada en *English Language Teaching, 4*, (pp. 98-104, 121-128 y 150-156).

Hortal Alonso, A. (2010). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. 2ª edición.

Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38419918/38-4-7-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661252806&Signature=AhQ4hXhbleRtfILQXyK1-~HgaJjrhu6NlV9B8ma1PntlVxvisG3IpRKa38FBCHKNfqw7BREJIJRXTpk-OpKSvfDKFKLgn-jBS0-OQIpOUPtXTpoFcx2x6seX7RF0BIWYORb91d5f-m2c3lQdBESFTHlQXq-MiHmViIfsm62hVbOvOC37KFxy9~zxjhokSQiEW4iXphO24vgfKgOfmuiZHzt~R4jjx7RM3N4Rv0-dD4d57xQQyAUEzg4G4Rh87YevYe6Cyr1xA1Vat4BIb9o6ke1odPY59yde5fkiVb6nXNeWDT41lD9UC14DyCyRAOagzIgxZsMO-WFeYQ~rWH6y2g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA [Última consulta: 23-08-2022].

Hsieh, L. T. (2000). 'The Effects of Translation on English Vocabulary and Reading Learning'. *Ninth International Symposium on English Teaching*, Taipei, Taiwan, ROC.

Hurtado Albir, A. (1988). «La traducción en la enseñanza comunicativa». *Cable, 1*, pp. 42-45.

_____ (1988). «Hacia un enfoque comunicativo de la traducción». En Lourdes Miquel López y Neus Sans Baulenas (eds.), I*I Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 53-79.

_____ (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.

_____ (2001). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

Hurtado Albir, A., Raders, M., y Conesa, J. (1990). «La fidelidad al sentido: problemas de definición». En II *Encuentros Complutenses en torno a la traducción: 12-16 de diciembre de 1988* (pp. 57-63). Madrid: Editorial Complutense. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Lengua/iulmyt/pdf/encuentros_ii/08_hurtado.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Hymes, D. 1971. 'Competence and performance in linguistic theory'. *Acquisition of languages: Models and methods.* Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

_____, (1972) 'Acerca de la competencia comunicativa', en VV.AA: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 27-46.

_____, (1972). 'On communicative competence'. *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

_____, (1972). 'Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events'. *Language and social context*, 21-44.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*. Nueva York: Basic Books.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Última consulta: 23-08-2022].

Ioup, G. y Tansomboon, A. (1987): 'The Acquisition of Tone: A Maturational Perspective'. En *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, Ioup, G. y Weinberger, S. H. (eds.), Newbury House Publishers, 1987.

Iser, W. (1994) "On Translatability". *Surfaces, 4*, 5-13. Disponible en: https://www.erudit.org/en/journals/surfaces/1900-v1-n1-surfaces04902/1064971ar.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Jakobson, R. (1981). *Lingüística y poética* [1958]. Madrid: Cátedra.

_____, (1959). On linguistic aspects of translation. *On translation, 3,* 30-39.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

Jara Murillo, Carla Victoria. 2001. «Racionalismo, empirismo y funcionalismo en la explicación de universales lingüísticos». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 27(1): 165-178. Disponible en: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/download/20603/33474/ [Última consulta: 23-08-2022].

Jiménez Catalán, R.M., Ruiz de Zarobe, Y. y J. Cenoz, J. 2006. 'Vocabulary profiles of English Foreign Language Learners in English as a Subject and as a Vehicular Language'. *Vienna English Working Papers (Special Issue: Current Research on CLIL)*, 15, 3. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34290312/views15_3_clil_special-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661253323&Signature=UVV3uYG9CIeS6D-dHyOrFSbQ1obXVkRjL5rbv-v93UKv72ynJuqAPB5MVBSrtyPuFbYFs0CZxxC9HnFn75CXZsJbTwV9e1BOrWMbx6an4ryNvB~xf9tANH0F7DcFig37gWZ24Q1Kb36Gup7ysqjBvPgFSI3b05dcN2

xcbZQMwNhz57jXQuGdaGy4oflmc5spvC7oHUKfkafT3uu788mAdcYW8URbzw3cEu9BiSYdwpAZ7fBl-ec7MKcU97~xAnmln5L40Ua1xX5JyKkVciEiKpwnEkbTidk7sJmsB8UTyujW-fEEc5ztRymPT5aCXXOcNcYMod37R0S~pbFO67Vclg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=23 [Última consulta: 23-08-2022].

Jiménez Catalán, R.M., y Ojeda Alba, J. (2009). «Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera». *Lenguaje y Textos*, 30: pp. 167-176. Disponible en: https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/2/4 [Última consulta: 23-08-2022].

Johnson, K. (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Pearson Education.

Kagan, S. (1987). *Cooperative learning resources for teachers*. Riverside, CA: University of California.

Källvist, M. (2004). "The effect of translation exercises versus gap-exercises on the learning of difficult L2 structures: preliminary results of an empirical study". En Malmkjær, K. (ed.) *Translation in undergraduate degree programs*. John Benjamins Publishing Company: Middlesex University; pp. 163-184.

_____, (2008). "L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-formS withing a meaning-focuse curriculum". En Ortega, L. y Byrnes, H. (eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*, Londres/NY: Routledge; pp. 182-203.

Katz, L.G. y Chard, S.C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

Kilpatrick, W. (1921). *The Project method: The use of the purposeful act in the educative process*. New York: Teachers College Press. Disponible en: https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog [Última consulta: 23-08-2022].

Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.

Königs, F. (1998), 'Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Teoretische Erwägungen und praktische Anregungen'. En Jung, U. (ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrerer*. Frankfurt del Meno: Lang; pp. 95-101.

Krashen, S. D. (1979): 'Accounting for Child-Adult Differences in Second Language Rate and Attainment'. En *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, S. D.; Scarcella, R. C. y Long, M. H. (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Addison-Wesley Longman Ltd.

Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (1979): 'Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition'. En *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, S. D.; Scarcella, R.C. y Long, M. H. disponible en: http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen,_long_scarcella_1979_age_rate_attainment.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Krings, H. P. (1987), 'Fremdsprachenausbildung an der Hochschule: Aufsatz oder Übersetzung? – Ein Prozessvergleich', en R. Ehnert y W. Schleher (eds.), *Materialen Deutsch als Fremdsprache: Übersetzen im Fremdsprachenunterricht, Beiträge zur Übersetzungwissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regenseburg: Becer-Kunst; pp. 71-90.

Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

La Rocca, M. (2007), *El taller de traducción como metodología didáctica experimental en un marco epistemológico socioconstructivista*. Tesis doctoral. Vic: Universidad de Vic. Disponible en: http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/1724/treinv_a2004_larocca_marcela_taller.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press.

_____, (1983). *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra.

_____, (1994). *Principles of language change: Internal factors*. Oxford: Blackwell. Trad. [1996]. *Principios del cambio lingüístico: factores internos*. Madrid, Gredos.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

_____, (1964). *Language teaching, a scientific approach*. London: McGraw-Hill.

Lambert, W. (1972). *Language, psychology, and culture: Essays by Wallace E. Lambert.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Lambert, J. (1995) "Translation, Systems and Research: The Contribution of Polysystem Studies to Translation Studies". *TTR* 8(1): 105-152. Disponible en: https://www.erudit.org/en/journals/ttr/1900-v1-n1-ttr1482/037199ar.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Lambert, W. y Tucker, G. R.. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Cambridge: MA: Newbury House.

Larsen-Freeman, D. (1986), (2000). *Techniques and Practice in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *Second language acquisition research: Staking out the territory*. TESOL quarterly, 25(2), 315-350. [1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. Trad. Molina Martos, I. y Benítez Pérez, P.]. disponible en: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.1029&rep=rep1&type=pdf#page=92 [Última consulta: 23-08-2022].

Lasagabaster, D. (2008). 'Foreign language competence in content and language integrated courses'. *The Open Applied Linguistics Journal, 1*: pp. 30-41. Disponible en : https://benthamopen.com/contents/pdf/TOALJ/TOALJ-1-30.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Lavault, E. (1985): *Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues*. París: Didier Erudition.

Lazo, R. M. y Zachary, M. (2008). «La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante». *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (17), 173-181. Disponible. en: https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/31555/La%20enseñanza%20de%20la%20traducción%20centrada%20en%20el%20estudiante.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Lebrón Fuentes, A. F. (2009). "Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera". *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza,* (3) 1-9. Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

Lefevere, A. (1992) *Translation/ History/ Culture: A sourcebook*. Londres y Nueva York: Routledge.

Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

Leonardi, V. (2010) *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition*. Bern: Peter Lang Publishing.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.

_____, (2000). *Teaching collocations*. Londres: Language Teaching Publications.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899. Disponible en: https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899 [Última consulta: 23-08-2022].

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE-A-1990-24172. Disponible. En: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172 [Última consulta: 23-08-2022].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 [Última consulta: 23-08-2022].

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE-A-2020-17264. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264 [Última consulta: 23-08-2022].

Liceras, J. M. (1991), *La adquisición de las LE*. Madrid: Visor.

Lightbown, P. M. y Spada, N. (1993), *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: CUP.

Lococo, V. G. M. (1976). *A Comparison of Three Methods for the Collections of L2 Data: Free Composition, Translation and Picture Description*. Ontario: Institute for Studies in Education.

Long, M. (1983). "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition, 5* (2): 177-193. Disponible en: https://web.archive.org/web/20180729033335id_/https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/77494EB393255F939621AB6FCFC953BC/S0272263100004848a.pdf/div-class-title-linguistic-and-conversational-adjustments-to-non-native-speakers-div.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1985): 'A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching'. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modeling and assessing second language development*. Clevedon (England): Multilingual Matters, pp. 77-99.

_____, (1991). «Focus on form: a design feature in language teaching methodology». En K. D. Bots, C. Kramsh y R. Ginsberg (eds.). Foreign language-Research in crosscultural perspective. Amsterdam: John Bejamins, pp.39-52.

_____, (1996) 'The role of the linguistic environment in second language acquisition'. En William, R. y Tej, B. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 413–468. San Diego: Academic Press.

_____, (2000). 'Focus on form in task-based language teaching'. En *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*, 179-192.

López García, A. (2001). Sintaxis mínima. *Revista de Investigación Lingüística, 4*(1), 97-108. Disponible en: https://revistas.um.es/ril/article/download/4681/4551/0 [Última consulta: 23-08-2022].

Losada, J. R. (1981). «Los compuestos nominales ingleses en relación con los españoles». *Senara. Revista de Filoloxia, II*, 53-111.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach.

Lugilde, L. (2012), «El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas». *Revista Extremeña sobre Formación y Educación: Paiderex,* Volume III, N°1, p.33. Disponible en: http://revista.academiamaestre.es/wp-content/uploads/2012/02/ENERO-2012.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Mackey, W.F. (1970). 'A Typology of Bilingual Education'. En *Foreign Language Annuals 3*, 596-608. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Kamil-Piliszko/publication/339900964_Mackey_William_F_A_typology_of_bilingual_education_Foreign_language_annals_34_1970_596-606/links/5e6b7069458515e55576b06d/Mackey-William-F-A-typology-of-bilingual-education-Foreign-language-annals-34-1970-596-606.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Major, R. C. (1987): 'A Model for Interlanguage Phonology'. En *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, Ioup, G. y Weinberger, S. H. (eds.), Newbury House Publishers, 1987.

Malaver, I. (2009). *Variación dialectal sociolingüística de "ser" y "estar" con adjetivos de edad*. Capítulo II. Variación y cambio. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Departamento de Filología. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/8036 [Última consulta: 23-08-2022].

Malmkjær, K. (ed.) (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester. St. Jerome Publishing.

_____, (ed.) (2004). *Translation in undergraduate degree programmes* (Vol. 59). John Benjamins Publishing.

_____, (2010). Language learning and translation. En Gambier, Y., y Van Doorslaer, L. (Eds.). (2010). *Handbook of translation studies* (Vol. 1: 185-190). John Benjamins Publishing.

Marín Serrano, F. (2013). «Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera». *Exedra: Revista Científica, (8)*, 182-198. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4729853.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Marqués-Aguado, T. y Solís-Becerra, J. (2013). 'An Overview of Translation in Language Teaching Methods: Implications for EFL in Secondary Education in the Region of Murcia'. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 8*, 38-48. Disponible en: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/31318/1161-4691-1-PB.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Marsh, D. (2006). "English as a medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, Local consequences". *Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing*. Stewart, S. M., Olearski, J.E. y Thompson, D. (eds.). METSMaC, Abu Dhabi: Citeseer. Disponible en: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.2388&rep=rep1&type=pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages; An Introduction to CLIL for Parents and Young People*. TIE-CLIL. Disponible en: https://www.asatorras.cat/files/juliol%202016/_1_UK.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Marsh, D. y G. Langé. eds. (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marti Arias, J. (2010) *Educación y Tecnologías*. Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz, España.

Martí Arias, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos*. Revista Universidad EAFIT, 46 (158), 11-21. Disponible en: https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/743/655/ [Última consulta: 23-08-2022].

Marti Viano, M. D., y Orquin, V. (1982). 'Identifying our Students' Strategies for Learning English as a Foreign Language'. *Modern English Teacher, 9*.4*:* 38-41.

Martín Martín, J. M., (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua* (Vol. 14). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Martín Sánchez, M. Á. (2009). «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras». *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, *(5),* 4. Disponible en: https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/download/2356/1513 [Última consulta: 23-08-2022].

McLaughin, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*. Londres: Arnold.

Meisel, J. M., Clahsen, H. y Pienemann, M. (1981). 'On determining developmental stages in natural second language acquisition'. *Studies in second language acquisition, 3*(2), 109-135. Disponible en: http://www.library.brawnblog.com/meisel1981%20Dev%20Stages%20MultiDimensional%20Model.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Mendo Murillo, S. (2009). «El uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE». *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (17), 3. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/75966/00820093006360.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Mendoza, A., López Valero, A., & Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Madrid, Akal.

Menyuk, P. (1981): *Language and Maturation*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.

Montaner Gutiérrez, P. (1996). *Tareas de traducción. La rehabilitación de la traducción en la didáctica del E/LE*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universitat de Barcelona.

Moreno-Fernández, F. (2010). «Elementos para una fonología cognitiva de la variación». *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José María Enguita, Zaragoza, Institución "Fernando El Católico"-Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, 471-490. Disponible en: https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/39morenofdez.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2012). *Sociolinguistica cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Madrid y Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. Disponible en: https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/download/2328/2073/8968 [Última consulta: 23-08-2022].

Morillas, J. M. M. (1983). «El fenómeno de la fosilización en los sistemas de interlenguaje». En *Actas del primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: tema, tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística: abril, 14 al 17 1983, Universidad de Murcia, Facultad de Letras* (p. 115). Asociación Español de Lingüística Aplicada.

Mounin, G. (1952/1979). *Diccionario de lingüística* (trad. R. Pochtar; adapt. E. Martínez Celdrán). Barcelona: Labor.

Muñoz Zayas, R. (2013). «El aprendizaje de lenguas extranjeras en España». *Revista eXtoikos (9),* 63-68. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690854.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Muñoz, C. (Ed.) (2000), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Naiman, N., M. Frohlich,, Stern, H. H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Navarro, S., y Nicoladis, E., (2005). "Describing motion events in adult L2 Spanish narratives". En *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*; pp. 102- 107. Disponible en: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.988&rep=rep1&type=pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Nida, E. A., y Taber, C. R. (1986). *La traducción, teoría y práctica* (Vol. 2). Ediciones Cristiandad. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zmsvyRw7erYC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Nida,+E.+A.,+y+Taber,+C.+R.+(1986).+La+traducción,+teor%C3%ADa+y+práctica+(Vol.+2).+Ediciones+Cristiandad.&ots=YwhTWDnSYS&sig=00FHIizelHSR4UcfXaLyXjP3rOA#v=onepage&q&f=false [Última consulta: 23-08-2022].

Neufeld, G. G. (1987): 'On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning'. En *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, Ioup, G. y Weinberger, S. H. (eds.), Newbury House Publishers, 1987. Disponible en: https://archive.org/details/ERIC_ED135233/page/n1/mode/2up [Última consulta: 23-08-2022].

Newson, D. (1998): "Translation and foreign language learning". En K. Malmkjær (ed.) *Translation and language teaching*. Language teaching and translation (págs. 63-68). Manchester: St. Jerome Publishing.

Nolasco, R y Arthur, L. (1995). *Large Classes*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.

_____, (1993). «La traducción literaria entre intuición e investigación». *III Encuentros Complutenses en torno a la traducción*. *Madrid: Universidad Complutense*, p. 99-109. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/encuentros_iii/10_nord.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1994): «Traduciendo funciones». En Hurtado Albir, A. (ed.) *Estudios sobre la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I; pp. 97-112. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/192240/Hurt_1994_Est.pdf?sequence=1#page=97 [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1997) Translating *as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

_____, (2000). Training functional translators. *Cadernos de tradução*, *1*(5), [pp. 27-46]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4925497.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2009). «El funcionalismo en la enseñanza de traducción». *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción, 2* (2), 209-243. Disponible en: https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/download/2397/2080/ [Última consulta: 23-08-2022].

Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. London: Macmillan.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

_____, (1991). *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.

_____, (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.

Núñez González, O. E. (2018). «Traducción pedagógica: ¿aliada o enemiga del proceso de

enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras?». *Anuario Ciencia en la UNAH, 15* (1). Disponible en: https://rcta.unah.edu.cu/index.php/ACUNAH/article/view/950/1338 [Última consulta: 23-08-2022].

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. y Russo, R. P. (1985). 'Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language', *TESOL Quarterly, 19*: 557-84.

Otero Bravo Cruz, Mª. L. (1998). «Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?». En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/891460.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Owen, D. (2003). 'Where's the treason in translation?' En *Humanising Language Teaching, 5* (1). University of Kent: Pilgrims.

Oyama, S. (1976): 'A Sensitive Period for the Acquisition of a Non-native Phonological System'. En *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, S. D.; Scarcella, R. C. y Long, M. H. (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.

_____, (1978): 'The Sensitive Period and Comprehension of Speech', en *Child- Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, S. D.; Scarcella, R.C. y Long, M. H. (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.

PACTE (2015). «Resultados de la investigación experimental de PACTE sobre la adquisición de la competencia traductora. Uso de apoyo interno y apoyo externo en la toma de decisiones al traducir». En VII Congreso AIETI, *Nuevos Horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación*. Málaga, 2015. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2015/155742/PACTE_AIETI_2015.pdf

Palacios, I. M. (2007). 'The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice'. En *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4. Disponible en: http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2007-Article7.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Palmer, H.E. (1940). *The Teaching of Oral English*. Londres: Longman.

Palomero Pescador, J. E., Fernández Domínguez, M. R., Tirado Anadón, C., y Cerdá Bixquert, J. (1990). «La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 65-86. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117712.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Papastergiadis, N. (2000). *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity*. Cambridge: Polity Press. Disponible en:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=lsFQDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Papastergiadis,+N.+(2000).+The+Turbulence+of+Migration:+Globalization,+Deterritorialization+and+Hybridity.+Cambridge:+Polity+Press.+&ots=3_ulUu40e6&sig=jDAG83z9SBap16LSA58GUsjWrKA#v=onepage&q=Papastergiadis%2C%20N.%20(2000).%20The%20Turbulence%20of%20Migration%3A%20Globalization%2C%20Deterritorialization%20and%20Hybridity.%20Cambridge%3A%20Polity%20Press.&f=false [Última consulta: 23-08-2022].

Paradis, M. (1986). «Sobre la presentación de dos lenguajes en un cerebro». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 6*(4), 178-203.

Pastor Cesteros, S. (2004). «Aprendizaje de segundas lenguas». *Lingüística aplicada. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad*, 116-117.

Payne, T. E. (1997). *Describing morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge University Press. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LC3DfjWfCiwC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Payne,+T.+E.+(1997).+Describing+morphosyntax:+A+guide+for+field+linguists.+Cambridge+University+Press.&ots=e_x8QyX8K7&sig=YUiJjSiYtAdKnVftJe-jGLvtbmo#v=onepage&q=Payne%2C%20T.%20E.%20(1997).%20Describing%20morphosyntax%3A%20A%20guide%20for%20field%20linguists.%20Cambridge%20University%20Press.&f=false [Última consulta: 23-08-2022].

Paz, A. P., Serna, A., Ramírez, M. I., Valencia, T., y Reinoso, J. (2014). «Hacia la perspectiva de aula invertida (*Flipped Classroom*) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema *Lecture Capture* (S.L.C)». En *Novena conferencia latinoamericana de objetos y tecnologías de aprendizaje* (pp. 395–403). Manizales, Colombia.

Perales, J. (2004). «La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 329-349.

Pérez Cruz, I. y Fernández Bereau, V. B. (2010). «Origen de las éticas aplicadas». Universidad y Sociedad, 2(3). Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez": Universo Sur. Disponible en: https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/77/76 [Última consulta: 23-08-2022].

Pérez de Obanos Romero, G. (2015). «El procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines: la adquisición de las oraciones locativas y existenciales en los aprendices brasileños». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (20)*, 11.

_____, (2017). «La traducción pedagógica y la reflexión contrastiva como estrategias de aprendizaje en la didáctica de las lenguas afines: un estudio experimental con aprendices brasileños». *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 21*; pp. 21-40. Disponible en: https://www.academia.edu/download/54651786/Olavo_Bilac_y_Jose_Verissimo_-_entre_el_cervantismo_y_el_quijotismo_en_el_contexto_literario_brasileno.pdf#page=22 [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (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: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*; pp. 1-33. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/161914/Redele-2018-30-1-perezdeobanos-gregoria.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Pérez Sabater, C., Barbasán Ortuño, I., y Montero Fleta, B. (2019). «El orden de la frase en español e inglés: su adquisición mediante la traducción pedagógica en Lenguas para Fines Específicos (LFE)». *LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos*; pp. 93-113. Disponible en: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/70421/2/0233536_00025_0015.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Pérez, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería. Disponible en: https://www.academia.edu/download/1393841/Histoele.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Piaget, J. (1954/1971). «El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético», *Seis estudios de psicología*, pp. 111-124. Barcelona: Barral Editores.

_____, (1923/1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)* (M. Riani, Trad.). Buenos Aires: Guadalupe.

_____, (1926/1995). *La representación del mundo en el niño*. Barcelona: Paidós.

_____, (1950/1991). *Introducción a la epistemología genética* (Vol. 1. El pensamiento matemático). [Trad. M.T. Cevasco y V. Fishman]. México: Paidós.

_____, (1956). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

_____, (1965/1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.

Pienemann, M. y Johnston, M., (1987). 'Factors influencing the development of language proficiency'. En Nunan, D. (ed.) *Applying second language acquisition research*, Adelaide: National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Programme.

Pinker, S. (1984) *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebar*, *23*, 321-353. Disponible en: https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebar/article/download/41/41 [Última consulta: 23-08-2022].

Pittman, G. A. (1963). *Teaching structural English*. Brisbane: Jacaranda.

Pokorn, N. K. (2005). *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-Mother Tongue*. Amsterdam: John Benjamins.

Politzer, R.L. (1983). 'An Exploratory Study of Self-Reported Language Learning Behaviors and their Relationship to Achievement', *Studies in Second Language Acquisition 6*.1: 54-68.

Popovic, R. (2001). 'The Place of Translation in Language Teaching'. Paper in *English Teaching Forum,* 37:2.

Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Prince, P. (1996). 'Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translation as a Function of Proficiency'. *The Modern Language Journal*, 80, 478-93. Disponible en: https://www.savingthewahyanites.net/wp-content/uploads/2012/01/Prince-1995-language-vocabulary-learningThe-role-of-context-versus.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Pym, A. (1992) "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching", Cay Dollerup y Anne Loddegaard, eds *The Teaching of Translation*. Amsterdam: John Benjamins. 279-288. Disponible en: https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/1992_error.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1995) "Doubts about Deconstruction as a General Theory of Translation", *TradTerm* (São Paulo) 2, 11-18. Disponible en: https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/download/49911/54027 [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2003) "Redefining Translation Competence in an Electronic Age". *Meta* 48. 481-497. Disponible en: https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta725/008533ar.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2004) *The Moving Text. Translation, Localization, and Distribution*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

_____, (2012, 2016) [2ª ed. revisada]. Teorías contemporáneas de la traducción. «Materiales para un curso Universitario». Traducción de una versión parcial del libro *Exploring Translation Theories* (Routledge, 2010, 2014). Tarragona: Intercultural Studies Group. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Pym-3/publication/303752445_Teorias_contemporaneas_de_la_traduccion_Segunda_edicion_revisada_y_corregida/links/5759651408ae9a9c954ed1e8/Teorias-contemporaneas-de-la-traduccion-Segunda-edicion-revisada-y-corregida.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Quine, W. V. O. (1960) "Translation and Meaning". *Word and Object*. Cambridge Mass.: MIT Press.

Quirk-Dorr, D., Anderson, J., y Hoover, W. (2013). *Flipping the Classroom Panel Discussion* [video]. McGraw-Hill Higher Education. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=3T8jfzCJza0 [Última consulta: 14-02-2018].

Rabadán, R. (1994): «Traducción, intertextualidad, manipulación», en Hurado Albir, A. (ed.) (1994). Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/192240/Hurt_1994_Est.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=129 [Última consulta: 23-08-2022].

Ravem, R. (1968), 'Language acquisition in a second language environment'. *International Review of Applied Linguistics*, 6: 165-185. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED025978.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Rico, C. (2000) "Evaluation Metrics for Translation Memories". *Language International* 12(6): 36-37. Disponible en: https://mt-archive.net/00/LangInt-2000-Rico.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Reinke, U. (1999) "Evaluierung der linguistischen Leistungsfähigkeit von Translation Memory Systemen. Ein Erfahrungsbericht". *LDV-Forum* 16. 100-117.

Reiss, K. y Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie.* Tübingen: Niemeyer. [1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal. Trad. Española por Martín de León, C. y García Reina, S.]. disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/147369/mod_resource/content/1/10_Reiss.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Renn, J. (2006). "Indirect access. Complex settings of communication and the translation of governance". En Parada, A. and Díaz Fouces, O. (eds) *Sociology of Translation*, Vigo: Universidade de Vigo. 193-210.

Richards, J. y Rogers T. C. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: https://www.academia.edu/download/47445530/methods_of_teaching.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (segunda edición actualizada, traducción española de José Manuel Castrillo y María Cóndor). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. (ed.) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rivenc, P. y Guberina, P. (1961). *Voix et images de France*. París: Didier.

Rodríguez, W. P. (2016). «Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped classroom». *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*,

(55). Disponible en: http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/618/Edutec_n55_Perdomo [Última consulta: 23-08-2022].

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rondal, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México D. F.: Trillas.

Rosier, J. M. (2002). «La didactique du français». *Que sais-je?* Paris: PUF

Ruiz-Robles, J. L. (2016). «El efecto del flipped classroom en la motivación por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de estudiantes de nivel pre-intermedio». *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento, 5*(2), 104-114. Disponible en: https://revistas.ufpr.br/atoz/article/download/48940/30165 [Última consulta: 23-08-2022].

Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2008). «La comunicación oral en inglés en España: Influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje», en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, pp. 51-63. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55439/La%20comunicación%20oral%20del%20inglés%20N32.pdf?sequence=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Saldanha Machado, C. J., y de Oliveira Teixeira, M. (2005). «La innovación para la sociología de la traducción». *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Núm. especial noviembre-diciembre, pp. 1-12. Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internacional. Disponible en: https://www.aibr.org/antropologia/44nov/articulos/nov0521.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Sánchez Cuadrado, A. (2015). «Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica». *Colección Monografías ASELE*. (Tesis doctoral). Disponible en: Sánchez Cuadrado, A. (2015). «Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica». *Colección Monografías ASELE*. (Tesis doctoral). Disponible en: https://digibug.ugr.es/handle/10481/41765 [Última consulta: 23-08-2022].

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL. Disponible en: https://www.academia.edu/download/1393841/Histoele.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.

_____, (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Santiago, R. (2013). *Estudiantes móviles y aprendizaje en educación superior: Adaptación del enfoque Flipped Classroom en un contexto BYOD*. Universidad de la Rioja.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

_____, (1994). «Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de E/LE. Una propuesta didáctica». *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE: 169-174. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2865295.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Saussure, F. (1974) *Cours de linguistique générale*. Primera edición de 1916. Ed. Bally, C. y Sechehaye, A. Traducción: Baskin, W. *Course in General Linguistics.* Glasgow: Fontana Collins.

Sato, C. J. (1988). 'Origins of complex syntax in interlanguage development'. *Studies in Second Language Acquisition* 10(3): 371–395. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/32302659.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Massachusetts): Addison-Weslwy.

Schumann, J. H. (1978a). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

_____, (1978b). 'Social and psychological factors in second language acquisition'. *Understanding second and foreign language learning, 163*, 78.

_____, (1986). 'Research on the acculturation model for second language acquisition'. *Journal of multilingual & multicultural development, 7*(5), 379-392.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Newbury House Publishers.

Searle, J. R. (1974). *Chomsky's revolution in linguistics* (Vol. 18, pp. 12-29). New York Review of Books.

Sebastián, E. (2003). «Los inicios del lenguaje infantil sin conocimiento gramatical». *Cognitiva, 15*(2), 207-213.

Selinker, L. (1972), 'Interlanguage'. IRAL-*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

Sewell, P. (2004). Students buzz round the translation class like bees round the honey pot – why? En Malmkjaer, K. (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes* (pp. 151–162). Ámsterdam: John Benjamins. Disponible en: http://golshanlc.com/wp-content/uploads/2019/09/Translation-in-Undergraduate-Degree-Programmes.pdf#page=158 [Última consulta: 23-08-2022].

Sewell, P. y Higgins, I. (eds.) (1996). *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching and Research.

Sierra, F. y Escofet, A. (2004), «Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE». *Mosaico, 14*: 23-26.

Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

Simard, C. (1997). *Eléments de didactique du français langue première*. Bruselas: De Boeck.

Singleton, D. (1995): 'Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition'. En *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Singleton, D. y Lengyel, Z. (eds.), Multilingual Matters Ltd., 1995.

Skehan, P. (1996). 'A framework for the implementation of task-based instruction'. *Applied linguistics, 17*(1), 38-62. Disponible en: https://www.academia.edu/download/49227408/A_Framework_for_the_Implementation_of_Ta20160929-31227-r7vgjx.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo. Consejo de Europa.

Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Snow, C. E. (1978): 'The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning'. En *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, S. D.; Scarcella, R. C. y Long, M. H. (eds.) (1982), Newbury House Publishers, Inc, pp. 1114-1128. Disponible en: https://www.academia.edu/download/47759666/The_Critical_Period_for_Language_Acquisi20160803-29745-por4ir.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Snow, C. E. y Ferguson, C.A. (Eds.) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, C. E. y Hoefnagel-Höhle, M. (1977): 'Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds'. En *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, S. D.; Scarcella, R. C. y Long, M. H. (eds.) (1982), Newbury House Publishers, Inc., pp. 357-365. Disponible en: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.908.1263&rep=rep1&type=pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Soriano, C., y Ginés, I. (2004). «Ideas para trabajar el vocabulario», *I Encuentro Práctico de Profesores de ELE* en Alemania 7 y 8 de mayo de 2004 - Würzburg. Disponible en: https://fdocuments.es/document/ideas-para-trabajar-el-vocabulario.html?page=1 [Última consulta: 23-08-2022].

Spolsky, B. (1980), 'The scope of educational linguistics'. En Kaplan, R. (Ed.) (1980), *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 67-73.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stibbard, R. (1998). 'The Principled Use in Oral Translation in Foreign Language Teaching'. En Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation.* Manchester: St. Jerome, 69-76. Disponible en: https://www.erudit.org/en/journals/ttr/1900-v1-n1-ttr1489/037345ar.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Strevens P. (1971). 'The language of instruction and the formation of scientific concepts'. En *Scientific education in developing states*. New York: Praeger.

_____, (1974): 'A Rationale for the Teaching of Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication'. En *ELTJ*, V-XXVIII, 3, abril.

Suso López, J. y Fernández Fraile, M. E., (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Comares.

Swain, M. (1985). 'Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development'. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.

Swain, M. y Lapkin, S. (1995). 'Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning'. *Applied Linguistics, 16*(3), 371-391. Disponible en: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.888.9175&rep=rep1&type=pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Swain, M., Naiman, N. y Dumas, G. (1974), 'Alternatives to spontaneous speech: elicited translation and imitation as indicators of second language competence'. *Working Papers on Bilingualism*, 3: 68-79. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED123872.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Tarone, E. E. (1976): 'Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology'. En *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Ioup, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.

Tejada Molina, G., Perez Cañado, M.L. y Luque Agulló, G. (2005). 'Current approaches and teaching methods'. TEFL in Secondary Education. Eds. N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno. Granada: Universidad de Granada. 156-208.

Thierry, G. y Wu Y.J. (2007) "Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension". *PNAS, 104* (30), 12530–12535. Disponible en: https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.0609927104 [Última consulta: 23-08-2022].

Tifford, C. y Hieke, A. E. (1985). *Translation in Foreign Language Teaching and testing*. Tübingen: Narr.

Tomasello, M. (2006). 'Acquiring linguistic constructions'. En Kuhn, D. y Siegler, R. (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. Disponible en: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.215.6709&rep=rep1&type=pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Torres del Rey, Jesús. 2005. *La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Comares.

Touchton, M. (2015). 'Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment'. *Journal of Political Science Education*, *11*, 28–44. Disponible en: https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=polsci_facpubs [Última consulta: 23-08-2022].

Toury, G. (1980) *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.

_____, (1995) *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam y Philadelphia: Benjamins. Traducción al español por Rosa Rabadán y Raquel Merino, *Los estudios descriptivos de traducción, y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción.* Madrid: Cátedra, 2004.

Toury, G. y Lambert, J. (1989) "On *Target*'s Targets". *Target* 1(1): 1-7.

Trager, G. (1949). ″The field of linguistics″. *Studies in Linguistics*. *Occasional Papers, 1*.

Urgese, T. (1989). 'Translation: How, when and why'. En *ELT forum* (Vol. 27, No. 3, pp. 38-40).

Vaezi, S., y Mirzaei, M. (2007). 'The effect of using translation from L1 to L2 as a teaching technique on the improvement of EFL learners' linguistic accuracy: focus on form'. En *Humanising Language Teaching, 9* (5).

Van den Broeck, R. (1990) "Translation Theory After Deconstruction". Patrick Nigel Chaffey et al., eds *Translation Theory in Scandinavia. Proceedings from the Scandinavian Symposium on Translation Theory III, Oslo 11-13 August 1988*. Oslo. 24-57.

Van Ek, J. (1975). *The Theshold Level*. Estrasburgo: Council of Europe. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED108482.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Van Lier, L. (1996), 'Interaction in the language curriculum'. Awareness*, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Ed. C. N. Candlin. Nueva York: Longman.

_____, (2004), *The ecology of language learning. A sociocultural perspective.* Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Varón López, A. (2012). *Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)*. Japan: Kanagawa University.

Vázquez-Ayora, G. (1977) *Introducción a la traductología*. Washington DC: Georgetown University Press.

Vázquez Vaamonde, M. C. (1991). «La comparación en inglés: problemas frecuentes». Universidad de Santiago de Compostela. *Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 7,* 129-134. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/433/1/pg_130-135_adaxe7.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlin: Peter Lang.

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de Español/Lengua Extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vázquez, G. (2009). «Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, 113-122. Disponible en: https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/download/112/85 [Última consulta: 23-08-2022].

Vermeer, H. J. (1998) 'Didactics of translation'. Mona Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge. 60-63.

Vermes, A. (2010). "Translation in Foreigh Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons". *Eger Journal of English Studies, 10*, 83-93. Disponible en: http://anglisztika.ektf.hu/new/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes_2010.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Veyrat Rigat, M. (1998). «Bilingüismo, traducción e interpretación de lenguas. Aplicación al lenguaje de señas». Cuadernos de Trabajo. Serie *Alteraciones comunicativas y lenguas especiales, 19*. Valencia: Univ. de València, Centro de estudios sobre comunicación interlingüística e intercultural.

.

Vidiella Andreu, M. (2012). «El enfoque léxico en los Manuales de ELE». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), 20. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/921/92152422020.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Villegas, I. (2015). «Traducción cultural y poscolonialismo». *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, (4)*, 49-49. Disponible en: https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/download/1745/3198 [Última consulta: 23-08-2022].

Vinay, J. P., y Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction* (Vol. 1). Didier.

Vygotsky, L. (1934). 1962. *Thought and language*. Trad. Hanfmann, E. y Vakar, G. Cambridge: MIT Press.

_____, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

_____, L. (1984). «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar». *Infancia y aprendizaje,* 27-28, pp. 105-116. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668448.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Weinreich, U. (1953), *Languages in contact: findings and problems*. Nueva York, Círculo Lingüístico de Nueva York.

Widdowson, H. G., (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

_____, (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____, (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Wulff, E. (1979). *La modificación prenominal en inglés*. Madrid: SGEL.

Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). «Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras». En *Sintagma*. Lérida: Universitat de Lleida, nº 2, pp. 75-86. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516 [Última consulta: 23-08-2022].

Zanón, J. (1990). «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras». *Cable*, 5, pp. 19-27. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm [Última consulta: 23-08-2022].

_____, (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

_____, (2007). «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual». *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-30. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376014.pdf [Última consulta: 23-08-2022].

Zaro, J. J. (1999). «La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje». En Salaberri Ramiro, M. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería, Universidad de Almería, pp. 531-555.

Zerfass, A. (2002) "Evaluating Translation Memory Systems". *LREC 2002: Language Resources in Translation Work and Research*, May 28 2002, Las Palmas de Gran Canaria.49-52.

Zojer, H. (2009). ‘The methodological potential of translation in second language acquisition: re-evaluating translation as a teaching tool’. En Arnd Witte, Theo Harden & Alessandra Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in second language learning and teaching* (pp. 31–52). Berna: Peter Lang.

8. ANEXOS

ANEXO I. UNIDAD DIDÁCTICA GRUPO EXPERIMENTAL (ESTUDIO 1)

Código alfanumérico: **Grupo:**

Actividades previas a la traducción

¿En qué se diferencian las siguientes parejas? Escribe tus frases en castellano utilizando *más…que/menos…que/tan…como* y después tradúcelas al inglés.



Completa el cuestionario en castellano y después tradúcelo al inglés de la siguiente manera: *Lo mejor de mi vida es…, Lo más importante en la amistad es…*



Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INICIAL

Choose the correct option:

1. We have a(n) **more old / older** brother who lives in Miami.
2. Her illness is **more serious / most serious** than what the doctors expected.
3. I like warm weather. If the weather is **more cold / colder**, I feel ill.
4. This dress is **most beautiful / more beautiful** than that.
5. He is **richer / more rich** than Arthur.
6. This road is **more far / further** than the motorway.
7. Was the TV programme **worse / more bad** than the film?

Complete the adjectives using the comparative form:

1. It´s too noisy here. Can we go to a _____ (quiet) place?
2. The hotel was _____ (big) than that in which we stayed last year.
3. Your work is _____ (good) than mine.
4. The accident could have been _____ (bad) than it was.
5. I was _____ (nervous) in my exam yesterday than Mark.
6. I´d like to have a _____ (fast) car. The one I have now is really old.
7. Last week it was really hot. Today is _____ (cold) than then.

Complete the sentences using the superlative form of the adjectives:

1. It´s a very nice house. It´s _____ house in the street.
2. This is a cheap restaurant. It´s _____ one I´ve ever been.
3. It was a very valuable painting. I´m sure it was _____ painting in the gallery.
4. She´s a very good tennis player. Her trainer says she is _____
5. He´s a very dangerous criminal. The police says he is _____ in the country.
6. We should buy him a beautiful present. Last year we gave him _____ gift of all on his birthday.

Write the <u>comparative or superlative</u> form of the adjectives in these sentences:

1. She was a very <u>intelligent</u> student. She was _____ girl in her class.
2. It´s a very <u>old</u> castle. Experts argued it is _____ in Britain.
3. I´m going to sleep on the sofa. My bed is _____ (uncomfortable) than it.
4. This new job is _____ (important) for me than the last I had.
5. Living in the countryside is _____ (healthy) than living in town.
6. These instructions were _____ (difficult) ones I have ever read.

Código alfanumérico: **Grupo:**

Actividades de traducción

FORMACIÓN DE ADJETIVOS COMPARATIVOS DE SUPERIORIDAD Y SUPERLATIVOS EN INGLÉS:

	GRADO COMPARATIVO SUPERIORIDAD	GRADO SUPERLATIVO
ADJETIVOS DE UNA SÍLABA	… + er than Ex. faster than	the …. + est Ex. the fastest
ADJETIVOS DE DOS SÍLABAS ACABADOS EN -Y	(Se prescinde de la –y) … + ier than Ex. prettier than	(Se prescinde de la –y) the … + iest Ex. the prettiest
ADJETIVOS DE DOS SÍLABAS ACABADOS EN –ER,-OW,-LE	… + er than Ex. cleverer than, slower than, fragiler than	the … + est Ex. the cleverest, the slowest, the fragilest
ADJETIVOS DE DOS O MÁS SÍLABAS	more … than Ex. more beautiful than	the most … Ex. the most beautiful

EXCEPCIONES:

good	better than	the best
bad	worse than	the worst
far	further than	the furthest
little	less than	the least

GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD E INFERIORIDAD:

	GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD	GRADO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD
CUALQUIER ADJETIVO EN GRADO POSITIVO. NO IMPORTA EL NÚMERO DE SÍLABAS.	as + … + as Ex. as warm as, as easy as, as difficult as	less + … + than Ex. less warm than, less easy than, less difficult than

Completa con la forma comparativa o superlativa del adjetivo escrito entre paréntesis y después tradúcelo al inglés.

1- Tu habitación _____ (grande) que la mía. →

2- José y Carlos son _____ (alto) de la clase. →

3- La fresa es _____ (dulce) que la naranja. →

4- Mi calle es _____ (ancho) que la tuya. →

5- Esta tarta es _____ (bueno) de nuestro menú. →

6- La charla de hoy fue _____ (malo) de todas. →

7- El perro negro es _____ (pequeño) de los dos. →

Observa los siguientes adjetivos y colócalos en su tabla correspondiente una vez traducidos al inglés:

menos alto que – más delgado que – triste – el más feliz – tan ligero como – menos ancho que – más estrecho que – el más seco – bajo – más rizado que – enorme – más interesante que – tan rubio como – menos divertido que – el más cautivador – tan gracioso como

ADJETIVO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD	**ADJETIVO SUPERLATIVO**	**ADJETIVO GRADO POSITIVO**
ADJETIVO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD MONOSÍLABO O ACABADO EN –Y, -OW, -ER, -LE	**ADJETIVO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD DE DOS O MÁS SÍLABAS**	**ADJETIVO COMPARATIVO DE IGUALDAD**

Completa las siguientes oraciones libremente y después tradúcelas al inglés:

1. Mi compañera es _____ yo. →

2. La profesora de matemáticas es _____ el profesor de química. →

3. El presidente es _____ mi padre. →

4. El mango es _____ la pera. →

5. Mi casa es _____ la casa de mi compañero/a. →

6. El tulipán es _____ el clavel. →

7. (Rosa 30 años; Helena 25 años) Rosa no _____ Helena. →

8. (Alicia 176 cm; Esperanza 160 cm) Esperanza no _____ Alicia. →

9. Estudiar italiano es _____ estudiar español. →

10. (Ramón es guapo; Pedro es muy guapo) Ramón no _____ Pedro. →

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 1

Write the superiority comparative and superlative form of the following adjectives:

beautiful →	than	→ the
wide →	than	→ the
handsome →	than	→ the
lazy →	than	→ the
ugly →	than	→ the
serious →	than	→ the
clever →	than	→ the
little →	than	→ the
funny →	than	→ the
soft →	than	→ the
good →	than	→ the
hard →	than	→ the
heavy →	than	→ the
loud →	than	→ the
far →	than	→ the
nasty →	than	→ the
expensive →	than	→ the
dirty →	than	→ the
bad →	than	→ the

Complete the sentences using the superiority comparative form of the adjectives in brackets:

1. Cindy's hat is _____ (dark) than mine.

2. Snakes are _____ (dangerous) than rats.

3. My old trousers are _____ (long) than those black ones.

4. Mark is _____ (clever) than his brother.

5. German is _____ (difficult) than English.

6. I am _____ (strong) than my friend.

7. The teacher is _____ (tall) than me.

8. My friend's eyes are _____ (big) than mine.

9. He sings _____ (good) than Betty.

10. Lucy's hair is _____ (curly) than yours.

Write sentences using the superiority comparative form:

1. JERRY / STRONG / PAUL → Jerry is _____ than Paul.

2. GOLD / VALUABLE / SILVER → Gold is _____ than silver.

3. YESTERDAY / WARM / TODAY → Yesterday was _____ than today.

4. COLD AIR / HEAVY / HOT AIR → Cold air is _____ than hot air.

5. THE NORTH OF THE COUNTRY / BEAUTIFUL / THE SOUTH OF THE COUNTRY.
The North of the country is _____ than the South.

6. WEDNESDAY / COLD / MONDAY → Wednesday is _____ than Monday.

7. MY ENGLISH / GOOD / MY FRENCH → My English is _____ than my French.

8. MOTORBIKES/DANGEROUS/CARS → Cars are _____ than motorbikes.

9. THE GERMAN FILM / BORING / THE SPANISH FILM → The German film is _____ than the Spanish one.

10. THE TRAFFIC IN ROME / BAD / THE TRAFFIC IN STOCKHOLM → Traffic in Rome is _____ than traffic in Stockholm.

Código alfanumérico: **Grupo:**

Actividades posteriores a la traducción

Lee el siguiente texto e indica en inglés cuáles son las razones que llevaron al autor a tomar su decisión.

The Best Sleeping Bag

I needed to buy a new sleeping bag for a winter camping trip. So, I went to a camping store and compared three different brands of sleeping bags: Ultra Comfort, Snowy Down, and Northern Trek. I wanted to look at each sleeping bag very carefully. For winter camping, the Snowy Down had the highest rating. But in some ways, the other two sleeping bags were better. Of the three sleeping bags, the Snowy Down was the warmest, but it was also the most expensive. The Northern Trek cost less than the Snowy Down, but it was just as expensive as the Ultra Comfort. The Ultra Comfort was warmer than the Northern Trek. Finally, the Ultra Comfort was lighter than the other sleeping bags, so it was easier to carry.

I decided not to get the Northern Trek for camping outside. It wasn't as warm as the other sleeping bags. But we were having a mild winter, so I didn't need the warmest kind of sleeping bag. So I looked more closely at the lightest sleeping bag, the Ultra Comfort. That's the one I chose.

_____

_____

_____

_____

Encuentra los errores de comparativo y superlativo en las siguientes oraciones y corrígelos:

- El chocolate es más dulce que la coliflor / *Chocolate is more sweet than the cauliflower.* →

- El hipopótamo es más grande que la mosca / *The hippopotamous is more bigger than the fly.* →

- Lo más extraño de mi país es la política / *The most strange thing in my country is politics*. →

- El hombre es más listo que el mono / *Men are more clever than monkeys*. →

- Lo peor de mi escuela es el uniforme / *The worse thing in my school is the uniform*. →

- Los italianos son mejores cocineros que los españoles */ Italians are more good cookers than Spaniards.* →

- Facebook es tan público como Instagram / *Facebook is the same public than Instagram.* →

- Un hotel es más grande que una tienda de campaña / *The hotel is biggest than the tent.* →

- Mi calle es más ancha que la tuya / *My street is more wide than your Street.* →

- El mango es más rico que la pera / *A mango is more tasty than a pear.* →

- José y Carlos son los más altos de la clase / *José and Carlos are taller than the class.* →

¿Cuál es tu nivel cultural? Ponte a prueba con el siguiente cuestionario y después traduce <u>las preguntas</u> al inglés.

1. ¿Cuál es el pico más alto de la Tierra?

a. Monte Kilimanjaro b. Monte Everest c. K2

2. ¿Cuál es el animal más veloz del mundo?

a. el camello b. la cebra c. la chita

3. ¿Cuál es el río más largo del mundo?

a. Río Nilo b. Río Amazonas c. Río Yangtze

4. ¿Cuál es el océano más extenso del planeta?

a. Océano Pacífico b. Océano Atlántico c. Océano Índico

5. ¿Cuál es el continente más pequeño?

a. África b. Antártida c. Australia

6. ¿Cuál es el animal más grande de la Tierra?

a. el elefante b. la ballena azul c. la jirafa

7. ¿Cuál es el lugar más frío del planeta?

a. La Antártida b. Alaska c. Canadá

8. ¿Cuál es el planeta más cercano al Sol?

a. Marte b. Venus c. Mercurio

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 2

Read the following test and choose the correct option for each space:

Prague is one of the (1) _____ popular tourist destinations in Europe. After all the political changes of the early 1990's, the capital of the Czech Republic began to take advantage of its beautiful cultural and architectural heritage to attract (2) _____ tourists than ever before
Prague is a (3) _____ city than many people imagine and it is (4) _____ easy to move around this wonderful city on foot. Public transport is (5) _____ in Prague than in (6) _____ other European cities but it is often (7) _____ to walk, enabling you to appreciate marvellous buildings you might have missed if you had been sitting on a bus or a tram.
(8) _____ people leave the city of Prague without commenting on the superb food and drink available here. Eating out here is a (9) _____ than it used to be but you can still have a three course meal for around $15 without any problems.

1.	a. more	b. most	c. very
2.	a. bigger	b. more	c. many
3.	a. smaller	b. more small	c. smallest
4.	a. very	b. more	c. such
5.	a. very cheap	b. more cheap	c. cheaper
6.	a. every	b. most	c. more
7.	a. better	b. more good	c. most good
8.	a. few	b. much	c. little
9.	a. very cheaper	b. little more expensive	c. little cheaper

Complete each sentence with the correct comparative form of the adjective in parentheses.

1. New cars are much _____ (quiet) old cars.
2. Do you think money is _____ (important) good health?
3. This coat is _____ (nice) that one.
4. My old laptop was a lot _____ (big) my new one.
5. Gas is so expensive! I want a _____ (efficient) car.
6. Many people think modern life is _____ (good) life in the past.
7. Communication is a lot _____ (easy) it was 50 years ago.

8. Pollution in my city is much _____ (bad) it used to be.
9. I prefer _____ (hot) temperatures. That's why I love summer.
10. My new school is a little _____ (far) my old one.

Read the article about trash in the desert. Find and correct eight more errors with superlatives.

Cameron's Camels

The Arabian Desert in the Middle East is one of the most hot environments on Earth, and it has the less amount of rainfall. But to the camel, it is home. The camel is one of the most strong animals in the world. Camels can go for many days with only a little food and water. When they do find water, they probably drink the most quick of any land animal. Adult camels can drink about 25 to 30 gallons (95–114 liters) in ten minutes. Unfortunately, finding water is not the seriousest problem camels face. Most dangerous threat to camels comes from humans. Tourists in the desert leave trash behind. Camels think the trash is food and eat it. This is very dangerous for the camels, because it can kill them.

One of the most polluted part of the desert is outside the city of Abu Dhabi. Each year, many camels die there from eating trash. Cameron Oliver has been trying to change this. Since he was eight years old, Cameron has been telling people that trash is very dangerous for camels. Of all the young people in Abu Dhabi, Cameron has worked most hard to help the camels. When he was 12, Cameron became the most young person to win an Abu Dhabi award for community service.



Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA FINAL

Complete the following dialogue with the correct comparative and superlative form:

James: I'm going skiing next week.

Tina: I'd love to have a holiday in November, but my children are at school now, so it's _____ (convenient) for them to go during school holidays. I know it's probably _____ (bad) time to go on holiday, because everybody else is going too and the hotel prices are _____ (expensive) than now.

James: I know, but the Christmas holiday is also _____ (lively) time for skiing resorts. If you want to make a lot of friends, it's _____ (good) to go in December than in November.

Tina: My favourite time for going on holiday is September. The weather is _____ (dry) than in October and everything is _____ (cheap) and _____ (quiet) than in August, especially if you want to go to the beach. I think September is _____ (beautiful) time of the year.

James: I agree with you. It's definitely _____ (sensible) to go on holiday when everybody else is working!

Complete with the correct form of the adjectives in brackets using the comparative or superlative form:

1. Paul is the _____ (tall) student in the school.

2. Jane is as _____ (smart) as her brother.

3. Harry thinks playing computer games is _____ (exciting) than watching TV.

4. My dad is _____ (old) than my mum.

5. Fruit is _____ (good) for you than sweets.

6. This is the _____ (bad) film I haver ever seen.

7. Lucy is not as _____ (pretty) as Mary.

8. I am the _____ (intelligent) student in my classroom.

9. Barranquilla is the _____ (nice) place we have ever visited.

10. Chile is one of the _____ (beautiful) countries in the world.

Look at the chart comparing three Internet movie services. Then complete each sentence with the words in parentheses.

	C-Movie	My Screen	FAB
Membership fee	$9.95	$5.00	$5.00
Monthly rate	$7.95	$8.50	$9.95
New movies	every month	every two weeks	every week
Easy to use	⋆⋆⋆	⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆
Customer service	⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆

1. FAB's membership fee _____ (be / cheap) MyScreen's.
2. Becoming a member of MyScreen _____ (be / expensive) joining C-Movie.
3. C-Movie's monthly rate _____ (be / high) the others'.
4. C-Movie _____ (be / quick) FAB in adding new movies.
5. Using FAB _____ (be / difficult) using the others.
6. C-Movie _____ (be / easy) MyScreen to find movies.
7. MyScreen's customer service _____ (be / good) FAB's.
8. C-Movie's customer service _____ (be / helpful) the other two services.

Complete the sentences with the superlative form of the adjective in parentheses.

1. The _____ (big) piles of trash on Mount Everest are on the lower areas.
2. Trash is one of _____ (bad) problems on Mount Everest now.

3. Many climbers consider K2, a mountain between Pakistan and China, to be _____ (difficult) mountain to climb, not Mount Everest.

4. Ted was _____ (experienced) climber on the expedition.

5. Which climber is _____ (far) from the top?

6. That was _____ (easy) mountain I've ever climbed.

7. Danny is _____ (quick) at climbing of all of us.

8. Mount Everest is _____ (high) mountain on Earth.

9. That company has _____ (good) guides.

10. Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of _____ (stupid) things you can do. It's extremely dangerous!

Read the information about the Greendex survey and look at the chart. Then complete each sentence according to the information in the chart. Use the comparative or superlative form of the adjective in parentheses.

The Greendex is a survey of 1000 consumers in several countries. It asks consumers how they spend their money. Each consumer receives a score. High scores indicate "green," or environmentally friendly attitudes. Low scores indicate environmentally unfriendly attitudes.

Greendex: Rankings

	Overall	Housing	Transportation	Food	Goods
American	44.7	31.5	54.9	57.0	44.2
Brazilian	55.5	48.9	67.1	57.5	53.8
British	49.4	35.9	62.7	62.2	47.1
Canadian	47.9	35.1	57.8	60.9	45.7
Chinese	57.8	48.2	69.0	63.7	56.8
German	51.5	40.3	61.9	61.9	47.1
Indian	58.9	51.4	67.3	71.1	57.3
Japanese	48.5	35.3	65.9	54.7	52.7
Mexican	53.9	48.0	62.2	53.6	54.5
Russian	53.1	44.1	66.4	60.4	47.9

Transportation

1. Chinese consumers make _____ (green) choices.

2. American consumers are _____ (green) consumers.

3. British consumers make _____ (green) choices than Canadians.

4. Mexican consumers are _____ (green) Japanese consumers.

Food

5. British consumers are _____ (concerned) Chinese ones.

6. Indians are _____ (concerned) consumers.

7. Russian consumers are _____ (concerned) Brazilians.

8. American consumers are _____ (concerned) Canadians.

Goods

9. Canadian consumers aren't _____ (responsible) Mexicans about buying goods.

10. Indian consumers are _____ (responsible) about buying goods.

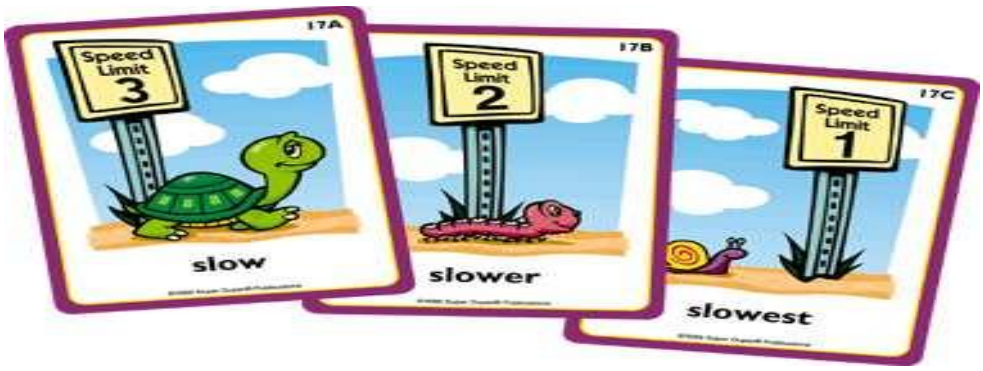
11. German consumers are _____ (responsible) as British about buying goods.

12. American consumers are _____ (responsible) about buying goods.

ANEXO II. UNIDAD DIDÁCTICA GRUPO CONTROL (ESTUDIO 1)

Código alfanumérico: **Grupo:**

WARMING-UP ACTIVITIES



1. Complete the following chart using the right form of the adjective:

ADJECTIVE	COMPARATIVE OF SUPERIORITY	SUPERLATIVE
happy		
sad		
hot		
good		
comfortable		
elegant		
intelligent		

2. Choose the correct answer using the superiority comparative:

1. warm → more warm than / warmer than

2. young → more young than / younger than

3. intelligent → the most intelligent / more intelligent than

4. long → longer than / more long than

5. fast → more fast than / faster than

6. busy → busier than / busyier than

7. interesting → interestinger than / more interesting than

8. sweet → sweeter than / sweetter than

9. tired → more tired than / tireder than

10. short → shorter than / more short than

3. Read these sentences to your teacher. Then, change them to use comparatives or superlatives.

Example*: Swiss chocolate is <u>good</u>. → Swiss chocolate is <u>the best</u> in the world.*

1. My car looks nice. →
2. Old habits are bad. →
3. American movies are good. →
4. Italian food is tasty. →
5. The teacher is tired. →

4. Look at the sentences below and indicate what kind of comparative has been used:

- For the comparative of equality you should say (A).

- For the comparative of superiority you should say (B).

- For the comparative of inferiority you should say (C).

- For the superlative you should say (D).

1- Fusca is the least expensive car of the world. ( ) →

2- My sister is as witty as your father. ( ) →

3- Is Bruna less graceful than Maísa? ( ) →

4- The most interesting movie I've ever watched was "The Lord of the Rings" ( ) →

5- English is more difficult than Spanish. ( ) →

6- Val is the best cook I had the pleasure to meet. ( ) →

7- Doing the laundry is less difficult than sewing ( ) →

8- Who was a better football player, Guardiola or Zidane? ( ) →

9- You are not as smart as I thought. ( ) →

10- Is going to school less important than going to the club? ( ) →

11- Teacher J.B. is as innocent as Bruna. ( ) →

12- Mercedes Benz is not the least expensive car in the world. ( ) →

13- Family is more important than friends. ( ) →

14- Money is not as necessary as health. ( ) →

5. Notice there is a space on each sentence. Now you need to change the structure from A to B, from B to C, from C to D and from D to A.

Example: ***My sister is taller than me (B) → My sister is less tall than me (C).***

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INICIAL

Choose the correct option:

1. We have a(n) **more old / older** brother who lives in Miami.
2. Her illness is **more serious / most serious** than what the doctors expected.
3. I like warm weather. If the weather is **more cold / colder**, I feel ill.
4. This dress is **most beautiful / more beautiful** than that.
5. He is **richer / more rich** than Arthur.
6. This road is **more far / further** than the motorway.
7. Was the TV programme **worse / more bad** than the film?

Complete the adjectives using the comparative form:

1. It´s too noisy here. Can we go to a _____ (quiet) place?
2. The hotel was _____ (big) than that in which we stayed last year.
3. Your work is _____ (good) than mine.
4. The accident could have been _____ (bad) than it was.
5. I was _____ (nervous) in my exam yesterday than Mark.
6. I´d like to have a _____ (fast) car. The one I have now is really old.
7. Last week it was really hot. Today is _____ (cold) than then.

Complete the sentences using the superlative form of the adjectives:

1. It´s a very nice house. It´s _____ house in the street.
2. This is a cheap restaurant. It´s _____ one I´ve ever been.
3. It was a very valuable painting. I´m sure it was _____ painting in the gallery.
4. She´s a very good tennis player. Her trainer says she is _____
5. He´s a very dangerous criminal. The police says he is _____ in the country.
6. We should buy him a beautiful present. Last year we gave him _____ gift of all on his birthday.

Write the comparative or superlative form of the adjectives in these sentences:

1. She was a very intelligent student. She was _____ girl in her class.
2. It´s a very old castle. Experts argued it is _____ in Britain.
3. I´m going to sleep on the sofa. My bed is _____ (uncomfortable) than it.
4. This new job is _____ (important) for me than the last I had.
5. Living in the countryside is _____ (healthy) than living in town.
6. These instructions were _____ (difficult) ones I have ever read.

Código alfanumérico: **Grupo:**

REINFORCEMENT ACTIVITIES

STRUCTURE:

	COMPARATIVE OF SUPERIORITY	SUPERLATIVE ADJECTIVE
ONE-SYLLABLE ADJECTIVES	… + er than Ex. faster than	the …. + est Ex. the fastest
TWO-SYLLABLE ADJECTIVES ENDING IN -Y	(No –y) … + ier than Ex. prettier than	(No –y) the … + iest Ex. the prettiest
TWO-SYLLABLE ADJECTIVES ENDING IN –ER,-OW,-LE	… + er than Ex. cleverer than, slower than, fragiler than	the … + est Ex. the cleverest, the slowest, the fragilest
ADJECTIVES WITH THREE OR MORE SYLLABLES	more … than Ex. more beautiful than	the most … Ex. the most beautiful

EXCEPTIONS:

good	better than	the best
bad	worse than	the worst
far	further than	the furthest
little	less than	the least

COMPARATIVE ADJECTIVE OF EQUALITY AND INFERIORITY:

	GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD	GRADO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD
CUALQUIER ADJETIVO EN GRADO POSITIVO. NO IMPORTA EL NÚMERO DE SÍLABAS.	as + … + as Ex. as warm as, as easy as, as difficult as	less + … + than Ex. less warm than, less easy than, less difficult than

Now underline the right option:

1 If I am not sure which form to use, I should use:

a. the ‘er/est’ form

b. the ‘more/most’ form

c. the adverb

2 Choose the correct statement:

a. If an adjective has 1 syllable, I use the ‘more/most’ form.

b. If an adjective has 2 or more syllables, I use the ‘more/most’ form.

c. If an adjective has 3 or more syllables, I use the ‘more/most’ form.

3 Choose the correct statement:

a. Some adjectives with 2 syllables use the ‘er/est’ form, others use the ‘more/most’ form.

b. All adjectives with 2 syllables use the ‘er/est’ form.

c. All adjectives with 2 syllables use the ‘more/most’ form.

Fill in the correct comparative or superlative form of the adjectives in brackets:

1 My house is _____ (big) than yours.

2 This flower is _____ (beautiful) than that one.

3 This is the _____ (interesting) book I have ever read.

4 Non-smokers usually live _____ (long) than smokers.

5 Which is the _____ (dangerous) animal in the world?

6 A holiday by the sea is _____ (good) than a holiday in the mountains.

7 It is strange but often a coke is _____ (expensive) than a beer.

8 Who is the _____ (rich) woman on earth?

9 The weather this summer is even _____ (bad) than last summer.

10 He was the _____ (clever) thief of all.

11 It´s too noisy here. Can we go to a _____ (quiet) place?

12 The hotel was _____ (big) than that in which we stayed last year.

13 Your work is _____ (good) than mine.

14 It´s a very nice house. It´s _____ house in the street.

15 This is a cheap restaurant. It´s _____ I´ve ever been.

16 It was a very valuable painting. I´m sure it was _____ painting in the

gallery.

17 She´s a very good tennis player. Her trainer says she is _____.

18 The accident could have been _____ (bad) than it was.

19 I was _____ (nervous) in my exam yesterday than Mark.

20 He´s a very dangerous criminal. The police says he is _____ in the country.

21 Valencia played _____ (bad) than Real Madrid yesterday.

22 I´d like to have a _____ (fast) car. The one I have now is really old.

23 Last week it was really hot. Today is _____ (cold) than then.

24 She was a very intelligent student. She was _____ girl in her class.

25 It´s a very old castle. Experts argued it is _____ in Britain.

26 I´m going to sleep on the sofa. The floor is _____ (uncomfortable) than it.

27 This new job is _____ (important) for me than the last I had.

28 Living in the countryside is _____ (healthy) than leaving in town.

29 My brother has a _____ (tidy) room than me.

30 These instructions were _____ (difficult) ones I have ever read.

Complete the following sentences with the correct comparative of equality and inferiority:

1 John is _____ (tall) Glen.

2 Janet is _____ (beautiful) Jennifer.

3 You are _____ (crazy) my sister.

4 We can run _____ (fast) they can.

5 My mom is _____ (not / strict) your mum.

6 Your mobile phone is _____ (not / trendy) mine.

7 Matrix II was _____ (not / interesting) Matrix I.

8 This yogurt _____ (not / taste / good) the one I bought yesterday.

9 I can do _____ (many / press-ups) you.

10 I _____ (not / earn / much / money) you do.

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 1

Write the superiority comparative and superlative form of the following adjectives:

beautiful →	than	→ the
wide →	than	→ the
handsome →	than	→ the
lazy →	than	→ the
ugly →	than	→ the
serious →	than	→ the
clever →	than	→ the
little →	than	→ the
funny →	than	→ the
soft →	than	→ the
good →	than	→ the
hard →	than	→ the
heavy →	than	→ the
loud →	than	→ the
far →	than	→ the
nasty →	than	→ the
expensive →	than	→ the
dirty →	than	→ the
bad →	than	→ the

Complete the sentences using the superiority comparative form of the adjectives in brackets:

1. Cindy's hat is _____ (dark) than mine.

2. Snakes are _____ (dangerous) than rats.

3. My old trousers are _____ (long) than those black ones.

4. Mark is _____ (clever) than his brother.

5. German is _____ (difficult) than English.

6. I am _____ (strong) than my friend.

7. The teacher is _____ (tall) than me.

8. My friend's eyes are _____ (big) than mine.

9. He sings _____ (good) than Betty.

10. Lucy's hair is _____ (curly) than yours.

Write sentences using the superiority comparative form:

1. JERRY / STRONG / PAUL → Jerry is _____ than Paul.

2. GOLD / VALUABLE / SILVER → Gold is _____ than silver.

3. YESTERDAY / WARM / TODAY → Yesterday was _____ than today.

4. COLD AIR / HEAVY / HOT AIR → Cold air is _____ than hot air.

5. THE NORTH OF THE COUNTRY / BEAUTIFUL / THE SOUTH OF THE COUNTRY.
The North of the country is _____ than the South.

6. WEDNESDAY / COLD / MONDAY → Wednesday is _____ than Monday.

7. MY ENGLISH / GOOD / MY FRENCH → My English is _____ than my French.

8. MOTORBIKES/DANGEROUS/CARS → Cars are _____ than motorbikes.

9. THE GERMAN FILM / BORING / THE SPANISH FILM → The German film is _____ than the Spanish one.

10. THE TRAFFIC IN ROME / BAD / THE TRAFFIC IN STOCKHOLM → Traffic in Rome is _____ than traffic in Stockholm.

Código alfanumérico: **Grupo:**

EXTENSION ACTIVITIES

QUIZ

True or False?

1. There are a lot of irregular adjectives. TRUE FALSE
2. A short adjective is an adjective with one syllable or two syllables ending in –y, -ow, -le, -er. TRUE FALSE
3. If the adjective ends with a single vowel and a consonant, this consonant is doubled for superiority. TRUE FALSE
4. The irregular form of adjectives is for superiority and inferiority. TRUE FALSE

Underline the mistake and write the correct word.
Example: ***London is <u>the better</u> city for business. → <u>best</u>***

1. Italy is sunniest than England. →_____
2. Saving money is as useful than saving time. →_____
3. Ambition can become the stronger motivation. →_____
4. He looked tallest in the picture. →_____

Choose the correct answer:

1. I will wear _____ clothes in the winter. (more warm / warmer)
2. She will wear the _____ expensive dress at the party. (more / most)
3. This is the _____ melodious song. (less / least)
4. The bed is _____ than the sofa! (worse / worst)

Complete the following chart:

ADJECTIVE	COMPARATIVE OF SUPERIORITY	SUPERLATIVE
easy		
		the driest
	more dangerous than	
bad		
	narrower than	
smart		

Complete Jim's letter. Put the adjectives in brackets into the comparative or the superlative form.

Here I am in Las Vegas! I'm having a wonderful time. The weather is _____ (hot) and _____ (dry) in England. The houses are _____ (big) ours, and the cars are _____ (long) and _____ (wide) those in our country. I love the food here. Yesterday I had _____ (good) hamburger I've ever eaten! The hotel is beautiful. I think it's _____ (beautiful) hotel I've ever seen. At the moment, I am in a casino. It's _____ (big) in the world, and it's _____ (busy) in town. I'll phone you when I get back.

Complete the text with the correct form of the adjectives in brackets.

The hotel industry is changing. The _____ (late) trend is for _____ (small), _____ (stylish) hotels with no more than 100 rooms. These hotels are investing in _____ (attractive) designs, _____ (comfortable) furniture, and _____ (personal) service than the _____ (big) hotels. Some, targeting business customers, are offering _____ (good) value for money and _____ (up-to-date) technology. Among the new hotels starting up in London, the one with _____ (low) prices is the Orion, advertised at 59 pounds per night. At the luxury end of the market, _____ (expensive) is the Seven Stars Hotel with rooms priced at 195 pounds per night. But with no swimming pools or large function rooms to maintain, these small hotels can expect to be _____ (profitable) without charging _____ (high) average prices.

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 2

Read the following test and choose the correct option for each space:

Prague is one of the (1) _____ popular tourist destinations in Europe. After all the political changes of the early 1990's, the capital of the Czech Republic began to take advantage of its beautiful cultural and architectural heritage to attract (2) _____ tourists than ever before
Prague is a (3) _____ city than many people imagine and it is (4) _____ easy to move around this wonderful city on foot. Public transport is (5) _____ in Prague than in (6) _____ other European cities but it is often (7) _____ to walk, enabling you to appreciate marvellous buildings you might have missed if you had been sitting on a bus or a tram.
(8) _____ people leave the city of Prague without commenting on the superb food and drink available here. Eating out here is a (9) _____ than it used to be but you can still have a three course meal for around $15 without any problems.

1.	a. more	b. most	c. very
2.	a. bigger	b. more	c. many
3.	a. smaller	b. more small	c. smallest
4.	a. very	b. more	c. such
5.	a. very cheap	b. more cheap	c. cheaper
6.	a. every	b. most	c. more
7.	a. better	b. more good	c. most good
8.	a. few	b. much	c. little
9.	a. very cheaper	b. little more expensive	c. little cheaper

Complete each sentence with the correct comparative form of the adjective in parentheses.

1. New cars are much _____ (quiet) old cars.
2. Do you think money is _____ (important) good health?
3. This coat is _____ (nice) that one.
4. My old laptop was a lot _____ (big) my new one.
5. Gas is so expensive! I want a _____ (efficient) car.
6. Many people think modern life is _____ (good) life in the past.
7. Communication is a lot _____ (easy) it was 50 years ago.

8. Pollution in my city is much _____ (bad) it used to be.
9. I prefer _____ (hot) temperatures. That's why I love summer.
10. My new school is a little _____ (far) my old one.

Read the article about trash in the desert. Find and correct eight mistakes with superlatives.

Cameron's Camels

The Arabian Desert in the Middle East is one of the most hot environments on Earth, and it has the less amount of rainfall. But to the camel, it is home. The camel is one of the most strong animals in the world. Camels can go for many days with only little food and water. When they do find water, they probably drink the most quick of any land animal. Adult camels can drink about 25 to 30 gallons (95–114 liters) in ten minutes. Unfortunately, finding water is not the seriousest problem camels face. Most dangerous threat to camels comes from humans. Tourists in the desert leave trash behind. Camels think the trash is food and eat it. This is very dangerous for the camels, because it can kill them.

One of the most polluted part of the desert is outside the city of Abu Dhabi. Each year, many camels die there from eating trash. Cameron Oliver has been trying to change this. Since he was eight years old, Cameron has been telling people that trash is very dangerous for camels. Of all the young people in Abu Dhabi, Cameron has worked most hard to help the camels. When he was 12, Cameron became the most young person to win an Abu Dhabi award for community service.



Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA FINAL

Complete the following dialogue with the correct comparative and superlative form:

James: I'm going skiing next week.

Tina: I'd love to have a holiday in November, but my children are at school now, so it's _____ (convenient) for them to go during school holidays. I know it's probably _____ (bad) time to go on holiday, because everybody else is going too and the hotel prices are _____ (expensive) than now.

James: I know, but the Christmas holiday is also _____ (lively) time for skiing resorts. If you want to make a lot of friends, it's _____ (good) to go in December than in November.

Tina: My favourite time for going on holiday is September. The weather is _____ (dry) than in October and everything is _____ (cheap) and _____ (quiet) than in August, especially if you want to go to the beach. I think September is _____ (beautiful) time of the year.

James: I agree with you. It's definitely _____ (sensible) to go on holiday when everybody else is working!

Complete with the correct form of the adjectives in brackets using the comparative or superlative form:

1. Paul is the _____ (tall) student in the school.

2. Jane is as _____ (smart) as her brother.

3. Harry thinks playing computer games is _____ (exciting) than watching TV.

4. My dad is _____ (old) than my mum.

5. Fruit is _____ (good) for you than sweets.

6. This is the _____ (bad) film I haver ever seen.

7. Lucy is not as _____ (pretty) as Mary.

8. I am the _____ (intelligent) student in my classroom.

9. Barranquilla is the _____ (nice) place we have ever visited.

10. Chile is one of the _____ (beautiful) countries in the world.

Look at the chart comparing three Internet movie services. Then complete each sentence with the words in parentheses.

	C-Movie	My Screen	FAB
Membership fee	$9.95	$5.00	$5.00
Monthly rate	$7.95	$8.50	$9.95
New movies	every month	every two weeks	every week
Easy to use	⋆⋆⋆	⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆
Customer service	⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆	⋆⋆⋆⋆

1. FAB's membership fee _____ (be / cheap) MyScreen's.
2. Becoming a member of MyScreen _____ (be / expensive) joining C-Movie.
3. C-Movie's monthly rate _____ (be / high) the others'.
4. C-Movie _____ (be / quick) FAB in adding new movies.
5. Using FAB _____ (be / difficult) using the others.
6. C-Movie _____ (be / easy) MyScreen to find movies.
7. MyScreen's customer service _____ (be / good) FAB's.
8. C-Movie's customer service _____ (be / helpful) the other two services.

Complete the sentences with the superlative form of the adjective in parentheses.

1. The _____ (big) piles of trash on Mount Everest are on the lower areas.
2. Trash is one of _____ (bad) problems on Mount Everest now.
3. Many climbers consider K2, a mountain between Pakistan and China, to be _____ (difficult) mountain to climb, not Mount Everest.

4. Ted was _____ (experienced) climber on the expedition.

5. Which climber is _____ (far) from the top?

6. That was _____ (easy) mountain I've ever climbed.

7. Danny is _____ (quick) at climbing of all of us.

8. Mount Everest is _____ (high) mountain on Earth.

9. That company has _____ (good) guides.

10. Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of _____ (stupid) things you can do. It's extremely dangerous!

Read the information about the Greendex survey and look at the chart. Then complete each sentence according to the information in the chart. Use the comparative or superlative form of the adjective in parentheses.

The Greendex is a survey of 1000 consumers in several countries. It asks consumers how they spend their money. Each consumer receives a score. High scores indicate "green," or environmentally friendly attitudes. Low scores indicate environmentally unfriendly attitudes.

Greendex: Rankings

	Overall	Housing	Transportation	Food	Goods
American	44.7	31.5	54.9	57.0	44.2
Brazilian	55.5	48.9	67.1	57.5	53.8
British	49.4	35.9	62.7	62.2	47.1
Canadian	47.9	35.1	57.8	60.9	45.7
Chinese	57.8	48.2	69.0	63.7	56.8
German	51.5	40.3	61.9	61.9	47.1
Indian	58.9	51.4	67.3	71.1	57.3
Japanese	48.5	35.3	65.9	54.7	52.7
Mexican	53.9	48.0	62.2	53.6	54.5
Russian	53.1	44.1	66.4	60.4	47.9

Transportation

1. Chinese consumers make _____ (green) choices.

2. American consumers are _____ (green) consumers.

3. British consumers make _____ (green) choices than Canadians.

4. Mexican consumers are _____ (green) Japanese consumers.

Food

5. British consumers are _____ (concerned) Chinese ones.

6. Indians are _____ (concerned) consumers.

7. Russian consumers are _____ (concerned) Brazilians.

8. American consumers are _____ (concerned) Canadians.

Goods

9. Canadian consumers aren't _____ (responsible) Mexicans about buying goods.

10. Indian consumers are _____ (responsible) about buying goods.

11. German consumers are _____ (responsible) as British about buying goods.

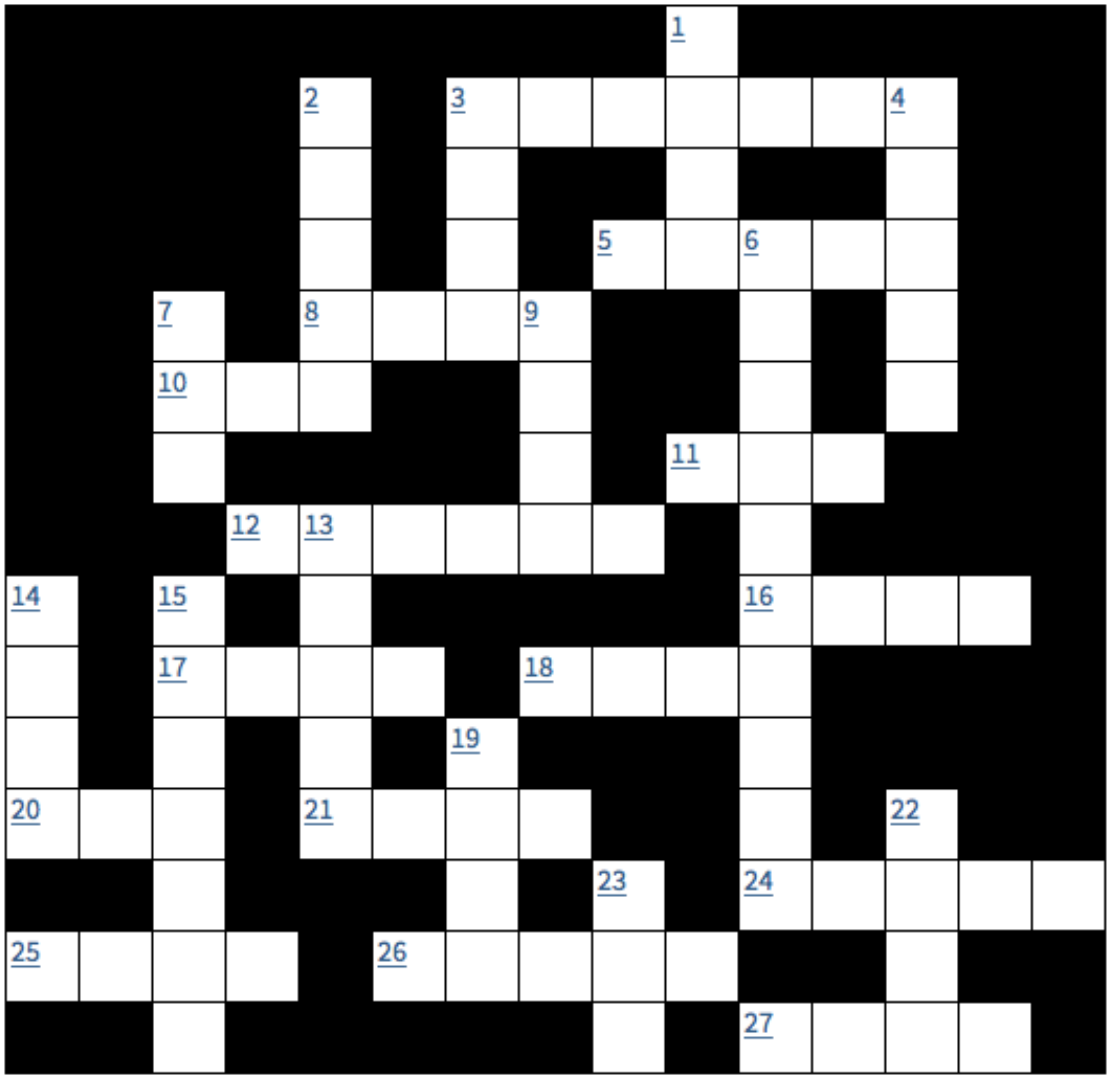
12. American consumers are _____ (responsible) about buying goods.

ANEXO III. UNIDAD DIDÁCTICA GRUPO EXPERIMENTAL (ESTUDIO 2)

Código alfanumérico: **Grupo:**

Actividades previas a la traducción

1. Completa el siguiente crucigrama:



Horizontales

3. Pasado simple del verbo TRAER
5. Pasado simple del verbo PEGAR
8. Pasado simple del verbo CANTAR
10. Pasado simple del verbo COMER
11. Pasado simple del verbo ALIMENTAR
12. Participio pasado del verbo AGITAR
16. Participio pasado del verbo VENDER
17. Participio pasado del verbo LEER
18. Pasado simple del verbo DEJAR
20. Pasado simple del verbo QUEDAR
21. Pasado simple del verbo DIBUJAR
24. Pasado simple del verbo BEBER
25. Pasado simple del verbo VOLAR
26. Participio pasado del verbo MANTENERSE DE PIE
27. Participio pasado del verbo FABRICAR

Verticales

1. Pasado simple del verbo HERIR
2. Pasado simple del verbo ELEGIR
3. Participio pasado del verbo SER/ESTAR
4. Participio pasado del verbo LLEVAR
6. Pasado simple del verbo ENTENDER
7. Pasado simple del verbo SENTARSE
9. Participio pasado del verbo IR
13. Pasado simple del verbo OIR
14. Participio pasado del verbo NADAR
15. Participio pasado del verbo ESCRIBIR
19. Pasado simple del verbo IR
22. Pasado simple del verbo PAGAR
23. Pasado simple del verbo GANAR

2. Reconstruye las siguientes frases en pasado y tradúcelas al inglés:

ESPAÑOL

1. soltar/cuerda/escalador/el/la →
2. yo/tarde/llegar/película/la/a →
3. traje/él/su/ponerse/nuevo →
4. Tú/reconocer/la/enseguida →
5. carta/traducir/él/la →
6. a/chico/mentir/este/padres/sus →
7. calentar/cocinero/la/el/tortilla →

INGLÉS

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

3. Completa la siguiente tabla y traduce al inglés las actividades que se han hecho HOY:

TODOS LOS DÍAS

Me levanto a las 7

a) Desayuno tostadas
b) Me ducho con agua fría
c) .....
d) Leo “El País”
e) Veo a mis compañeros
f) .....
g) Vuelvo en metro del trabajo
h) ..... con Mamen
i) .....9 horas
j) Voy a dormir temprano

HOY

Me he levantado a las 9

..... magdalenas.
.....con agua caliente.
He salido de casa a las 10.
.....”El Mundo”.
No los .....
He comido en una cafetería
..... en taxi.
He salido con Asun. He trabajado 8 horas.
..... a dormir muy tarde.

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INICIAL

Circle the correct option:

1) I **never went / have never gone** to Vienna.

2) My great-grandfather **had/has had** five sisters.

3) He **lived/has lived** in Manila for a year when he **was/has been** a student.

4) Oh no! I **lost/have lost** my wallet!

5) *(At night):* **Did you see/have you seen** Julie today?

6) At the weekend, they **played/have played** football, then they **went/have gone** to a restaurant.

7) I **read/have read** six books so far this week.

8) Amy **lived/has lived** in Portugal when she was young.

9) She **visited/has visited** her grandmother last month.

10) The Vandals **invaded/have invaded** Rome in the year 455.

11) She **lived/has lived** in seven different countries, so she knows a lot about different cultures.

12) I **went/have gone** to the cinema last night.

13) Ow! I **cut/have cut** my finger!

14) **Did you see/have you seen** *The King's Speech*?

15) John **never understood/has never understood** the Present Perfect tense.

16) She **broke/has broken** her leg the day before her exam.

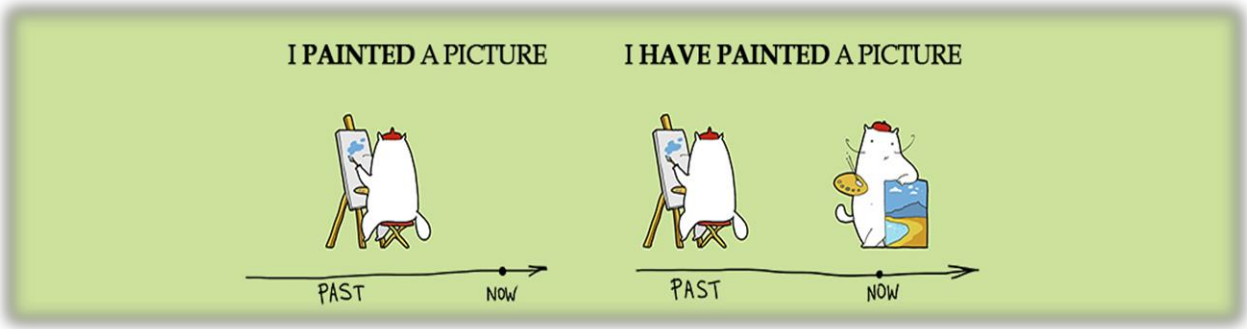
17) We **saw/have seen** Oliver yesterday.

18) He **was/has been** here all morning. *(It's still morning).*

19) King Henry the Eighth of England **had/has had** six wives.

Código alfanumérico: **Grupo:**

<u>Actividades de traducción</u> (SESIÓN 1)



¿Qué diferencia hay en español entre estas dos oraciones?

He trabajado mucho. *Trabajé mucho.*

- En el primer caso hablamos de un **<u>pasado reciente</u>**, por ejemplo: *He trabajado mucho hoy.*
- En el segundo caso hablamos de un **<u>pasado lejano</u>**; por ejemplo: *Ayer trabajé mucho.* Veamos cómo se forma:

SUJETO + HAVE/HAS + PARTICIPIO PASADO DEL VERBO PRINCIPAL

1. Traduce al inglés los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1: *Hoy he trabajado mucho* →

Ejemplo 2: *Ella ha estudiado en la cocina* →

Ejemplo 3: *Ha nevado hoy* →

Ejemplo 4: *Nosotros/as hemos leído muchos libros* →

Ejemplo 5: *Ellos/as han visto a Peter* →

Algunas observaciones:

- El verbo *have/has* no significa en este caso "tener" sino "haber". *Have* en el *Present Perfect* es un verbo auxiliar y siempre debe ir acompañado de un verbo principal.
- Es posible que el verbo *have* sea utilizado como verbo principal. La construcción sería entonces: *I've had an accident.* He tenido un accidente.

¿Cómo se pregunta con el *Present Perfect*?

Estructura preguntas: Have/has + sujeto + verbo principal en *past participle* + ?

Ejemplo:*¿Ha trabajado Holly hoy?* →

¿Cómo se niega con el *Present Perfect*?

Estructura negación: Sujeto + have/has + **not** + verbo principal en "past participle"

Ejemplo: *Holly no ha trabajado* →

Repaso de las estructuras:

Levanta la mano y pon un ejemplo en inglés para cada tipo de estructura:

Afirmativa	Sujeto + have/has + Participio. Ejemplo →

Negativa	Sujeto + have/has + not + Participio. Ejemplo →

Interrogativa	Have/has+ Sujeto+ Participio+? Ejemplo →

Confusión entre *Simple Past* y el *Present Perfect*:

- El *Simple Past* para pasado lejano, acabado, acompañado generalmente de "yesterday" (ayer), "last week/month/year" (la semana/el mes/año pasado).
- El *Present Perfect* para un pasado reciente y no suele acompañarse de referencias temporales, aunque puede aparecer, por ejemplo, con "today", "recently", "for", "since", "already", "yet", "just".

2. Traduce al inglés las siguientes oraciones:

- Tengo mucha hambre. Todavía no he comido. →
- El tren ya ha llegado. →
- Beth acaba de marcharse a casa. →
- He vivido en Madrid desde hace 10 años. →
- Esta ha sido su casa desde que nació. →
- ¿Han terminado los deberes ya? →
- El paro ha disminuido últimamente. →

3. Escoge un pasaje de cada grupo y tradúcelos al inglés, prestando especial atención a los apartados en cursiva:

GRUPO 1

1) El despertador *ha sonado* a las siete y media y *me he levantado* sin problemas, *he dormido* muy bien. *Me he duchado* y *he desayunado* tostadas, zumo de naranja y café. Después *he ido* al colegio y *he preparado* las clases.

2) Los alumnos/as son buenísimos. *Han comprendido* muy rápido las cosas nuevas y no *han tenido* problemas en los ejercicios. Durante la pausa *he hablado* con mis compañeros sobre algunas cosas de las clases. *He salido* del colegio a las dos y *he comido* unas tapas.

3) Al llegar a casa *he limpiado* un poco y *he escrito* varios correos electrónicos. A las siete *ha llegado* mi amigo Chema para ver una película, así que *he sacado* un par de cervezas y palomitas. Antes de acostarme *he preparado* una ensalada para cenar y *he cogido* un libro para leer en la cama.

GRUPO 2

1) El miércoles pasado *fue* un día fantástico: ¡*conocí* al chico de mis sueños! Cuando *salí* de clase lo *vi* en el pasillo y *me enamoré* de él inmediatamente. *Me saludó* al pasar y yo *pensé* que me *iba* a desmayar.

2) Creo que él también *se sintió* atraído por mí porque *se acercó* enseguida y *me preguntó* mi nombre. *Me puse* colorada de la emoción. *Subió* conmigo a la cafetería para tomar algo y *empezamos* a hablar de las clases y los exámenes. Después *volví* con él a casa y *quedamos* para el fin de semana. ¡Qué ilusión!

3) Ayer por la mañana *tuve* clase en la facultad y después *intenté* estudiar un rato en la biblioteca, pero no *pude* concentrarme. *Salí* a dar un paseo para despejarme y *volví* a casa. *Encendí* el ordenador y *me metí* a ver mi correo: ¡me había escrito un mensaje!

Código alfanumérico: **Grupo:**

Actividades de traducción (SESIÓN 2)

RECUERDA:

PRESENT PERFECT		**PAST SIMPLE**
Afirmativa	**SUJETO + HAVE/HAS + PARTICIPIO (R/I)**	**SUJETO + PASADO SIMPLE (R/I)**
Negativa	**SUJETO + HAVEN'T/HASN´T + PARTICIPIO**	**SUJETO + DIDN'T + VB PRESENTE**
Interrogativa	**HAVE/ HAS + SUJETO + PARTICIPIO …?**	**DID + SUJETO + VB PRESENTE…?**

SEMEJANZAS CON EL CASTELLANO	**DIFERENCIAS CON EL CASTELLANO**
Generalmente, se suele asociar el *Present Perfect* en inglés con el Pretérito Perfecto Compuesto en castellano, aunque no siempre es así. Observa los siguientes ejemplos: 1. He viajado mucho. → *I've travelled a lot.* Se trata de una experiencia en general hasta ahora. Además sigue existiendo la posibilidad de viajar más, así que la acción no se ha acabado. 2. Han llegado. → *They've arrived.* Aunque la acción de llegar ha terminado, ellos siguen aquí, así que hay un efecto en el presente. 3. ¿Ha escrito la carta? → *Has he written the letter?* No sabemos si efectivamente lo ha hecho o si lo ha terminado. Realmente lo que se quiere saber es si la carta existe ahora, en el presente.	Si la acción a la que te refieres se ha acabado y no hay posibilidad de que esta se repita, hay que utilizar el Pasado Simple en inglés. Veamos los siguientes ejemplos: 1. He trabajado mucho hoy. → *I worked a lot today.* Se supone que el día laboral ha acabado por hoy, por lo que no voy a seguir trabajando. 2. Ha salido de casa temprano esta mañana. → *I left home early this morning.* Aunque sigamos por la mañana, no hay posibilidad de repetir la acción de salir de casa, por lo que esta ha acabado independientemente de si el periodo de tiempo sigue o no. 3. Esta mañana he escrito muchos emails. → *This morning I wrote a lot of emails.*

4. Esta mañana he escrito muchos emails. → *This morning I've written a lot of emails.*

Imagínate que aún estamos por la mañana. El periodo de tiempo al que se refiere aún es el periodo actual y existe la posibilidad de escribir más emails así que la acción no ha terminado necesariamente.

5. ¿Qué has hecho esta mañana? → *What have you done this morning?*

Se refiere a un periodo de tiempo no acabado. Sigue existiendo la posibilidad de hacer más cosas esta mañana.
6. He trabajado mucho hoy → *I've worked a lot today.*

Se supone que todavía estoy en el trabajo y existe la posibilidad de seguir trabajando.

Asimismo, si la acción se ha acabado se utiliza el Present Perfect cuando tiene un efecto en el presente. Por ejemplo:

7. Ha llovido. → *It has rained.* Ha dejado de llover pero todo sigue mojado.

8. Se han marchado. → *They have left.* Sin especificar cuándo y además, se nota su ausencia ahora en el presente.

9. He hablado con Mark sobre su actitud. → *I have spoken with Mark about his attitude.*

Aunque la acción de hablar con Mark se ha terminado, la implicación es que el efecto de las palabras sigue y que ahora Mark entiende el problema con su actitud.

4. ¿Qué has hecho esta mañana? → *What did you do this morning?*

5. He ido a la playa este fin de semana. → *I went to the beach this weekend.*

Si hablas de esta mañana y estás por la tarde o de este fin de semana y ya es lunes, puesto que el periodo de tiempo se ha acabado, hay que utilizar el Pasado Simple en inglés.

6. ¿Qué has dicho? → ~~*What have you said?*~~ → *What did you say?*

7. María me ha visto pero no me ha saludado. → *Maria saw me but she didn't say hello.*

Finalmente, si la acción a la que te refieres se ha acabado y no produce ningún efecto en el presente, se utilizará el *Past Simple* incluso aunque la acción haya tenido lugar hace muy poco.

Ahora te toca a ti un poco de práctica. ¿Cómo se traducirían las siguientes frases?

1. ¿Has encontrado tus llaves?→

2. Sí, las he encontrado esta mañana.→

3. David ha perdido su trabajo.→

4. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué lloras? →

5. Ha venido a verme hace un rato y me ha traído flores. →

6. David ha perdido su trabajo esta semana.→

7. He leído tres artículos esta mañana. (Aún es esta mañana) →

8. He leído tres artículos esta mañana. (Estamos por la tarde) →

Completa las siguientes oraciones con el tiempo que corresponda y después tradúcelas al inglés:

1. La semana pasada _____ (comprar) un juego que me encanta.
2. Me _____ (gustar) mucho la conversación de esta mañana.
3. No me _____ (parecer) muy interesante el partido del pasado sábado.
4. _____ (Encontrar) hoy el libro de un autor que a Marta le apasiona.
5. ¿_____ (Aprender) con las clases de español esta semana? Yo lo _____ (pasar) genial este mes.
6. Hace dos días _____ (soñar) que viajaba a Brasil de vacaciones y hoy _____ (mirar) dos ofertas en una agencia de viaje.
7. El año pasado no _____ (cantar) en el coro de la escuela y me _____ (arrepentirse); pero este mes puedo presentarme y ya _____ (decidir) que quiero cantar.
8. Todavía no _____ (ver) esa película, pero quiero verla porque ayer _____ (oir) que actúa mi actriz favorita.

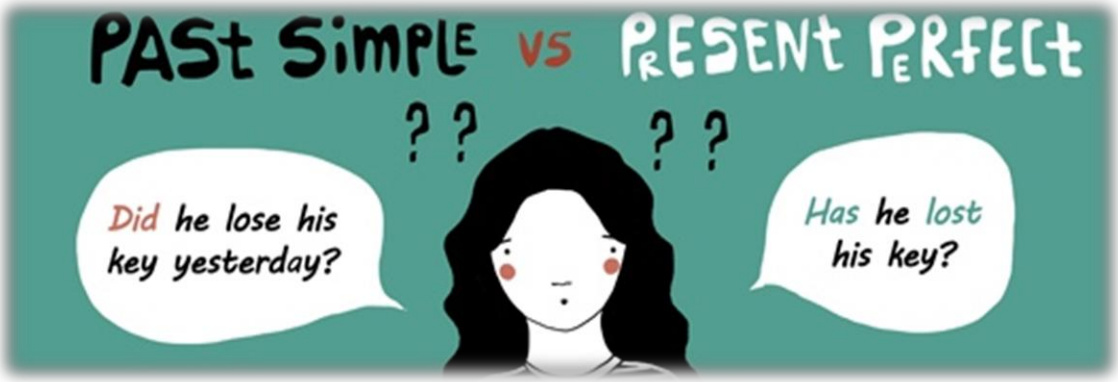
Rellena los huecos con el tiempo de pasado correcto y a continuación tradúcelos al inglés:

1. Hoy no (visitar)..... a mi abuela.
2. La semana pasada (ir)..... a la playa todos los días.
3. Cuando vivía en Bilbao,(ir).....a visitar el Guggenheim.
4. Hace un momento (pedir, a mí)..... que me case con él.
5. Luís (comportarse) ..... muy raro de un tiempo a esta parte. No suele actuar así.
6. Anoche no (ir) ..... al cine porque estaba enfermo.
7. Como tenía que terminar el trabajo de doctorado, no (asistir) ..... a la conferencia de mi amiga.
8. Miriam (casarse)..... tres veces y este verano (enamorarse) ..... de su profesor.
9. Hace dos semanas no (viajar).....porque tenía la pierna y el brazo rotos del accidente de moto.
10. Como no llegaba el bus, (llegar)..... tarde a clase.
11. Lorenzo (decir, a mí).....el mes pasado que su jefe le había pedido un trabajo muy complicado.
12. Ya (terminar)..... de ver la película que (dejar, a mí) ..... el fin de semana pasado.
13. Maribel (contar, a mí)..... el martes que cuando era pequeña su hermana (regalar, a ella) ..... una muñeca muy especial.
14. ¡Otra vez (perder) ..... las llaves! No sé dónde tengo la cabeza.
15. Carlos (nacer)..... el 3 de Marzo de 1997.

16. Hoy Laia (venir).....a trabajar por la tarde porque ayer (ir)..... a una cena de trabajo y no (sentirse) ..... bien. Ella (estar)..... enferma toda la mañana.
17. (Pensar)..... que sería interesante ir esta tarde al cine.
18. Fernando Alonso (ganar)..... la carrera de esta semana y Schumacher (quedar).....en segundo lugar.
19. El fin de semana pasado Marta y yo (hacer).....una excursión por la sierra y (visitar)..... pueblos muy bonitos.
20. Jorge (empezar).....la carrera hace siete años y la (terminar)..... éste.

Código alfanumérico: **Grupo:**

<u>Actividades de traducción</u> (SESIÓN 3)



PRESENT PERFECT	**PAST SIMPLE**
Acciones que tienen relación con el momento presente. **SPECIFIC TIME EXPRESSIONS:** **1) <u>For</u>** → indica <u>cuánto</u> dura la acción. *Ex. I have worked at the airport **for** two years. (Trabajo en el aeropuerto desde hace dos años)* → sigo trabajando allí.	**Acciones que ya han acabado.** **SPECIFIC TIME EXPRESSIONS:** 1) **<u>Yesterday</u>** → ayer. *Ex. What did you have for lunch **yesterday**?* *(¿Qué comiste ayer?)*
2) <u>Since</u> → indica <u>cuándo</u> empezó la acción. *I have worked at the airport **since** 2009. (He trabajado en el aeropuerto desde 2009)* → sigo trabajando allí.	2) **<u>Last</u>** week/month/year... Tiempo acabado. *Ex. **Last** summer I went bungee jumping. It was amazing!* *(El verano pasado hice submarinismo. ¡Estuvo genial!)*
3) **Yet** → en **oraciones negativas** para hablar de **acciones inacabadas**. *I haven't finished it **yet** (todavía no lo he acabado).*	3) **Ago** (al final de frase) → hace *Ex. I went to New York two years ago (Fui a Nueva York hace dos años)*
4) How long..? → cuánto tiempo dura algo (**duración**) *How long have you lived here? (¿Cuánto tiempo hace que vives aquí?)*	**4) When...? → cuándo** ocurrió algo (**momento concreto**) *When did you move here? (¿Cuándo te mudaste aquí?)*

Observa los siguientes marcadores temporales y escribe una oración en inglés con cada uno de ellos atendiendo al tiempo verbal correspondiente:

- el mes pasado →

- desde 2005 →

- hace tres años →

- ¿Cuánto tiempo hace que …? →

- desde hace mucho tiempo →

- esta tarde (sigue siendo por la tarde) →

- esta tarde (ya es de noche) →

- todavía no →

Teniendo en cuenta las explicaciones de las dos sesiones, traducid al inglés en parejas el siguiente diálogo:

PAULA: Hola Carlos ¿Qué tal?
CARLOS: Bien, un poco cansado... He tenido muchas clases hoy.
PAULA: Bueno, pero lo pasaste bien el fin de semana pasado ¿no? Finalmente ¿Qué hiciste? ¿Jugaste el partido?
CARLOS: No, al final no jugamos porque llovió. El sábado fui con mi prima al cine y vimos una película de ciencia ficción.
PAULA: ¿Os gustó la película?
CARLOS: A mí no me gustó mucho, pero a mi prima le encantó.
PAULA: Pues yo el sábado vi a Shakira en concierto...
CARLOS: ¿De verdad? ¡Genial! ¿Te gustó el concierto?
PAULA: ¡Me encantó! ¡Fue increíble! Bailé, canté...
CARLOS: ¿Sabes? Yo nunca he ido a un concierto en directo.
PAULA: ¿No? Pues yo ya he ido a dos de Shakira y el mes pasado compré la entrada para ver a mi cantante favorito.
CARLOS: ¿Sí? ¿Y quién es?
PAULA: Se llama Juanes y ha sacado disco nuevo este año.

CARLOS: ¿Juanes? ¿el colombiano? A mí también me gusta mucho. Precisamente esta mañana he visto su nuevo videoclip. ¡Me ha encantado!
PAULA: ¿En serio? Y ¿Por qué no vienes al concierto?
CARLOS: ¿Crees que ya se han vendido todas las entradas?
PAULA: Seguro que no. Ayer escuché en la radio que hay entradas disponibles en la tienda de discos.
CARLOS: ¿Y sabes dónde está?
PAULA: ¡Claro! Esta semana he ido a esa tienda tres veces ¡Vamos!

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 1

Put the verbs into the correct tense (Simple Past or Present Perfect Simple):

Positive Sentences

1 Mary _____ (win) the lottery last year.

2 We _____ (prepare / already) dinner.

3 James _____ (find) your ring in the garden yesterday.

4 He _____ (come / just) home.

5 They _____ (buy) their car two years ago.

Negative Sentences

1. I _____ (see / not) anyone yet.
2. Phil _____ (go / not) to the cinema last night.
3. We _____ (be / not) to the zoo so far.
4. She _____ (arrive / not) yet.
5. Emily _____ (visit / not) me last week.

Questions

1 (you / read) _____ the book yet?

2 How many letters _____ (they / write) so far?

3 When _____ (he / tell) you that?

4 (you / be) _____at home last night?

5 How often (you / travel) _____ abroad till now?

Text

1 A: (you / taste / ever) _____ sushi?

2 B: Yes, I _____ (eat) sushi at least five times so far.

3 A: When (you / eat) _____ sushi for the first time?

4 B: I _____ (eat) sushi for the first time on my dad's 50th birthday. He _____ (invite) the whole family to a Japanese restaurant.

5 A: _____ (you / like) it?

B: Absolutely. In fact, it _____ (be) so good that we _____ (be) to that restaurant three times so far. And on my mum's birthday, we _____ (order) some sushi and _____ (have) it at home.

Código alfanumérico: **Grupo:**

Actividades posteriores a la traducción

1. Encuentra los errores en las siguientes oraciones y corrígelos:

- Me ha gustado mucho la conversación de esta mañana → *I have liked a lot the conversation of this morning.* →

- David ha perdido su trabajo → *David has losed his job.* →

- He leído tres artículos esta mañana. (Estamos por la tarde). → *I did read three articles this morning.* →

- Ha venido a verme hace un rato y me ha traído flores → *He has come to see me and he has gived me flowers.* →

- ¿Qué ha pasado? → *What has happened?* →

- Jorge empezó la carrera hace siete años y la terminó este → *Jorge start the degree 7 years ago and he has end this year.*

- Carlos nació el 3 de marzo de 1997. → *Carlos borned in the 3th of March on 1997.*

- La semana pasada compré un juego que me encanta → *The last week I buyed a game that I love it.* →

- ¿Has encontrado las llaves? → *Did you found your keys?* →

- ¡Otra vez he perdido las llaves! No se dónde tengo la cabeza. → *Other time I have lost my keys. I don't know where is my head.*

2. Lee el siguiente texto y resúmelo en inglés en <u>cinco líneas</u> aproximadamente:

Since computers were first introduced to the public in the early 1980's, technology has changed a great deal. The first computers were simple machines designed for basic tasks. They didn't have much memory and they weren't very powerful. Early computers were often quite expensive and customers often paid thousands of dollars for machines which actually did very little. Most computers were separate, individual machines used mostly as expensive typewriters or for playing games.

Times have changed. Computers have become powerful machines with very practical applications. Programmers have created a large selection of useful programs which do everything from teaching foreign languages to bookkeeping. We are still playing video games, but today's games have become faster, more exciting interactive adventures. Many computer users have also got on the Internet and begun communicating with other computer users around the world. We have started to create international communities online. In short, the simple, individual machines of the past have evolved into an international World Wide Web of knowledge.

_____

_____

_____

_____

_____

3. Fíjate en los siguientes párrafos y trata de corregir todos los errores que en ellos encuentres (tiempos verbales, adverbios, preposiciones, calcos del español, ortografía…):

- Hace dos días soñé que viajaba a Brasil de vacaciones y hoy he mirado dos ofertas en una agencia de viajes. → *Since two days I have dreamed that I travelled to Brasil on holidays and today I have seen to sale on an agency of travel.*

- Todavía no he visto esa película, pero quiero verla porque ayer escuché que actúa mi actriz favorita. → *I didn't see this film yet, I want to saw it but yesterday I listen that my actress operate on this film.* →

-¿Has aprendido con las clases de inglés esta semana? Yo me lo he pasado genial este mes → *Did you learn something with the classes of Spanish this weekend? I passed it very well this month.* →

- El fin de semana pasado Marta y yo hemos hecho una excursión por la sierra y hemos visitado pueblos muy bonitos → *Last weekend Marta and me did a travell through the mountain and we've visited lovely viliges.*

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 2

Complete the following sentences with the correct verb tense (Past Simple or Present Perfect):

1. A: Did you like the movie "Star Wars?"
B: I don't know. I _____ (see, never) that movie.

2. Sam _____ (arrive) in San Diego a week ago. He _____ (visit) the main points of the city so far but _____ (not send) any pictures yet.

3. My best friend and I _____ (know) each other for over fifteen years. We still get together once a week.

4. Stinson is a fantastic writer. He _____ (write) ten very creative short stories in the last year. One day, he'll be as famous as Hemingway.

5. I _____ (have, not) this much fun since I _____ (be) a kid.

6. Things _____ (change) a great deal at Coltech, Inc. When we first _____ (start) working here three years ago, the company _____ (have, only) six employees. Since then, we _____ (expand) to include more than 2000 full-time workers.

7. I _____ (tell) him to stay on the path while he was hiking, but he _____ (wander) off into the forest and _____ (be) bitten by a snake.

8. Listen Donna, I don't care if you _____ (miss) the bus this morning. You _____ (be) late to work too many times. You are fired!

9. Sam is from Colorado, which is hundreds of miles from the coast, so he _____ (see, never) the ocean. He should come with us to Miami.

10. How sad! George _____ (dream) of going to California before he died, but he didn't make it. He _____ (see, never) the ocean.

11. In the last hundred years, travelling _____ (become) much easier and very comfortable. In the 19th century, it _____ (take) two or three months to cross North America by covered wagon. The trip _____ (be) very rough and often dangerous. Things _____ (change) a great deal in the last hundred and fifty years. Now you can fly from New York to Los Angeles in a matter of hours.

12. Johnny, I can't believe how much you _____ (change) since the last time I _____ (see) you. You _____ (grow) at least a foot!

13. This tree _____ (be) planted by the settlers who _____ (found) our city over four hundred years ago.

14. This mountain _____ (be, never) climbed by anyone. Several mountaineers _____ (try) to reach the top, but nobody _____ (succeed, ever) . The climb is extremely difficult and many people _____ (die) trying to reach the summit.

15. I _____ (visit, never) Africa, but I _____ (travel) to South America several times. The last time I _____ (go) to South America, I _____ (visit) Brazil and Peru. I _____ (spend) two weeks in the Amazon, _____ (hike) for a week near Machu Picchu, and _____ (fly) over the Nazca Lines.

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA FINAL

Read the following text and then complete and answer the questions below:

I think I have had a very interesting life. I'm 73 now and I don't work anymore. I was in the army for 51 years. I retired when I was 69. I have been to so many countries that I can't remember all of them. I've been to Australia six or seven times and to South Africa three times. I have also been once to Russia but I didn't like it at all: much too cold for me!

They say that love is the greatest thing and I agree. I've been married four times but never for more than five years. I don't think women really understand me!

I've never been on television, but I've been on the radio once. It was a programme about life in the military about twenty years ago. I met the Prime Minister on the same day. Actually, I've met a lot of famous people: members of the royal family, famous politicians and also famous cinema and television personalities. I've never met the American President though which is a pity.

Because I've travelled a lot, I've seen a lot of wonderful things and have also eaten and drunk some strange foods and drinks. I ate cat and rat in India and drank something called Mirto on a little island in Italy many years ago.

1. What job _____ before retiring? →

2. How long _____in the army for? →

3. How many times _____ to Australia? →

4. _____ like Russia? →

5. Why _____ married so many times? →

6. _____ he ever _____ on the media? →

7. When _____ the Prime Minister? →

8. _____ he ever _____ the American president? →

9. Where _____ he _____ cat and rat? →

10. When_____ he _____ Mirto? →

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

Positive Sentences

1 He _____ (leave / just) his house.

2 We _____ (build) a tree house last week.

3 Two years ago, Fiona _____ (break) her leg.

4 I _____ (wash / already) the dishes.

5 The other day, our cat_____ (bring) home a mouse.

Negative Sentences

6. We _____ (empty / not) the bin last week.

7. She _____ (be / not) there an hour ago.

8. He _____ (lose / not) any game so far.

9. My brother _____ (pick / not) me up at 8 o'clock.

10. I _____ (make / not) up my mind yet.

Questions

1 (you / see) _____ Bob recently?

2 Who _____ (switch) off the lights a minute ago?

3 When _____ (she / become) a teacher?

4 (you / ride / ever) _____ an elephant?

5 (you / hurt) _____ your knee when you were playing football?

Text

6 Last week I _____ (be) very busy and I _____ (have not) the time to do a lot in the household.

7 On Monday I _____ (work) three hours overtime and _____ (come) home very late in the evening.

8 From Tuesday to Thursday I _____ (be) on a business trip.

9 On Friday I _____ (go) to a friend's birthday party and at the weekend I_____ (visit) my grandparents.

10 Tomorrow some friends are coming over. I _____ (see / not) them for ages and they _____ (be / never) at my place before. I _____ (clean / just) my house so I can show them around. Now everything is perfect.

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

1) We _____ (go) to the theatre last week.

2) Yesterday I _____ (have) dinner with a friend.

3) I _____ (never taste) champagne.

4) When I _____ (be) a child, I _____ (love) ice-skating.

5) I _____ (not/have) any coffee today. I feel very sleepy!

6) I _____ (not/drink) any coffee yesterday.

7) I _____ (read) all his books. I think he's a wonderful writer.

8) What _____ (you/do) at the weekend?

9) I _____ (always / love) tea - I drink it every day.

10) What subject _____ (she/study) at university?

11) John _____ (lose) his bus pass. Can he borrow some money?

12) How long _____ (you/know) Susie for?

13) He _____ (be) married for ten years (but he got divorced).

14) _____ (you/ever/go) to Central Park in New York?

15) How many books _____ (she/write) so far?

16) He _____ (wash) the dishes, _____ (clean) the living room, and _____ (cook) dinner last night.

17) My great-grandfather never _____ (leave) Scotland.

18) She _____ (come) to London in 1997.

19) She _____ (never / see) snow before.

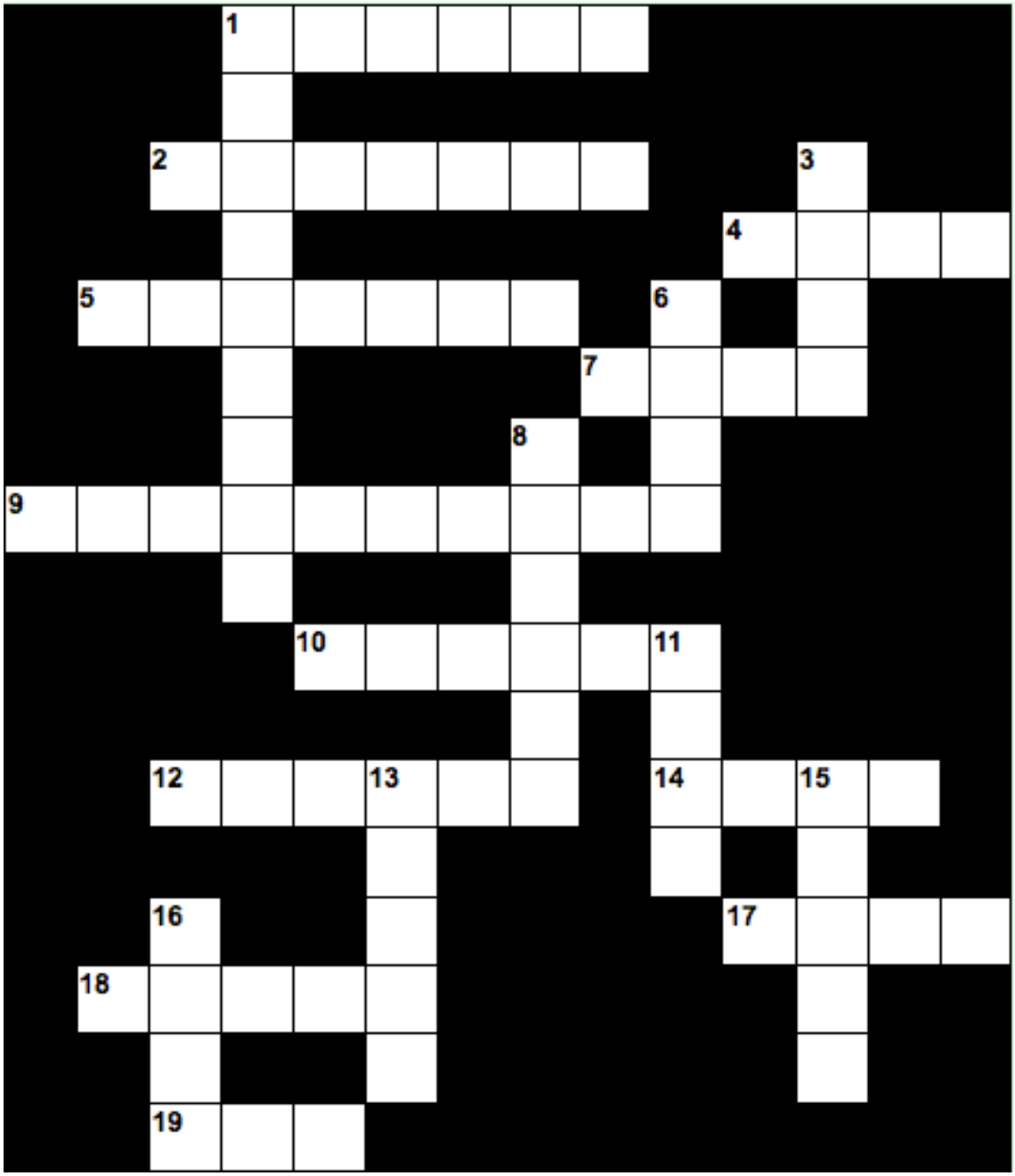
20) He _____ (be) married for thirty-five years (and he's still married now).

ANEXO IV. UNIDAD DIDÁCTICA GRUPO CONTROL (ESTUDIO 2)

Código alfanumérico: **Grupo:**

WARMING-UP ACTIVITIES

1. Complete the following crossword according to the clues given below:



Across:

1. Are you sure they ... last week? (fight)
2. He hasn't ... to me for over a month. (write)
4. Where have you ... ? (be)
5. I ... it was more expensive than that. (think)
7. Who ... it to him? (give)
9. I don't think she ... you. (understand)
10. They ... their house about 25 years ago. (buy)
12. The cat ... 10 mice yesterday! (catch)
14. He's ... his car keys. (lose)
17. It ... less than a dollar, didn't it? (cost)
18. Jane Austen ... novels. (write)
19. Who ... the match last Saturday? (win)

Down:

1. I have almost ... about it by now. (forget)
3. Where ... you yesterday? (be)
6. Who ... the bill? (pay)
8. He ... to sign the last page of the contract. (forget)
11. Who ... you that? (tell)
13. Jane hasn't ... me anything. (give)
15. They ... French at lunch. (speak)
16. Joey ... a picture of a horse. (draw)

Look at the following chart and write five questions beginning with 'Have you ever…?'

EAT something strange or disgusting	**FALL OFF** your bike, a ladder	**COOK** a meal for the family	**DRIVE** over the speed limit	**FORGET** an important date
RECEIVE an awful gift	**LOSE** your temper in public	**WIN** a prize	**SEND** a letter	**BUY** clothes online
SLEEP in a tent	**SKATE** in an ice-skating rink	**FIND** any money	**BE** to a football match	**MAKE** a cake
READ "El Quijote"	**LEAVE** something important at home	**BURN** your hand	**BUY** something you didn´t use / wear	**CALL** somebody by the wrong name
CHEAT in an exam	**FALL** asleep in class / at work	**GIVE** a false excuse to get out of something	**SEE** a car accident	**WALK INTO** a window because it was clean
CRY watching a film	**OVERSLEEP**	**BE** to a spa	**WAIT** for someone for more than 15'	**SEE** a film more than 3 times
SWIM naked	**HELP** someone in danger	**KISS** someone on the first date	**TRIP** in public	**FAINT**
BREAK someone's heart	**GET** stuck in a lift	**GIVE** someone a fake phone number	**BE** sunburnt	**CHIP / BREAK** a tooth

-
-
-
-
-

2. Now look at this chart and write five sentences using 'Last month/year/night…' or 'ago'.

DANCE "pasodoble"	**SHARE** a flat	**RECEIVE** a gift for St Valentine	**TELL** a lie	**LIVE** in another city
FORGET your password	**DRINK** more than you should	**LEAVE** without paying	**TAKE** a cold shower	**WRITE** a love letter / email
FALL down the stairs	**RIDE** on horseback	**TAKE** driving lessons	**MEET** a famous person	**STAY UP** all night
KEEP a diary	**BREAK** a promise	**TAKE** a computer course	**SPRAIN** your ankle	**GET** stuck in a lift
BE to London	**BE** on strike	**TRY** sushi	**SLEEP** in a tent	**WEAR** two different socks
BURN your meal	**SPILL** your drink over someone else	**LOSE** part of your bathing suit	**MAKE UP** a story to get out of a parking ticket	**SKIP** a class / a day at work
HAVE a puncture	**LIE** about your age	**SMOKE** in a forbidden place	**RIDE** on a roller-coaster	**THROW UP** in a public place
BE on a diet	**TRAVEL** to Paris	**JUMP** the traffic lights	**SEE** a film in original version	**BABYSIT**

-
-
-
-
-

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INICIAL

Circle the correct option:

1) I **never went / have never gone** to Vienna.

2) My great-grandfather **had/has had** five sisters.

3) He **lived/has lived** in Manila for a year when he **was/has been** a student.

4) Oh no! I **lost/have lost** my wallet!

5) *(At night):* **Did you see/have you seen** Julie today?

6) At the weekend, they **played/have played** football, then they **went/have gone** to a restaurant.

7) I **read/have read** six books so far this week.

8) Amy **lived/has lived** in Portugal when she was young.

9) She **visited/has visited** her grandmother last month.

10) The Vandals **invaded/have invaded** Rome in the year 455.

11) She **lived/has lived** in seven different countries, so she knows a lot about different cultures.

12) I **went/have gone** to the cinema last night.

13) Ow! I **cut/have cut** my finger!

14) **Did you see/have you seen** *The King's Speech*?

15) John **never understood/has never understood** the Present Perfect tense.

16) She **broke/has broken** her leg the day before her exam.

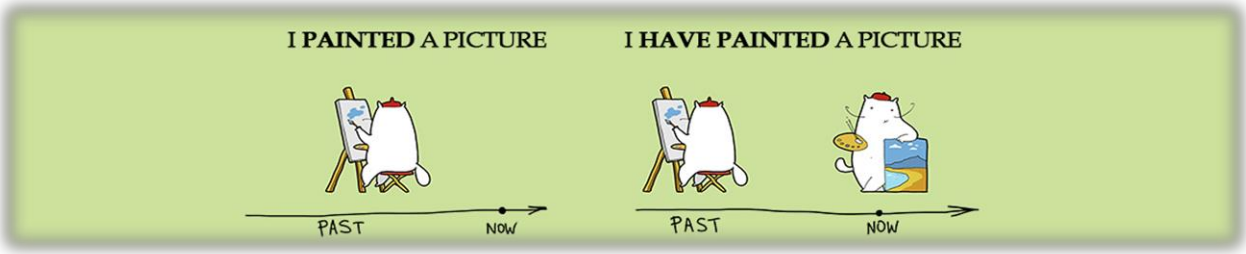
17) We **saw/have seen** Oliver yesterday.

18) He **was/has been** here all morning. *(It's still morning).*

19) King Henry the Eighth of England **had/has had** six wives.

Código alfanumérico: **Grupo:**

REINFORCEMENT ACTIVITIES (I)



REMEMBER:

	PRESENT PERFECT SIMPLE	SIMPLE PAST
Affirmative	SUBJECT + HAVE/HAS + PAST PARTICIPLE (R/I)	SUBJECT + SIMPLE PAST (R/I)
Negative	SUBJECT + HASN'T/HAVEN'T + PAST PARTICIPLE (R/I)	SUBJECT + DIDN'T + VB BASE FORM
Interrogative	HAVE/HAS + SUBJECT + PAST PARTICIPLE (R/I) ...?	DID + SUBJECT + VB BASE FORM ...?

Complete the following sentences with the Present Perfect Simple tense:

1) (She / go / to the library today) →

2) (you / keep a pet for three years) →

3) (you / eat Thai food before)? →

4) (it / rain all day)? →

5) (who / we / forget to invite)? →

6) (we / not / hear that song yet) →

7) (he / not / forget his books) →

8) (she / steal all the chocolate) →

9) (I / explain it well)? →

10) (who / he / meet recently)? →

11) (how / we / finish already)? →

12) (he / study Latin) →

13) (I / know him for three months) →

14) (where / you / study Arabic)? →

15) (what countries / they / visit in Europe)? →

16) (he / hurt his leg) →

17) (she / leave her phone in a taxi) →

18) (we / not / lose our tickets) →

19) (she / call her mother)? →

20) (he / take a taxi)? →

Complete the following sentences with the Simple Past tense:

1) I (work) in a bank for ten years. →

2) Where (you/live) when you were young? →

3) She (not/study) French at university. →

4) He (travel) through the middle east last year. →

5) (they/visit) the Louvre in Paris? →

6) She (not/watch) TV yesterday. →

7) We (buy) a new car last weekend. →

8) Where (you/teach) before you came here? →

9) He (not/think) that he was right. →

10) I (cook) steak last night. →

11) (Lucy/read) 'War and Peace' at school? →

12) She (not/write) to her grandmother. →

13) We (have) a computer when I was a child. →

14) Where (you/go) on holiday? →

15) I (love) ice cream when I was a child. →

16) They (not/meet) yesterday. →

17) (she/swim) in the sea in Greece? →

18) We (not/play) tennis yesterday because it was raining. →

19) He (try) to lift the box but he couldn't.. →

20) What (you/eat) for lunch? →

Código alfanumérico: **Grupo:**

REINFORCEMENT ACTIVITIES (II)

Look at the following chart:

Present Perfect Simple	Past Simple
Unfinished actions that started in the past and continue to the present: • I've known Julie for ten years (and I still know her).	Finished actions: • I knew Julie for ten years (but then she moved away and we lost touch).
A finished action in someone's life (when the person is still alive: life experience): • My brother has been to Mexico three times.	A finished action in someone's life (when the person is dead): • My great-grandmother went to Mexico three times.
A finished action with a result in the present: • I've lost my keys! (The result is that I can't get into my house now).	A finished action with no result in the present: • I lost my keys yesterday. It was terrible! (Now there is no result. I got new keys yesterday).
With an unfinished time word (this week, this month, today): • I've seen John this week.	With a finished time word (last week, last month, yesterday): • I saw John last week.

Now choose the correct option:

1) Where ..... you born?

a. were
b. have
c. are

d. did

2) A: Where ..... that jacket? B: In that new clothes shop in Piazza Kennedy.
a. have you bought
b. did you buy

3) How long ..... your best friend?
a. do you know
b. did you know
c. have you known

4) A: I lived in Milan when I was younger. B: Really? How long ..... there?
a. did you live
b. have you lived
c. lived you

5) Gladstone ..... the Prime Minister of Great Britain 5 times during the reign of Queen Victoria.
a. has been
b. had been
c. was

6) My grandmother, who died five years ago, ... abroad.
a. was never going
b. never went
c. has never been

7) A: Would you like a coffee? B: No thanks. ..... one.
a. I just had
b. I've just had
c. I was just having

8) Many of Dickens's novels ..... in monthly magazines.
a. were first published
b. have been first published
c. had been first published

9) (at 10.30 a.m.) ..... Julie this morning?
a. Did you see
b. Have you seen
c. Had you seen

10) (at 4.30 p.m.) ..... Julie this morning?
a. Did you see
b. Have you seen

11) Oh no! ..... my keys!
a. I've lost
b. I lost

12) ..... my keys last week.

a. I've lost
b. I lost

13) ..... to the cinema yesterday.

a. I went
b. I've been
c. I've gone

14) Jack ..... (live) in Boston for the past 15 years.

a. has lived
b. lives
c. lived

15) Janet ..... (work) for Smith and Brothers before she came to work for us.

a. worked
b. works
c. has worked

16) Dad, ... (you/finish) reading the paper yet?

a. did you finish
b. are you finishing
c. have you finished

17) I would love to visit Prague sometime. Unfortunately, I ..... (be/never) there.

a. have never been
b. was never
c. will never be

18) Peter ..... (play) Tennis for five years when he ..... (be) at school.

a. has played - was
b. played - was
c. has played - has been

19. Can you help me? I ..... (finish) my homework, but I still don't understand number seven.

a. have finished
b. didn't finish
c. finish

20. I ..... (work) in Italy for five years. I ..... (begin) work as soon as I arrived.

a. work - began
b. have worked - have begun
c. have worked - began

21. I'm afraid I'm not hungry. I ..... (eat/already).

a. didn't eat already
b. have already eaten
c. haven't already eaten

22. Maria lives in Boston. Before she ..... (move) here, she ..... (live) in Seattle for three years.

a. moved - has lived
b. moved - lived
c. has moved - lived

23. Peter ..... (go) to Paris last year. That means that he ..... (be) to Paris three times!

a. went - has been
b. went - was
c. has gone - was

24. Just a moment! I ..... (not think) of a good idea yet!

a. haven't thought
b. didn't think
c. don't think

25. When Jack was at school, he ..... (learn) to play the saxophone. He ..... (play) it ever since.

a. has learned - has played
b. learned - has played
c. learned – played

26. How long ..... (you/live) there before coming here?

a. have you lived
b. did you live
c. do you live

27. She ..... (write) the email but doesn't know how to send it.

a. has written
b. writes
c. written

28. I ..... (just/have) something done to my hair. Do you like it?

a. have just had
b. just have had
c. just have

29. Hurry up! The concert ..... (begin) and we are late.

a. begins
b. has begun
c. began

30. Madonna ..... (record) many albums and will probably make many more.

a. records
b. has recorded
c. recorded

Código alfanumérico: **Grupo:**

Now complete the following sentences with Simple Past or Present Perfect Simple:

1) Last night I_____(lose) my keys – I had to call my flatmate to let me in.

2) I_____(lose) my keys - can you help me look for them?

3) I_____(visit) Paris three times.

4) Last year I_____(visit) Paris.

5) I_____(know) my great grandmother for a few years - she died when I waseight..

6) I_____(know) Julie for three years - we still meet once a month.

7) I_____(play) Hockey since I was a child - I'm pretty good!

8) She_____(play) hockey at school but she didn't like it.

9) Sorry, I_____(miss) the bus - I'm going to be late.

10) I_____(miss) the bus and then I_____(miss) the aeroplane as well!

11) Last month I_____(go) to Scotland.

12) I'm sorry, John isn't here now. He_____(go) to the shops.

13) We_____(finish) this room last week.

14) I_____(finish) my exams finally - I'm so happy!

15) Yesterday, I_____(see) all of my friends. It was great.

16) I_____(see) Julie three times this week.

17) She_____(live) in London since 1994.

18) She_____(live) in London when she was a child.

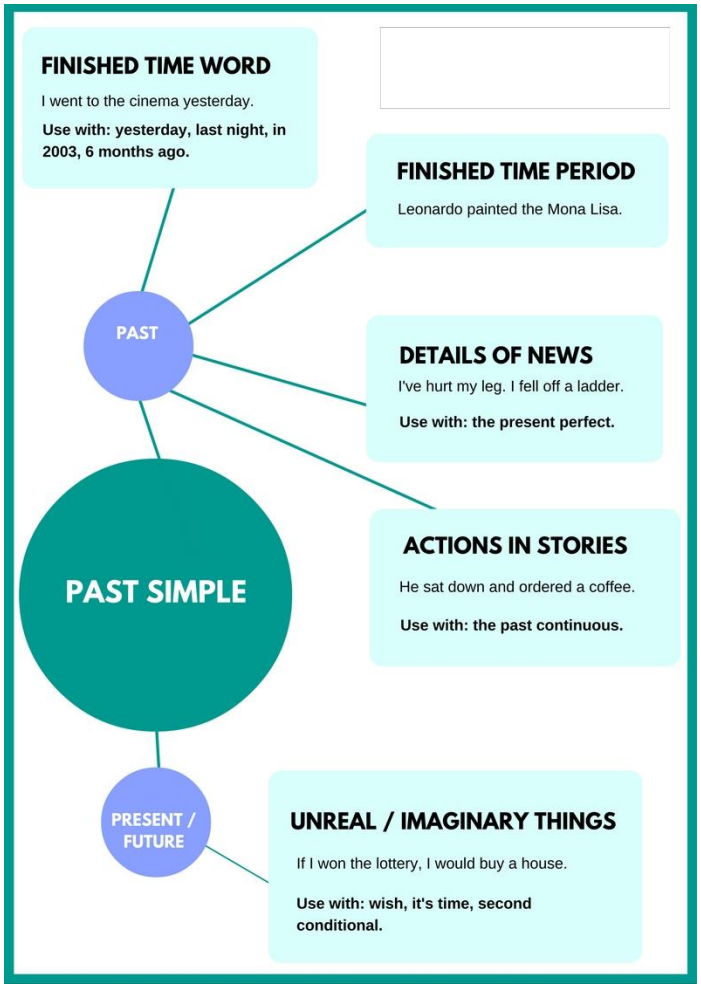
19) I_____(drink) three cups of coffee today.

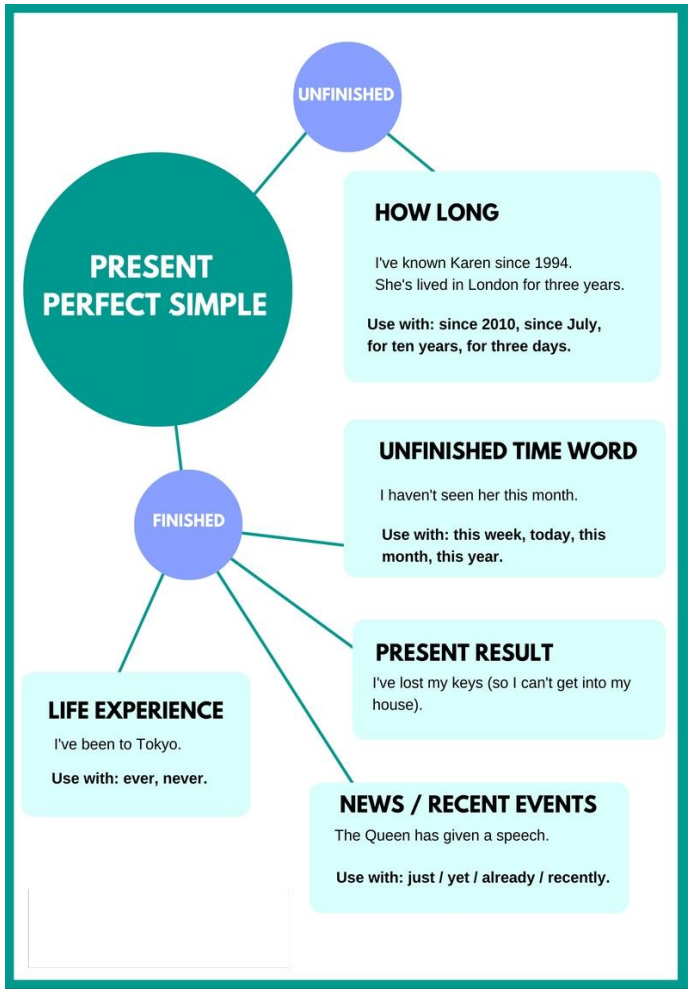
20) I_____(drink) three cups of coffee yesterday.

Código alfanumérico: **Grupo:**

REINFORCEMENT ACTIVITIES (III)

Look at the following charts:





Now complete the following sentences with Simple Past or Present Perfect Simple:

1) Last night I _____ (lose) my keys – I had to call my flatmate to let me in.

2) I _____ (lose) my keys - can you help me look for them?

3) I _____ (visit) Paris three times.

4) Last year I _____ (visit) Paris.

5) I _____ (know) my great grandmother for a few years - she died when I was eight..

6) I _____ (know) Julie for three years - we still meet once a month.

7) I _____ (play) Hockey since I was a child - I'm pretty good!

8) She _____ (play) hockey at school but she didn't like it.

9) Sorry, I _____ (miss) the bus - I'm going to be late.

10) I _____ (miss) the bus and then I _____ (miss) the aeroplane as well!

11) Last month I _____ (go) to Scotland.

12) I'm sorry, John isn't here now. He _____ (go) to the shops.

13) We _____ (finish) this room last week.

14) I _____ (finish) my exams finally - I'm so happy!

15) Yesterday, I _____ (see) all of my friends. It was great.

16) I _____ (see) Julie three times this week.

17) She _____ (live) in London since 1994.

18) She _____ (live) in London when she was a child.

19) I _____ (drink) three cups of coffee today.

20) I _____ (drink) three cups of coffee yesterday.

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 1

Put the verbs into the correct tense (Simple Past or Present Perfect Simple):

Positive Sentences

1 Mary _____ (win) the lottery last year.

2 We _____ (prepare / already) dinner.

3 James _____ (find) your ring in the garden yesterday.

4 He _____ (come / just) home.

5 They _____ (buy) their car two years ago.

Negative Sentences

1. I _____ (see / not) anyone yet.
2. Phil _____ (go / not) to the cinema last night.
3. We _____ (be / not) to the zoo so far.
4. She _____ (arrive / not) yet.
5. Emily _____ (visit / not) me last week.

Questions

1 (you / read) _____ the book yet?

2 How many letters _____ (they / write) so far?

3 When _____ (he / tell) you that?

4 (you / be) _____at home last night?

5 How often (you / travel) _____ abroad till now?

Text

1 A: (you / taste / ever) _____ sushi?

2 B: Yes, I _____ (eat) sushi at least five times so far.

3 A: When (you / eat) _____ sushi for the first time?

4 B: I _____ (eat) sushi for the first time on my dad's 50th birthday. He _____ (invite) the whole family to a Japanese restaurant.

5 A: _____ (you / like) it?

B: Absolutely. In fact, it _____ (be) so good that we _____ (be) to that restaurant three times so far. And on my mum's birthday, we _____ (order) some sushi and _____ (have) it at home.

Código alfanumérico: **Grupo:**

EXTENSION ACTIVITIES

Read the following text and complete the gaps with the correct verb tense (Simple Past or Present Perfect Simple):

RAFAEL NADAL



Rafa Nadal _____ (be) born in Manacor in 1986. He _____ (win) twelve French Open titles and two Olympic gold medals. In 2008, Nadal _____ (become) the second Spanish man to win Wimbledon.

Since 2004, Nadal _____ (be) a strong competitor to Roger Federer. They _____ (play) against each other in nine Grand Slam finals. Nadal _____ (win) six of them. Also, he _____ (rank) World No. 2 behind Federer for more than 300 weeks. He _____ (be) the first in the rank for 196 weeks. Rafa _____ (play) the Davis Cup with the Spanish team thirty-four times so far. They _____ (win) the trophy in 2004, 2008, 2009 and 2011 although he _____ (not play) on the final in 2008 due to a knee injury.

Some trivia about him:

- He _____ (begin) playing tennis when he _____ (be) five.
- In 2002, he _____ (win) his first ATP match at Majorca at the age of 15.
- Although he is right-handed, he _____ (play) with his left hand so far.
- He _____ (create) *Fundación Rafa Nadal*, which promotes sport as an integration tool for handicapped, immigrant and socially excluded people.

FOR, SINCE OR AGO? Complete the following sentences with the correct time expression:

41. This house needs cleaning. We haven't cleaned it _____ months.

42. I think I can't possibly learn Chinese. I've studied it _____ two years and I still can't have a sensible conversation.

3 Jim and Kevin first met ten years _____.

4 Where were you? I've been waiting _____ two hours.

5 I don't see my family very often. I haven't seen them _____ Christmas.

6 Louise has been learning Greek _____ she was fifteen.

7 Helen lived in London long time _____ but she has been living in Madrid _____ last summer.

8 My parents have had the same car _____ ages. They bought it at least fifteen years _____.

9 Fred has been phoning his boss _____ lunchtime but he can't get through.

10 I'm fed up with this rain. It's been raining _____ hours.

JUST, YET, STILL OR ALREADY? Tick the right sentences:

- It's 11 and Mark **still** hasn't got up. ☐
- I'm expecting him but he **still** hasn't turned up. ☐
- I'm expecting him but he hasn't turned up **yet**. ☐
- He left his job but he has **already** found another. ☐
- Are you **still** doing your homework? ☐
- Mr Green has **just** left his office. ☐
- My new hairdrier didn't work properly. I've taken it to the shop **already** and got a refund. ☐
- I don't **still** know his phone number. ☐
- I don't know his phone number **yet**. ☐
- Have you seen Brad Pitt's new film **yet**? ☐
- Have you seen Sam? He **just** has come looking for you. ☐
- My friends went to the theatre but I didn't go with them because I've seen the play **already**. ☐

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA INTERMEDIA 2

Complete the following sentences with the correct verb tense (Past Simple or Present Perfect):

1. A: Did you like the movie "Star Wars?"
B: I don't know. I _____ (see, never) that movie.

2. Sam _____ (arrive) in San Diego a week ago. He _____ (visit) the main points of the city so far but _____ (not send) any pictures yet.

3. My best friend and I _____ (know) each other for over fifteen years. We still get together once a week.

4. Stinson is a fantastic writer. He _____ (write) ten very creative short stories in the last year. One day, he'll be as famous as Hemingway.

5. I _____ (have, not) this much fun since I _____ (be) a kid.

6. Things _____ (change) a great deal at Coltech, Inc. When we first _____ (start) working here three years ago, the company _____ (have, only) six employees. Since then, we _____ (expand) to include more than 2000 full-time workers.

7. I _____ (tell) him to stay on the path while he was hiking, but he _____ (wander) off into the forest and _____ (be) bitten by a snake.

8. Listen Donna, I don't care if you _____ (miss) the bus this morning. You _____ (be) late to work too many times. You are fired!

9. Sam is from Colorado, which is hundreds of miles from the coast, so he _____ (see, never) the ocean. He should come with us to Miami.

10. How sad! George _____ (dream) of going to California before he died, but he didn't make it. He _____ (see, never) the ocean.

11. In the last hundred years, travelling _____ (become) much easier and very comfortable. In the 19th century, it _____ (take) two or three months to cross North America by covered wagon. The trip _____ (be) very rough and often dangerous. Things _____ (change) a great deal in the last hundred and fifty years. Now you can fly from New York to Los Angeles in a matter of hours.

12. Johnny, I can't believe how much you _____ (change) since the last time I _____ (see) you. You _____ (grow) at least a foot!

13. This tree _____ (be) planted by the settlers who _____ (found) our city over four hundred years ago.

14. This mountain _____ (be, never) climbed by anyone. Several mountaineers _____ (try) to reach the top, but nobody _____ (succeed, ever) . The climb is extremely difficult and many people _____ (die) trying to reach the summit.

15. I _____ (visit, never) Africa, but I _____ (travel) to South America several times. The last time I _____ (go) to South America, I _____ (visit) Brazil and Peru. I _____ (spend) two weeks in the Amazon, _____ (hike) for a week near Machu Picchu, and _____ (fly) over the Nazca Lines.

Código alfanumérico: **Grupo:**

PRUEBA FINAL

Read the following text and then complete and answer the questions below:

I think I have had a very interesting life. I'm 73 now and I don't work anymore. I was in the army for 51 years. I retired when I was 69. I have been to so many countries that I can't remember all of them. I've been to Australia six or seven times and to South Africa three times. I have also been once to Russia but I didn't like it at all: much too cold for me!

They say that love is the greatest thing and I agree. I've been married four times but never for more than five years. I don't think women really understand me!

I've never been on television, but I've been on the radio once. It was a programme about life in the military about twenty years ago. I met the Prime Minister on the same day. Actually, I've met a lot of famous people: members of the royal family, famous politicians and also famous cinema and television personalities. I've never met the American President though which is a pity.

Because I've travelled a lot, I've seen a lot of wonderful things and have also eaten and drunk some strange foods and drinks. I ate cat and rat in India and drank something called Mirto on a little island in Italy many years ago.

1. What job _____ before retiring? →

2. How long _____in the army for? →

3. How many times _____ to Australia? →

4. _____ like Russia? →

5. Why _____ married so many times? →

6. _____ he ever _____ on the media? →

7. When _____ the Prime Minister? →

8. _____ he ever _____ the American president? →

9. Where _____ he _____ cat and rat? →

10. When_____ he _____ Mirto? →

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

Positive Sentences

1 He _____ (leave / just) his house.

2 We _____ (build) a tree house last week.

3 Two years ago, Fiona _____ (break) her leg.

4 I _____ (wash / already) the dishes.

5 The other day, our cat_____ (bring) home a mouse.

Negative Sentences

1. We _____ (empty / not) the bin last week.
2. She _____ (be / not) there an hour ago.
3. He _____ (lose / not) any game so far.
4. My brother _____ (pick / not) me up at 8 o'clock.
5. I _____ (make / not) up my mind yet.

Questions

1 (you / see) _____ Bob recently?

2 Who _____ (switch) off the lights a minute ago?

3 When _____ (she / become) a teacher?

4 (you / ride / ever) _____ an elephant?

5 (you / hurt) _____ your knee when you were playing football?

Text

1 Last week I _____ (be) very busy and I _____ (have not) the time to do a lot in the household.

2 On Monday I _____ (work) three hours overtime and _____ (come) home very late in the evening.

3 From Tuesday to Thursday I _____ (be) on a business trip.

4 On Friday I _____ (go) to a friend's birthday party and at the weekend I_____ (visit) my grandparents.

5 Tomorrow some friends are coming over. I _____ (see / not) them for ages

and they _____ (be / never) at my place before. I _____ (clean / just) my house so I can show them around. Now everything is perfect.

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

1) We _____ (go) to the theatre last week.

2) Yesterday I _____ (have) dinner with a friend.

3) I _____ (never taste) champagne.

4) When I _____ (be) a child, I _____ (love) ice-skating.

5) I _____ (not/have) any coffee today. I feel very sleepy!

6) I _____ (not/drink) any coffee yesterday.

7) I _____ (read) all his books. I think he's a wonderful writer.

8) What _____ (you/do) at the weekend?

9) I _____ (always / love) tea. I drink it every day.

10) What subject _____ (she/study) at university?

11) John _____ (lose) his bus pass. Can he borrow some money?

12) How long _____ (you/know) Susie for?

13) He _____ (be) married for ten years (but he got divorced).

14) _____ (you/ever/go) to Central Park in New York?

15) How many books _____ (she/write) so far?

16) He _____ (wash) the dishes, _____ (clean) the living room, and _____ (cook) dinner last night.

17) My great-grandfather never _____ (leave) Scotland.

18) She _____ (come) to London in 1997.

19) She _____ (never / see) snow before.

20) He _____ (be) married for thirty-five years (and he's still married now).

ANEXO V. PAUTAS PARA EL PROFEESORADO

PAUTAS PARA EL PROFESORADO

Estudio 1

- Grupo de control → archivos con la nomenclatura (01) 2A_1, (01)_2A_2… Total **9** actividades.
- Grupo experimental → archivos con la nomenclatura (01)_2B_1, (01)_2B_2…Total **9** actividades.

Estudio 2

- Grupo de control → archivos con la nomenclatura (02)_2A_1, (02)_2A_2… Total **7** actividades.
- Grupo experimental → archivos con la nomenclatura (02)_2B_1, (02)_2B_2…Total **7** actividades.

- La participación por parte de los alumnos/as debe ser voluntaria y los resultados obtenidos en las pruebas tienen carácter puramente científico y en ningún momento deben adquirir un valor académico.

- Mientras que el grupo de control realizará actividades monolingües, el grupo experimental trabajará la traducción inversa (del español al inglés). Las pruebas intermedias y final son idénticas para ambos que nos permitirá observar si está habiendo un impacto positivo o no.

- En el grupo experimental las pruebas de traducción podrán realizarse con la ayuda de diccionario. Las pruebas de control, no.

- La duración de las actividades no tendría que exceder de los 50 min estipulados para cada clase. No obstante, dependiendo de las circunstancias del grupo, esta se podrá acortar o alargar a criterio del profesor.

- Sería conveniente repasar o darles tiempo a los alumnos/as para que lean las fichas en las que haya tablas explicativas.

- Deben contestar a todas las preguntas en la medida de lo posible.

- Es necesario que transcurra un mínimo de un día entre una prueba y otra, excepto para la prueba intermedia 3 y el Term Test que podrían realizarse conjuntamente el mismo día.

- A cada alumno debe adjudicarse un código alfanumérico que se utilizará en todas las actividades y pruebas para identificar al participante en el estudio.

ANEXO VI. MODELO CONSENTIMIENTO INFORMADO FAMILIAS

Estimadas familias:

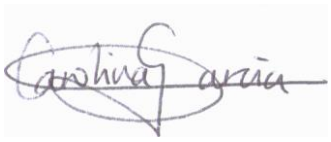
El motivo de la presente es solicitarles colaboración para la investigación que estoy llevando a cabo en la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid). Dicho estudio de investigación tiene como fin estudiar el impacto de la traducción en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre alumnos/as de primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Para tal fin, es necesario realizar un conjunto de actividades y pruebas que permitan extraer datos concluyentes en **dos grupos del mismo curso académico**.Dichas actividades formarán parte de los contenidos previstos para el presente curso, concretamente, el empleo del *Past Simple/Present Perfect* (Estudio 1) y la formación de adjetivos comparativos y superlativos (Estudio 2). Se precisará un total de **9 sesiones para el Estudio 1**, y **7 sesiones para el Estudio 2, sin necesidad de que estas sean consecutivas**. Se pueden realizar al ritmo que cada docente estime conveniente de acuerdo con el ritmo de trabajo y las circunstanciaspropias de cada grupo.

Asimismo, conforme a lo previsto a la Ley Orgánica 15/1999, los datos de carácter personal serán utilizados exclusivamente para fines de planificación pedagógica, por lo que queda asegurado el anonimato de los mismos.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les solicito autoricen a sus hijos para la realización de las mismas rellenando el formulario anexo.

Sin otro particular les saluda atentamente,



AUTORIZACIÓN PARA LA COLABORACIÓN EN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL "LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON ALUMNOS/AS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA" REALIZADA POR CAROLINA GARCÍA PÉREZ.

D./DÑA. _____

con DNI_____como padre/madre o tutor/tutora del

alumno/a _____

DOY MI AUTORIZACIÓN

para que realice las actividades de traducción como herramienta didáctica en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Madrid, a de de 2019

El padre/ la madre o tutor/a,

Fdo.

ANEXO VII. EJEMPLO ANONIMIZADO GRUPO EXPERIMENTAL (ESTUDIO 1)

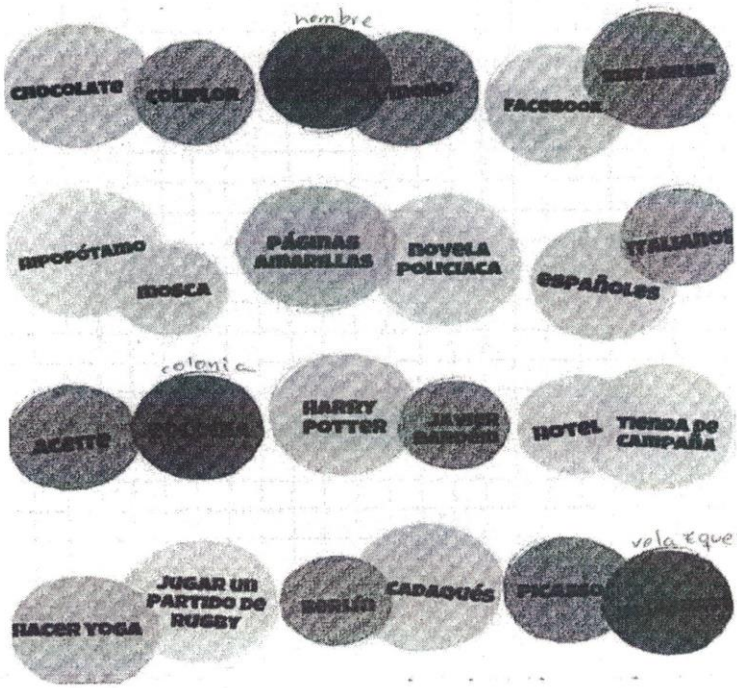
527

13/22

519

Actividades previas a la traducción

¿En qué se diferencian las siguientes parejas? Escribe tus frases en castellano utilizando *más...que/menos...que/tan...como* y después tradúcelas al inglés.



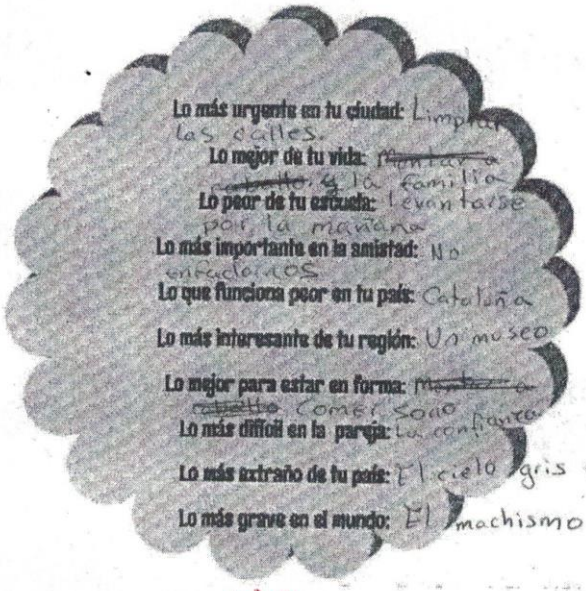
8/12

- El chocolate es más rico que la coliflor. - The chocolatte is more delicious than the cauliflower.
- El hombre es más inteligente que el mono - The man is more intelligent than the monkey.
- Facebook es peor que instagram. - Facebook is worst than instagram.
- El hipopótamo es más grande que la mosca - The hippo is biggest than the fly.
- Las páginas amarillas son peores que la novela policiaca. - The pages yellow pages are worst than the novel police novel.
- los españoles son tan listos como los italianos. - The spanish people are as intelligent as italian people.
- la colonia huele mejor que el aceite. - The perfume smells better than the oil.
- Harry Potter es mejor que Javier Bardém - Harry Potter is better tha Javier Bardém
- Dormir en un hotel es mejor que en una tienda de campaña. - Sleeping in a hotel is better than sleeping in a tent.
- Hacer yoga es más aburrido que jugar un partido de rugby. - Do yoga more borried than play a match of rugby.
- Berlín es más bonito que cadaqués - Berlin is more beautiful than cad
- Picaso pinta tan bonito como

S27

Completa el cuestionario en castellano y después tradúcelo al inglés de la siguiente manera: *Lo mejor de mi vida es..., Lo más importante en la amistad es...*

¿QUÉ ES PARA TI LO MÁS?



1. The most urgent thing in your city is cleaning the streets.
2. The best thing of my life is the family.
3. The worst thing of your school Wake up at the morning.
4. The most important thing in your friendship is don't never get angry.
5. The worst thing in your country is Cataluña.
6. The most interesting thing in your region is a museu
7. The best thing for be healthy is eat healt
8. The most difficult thing in a relacion ship is the trust confidens.
9. The most strangest thing in your country is the sky grey
10. The most worst thing in the world is the sexism sexist.

5/10

S27

22/26

8'4

PRUEBA INTERMEDIA 1

Choose the correct option:

1. We have an **more old / (older)** brother who lives in Miami. ✓
2. Her illness is **(more serious) / most serious** than what the doctors expected. ✓
3. I like warm weather. If the weather is **more cold / (colder)** I feel ill. ✓
4. This dress is **most beautiful / (more beautiful)** than that. ✓
5. He is **(richer) / (more rich)** than Arthur. ✗
6. This road is **more far / (further)** than the motorway. ✓
7. Was the TV programme **(worse) / more bad** than the film? ✓

6/7

Complete the adjectives using the comparative form:

1. It's too noisy here. Can we go to a quieter (quiet) place? ✗
2. The hotel was bigger (big) than that in which we stayed last year. ✓
3. Your work is ~~best~~ good (good) than mine. ✗
4. The accident could have been worse (bad) than it was. ✓
5. I was more nervious (nervous) in my exam yesterday than Mark. ✓
6. I'd like to have a faster (fast) car. The one I have now is really old. ✓
7. Last week it was really hot. Today is colder (cold) than then. ✓

5/7

Complete the sentences using the superlative form of the adjectives:

1. It's a very nice house. It's the nicest house in the street. ✓
2. This is a cheap restaurant. It's the cheapest I've ever been. ✓
3. It was a very valuable painting. I'm sure it was the most valuable painting in the gallery. ✓
4. She's a very good tennis player. Her trainer says she is the best ✓
5. He's a very dangerous criminal. The police says he is the most dangerous in the country. ✓
6. We should buy him a beautiful present. Last year we gave him the most beautiful gift of all in his birthday. ✓

6/6

S27

Write the comparative or superlative form of the adjectives in these sentences:

1. She was a very intelligent student. She was the most intelligent girl in her class.
2. It´s a very old castle. Experts argued it is the oldest in Britain.
3. I´m going to sleep on the sofa. My bed is less uncomfortable (uncomfortable) than it.
4. This new job is more important (important) for me than the last I had.
5. Living in the countryside is healthier (healthy) than living in town.
6. These instructions were as difficult as (difficult) ones I have ever read.

5/6

S27

185/33

5'6

Actividades de traducción

FORMACIÓN DE ADJETIVOS COMPARATIVOS DE SUPERIORIDAD Y SUPERLATIVOS EN INGLÉS:

	GRADO COMPARATIVO SUPERIORIDAD	GRADO SUPERLATIVO
ADJETIVOS DE UNA SÍLABA	... + er than Ex. faster than	the .... + est Ex. the fastest
ADJETIVOS DE DOS SÍLABAS ACABADOS EN -Y	(Se prescinde de la -y) ... + ier than Ex. prettier than	(Se prescinde de la -y) the ... + iest Ex. the prettiest
ADJETIVOS DE DOS SÍLABAS ACABADOS EN –ER,-OW,-LE	... + er than Ex. cleverer than, slower than, fragiler than	the ... + est Ex. the cleverest, the slowest, the fragilest
ADJETIVOS DE DOS O MÁS SÍLABAS	more ... than Ex. more beautiful than	the most ... Ex. the most beautiful

EXCEPCIONES:

good	better than	the best
bad	worse than	the worst
far	further than	the furthest
little	less than	the least

GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD E INFERIORIDAD:

	GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD	GRADO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD
CUALQUIER ADJETIVO EN GRADO POSITIVO. NO IMPORTA EL NÚMERO DE SÍLABAS.	as + ... + as Ex. as warm as, as easy as, as difficult as	less + ... + than Ex. less warm than, less easy than, less difficult than

Completa con la forma comparativa o superlativa del adjetivo escrito entre paréntesis y después tradúcelo al inglés.

1- Tu habitación es más grande (grande) que la mía. → Your room is biger than my room.

4/7

2- José y Carlos son los más altos (alto) de la clase. → Jose' and Carlos are the ~~more~~ tallest of the class.

S27

3- La fresa es más dulce (dulce) que la naranja. → The strawberrie is more sweet than the orange.

4- Mi calle es más ancha (ancho) que la tuya. → My street is more wide than yours.

5- Esta tarta es la más buena (bueno) de nuestro menú. → This cake is the ~~most~~ best of our menu. ✓

6- La charla de hoy fue la más mala (malo) de todas. → The Today's lecture speaking of today was the worst of all. ✓

7- El perro negro es el más pequeño (pequeño) de los dos. → The dog black is the smallest of all. ✓

Observa los siguientes adjetivos y colócalos en su tabla correspondiente una vez traducidos al inglés:

menos alto que – más delgado que – triste – el más feliz – tan ligero como – menos ancho que – más estrecho que – el más seco – bajo – más rizado que – enorme – más interesante que – tan rubio como – menos divertido que – el más cautivador – tan gracioso como

8/16

ADJETIVO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD MONOSÍLABO O ACABADO EN –Y, -OW, -ER, -LE	ADJETIVO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD DE DOS O MÁS SÍLABAS	ADJETIVO COMPARATIVO DE IGUALDAD
Sader ✓ under biggest ~~Thinner~~ Thinner than ✓	more ~~thin than~~ more ~~narrow than~~ more curly than more interesting than ✓	as light as ✓ as blond as ✓ as ~~funiest as~~

ADJETIVO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD	ADJETIVO SUPERLATIVO	ADJETIVO POSITIVO
less ~~tallest than~~ ~~less thinK than~~ less funny than ✓	The ~~most~~ happiest ✓ the most ~~drie~~ the most attractive ✓	

Completa las siguientes oraciones libremente y después tradúcelas al inglés:

1. Mi compañera es <u>más lista que</u> yo. → My ~~p~~ partner is more inteligent than.

2. La profesora de matemáticas es <u>más guapa que</u> el profesor de química. → The teacher of mathematics is more beautiful than the teacher of ~~química~~ chimist.

3. El presidente es <u>más ~~inteli~~ rico que</u> mi padre. → The president is more ~~rich~~ th my father.

4. El mango es <u>~~me~~ peor que</u> la pera. → The mango is ~~worst~~ than the pear.

5. Mi casa es <u>más grande que</u> la casa de mi compañero/a. → My house is ~~biggest~~ ~~the~~ than the house of my parner.

315/10

6. El tulipán es <u>más bonito que</u> el clavel. → the ~~tulipán~~ Tulip is more beautiful than the ~~clavel~~ carnation ✓

7. (Rosa 30 años; Helena 25 años) Rosa no _____ Helena. → ✗

8. (Alicia 176 cm; Esperanza 160 cm) Esperanza no _____ Alicia. → ✗

9. Estudiar italiano es <u>más dificil que</u> estudiar español. → Study italian is more dificult than studying spanish. ~~0~~

10. (Ramón es guapo; Pedro es muy guapo) Ramón no _____ Pedro. ✗

→

527

31'5/39

(8)

PRUEBA INTERMEDIA 2

1. Write the superiority comparative and superlative form of the following adjectives:

beautiful →	more beautiful	✓	than → the	most beautiful	✓
wide →	wider	✓	than → the	~~most~~ ~~wide~~ widest	✓
handsome →	more handsome	✓	than → the	most handsome	✓
lazy →	lazier	✓	than → the	laziest	✓
ugly →	uglier	✓	than → the	ugliest	✓
serious →	more serious	✓	than → the	most serious	✓
clever →	more clever		than → the	most clever	
little →	~~smaller~~		than → the	~~smallest~~	
funny →	funnier	✓	than → the	funniest	✓
soft →	softer	✓	than → the	softest	✓
good →	better	✓	than → the	best	✓
hard →	harder	✓	than → the	hardest	✓
heavy →	hevier	✗	than → the	heviest	✗
loud →	louder	✓	than → the	loudest	✓
far →	~~farder~~		than → the	~~fardest~~	
nasty →	nastier	✓	than → the	nastiest	✓
expensive →	more expensive	✓	than → the	most expensive	✓
dirty →	dirtier	✓	than → the	dirtiest	✓
bad →	worse	✓	than → the	worst	✓

15'5/19

Complete the sentences using the superiority comparative form of the adjectives in brackets:

1. Cindy's hat is darker (dark) than mine. ✓
2. Snakes are more dangerous (dangerous) than rats. ✓
3. My old trousers are longer (long) than those black ones. ✓
4. Mark is more clever (clever) than his brother.
5. German is more difficult (difficult) than English. ✓

8/10

S27

6. I am more strong (strong) than my friend.

7. The teacher is taller (tall) than me.

8. My friend's eyes are bigger (big) than mine.

9. He sings better (good) than Betty.

10. Lucy's hair is curlier (curly) than yours.

Write sentences using the superiority comparative form:

1. JERRY / STRONG / PAUL → Jerry is more strong than Paul.

2. GOLD / VALUABLE / SILVER → Gold is more valuable than silver.

3. YESTERDAY / WARM / TODAY → Yesterday was more warm than today.

4. COLD AIR / HEAVY / HOT AIR → Cold air is heavier than hot air.

8/10

5. THE NORTH OF THE COUNTRY / BEAUTIFUL / THE SOUTH OF THE COUNTRY.
The North of the country is more beautiful than the south of the country.

6. WEDNESDAY / COLD / MONDAY → Wednesday is colder than Monday.

7. MY ENGLISH / GOOD / MY FRENCH → My English is better than my French.

8. MOTORBIKES / DANGEROUS / CARS → Cars are more dangerous than cars.

9. THE GERMAN FILM / BORING / THE SPANISH FILM → The German film is more boring than the Spanish one.

10. THE TRAFFIC IN ROME / BAD / THE TRAFFIC IN STOCKHOLM → The traffic in Rome is ~~more~~ worse than the traffice in Stockholm.

S Z 7

13'5/22

6'1

Ejercicios posteriores a la traducción

Lee el siguiente texto e indica en inglés cuáles son las razones que llevaron al autor a tomar su decisión.

The Best Sleeping Bag

I needed to buy a new sleeping bag for a winter camping trip. So, I went to a camping store and compared three different brands of sleeping bags: Ultra Comfort, Snowy Down, and Northern Trek. I wanted to look at each sleeping bag very carefully. For winter camping, the Snowy Down had the highest rating. But in some ways, the other two sleeping bags were better. Of the three sleeping bags, the Snowy Down was the warmest, but it was also the most expensive. The Northern Trek cost less than the Snowy Down, but it was just as expensive as the Ultra Comfort. The Ultra Comfort was warmer than the Northern Trek. Finally, the Ultra Comfort was lighter than the other sleeping bags, so it was easier to carry.

2/3

I decided not to get the Northern Trek for camping outside. It wasn't as warm as the other sleeping bags. But we were having a mild winter, so I didn't need the warmest kind of sleeping bag. So I looked more closely at the lightest sleeping bag, the Ultra Comfort. That's the one I chose.

he decided the ultra confort because it was warmer than the Norther trek and it was as expensive as the Norther trek.

Encuentra los errores de comparativo y superlativo en las siguientes oraciones y corrígelos:

7/11

- El chocolate es más dulce que la coliflor / *Chocolate is more sweet than the cauliflower.* → The chocolate is more sweet than the cauliflower.

- El hipopótamo es más grande que la mosca / *The hippopotamous is more bigger than the fly.* → The hippopotamous is bigger than the fly. ✓

527

- Lo más extraño de mi país es la política / *The most strange thing in my country is politics.* → The most stranger thing in my country is politics.

- El hombre es más listo que el mono / *Men are more clever than monkeys.* → intelligent

- Lo peor de mi escuela es el uniforme / *The ~~worse~~ thing in my school is the uniform.* →

- Los italianos son mejores cocineros que los españoles / *Italians are ~~more good~~ better cookers than Spaniards.* →

- Facebook es tan público como Instagram / *Facebook is ~~the~~ as same public as Instagram.* →

- Un hotel es más grande que una tienda de campaña / *The hotel is ~~biggest~~ than the tent.* → bigger

- Mi calle es más ancha que la tuya / *My street is ~~more wide~~ wider than your Street.* →

- El mango es más rico que la pera / *A mango is ~~more tasty~~ tastier than a pear.* →

- José y Carlos son los más altos de la clase / *José and Carlos are ~~taller than~~ the tallest on the class.* →

¿Cuál es tu nivel cultural? Ponte a prueba con el siguiente cuestionario y después traduce las preguntas al inglés.

1. ¿Cuál es el pico más alto de la Tierra? Wich is the ~~tallest~~ highest mountain in the world?

a. Monte Kilimanjaro (b) Monte Everest c. K2

2. ¿Cuál es el animal más veloz del mundo? Wich is the fastest animal in the world?

a. el camello (b) la cebra c. la chita

4'5/8

3. ¿Cuál es el río más largo del mundo? Wich is the ~~largest~~ longest river in the world?

(a) Río Nilo b. Río Amazonas c. Río Yangtze

4. ¿Cuál es el océano más extenso del planeta? Wich is the ~~most extens~~ largest ocean in the world?

a. Océano Pacífico (b) Océano Atlántico c. Océano Índico

5. ¿Cuál es el continente más pequeño? Wich is the smallest continent?

527

a. África b. Antártida (c) Australia

6. ¿Cuál es el animal más grande de la Tierra? Wich is the biggest animal in the world?

a. el elefante (b) la ballena azul c. la jirafa

7. ¿Cuál es el lugar más frío del planeta? Wich is the coldest place in the world?

(a) La Antártida b. Alaska c. Canadá

8. ¿Cuál es el planeta más cercano al Sol? Wich is the ~~pla~~ planet near to the Sun?

a. Marte b. Venus (c) Mercurio

SZ7

18/27

6'6

PRUEBA INTERMEDIA 3

Read the following test and choose the correct option for each space:

Prague is one of the (1) _____ popular tourist destinations in Europe. After all the political changes of the early 1990's, the capital of the Czech Republic began to take advantage of its beautiful cultural and architectural heritage to attract (2) _____ tourists than ever before
Prague is a (3) _____ city than many people imagine and it is (4) _____ easy to move around this wonderful city on foot. Public transport is (5) _____ in Prague than in (6) _____ other European cities but it is often (7) _____ to walk, enabling you to appreciate marvellous buildings you might have missed if you had been sitting on a bus or a tram.
(8) _____ people leave the city of Prague without commenting on the superb food and drink available here. Eating out here is a (9) _____ than it used to be but you can still have a three course meal for around $15 without any problems.

1.	a. more	(b.) most ✓	c. very
2.	a. bigger	(b.) more ✓	c. many
3.	(a.) smaller ✓	b. more small	c. smallest
4.	(a.) very ✓	b. more	c. such
5.	a. very cheap	b. more cheap	(c.) cheaper ✓
6.	(a.) every	b. most	(c.) more
7.	(a.) better ✓	b. more good	c. most good
8.	(a.) few	(b.) much	c. little
9.	a. very cheaper	(b.) little more expensive	(c.) little cheaper

6/9

Complete each sentence with the correct comparative form of the adjective in parentheses.

1. New cars are much quiet than ✓ (quiet) old cars.
2. Do you think money is more important than (important) good health?
3. This coat is as nice as ✓ (nice) that one.
4. My old laptop was a lot be as big as ✓ (big) my new one.
5. Gas is so expensive! I want a more efficient ✓ (efficient) car.
6. Many people think modern life is better than ✓ (good) life in the past.
7. Communication is a lot easier than ✓ (easy) it was 50 years ago.
8. The pollution in my city is much worse than ✓ (bad) it used to be.
9. I prefer the hotest (hot) temperatures. That's why I love summer.
10. My new school is a little farder than (far) my old one.

7/10

S27

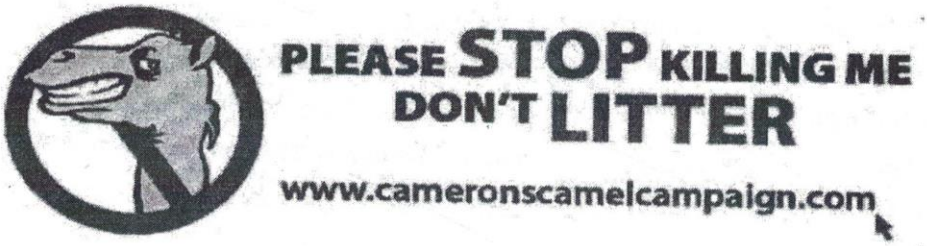
Read the article about trash in the desert. Find and correct eight more errors with superlatives.

Cameron's Camels

The Arabian Desert in the Middle East is one of the most hot environments on Earth, and it has the less amount of rainfall. But to the camel, it is home. The camel is one of the most strong animals in the world. Camels can go for many days with only a little food and water. When they do find water, they probably drink the most quick of any land animal. Adult camels can drink about 25 to 30 gallons (95–114 liters) in ten minutes. Unfortunately, finding water is not the seriousest problem camels face. Most dangerous threat to camels comes from humans. Tourists in the desert leave trash behind. Camels think the trash is food and eat it. This is very dangerous for the camels, because it can kill them.

5/8

One of the most polluted part of the desert is outside the city of Abu Dhabi. Each year, many camels die there from eating trash. Cameron Oliver has been trying to change this. Since he was eight years old, Cameron has been telling people that trash is very dangerous for camels. Of all the young people in Abu Dhabi, Cameron has worked most hard to help the camels. When he was 12, Cameron became the most young person to win an Abu Dhabi award for community service.



SZ 7

32/50

6'4

TERM TEST

Complete the following dialogue with the correct comparative and superlative form:

James: I'm going skiing next week.

Tina: I'd love to have a holiday in November, but my children are at school now, so it's more convenient (convenient) for them to go during the school holidays.I know it's probably the worst (bad) time to go on holiday, because everybody else is going too and the hotel prices are more expensive (expensive) than now.

James: I know, but the Christmas holiday is also the liveliest (lively) time for the skiing resorts. If you want to make a lot of friends, it's better (good) to go in December than in November.

8/10

Tina: My favourite time for going on holiday is September. The weather is drier (dry) than in October and everything is cheaper (cheap) and more quiet (quiet) than in August, especially if you want to go to the beach. I think September is the most beautiful (beautiful) time of the year.

James: I agree with you. It's definitely sensiblest (sensible) to go on holiday when everybody else is working!

Complete with the correct form of the adjectives in brackets using the compartive or superlative form:

1. Paul is the tallest (tall) student in the school.
2. Jane is as more smart (smart) as her brother.
3. Harry thinks playing computer games is more exciting (exciting) than watching TV.
4. My dad is older (old) than my mum.
5. Fruit is better (good) for you than sweets.

10/10

S27

6. This is the worst (bad) film I haver ever seen.
7. Lucy is not as pretty (pretty) as Mary.
8. I am the most intelligent (intelligent) in my classroom.
9. Barranquilla is the nicest (nice) we have ever visited.
10. Chile is one of the most beautiful (beautiful) countries in the world.

Look at the chart comparing three Internet movie services. Then complete each sentence with the words in parentheses.

	C-Movie	My Screen	FAB
Membership fee	$9.95	$5.00	$5.00
Monthly rate	$7.95	$8.50	$9.95
New movies	every month	every two weeks	every week
Easy to use	***	***	****
Customer service	***	****	****

2/8

1. FAB's membership fee is as cheaper as (be / cheap) MyScreen's.
2. Becoming a member of MyScreen is less expensive than (be / expensive) joining C-Movie.
3. C-Movie's monthly rate is highest than (be / high) the others'.
4. C-Movie is less quick than (be / quick) FAB in adding new movies.
5. Using FAB is most difficult than (be / difficult) using the others.
6. C-Movie is less easy than (be / easy) MyScreen to find movies.
7. MyScreen's customer service is better than (be / good) FAB's.
8. C-Movie's customer service is most helpful than (be / helpful) the other two services.

Complete the sentences with the superlative form of the adjective in parentheses.

1. The biggest (big) piles of trash on Mount Everest are on the lower areas.
2. Trash is one of the worst (bad) problems on Mount Everest now.

5/10

3. Many climbers consider K2, a mountain between Pakistan and China, to be the most difficult (difficult) mountain to climb, not Mount Everest.
4. Ted was _____ (experienced) climber on the expedition.

5. Which climber is farder (far) from the top?
6. That was easier (easy) mountain I've ever climbed.
7. Danny is as quick as (quick) at climbing of all of us.
8. Mount Everest is the highest (high) mountain on Earth.
9. That company has better (good) guides.
10. Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of the most stupid (stupid) thing you can do. It's extremely dangerous!

Read the information about the Greendex survey and look at the chart. Then complete each sentence according to the information in the chart. Use the comparative or superlative form of the adjective in parentheses.

The Greendex is a survey of 1000 consumers in several countries. It asks consumers how they spend their money. Each consumer receives a score. High scores indicate "green," or environmentally friendly attitudes. Low scores indicate environmentally unfriendly attitudes.

Greendex: Rankings

	Overall	Housing	Transportation	Food	Goods
Americans	44.7	31.5	54.9	57.0	44.2
Brazilians	55.5	48.9	67.1	57.5	53.8
British	49.4	35.9	62.7	62.2	47.1
Canadians	47.9	35.1	57.8	60.9	45.7
Chinese	57.8	48.2	69.0	63.7	56.8
Germans	51.5	40.3	61.9	61.9	47.1
Indians	58.9	51.4	67.3	71.1	57.3
Japanese	48.5	35.3	65.9	54.7	52.7
Mexicans	53.9	48.0	62.2	53.6	54.5
Russians	53.1	44.1	66.4	60.4	47.9

7/12

Transportation

1. The Chinese make the greenest (green) choices.
2. Americans are greenest (green) consumers.
3. British consumers make greener (green) choices than Canadian consumers.

4. Mexican consumers are less greener (green) Japanese consumers.

Food

5. The British are more concerned than (concerned) the Chinese.
6. Indians are the most concerned (concerned) consumers.

7. Russians are more concered than (concerned) Brazilians.
8. Americans are less conciecned than (concerned) Canadians.

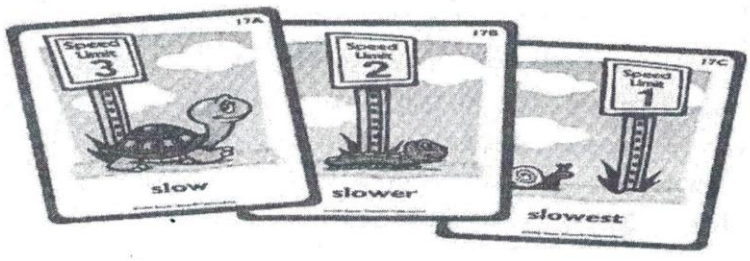
Goods

9. Canadians aren't less responsible than (responsible) Mexicans about buying goods.
10. Indians are the most responsible (responsible) about buying goods.
11. Germans are as responsible as (responsible) as British about buying goods.
12. Americans are the most responsible (responsible) about buying goods.

ANEXO VIII. EJEMPLO ANONIMIZADO GRUPO CONTROL (ESTUDIO 1)

33/57

(5.7) RL8



COMPARATIVE AND SUPERLATIVE ADJECTIVES (WARMING-UP)

Complete the following chart using the right form of the adjective:

5/14

ADJECTIVE	COMPARATIVE OF SUPERIORITY	SUPERLATIVE
happy	more happier than	the most happy
sad	more sad than	the saddest
hot	more hot than	the hot
good	bester/better than	the best ✓
comfortable	more comfortable than ✓	not the most comfortable ✓
elegant	eleganter/more than	the elegantest
intelligent	more intelligent than ✓	the most intelligent ✓

Choose the correct answer using the superiority comparative:

9/10

1. warm → more warm than / warmer than ✓
2. young → more young than / younger than ✓
3. intelligent → ~~the most intelligent~~ / the more intelligent than ✓
4. long → longer than / more long than ✓
5. fast → more fast than / faster than ✓
6. busy → busier than / busyier than ✓
7. interesting → interestinger than / more interesting than ✓
8. sweet → sweeter than / sweetter than ✓
9. tired → more tired than / tireder than ✗
10. short → shorter than / more short than ✓

Read these sentences to your teacher. Then, change them to use comparatives or superlatives.

RLS

Example: *Swiss chocolate is good.* → *Swiss chocolate is the best in the world.*

1. My car looks nice. → My car Looks ~~nice~~ is the ~~nice~~.
2. Old habits are bad. → Old habits are ~~the bad~~.
3. American movies are good. → American movies are the best ✓
4. Italian food is tasty. → Italian food is the ~~tastier~~
5. The teacher is tired. → The teacher is the ~~tired~~

1/5

Look at the sentences below and indicate what kind of comparative has been used:

- For the comparative of equality you should say (A).
- For the comparative of superiority you should say (B).
- For the comparative of inferiority you should say (C).
- For the superlative you should say (D).

1- Fusca is the least expensive car of the world. ( ) → D ✓

2- My sister is as witty as your father. (A) → A ✓ My sister is witter than your ✓ father

3- Is Bruna more graceful than Maísa? ( ) → B ✓ Is Bruna ~~B~~ less graceful than Maísa? ✓

4- The most interesting movie I've ever watched was "The Lord of the Rings" ( ) → D ✓

5- English is more difficult than Spanish. ( ) → B ✓
English is ~~less~~ difficult than Spanish ✓

6- Val is the best cooker I had the pleasure to meet. ( ) → D ✓
Val is as best as ~~cooker~~ I had the pleasure to meet

7- What is the most important thing in your life? ( ) → D ✓

8- Who was a better football player, Guardiola or Zidane? ( ) → ~~D~~ B ✗

9- You are not so smart as I thought. ( ) → A ✓
You are not ~~the~~ smarter ~~tha~~ I thought

10- Is going to school less important than going to the club? → C ✓
Is going to school is most important than going to ~~the~~ club.
the

12/14

RL8

11- Teacher J.B. is as innocent as Bruna. ( ) → A ✓

Teacher J.B. is more innocent than Bruna ✓

12- Mercedes Benz is not the least expensive car of the world. ( ) → C D

Mercedes Bene is the most expensive car of the world

13- Family is more important than friends. ( ) → B ✓

Family is less important than friends ✓

14- Money is not as necessary as health. ( ) → A ✓

Money is more necessary than health. ✓

Notice there is a space on each sentence. Now you need to change the structure from A to B, from B to C, from C to D and from D to A.

Example: ***My sister is taller than me (B) → My sister is less tall than me (C).***

- Fusca is the least expensive car of the world → Fusca is car as tall as ele
- My sister

6/14

RL8

19/26

7'3

PRUEBA INTERMEDIA 1

Choose the correct option:

1. We have an **more old / older** brother who lives in Miami.
2. Her illness is **more serious / most serious** than what the doctors expected.
3. I like warm weather. If the weather is **more cold / colder,** I feel ill.
4. This dress is **most beautiful / more beautiful** than that.
5. He is **richer / more rich** than Arthur.
6. This road is **more far / further** than the motorway.
7. Was the TV programme **worse / more bad** than the film?

7/7

Complete the adjectives using the comparative form:

1. It´s too noisy here. Can we go to a ~~more quiet~~ (quiet) place?
2. The hotel was ~~the big~~ (big) than that in which we stayed last year.
3. Your work is ~~less better~~ (good) than mine.
4. The accident could have been ~~less worse~~ (bad) than it was.
5. I was ~~a less nervous~~ (nervous) in my exam yesterday than Mark.
6. I´d like to have a ~~as fast as~~ (fast) car. The one I have now is really old.
7. Last week it was really hot. Today is ~~less cold~~ (cold) than then.

2/7

Complete the sentences using the superlative form of the adjectives:

1. It´s a very nice house. It´s the nicest house in the street.
2. This is a cheap restaurant. It´s the cheapest I´ve ever been.
3. It was a very valuable painting. I´m sure it was ~~a~~ the most valuable painting in the gallery.
4. She´s a very good tennis player. Her trainer says she is the best
5. He´s a very dangerous criminal. The police says he is the most dangerous in the country.
6. We should buy him a beautiful present. Last year we gave him the most beautiful gift of all in his birthday.

6/6

RL8

Write the comparative or superlative form of the adjectives in these sentences:

1. She was a very intelligent student. She was the most intelligent girl in her class.
2. It's a very old castle. Experts argued it is the oldest in Britain.
3. I'm going to sleep on the sofa. My bed is less uncomfortable (uncomfortable) than it.
4. This new job is than most important (important) for me than the last I had.
5. Living in the countryside is as ~~as~~ less healthy (healthy) than living in town.
6. These instructions were as difficult (difficult) ones I have ever read.

4/6

2415 / 43

5'6 RL8

COMPARATIVE AND SUPERLATIVE ADJECTIVES

STRUCTURE:

	COMPARATIVE OF SUPERIORITY	SUPERLATIVE ADJECTIVE
ONE-SYLLABLE ADJECTIVES	... + er than Ex. faster than	the .... + est Ex. the fastest
TWO-SYLLABLE ADJECTIVES ENDING IN -Y	(No –y) ... + ier than Ex. prettier than	(No –y) the ... + iest Ex. the prettiest
TWO-SYLLABLE ADJECTIVES ENDING IN –ER,-OW,-LE	... + er than Ex. cleverer than, slower than, fragiler than	the ... + est Ex. the cleverest, the slowest, the fragilest
ADJECTIVES WITH THREE OR MORE SYLLABLES	more ... than Ex. more beautiful than	the most ... Ex. the most beautiful

EXCEPCTIONS:

good	better than	the best
bad	worse than	the worst
far	further than	the furthest
little	less than	the least

COMPARATIVE ADJECTIVE OF EQUALITY AND INFERIORITY:

	GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD	GRADO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD
CUALQUIER ADJETIVO EN GRADO POSITIVO. NO IMPORTA EL NÚMERO DE SÍLABAS.	as + ... + as Ex. as warm as, as easy as, as difficult as	less + ... + than Ex. less warm than, less easy than, less difficult than

Now underline the right option:

1 If I am not sure which form to use, I should use:

a. the 'er/est' form

b. the 'more/most' form

0/3

c. the adverb

RL8

2 Choose the correct statement:

a. If an adjective has 1 syllable, I use the 'more/most' form.

b. If an adjective has 2 or more syllables, I use the 'more/most' form.

c. If an adjective has 3 or more syllables, I use the 'more/most' form.

3 Choose the correct statement:

a. Some adjectives with 2 syllables use the 'er/est' form, others use the 'more/most' form.

b. All adjectives with 2 syllables use the 'er/est' form.

c. All adjectives with 2 syllables use the 'more/most' form.

Fill in the correct comparative or superlative form of the adjectives in brackets:

1 My house is bigger (big) than yours.

2 This flower is less beautiful (beautiful) than that one.

3 This is the as interesting as (interesting) book I have ever read.

4 Non-smokers usually live longer (long) than smokers.

5 Which is the most dangerous (dangerous) animal in the world?

6 A holiday by the sea is better (good) than a holiday in the mountains.

21/30

7 It is strange but often a coke is less expensive (expensive) than a beer.

8 Who is the richer tha (rich) woman on earth?

9 The weather this summer is even worse (bad) than last summer.

10 He was the as most clever (clever) thief of all.

11 It's too noisy here. Can we go to a as quiet as (quiet) place?

12 The hotel was less big (big) than that in which we stayed last year.

13 Your work is less better (good) than mine.

14 It's a very nice house. It's the nicest house in the street.

15 This is a cheap restaurant. It's the cheapest I've ever been.

16 It was a very valuable painting. I'm sure it was the most valuable painting in the gallery.

17 She's a very good tennis player. Her trainer says she is the best.

18 The accident could have been less worse (bad) than it was.

19 I was less nervous than (nervous) in my exam yesterday than Mark.

20 He's a very dangerous criminal. The police says he is the most dangerous in the

RL8

country.

21 Valencia played as worse as (bad) than Real Madrid yesterday.

22 I'd like to have a as fast as (fast) car. The one I have now is really old.

23 Last week it was really hot. Today is less cold (cold) than then.

24 She was a very intelligent student. She was the most intelligent girl in her class.

25 It's a very old castle. Experts argued it is the oldest in Britain.

26 I'm going to sleep on the sofa. The floor is less uncomfortable (uncomfortable) than it.

27 This new job is the most important (important) for me than the last I had.

28 Living in the countryside is less healthy (healthy) than leaving in town.

29 My brother has a less tidy (tidy) room than me.

30 These instructions were as difficult as (difficult) ones I have ever read.

Complete the following sentences with the correct comparative of equality and inferiority:

1 John is less tall than (tall) Glen. 0

2 Janet is less beautiful than (beautiful) Jennifer. 0

3 You are less crazy than (crazy) my sister. 0

4 We can run less fast than (fast) they can. 0

3'5/10

5 My mom is not less strict than (not / strict) your mum. 0

6 Your mobile phone is not less trendy than (not / trendy) mine. 0

7 Matrix II was not less interesting than (not / interesting) Matrix I. 0

8 This yogurt not less taste than (not / taste / good) the one I bought yesterday.

9 I can do not less many press-ups than (many / press-ups) you.

10 I not earn much money than (not / earn / much / money) you do.

27/39

6'9

RL8

PRUEBA INTERMEDIA 2

1. Write the superiority comparative and superlative form of the following adjectives:

beautiful	more beautiful	than	the most beautiful
wide	wider	than	the widest
handsome	more handsome	than	the most handsome
lazy	-lazier	than	the laziest
ugly	uglier	than	the ugliest
serious	serioser	than	the most serious
clever	clever	than	the cleverest
little	litter	than	the littlest
funny	funnier	than	the funniest
soft	softer	than	the softest
good	bester	than	the bestest
hard	harder	than	the hardest
heavy	heavier	than	the most heavy
loud	louder	than	the loudest
far	farer	than	the farest
nasty	nastier	than	the nastiest
expensive	more expensive	than	the most expensive
dirty	dirtier	than	the dirtiest
bad	worse	than	the worsest

12/19

Complete the sentences using the superiority comparative form of the adjectives in brackets:

1. Cindy's hat is darker (dark) than mine.
2. Snakes are more dangerous (dangerous) than rats.
3. My old trousers are longer (long) than those black ones.
4. Mark is clever (clever) than his brother.
5. German is more difficult (difficult) than English.

8/10

6. I am stronger (strong) than my friend.

7. The teacher is taller (tall) than me.

8. My friend's eyes are bäger (big) than mine.

9. He sings bester (good) than Betty.

10. Lucy's hair is curlier (curly) than yours.

Write sentences using the superiority comparative form:

1. JERRY / STRONG / PAUL → Jerry is stronger than Paul.

2. GOLD / VALUABLE / SILVER → Gold is more valuable than silver.

3. YESTERDAY / WARM / TODAY → Yesterday was warmer than today.

4. COLD AIR / HEAVY / HOT AIR → Cold air is more heavy than hot air.

7/10

5. THE NORTH OF THE COUNTRY / BEAUTIFUL / THE SOUTH OF THE COUNTRY.
The North of the country is more Beautiful than the south of the country.

6. WEDNESDAY / COLD / MONDAY → Wednesday is ~~no~~ colder than Monday.

7. MY ENGLISH / GOOD / MY FRENCH → My English is bester than my French.

8. MOTORBIKES / DANGEROUS / CARS → Cars are more dangerous than cars.

9. THE GERMAN FILM / BORING / THE SPANISH FILM → The German film is more boring than the Spanish one.

10. THE TRAFFIC IN ROME / BAD / THE TRAFFIC IN STOCKHOLM → The traffic in Rome is worser than the traffice in Stockholm.

25'5/48

5'3

RL8

COMPARATIVE AND SUPERLATIVE ADJECTIVES (EXTENSION)

(21/26)

QUIZ

True or False?

1. There are a lot of irregular adjectives. TRUE FALSE ✓

3/4

2. A short adjective is an adjective with one syllable or two syllables ending in –y, -ow, -le, -er. TRUE FALSE

3. If the adjective ends with a single vowel and a consonant, this consonant is doubled for superiority. TRUE ✓ FALSE

4. The irregular form of adjectives is for superiority and inferiority. TRUE FALSE ✓

Underline the mistake and write the correct word.
Example: *London is the better city for business.* → *best*

2/4

1. Italy is sunniest than England. → ~~more sunny~~
2. Saving money is as useful than saving time. → as ✓
3. Ambition can become the stronger motivation. → ~~strongest~~ ✓
4. He looked tallest in the picture. → ~~tall~~

Choose the correct answer:

3/4

1. I will wear ~~more warm~~ clothes in the winter. (more warm / warmer)
2. She will wear the most ✓ expensive dress at the party. (more / most)
3. This is the ~~least~~ ✓ melodious song. (less / least)
4. The bed is worse ✓ than the sofa! (worse / worst)

Complete the following chart:

13/14

ADJECTIVE	COMPARATIVE OF SUPERIORITY	SUPERLATIVE
easy	easier than ✓	~~treasiest~~ ✓
dry	drier than ✓	the driest
dangerous	more dangerous than	the most dangerous ✓
bad	~~worser~~ than ✓	~~the worsest~~
narrow	narrower than	the narrowest ✓
smart	smarter than ✓	the smartest ✓
little (not much)	less than ✓	the least

RL8

Complete Jim's letter. Put the adjectives in brackets into the comparative or the superlative form.

Here I am in Las Vegas! I'm having a wonderful time. The weather is ~~hotest~~ (hot) and ~~drier than~~ (dry) in England. The houses are ~~bigest~~ (big) ours, and the cars are longer (long) and wider (wide) those in our country. I love the food here. Yesterday I had ~~bestest~~ (good) hamburger I've ever eaten! The hotel is beautiful. I think it's ~~more beautiful than~~ (beautiful) hotel I've ever seen. At the moment, I am in a casino. It's ~~biger~~ (big) in the world, and it's ~~busier~~ (busy) in town. I'll phone you when I get back.

2 5/9

Complete the text with the correct form of the adjectives in brackets.

The hotel industry is changing. The latest (late) trend is for ~~smaller~~ (small), ~~more stylish~~ most stylish (stylish) hotels with no more than 100 rooms. These hotels are investing in ~~most attract~~ most attractive (attractive) designs, ~~most comfortable~~ (comfortable) furniture, and ~~personalles~~ personalised (personal) service than the ~~biger~~ (big) hotels. Some, targeting business customers, are offering ~~bester~~ (good) value for money and ~~upe to date~~ up-to-date (up-to-date) technology. Among the new hotels starting up in London, the one with lower (low) prices is the Orion, advertised at 59 pounds per night. At the luxury end of the market, ~~more expensive~~ (expensive) is the Seven Stars Hotel with rooms priced at 195 pounds per night. But with no swimming pools or large function rooms to maintain, these small hotels can expect to be ~~most profitable~~ most profitable (profitable) without charging higher (high) average prices.

2 /13

13/27

4'8

RL8

PRUEBA INTERMEDIA 3

Read the following test and choose the correct option for each space:

Prague is one of the (1) _____ popular tourist destinations in Europe. After all the political changes of the early 1990's, the capital of the Czech Republic began to take advantage of its beautiful cultural and architectural heritage to attract (2) _____ tourists than ever before
Prague is a (3) _____ city than many people imagine and it is (4) _____ easy to move around this wonderful city on foot. Public transport is (5) _____ in Prague than in (6) _____ other European cities but it is often (7) _____ to walk, enabling you to appreciate marvellous buildings you might have missed if you had been sitting on a bus or a tram.
(8) _____ people leave the city of Prague without commenting on the superb food and drink available here. Eating out here is a (9) _____ than it used to be but you can still have a three course meal for around $15 without any problems.

6/9

1.	a. more	b. most ✓	c. very
2.	a. bigger	b. more	c. many
3.	a. smaller ✓	b. more small	c. smallest
4.	a. very ✓	b. more	c. such
5.	a. very cheap	b. more cheap	c. cheaper
6.	a. every ✓	b. most	c. more
7.	a. better	b. more good	c. most good
8.	a. few ✓	b. much	c. little
9.	a. very cheaper	b. little more expensive	c. little cheaper ✓

Complete each sentence with the correct comparative form of the adjective in parentheses.

4/10

1. New cars are much quieter than ✓ (quiet) old cars.
2. Do you think money is less important than ~~O~~ (important) good health?
3. This coat is nicer than ~~O~~ (nice) that one.
4. My old laptop was a lot biger than ✓ (big) my new one.
5. Gas is so expensive! I want a ~~as efficient as~~ (efficient) car.
6. Many people think modern life is ~~bad~~ (good) life in the past.
7. Communication is a lot ~~easyes than~~ (easy) it was 50 years ago.
8. The pollution in my city is much ~~worser than~~ (bad) it used to be.
9. I prefer ~~hotter than~~ ✓ (hot) temperatures. That's why I love summer.
10. My new school is a little ~~farer than~~ (far) my old one.

QL8

Read the article about trash in the desert. Find and correct eight more errors with superlatives.

Cameron's Camels

The Arabian Desert in the Middle East is one of the ~~most~~ hot environments on Earth, and it has the less amount of rainfall. But to the camel, it is home. The camel is one of the ~~most~~ strong animals in the world. Camels can go for many days with only a little food and water. When they do find water, they probably drink the ~~most~~ quick of any land animal. Adult camels can drink about 25 to 30 gallons (95–114 liters) in ten minutes. Unfortunately, finding water is not the seriousest problem camels face. Most dangerous threat to camels comes from humans. Tourists in the desert leave trash behind. Camels think the trash is food and eat it. This is very dangerous for the camels, because it can kill them.

3/8

One of the most polluted part of the desert is outside the city of Abu Dhabi. Each year, many camels die there from eating trash. Cameron Oliver has been trying to change this. Since he was eight years old, Cameron has been telling people that trash is very dangerous for camels. Of all the young people in Abu Dhabi, Cameron has worked most hard to help the camels. When he was 12, Cameron became the most young person to win an Abu Dhabi award for community service.



PLEASE STOP KILLING ME
DON'T LITTER

www.cameronscamelcampaign.com

12'5 / 50

2'5 RL8

TERM TEST

Complete the following dialogue with the correct comparative and superlative form:

James: I'm going skiing next week.

Tina: I'd love to have a holiday in November, but my children are at school now, so it's ~~convenientest~~ more convenient (convenient) for them to go during the school holidays.I know it's probably ~~bad as~~ worst (bad) time to go on holiday, because everybody else is going too and the hotel prices are ~~Most expens~~ more expensive (expensive) than now.

1'5/10

James: I know, but the Christmas holiday is also ~~les lively~~ livelier (lively) time for the skiing resorts. If you want to make a lot of friends, it's ~~a best~~ better (good) to go in December than in November.

Tina: My favourite time for going on holiday is September. The weather is ~~more dry~~ drier (dry) than in October and everything is ~~the cheapest~~ cheaper (cheap) and ~~quick~~ quieter (quiet) than in August, especially if you want to go to the beach. I think September is ~~the most beautiful~~ a beautiful (beautiful) time of the year.

James: I agree with you. It's definitely ~~more sensible~~ ✓ (sensible) to go on holiday when everybody else is working!

Complete with the correct form of the adjectives in brackets using the compartive or superlative form:

1. Paul is the ~~tall~~ tallest ✓ (tall) student in the school.
2. Jane is as ~~smart~~ smart ✓ (smart) as her brother.

4/10

3. Harry thinks playing computer games is ~~exciting~~ more exciting (exciting) than watching TV.
4. My dad is ~~more old~~ older (old) than my mum.
5. Fruit is ~~best~~ better (good) for you than sweets.

6. This is the Bad bad (bad) film I haver ever seen.

7. Lucy is not as pretty (pretty) as Mary.

8. I am the most intelligent (intelligent) in my classroom.

9. Barranquilla is the nice (nice) we have ever visited.

10. Chile is one of the most beautiful (beautiful) countries in the world.

Look at the chart comparing three Internet movie services. Then complete each sentence with the words in parentheses.

	C-Movie	My Screen	FAB
Membership fee	$9.95	$5.00	$5.00
Monthly rate	$7.95	$8.50	$9.95
New movies	every month	every two weeks	every week
Easy to use			
Customer service			

1. FAB's membership fee be cheap (be / cheap) MyScreen's.
2. Becoming a member of MyScreen be expensive (be / expensive) joining C-Movie.
3. C-Movie's monthly rate be high (be / high) the others'.
4. C-Movie be quick (be / quick) FAB in adding new movies.
5. Using FAB be difficult (be / difficult) using the others.
6. C-Movie be easy (be / easy) MyScreen to find movies.
7. MyScreen's customer service be best (be / good) FAB's.
8. C-Movie's customer service be helpful (be / helpful) the other two services.

0/8

Complete the sentences with the superlative form of the adjective in parentheses.

1. The biggest (big) piles of trash on Mount Everest are on the lower areas.
2. Trash is one of the worst (bad) problems on Mount Everest now.
3. Many climbers consider K2, a mountain between Pakistan and China, to be difficulter (difficult) mountain to climb, not Mount Everest.
4. Ted was experienced (experienced) climber on the expedition.

1'5/10

5. Which climber is farer (far) from the top?

6. That was easy (easy) mountain I've ever climbed.

7. Danny is quick (quick) at climbing of all of us.

8. Mount Everest is high (high) mountain on Earth.

9. That company has the best (good) guides.

10. Climbing Mount Everest in a snowstorm is one of stupid (stupid) thing you can do. It's extremely dangerous!

Read the information about the Greendex survey and look at the chart. Then complete each sentence according to the information in the chart. Use the comparative or superlative form of the adjective in parentheses.

The Greendex is a survey of 1000 consumers in several countries. It asks consumers how they spend their money. Each consumer receives a score. High scores indicate "green," or environmentally friendly attitudes. Low scores indicate environmentally unfriendly attitudes.

Greendex: Rankings

	Overall	Housing	Transportation	Food	Goods
Americans	44.7	31.5	54.9	57.0	44.2
Brazilians	55.5	48.9	67.1	57.5	53.8
British	49.4	35.9	62.7	62.2	47.1
Canadians	47.9	35.1	57.8	60.9	45.7
Chinese	57.8	48.2	69.0	63.7	56.8
Germans	51.5	40.3	61.9	61.9	47.1
Indians	58.9	51.4	67.3	71.1	57.3
Japanese	48.5	35.3	65.9	54.7	52.7
Mexicans	53.9	48.0	62.2	53.6	54.5
Russians	53.1	44.1	66.4	60.4	47.9

5/5/12

Transportation

1. The Chinese make the greenest (green) choices.

2. Americans are greenest (green) consumers.

3. British consumers make less green more green (green) choices than Canadian consumers.

4. Mexican consumers are less green than Ø (green) Japanese consumers.

Food

5. The British are less concerned than Ø (concerned) the Chinese.

6. Indians are the most concerned (concerned) consumers.

7. Russians are more concerned than Ø (concerned) Brazilians.

8. Americans are less concerned than Ø (concerned) Canadians.

Goods

9. Canadians aren't more responsible than Ø (responsible) Mexicans about buying goods.

10. Indians are ~~the as responsible~~ most responsible (responsible) about buying goods.

11. Germans are as responsible as Ø (responsible) as British about buying goods.

12. Americans are ~~less responsible~~ (responsible) about buying goods.

ANEXO IX. EJEMPLO ANONIMIZADO GRUPO EXPERIMENTAL (ESTUDIO 2)

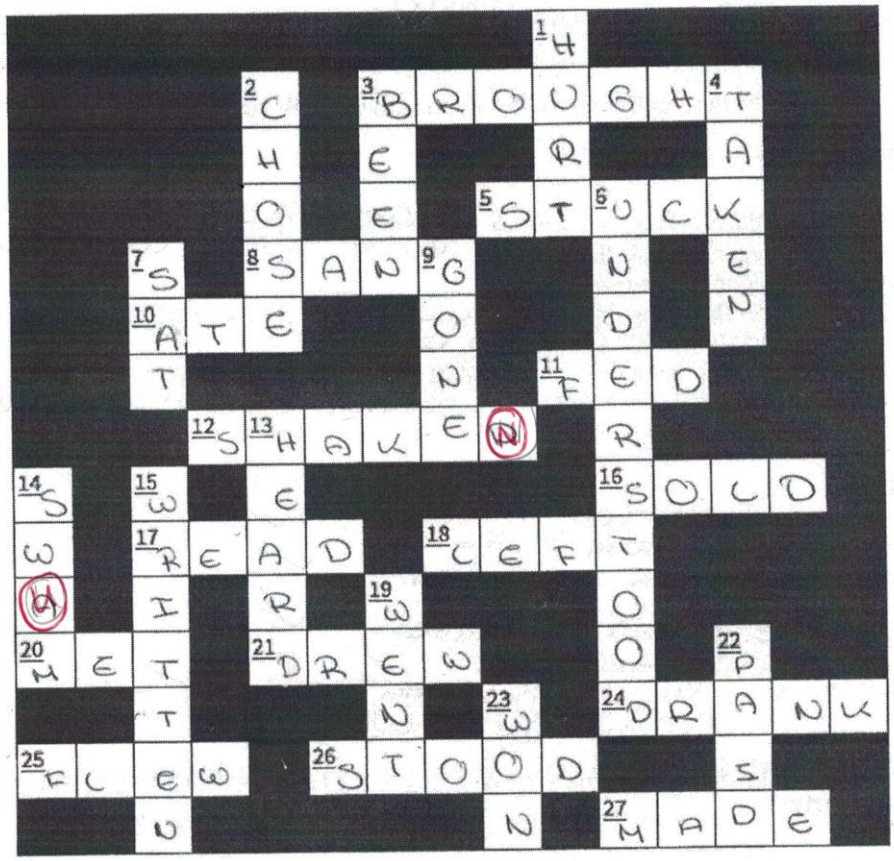
NO2

40 / 45

8'8

Actividades previas a la traducción

1. Completa el siguiente crucigrama:



26/28

Horizontales

3. Pasado simple del verbo TRAER
5. Pasado simple del verbo PEGAR
8. Pasado simple del verbo CANTAR
10. Pasado simple del verbo COMER
11. Pasado simple del verbo ALIMENTAR
12. Participio pasado del verbo AGITAR
16. Participio pasado del verbo VENDER
17. Participio pasado del verbo LEER
18. Pasado simple del verbo DEJAR
20. Pasado simple del verbo QUEDAR
21. Pasado simple del verbo DIBUJAR
24. Pasado simple del verbo BEBER
25. Pasado simple del verbo VOLAR
26. Participio pasado del verbo MANTENERSE DE PIE
27. Participio pasado del verbo FABRICAR

Verticales

1. Pasado simple del verbo HERIR
2. Pasado simple del verbo ELEGIR
3. Participio pasado del verbo SER/ESTAR
4. Participio pasado del verbo LLEVAR

M02

6. Pasado simple del verbo ENTENDER
7. Pasado simple del verbo SENTARSE
9. Participio pasado del verbo IR
13. Pasado simple del verbo OIR
14. Participio pasado del verbo NADAR (X)
15. Participio pasado del verbo ESCRIBIR
19. Pasado simple del verbo IR
22. Pasado simple del verbo PAGAR
23. Pasado simple del verbo GANAR

2. Reconstruye las siguientes frases en pasado y tradúcelas al inglés:

ESPAÑOL

1. soltar/cuerda/escalador/el/la → El escalador soltó la cuerda
2. yo/tarde/llegar/película/la/a → yo llegué tarde a la película
3. traje/él/su/ponerse/nuevo →
4. Tú/reconocer/la/enseguida → tú la reconociste enseguida
5. carta/traducir/él/la → él tradujo la carta
6. a/chico/mentir/este/padres/sus → este chico mintió a sus padres
7. calentar/cocinero/la/el/tortilla → el cocinero calentó la tortilla

5/7

INGLÉS

1. The hiker ~~tied~~ left the rope ✓
2. S arrived at the flem ✓
3. —
4. You recognised her ✓ immediately ✗ ✓
5. He translated the letter ✓
6. This boy lied to his ~~father~~ parents ✓
7. The cocker ~~ate~~ ed up the omelette ✗

3. Completa la siguiente tabla y traduce al inglés las actividades que se han hecho HOY:

TODOS LOS DÍAS	**HOY**
Me levanto a las 7	***Me he levantado a las 9***
a) Desayuno tostadas	he desayunado magdalenas.
b) Me ducho con agua fría	me he duchado con agua caliente.
c) salgo de casa a las 8	He salido de casa a las 10.
d) Leo "El País"	he leído "El Mundo".
e) Veo a mis compañeros	No los he visto
f) ..... (?)	He comido en una cafetería
g) Vuelvo en metro del trabajo	he vuelto en taxi.
h) salgo con Mamen	He salido con Asun. He trabajado 8 horas.
i) trabajo 9 horas	he vuelto a dormir muy tarde.
j) Voy a dormir temprano	

9/10

- I've had muffins for breakfast ✓
- I've had shower with hot water ✓
- I've ~~had~~ left house at 10:00 o'clock ✓
- I've ~~had~~ read "El Mundo" ✓
- I've'nt seen them ✓
- I've eaten in a cafe ✓
- I've came back in taxi ✓
- I've left with Asun. I've worked 8 hours. ✓

- I've gone to sleep very late ✓

NO2

17'5/19

9'2

PRUEBA INTERMEDIA 1

Circle the correct option:

1) I **never went / have never gone** to Vienna.

2) My great great grandfather **had/has had** five sisters.

3) He **lived/has lived** in Manila for a year when he **was/has been** a student.

4) Oh no! I **lost/have lost** my wallet!.

5) **Did you see/have you seen** Julie today?

6) At the weekend, they **played/have played** football, then they **went/have gone** to a restaurant.

7) I **read/have read** six books this week.

8) Amy **lived/has lived** in Portugal when she was young.

9) She **visited/has visited** her grandmother last month.

10) The Vandals **invaded/have invaded** Rome in the year 455.

11) She **lived/has lived** in seven different countries, so she knows a lot about different cultures.

12) I **went/have gone** to the cinema last night.

13) Ow! ~~I cut~~/**have cut** my finger!.

14) **Did you see/have you seen** 'The King's Speech'?

15) John **never understood/has never understood** the present perfect.

16) She **broke/has broken** (break) her leg the day before her exam.

17) We **saw/have seen** Oliver yesterday.

18) He **was/has been** here all morning.

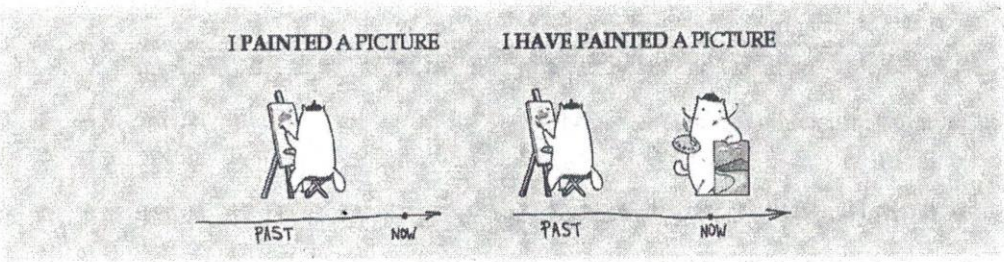
19) King Henry the Eighth of England **had/has had** six wives.

M02

23/27

8'5

Actividades de traducción (SESIÓN 1)



¿Qué diferencia hay en español entre estas dos oraciones?

He trabajado mucho. *Trabajé mucho.*

- En el primer caso hablamos de un **pasado reciente**, por ejemplo: *He trabajado mucho hoy.*
- En el segundo caso hablamos de un **pasado lejano**; por ejemplo: *Ayer trabajé mucho.* Veamos cómo se forma:

SUJETO + HAVE/HAS + PARTICIPIO PASADO DEL VERBO PRINCIPAL

Traduce al inglés los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1: *Hoy he trabajado mucho* → Today I've worked a lot ✓

Ejemplo 2: *Ella ha estudiado en la cocina* → She has studied in the kitchen ✓

Ejemplo 3: *Ha nevado hoy* → ~~It~~ It has ~~been~~ snowed today ✓

10/10

Ejemplo 4: *Nosotros/as hemos leído muchos libros* → We ~~had~~ have read lots of books ✓

Ejemplo 5: *Ellos/as han visto a Peter* → They have seen Peter ✓

Algunas observaciones:

- El verbo *have/has* no significa en este caso "tener" sino "haber". *Have* en el *Present Perfect* es un verbo auxiliar y siempre debe ir acompañado de un verbo principal.
- Es posible que el verbo *have* sea utilizado como verbo principal. La construcción sería entonces: *I've had an accident.* He tenido un accidente.

M02

¿Cómo se pregunta con el *Present Perfect*?

Estructura preguntas: Have/has + sujeto + verbo principal en *past participle* + ?

Ejemplo: *¿Ha trabajado ella hoy?* → Has she worked today? ✓

¿Cómo se niega con el *Present Perfect*?

Estructura negación: Sujeto + have/has + **not** + verbo principal en "past participle"

Ejemplo: *Ella no ha trabajado* → She hasn't worked ✓

Repaso de las estructuras:

Levanta la mano y pon un ejemplo en inglés para cada tipo de estructura:

Afirmativa	Sujeto + have/has + Participio. Ejemplo → I have read ✓
Negativa	Sujeto + have/has + not + Participio. Ejemplo → She hasn't eaten ✓
Interrogativa	Have/has+ Sujeto+ Participio+? Ejemplo → Has he been? ✓

Confusión entre *Simple Past* y el *Present Perfect*:

- El *Simple Past* para pasado lejano, acabado, acompañado generalmente de "yesterday" (ayer), "last week/month/year" (la semana/el mes/año pasado).
- El *Present Perfect* para un pasado reciente y no suele acompañarse de referencias temporales, aunque puede aparecer, por ejemplo, con "today", "recently", "for", "since", "already", "yet", "just".

2. Traduce al inglés las siguientes oraciones:

- Tengo mucha hambre. Todavía no he comido. → I'm hungry. I haven't eaten yet ✓
- El tren ya ha llegado. → The train has already arrived ✓
- Beth acaba de marcharse a casa. → Beth has just gone to her home ✓
- He vivido en Madrid desde hace 10 años. → I have lived in Madrid since 10 years ✓
- Esta ha sido su casa desde que nació. → this has been his house since he borned ✓
- ¿Han terminado los deberes ya? → Have you already finished your homework? ✓
- Recientemente ha habido un aumento del paro. → There has been recently an increase of unemployment ✓

7/7

M02

3. Escoge un pasaje de cada grupo y tradúcelos al inglés, prestando especial atención a los apartados en cursiva:

GRUPO 1

1) Hoy *ha sido* un buen día. El despertador *ha sonado* a las siete y media y *me he levantado* sin problemas, *he dormido* muy bien. *Me he duchado* y *he desayunado* tostadas, zumo de naranja y café. Después *he ido* a la escuela y *he preparado* las clases.

2) La verdad es que los estudiantes son buenísimos. *Han comprendido* muy rápido las cosas nuevas y no *han tenido* problemas en los ejercicios. Durante la pausa *he podido hablar* con mis compañeros y *hemos comentado* algunas cosas de las clases. *He salido* de la escuela a las dos, más o menos, y he comido unas tapas.

3) Al llegar a casa *he limpiado* un poco y *he escrito* varios correos electrónicos. A las siete *ha llegado* mi amigo Chema para ver una película, así que *he sacado* un par de cervezas y palomitas. Antes de acostarme *he preparado* una ensalada para cenar y *he cogido* un libro para leer en la cama.

6/10

GRUPO 2

1) Ayer *fue* un día bastante tranquilo, sin novedades. Pero antesdeayer *fue* el día más fantástico de mi vida porque *conocí* al chico de mis sueños. Cuando *salí* de clase lo *vi* en el pasillo y *me enamoré* de él inmediatamente. Cuando *me miró* casi me muero porque tiene unos ojos verdes increíbles.

2) Creo que él también *se sintió* atraído por mí porque *se acercó* enseguida y *me preguntó* mi nombre. *Me puse* colorada como un tomate de la emoción. *Subió* conmigo a la cafetería para tomar algo y *empezamos* a hablar de las clases y los exámenes. Después *volví* con él a casa y *quedamos* para el fin de semana. ¡Qué ilusión!

3) Ayer por la mañana *tuve* clase en la facultad y después *intenté* estudiar un rato en la biblioteca, pero no *pude* concentrarme. *Salí* a dar un paseo para despejarme y *volví* a casa. *Encendí* el ordenador y *me metí* a ver mi correo: ¡me había escrito un mensaje!

GRUPO 1

M02

1) Today it has been a great day. The alarm clock has rung at half past seven and I have woken up without problems, I have slept very ~~good~~ well. I've had a shower. I have had toast, orange juice and coffee for breakfast. Then I've gone to school and I've prepared the classes

3) Yesterday morning I had class on the University and then I ~~'ve~~ tried to study a while ago in the library, but I couldn't get concentrated. I ~~'ve~~ went ~~gone~~ to walk to get relax, and I ~~'ve~~ came back ~~to~~ home. I ~~'ve~~ turned on the computer and I ~~'ve~~ entered to watch my e-mail: he had write me ~~an~~ a message!

M02

6'25 22'5/36

Ahora te toca a ti un poco de práctica. ¿Cómo se traducirían las siguientes frases?

1. ¿Has encontrado tus llaves? → Have you found your keys? ✓
2. Sí, las he encontrado esta mañana. → Yes, I have found them this morning ✓
3. David ha perdido su trabajo. → David has lost his ~~work~~ job ✓
4. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué lloras? → ~~What has happened?~~ Why are you crying
5. Ha venido a verme hace un rato y me ha traído flores. → ✗
6. David ha perdido su trabajo esta semana. → David has lost his job this week ✓
7. He leído tres artículos esta mañana. (Aún es esta mañana) → ✗
8. He leído tres artículos esta mañana. (Estamos por la tarde) → ✗

4/8

Completa las siguientes oraciones con el tiempo que corresponda y después tradúcelas al inglés: (incompleto - oraciones)

1. La semana pasada compré (comprar) un juego que me encanta. bought ✓
2. Me ha gustado (gustar) mucho la conversación de esta mañana. have liked
3. No me ha parecido (parecer) muy interesante el partido del pasado sábado. have seemed
4. He encontrado (Encontrar) hoy el libro de un autor que a Marta le apasiona. have found ✓
5. ¿Has aprendido (Aprender) con las clases de español esta semana? Yo lo ~~have~~ he pasado (pasar) genial este mes. Have you learnd ~~have~~ have had ✓
6. Hace dos días soñé (soñar) que viajaba a Brasil de vacaciones y hoy he mirado (mirar) dos ofertas en una agencia de viaje. dreamt ✓ have looked ✓
7. El año pasado no canté (cantar) en el coro de la escuela y me arrepentí (arrepentirse); pero este mes puedo presentarme y ya he decidido (decidir) que quiero cantar. sang ✓ have decided ✓
8. Todavía no he visto (ver) esa película, pero quiero verla porque ayer escuché (escuchar) que actúa mi actriz favorita. haven't seen ✓ heard ✓

5/8

mo 2

Rellena los huecos con el tiempo de pasado correcto y a continuación tradúcelos al inglés:

1- Hoy no (visitar)..he visitado.. a mi abuela. have not visited

2- La semana pasada (ir)....fui..... a la playa todos los días. went

3- Cuando vivía en Bilbao,(ir)....fui.....a visitar el Guggenheim. went

4- Hace un momento (pedir, a mí): me pidió que me case con él. asked me for

5- Últimamente Luís (estar)..está.....muy raro, Él nunca se comporta así. is

6- Anoche no (ir) ....fui..... al cine porque estaba enfermo. went ×

7- Como tenía que terminar el trabajo de doctorado, no (asistir) ..asistí..... a la conferencia de mi amiga. attended ×

13'5/20

8- Miriam (casarse):se ha casado tres veces y este verano (enamorarse) has married ~~has been ma~~ se ha enamorado de su profesor. has ~~get in love~~ ○

9- Hace dos semanas no (viajar)...Viajé.....porque tenía la pierna y el brazo ~~have~~ rotos del accidente de moto.

10- Como no llegaba el bus, (llegar)....llegué..... tarde a clase. arrived

11- Lorenzo (decir, a mí)me dijo.....el mes pasado que su jefe le había pedido un trabajo muy complicado. said to me

12- Ya (terminar).he terminado de ver la película que (dejar, a mí) have finished dejé ..... el fin de semana pasado. ○

13- Maribel (contar, a mí)me contó..... el martes que cuando era pequeña su hermana (regalar, a ella) ea regaló..... una muñeca muy especial. gave to her told me

14- ¡Otra vez (perder) .he perdido.... las llaves! No sé dónde tengo la cabeza. have lost

M02

15- Carlos (nacer)..nació..... el 3 de Marzo de 1997. born

16-Hoy Laia (venir)..ha venido.....a trabajar por la tarde porque ayer has come
(ir).....fue..... a una cena de trabajo y (sentar, a ella)..se sintió.... mal el
pescado y (estar)..ha estado toda la mañana de hoy enferma. has been

17- (Pensar)..he pensado..... que sería interesante ir esta tarde al cine. have thought

18- Fernando Alonso (ganar)..ha ganado..... la carrera de esta semana y has won
Schumacher (quedar)...ha quedado..en segundo lugar. has stayed

19- El fin de semana pasado Marta y yo (hacer)..hicimos...una excursión por la did
sierra y (visitar)..visitamos..pueblos muy bonitos. visited
20- Jorge (empezar)..empezó.....la carrera hace siete años y la started
(terminar)..ha terminado éste. has finished

24/33 M02

7'2

Observa los siguientes marcadores temporales y escribe una oración en inglés con cada uno de ellos atendiendo al tiempo verbal correspondiente:

- el mes pasado → ~~last month~~ I was on the moon last month ~~month~~ ✓
- desde 2005 → I didn't see her since ~~2005~~
- hace tres años → ~~3 years ago~~ My sister was born 3 years ago ✓
- ¿Cuánto tiempo hace que ...? → How much time does ~~that~~ ...
- desde hace mucho tiempo → since a lot time
- esta tarde (sigue siendo por la tarde) → ×
- esta tarde (ya es de noche) → ×
- todavía no → I haven't done it yet ✓

3/8

Teniendo en cuenta las explicaciones de las dos sesiones, traducid al inglés en parejas el siguiente diálogo:

PAULA: Hola Carlos ¿Qué tal? Hello Carlos, how are you?

CARLOS: Bien, un poco cansado... He ~~tenido~~ muchas clases hoy. Good, a bit tired... I had too much classes

PAULA: Bueno, pero lo ~~pasaste~~ bien el ~~fin~~ de semana pasado ¿no? Finalmente ¿Qué hiciste? ¿Jugaste el partido? well, but you had a great time last weekend, no? Finally, what did you do? did you play the match?

CARLOS: No, al final no jugamos porque llovió. El sábado fui con mi prima al cine y vimos una película de ciencia ficción. no, we finally didn't play because it rained. On saturday I went with my cousin to the cinema and we saw an action film

PAULA: ¿Os gustó la película? Did you like the film?

CARLOS: ~~A mí no me~~ gustó mucho, pero a mi prima le encantó. I didn't like it at all, but my cousin love it

21/25

PAULA: ~~Pues yo el sábado vi~~ a Shakira en concierto... On saturday I saw Shakira in a concert

CARLOS: ¿De verdad? ¡Genial! ¿Te gustó el concierto? Really? wow! Did you like the concert?

PAULA: ¡Me encantó! ¡Fue increíble! Bailé, canté... I love it! It was incredible! I danced I sang...

CARLOS: ¿Sabes? Yo nunca he ido a un concierto en directo. Do you know? I never go I have never gone to a concert

PAULA: ¿No? Pues yo ya he ido a dos de Shakira y el mes pasado compré la entrada para ver a mi cantante favorito. No? I have already gone to two concerts of Shakira and last month I bought the ticket to see my favorite singer

CARLOS: ¿Sí? ¿Y quién es? yes? and who is it?

PAULA: Se llama Juanes y ha sacado disco nuevo este año. He's called Juanes and he has a new CD this year

M02

CARLOS: ¿Juanes? ¿el colombiano? A mí también me gusta mucho. Precisamente esta
Juanes? the colombian? I like he too. Recently this morning
mañana he visto su nuevo videoclip. ¡Me ha encantado!
I have seen his new videoclip. I love it!
PAULA: ¿En serio? Y ¿Por qué no vienes al concierto?
Seriously? and why you don't come to the concert?
CARLOS: ¿Crees que ya se han vendido todas las entradas?
Do you think they have sold all the tickets?
PAULA: Seguro que no. Ayer escuché en la radio que hay entradas disponibles en la
Sure that not. Yesterday I heard in the radio that thee are tickets
tienda de discos.
in the ~~same~~ CDs shop
CARLOS: ¿Y sabes dónde está?
And, do you now were is it?
PAULA: ¡Claro! Esta semana he ido a esa tienda tres veces ¡Vamos!
~~Obviously~~
Obviously! ~~this week~~ I went 3 times to that shop this
~~thee~~ week, come on!

M02

13/25

5'2

PRUEBA INTERMEDIA 2

Put the verbs into the correct tense (Simple Past or Present Perfect Simple):

Positive Sentences

1 Mary won ✓ (win) the lottery last year.

2 We ~~have not prepare~~ ~~already~~ have already prepared × (prepare / already) dinner.

3 James found ✓ (find) your ring in the garden yesterday.

4 He has just come ✓ (come / just) home.

5 They bought ✓ (buy) their car two years ago.

Negative Sentences

1 I haven't × (see / not) anyone yet.

2 Phil didn't go ✓ (go / not) to the cinema last night.

3 We haven't ~~went~~ (be / not) to the zoo so far.

4 She didn't ~~arrived~~ (arrive / not) yet.

5 Emily ~~haven't visited~~ has not (visit / not) me last week. ✓

Questions

1 (you / read) Have you read the book yet?

2 How many letters have they ~~write~~ (they / write) so far?

3 When did he tell ✓ (he / tell) you that?

4 (you / be) ~~have you~~ × at home last night?

5 How often (you / travel) did you ~~travel~~ abroad till now?

Text

1 A: (you / taste / ever) ~~Have you tast~~ sushi?

2 B: Yes, I ~~ate~~ (eat) sushi at least five times so far.

3 A: When (you / eat) did you eat ✓ sushi for the first time?

4 B: I ate ✓ (eat) sushi for the first time on my dad's 50th birthday.

He invited ✓ (invite) the whole family to a Japanese restaurant.

5 A: Did you like ✓ (you / like) it?

B: Absolutely. In fact, it was ✓ (be) so good that we ~~went~~ (be) to that restaurant three times yet. And on my mum's birthday, we ~~have ordered~~ (order) some sushi and had ✓ (have) it at home.

H02 7/25 2'8

Ejercicios posteriores a la traducción

1. Encuentra los errores en las siguientes oraciones y corrígelos:

- Me ha gustado mucho la conversación de esta mañana → *I have liked a lot the conversation of this morning.* → ✗

- David ha perdido su trabajo → *David has losed his job.* → David has ~~eat~~ lost his job ✓

- He leído tres artículos esta mañana. (Estamos por la tarde). → *I ~~did~~ read three articles this morning.* → I read three articles this morning ✓

- Ha venido a verme hace un rato y me ha traído flores → *He has come to see me and he has gived me flowers.* → ✗

- ¿Qué ha pasado? → *What has happened?* → ✗

4/10

- Jorge empezó la carrera hace siete años y la terminó éste → *Jorge ~~start~~ the degree 7 years ago and he has end this year.* → Jorge started the degree 7 years ago and he has end this year ✗

- Carlos nació el 3 de marzo de 1997. → *Carlos borned in the 3th of March on 1997.* ✓
Carlos ~~be~~ was born in the 3rd of March on 1997

- La semana pasada compré un juego que me encanta → *The last week I ~~buyed~~ a game that I love it.* → The last week I bought a game that I love it ✗

- ¿Has encontrado las llaves? → *Did you found your keys?* → ✗

- ¡Otra vez he perdido las llaves! No se dónde tengo la cabeza. → *Other time I have lost my keys. I don't know where is my head.* ✗

2. Lee el siguiente texto y resúmelo en inglés en <u>cinco líneas</u> aproximadamente:

Since computers were first introduced to the public in the early 1980's, technology has changed a great deal. The first computers were simple machines designed for basic tasks. They didn't have much memory and they weren't very powerful. Early

M02

computers were often quite expensive and customers often paid thousands of dollars for machines which actually did very little. Most computers were separate, individual machines used mostly as expensive typewriters or for playing games.

Times have changed. Computers have become powerful machines with very practical applications. Programmers have created a large selection of useful programs which do everything from teaching foreign languages to bookkeeping. We are still playing video games, but today's games have become faster, more exciting interactive adventures. Many computer users have also got on the Internet and begun communicating with other computer users around the world. We have started to create international communities online. In short, the simple, individual machines of the past have evolved into an international World Wide Web of knowledge.

Since the computer was invented it has become better and better, before it was invented it was more difficult to communicate with other people in other countries for example, but now, ~~it is~~ all the world is like, ~~connected~~ connected

3/5

3. Fíjate en los siguientes párrafos y trata de corregir todos los errores que en ellos encuentres (tiempos verbales, adverbios, preposiciones, calcos del español, ortografía...):

- Hace dos días soñé que viajaba a Brasil de vacaciones y hoy he mirado dos ofertas en una agencia de viajes. → *Since two days I have dreamed that I travelled to Brasil on holidays and today I have seen to sale on an agency of travel.*

X

- Todavía no he visto esa película, pero quiero verla porque ayer escuché que actúa mi actriz favorita. → *I didn't see this film yet, I want to saw it but yesterday I listen that my actress operate on this film.* → I haven't seen this film yet, but I want to see it because yesterday I listen that my favourite actress

0/10 0/3

-¿Has aprendido con las clases de inglés esta semana? Yo me lo he pasado genial este mes → *Did you learn something with the classes of Spanish this weekend? I passed it very well this month.* →

X

- El fin de semana pasado Marta y yo ~~hemos hecho~~ hicimos una excursión por la sierra y ~~hemos visitado~~ visitamos pueblos muy bonitos → *Last weekend Marta and me did a travell through the mountain and we've visited lovely viliges.* → Last weekend Marta and me

X

M02

6'75

27/40

PRUEBA INTERMEDIA 3

Complete the following sentences with the correct verb tense (Past Simple or Present Perfect):

1. A: Did you like the movie "Star Wars?" ✓

B: I don't know. I have never seen ✓ (see, never) that movie.

2. Sam arrived ✓ (arrive) in San Diego a week ago. He ~~visit~~ has visited ✗ (visit) the main points of the city so far but hasn't ✗ (not send) any pictures yet.

3. My best friend and I ~~know~~ _____ (know) each other for over fifteen years. We still get together once a week.

4. Stinson is a fantastic writer. He has written ✓ (write) ten very creative short stories in the last year. One day, he'll be as famous as Hemingway.

5. I haven't had ✓ (have, not) this much fun since I was ✓ (be) a kid.

6. Things have chaged ✓ (change) a great deal at Coltech, Inc. When we first started ✓ (start) working here three years ago, the company ~~have~~ had only (have, only) six employees. Since then, we have expanded ✓ (expand) to include more than 2000 full-time workers.

7. I told ✓ (tell) him to stay on the path while he was hiking, but he wondered ✓ (wander) off into the forest and was ✓ (be) bitten by a snake.

8. Listen Donna, I don't care if you missed ✓ (miss) the bus this morning. You have been ✓ (be) late to work too many times. You are fired!

9. Sam is from Colorado, which is hundreds of miles from the coast, so he has never seen ✓ (see, never) the ocean. He should come with us to Miami.

M02

10. How sad! George dreamd (dream) of going to California before he died, but he didn't make it. He has never seen (see, never) the ocean.

11. In the last hundred years, traveling became (become) much easier and very comfortable. In the 19th century, it took (take) two or three months to cross North America by covered wagon. The trip was ✓ (be) very rough and often dangerous. Things changed ✗ (change) a great deal in the last hundred and fifty years. Now you can fly from New York to Los Angeles in a matter of hours.

12. Jonny, I can't believe how much you have changed ✓ (change) since the last time I saw ✓ (see) you. You grew ✓ (grow) at least a foot!

13. This tree was ✓ (be) planted by the settlers who founded ✗ (found) our city over four hundred years ago.

14. This mountain has never been Ø (be, never) climbed by anyone. Several mountaineers tried ✓ (try) to reach the top, but nobody has succeed ever Ø (succeed, ever) . The climb is extremely difficult and many people died ✓ (die) trying to reach the summit.

15. I have never visited ✓ (visit, never) Africa, but I traveled (travel) to South America several times. The last time I went ✓ (go) to South America, I visited ✓ (visit) Brazil and Peru. I spent ✗ (spend) two weeks in the Amazon, I hiked ✓ (hike) for a week near Machu Picchu, and flew ✓ (fly) over the Nazca Lines.

34/55

H02 (6'1)

TERM TEST

Read the following text and then complete and answer the questions below:

I think I have had a very interesting life. I'm 73 now and I don't work anymore. I was in the army for 51 years. I retired when I was 69. I have been to so many countries that I can't remember all of them. I've been to Australia six or seven times and to South Africa three times. I have also been once to Russia but I didn't like it at all: much too cold for me!

They say that love is the greatest thing and I agree. I've been married four times but never for more than five years. I don't think women really understand me!

I've never been on television, but I've been on the radio once. It was a programme about life in the military about twenty years ago. I met the Prime Minister on the same day. Actually, I've met a lot of famous people: members of the royal family, famous politicians and also famous cinema and television personalities. I've never met the American President though which is a pity.

Because I've travelled a lot, I've seen a lot of wonderful things and have also eaten and drunk some strange foods and drinks. I ate cat and rat in India and drank something called Mirto on a little island in Italy many years ago.

1. What job did he do ✓ before retiring? → He was in the army ✓

2. How long did he ~~was~~ was in the army for? → He was 51 years ✗

3. How many times did he go to Australia? → He went six or seven times ✓

4. Did he like Russia? → No, he didn't ✓

5. Why did he married so many times? → Because ~~women~~ he thinks ✓ women ✗ don't understand him ✗

6. Has he ever been on the media? → No, he hasn't ✗

7. When did he meet the Prime Minister? → About 20 years ago ✗

8. Has he ever met American president? → No, he hasn't ✓

9. Where did he ate cat and rat? → In India ✗

7/10

M02

10. When did he drink Mirto? → Many years ago ✗

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

Positive Sentences

1 He has just left (leave / just) his house.

2 We have built (build) a tree house last week.

3 Two years ago, Fiona broke (break) her leg.

4 I have already washed (wash / already) the dishes.

5 The other day, our cat brought (bring) home a mouse.

Negative Sentences

1 We have not emptied (empty / not) the bin last week.

2 She hasn't been (be / not) there an hour ago.

3 He hasn't lost (lose / not) any game so far.

15/25

4 My brother hasn't picked (pick / not) me up at 8 o'clock.

5 I haven't made (make / not) up my mind yet.

Questions

1 (you / see) Have you seen Bob recently?

2 Who switched (switch) off the lights a minute ago?

3 When did she became (she / become) a teacher? ✗

4 (you / ride / ever) Have you ever ridden an elephant? ✗

5 (you / hurt) Have you hurt your knee when you were playing football?

Text

1 Last week I was (be) very busy and I haven't had (have not) the time to do a lot in the household.

2 On Monday I worked (work) three hours overtime and came (come) home very late in the evening.

3 From Tuesday to Thursday I was (be) on a business trip.

4 On Friday I went (go) to a friend's birthday party and at the weekend I visited (visit) my grandparents.

5 Tomorrow some friends are coming over. I have not seen (see / not) them

M02

for ages and they have never been (be / never) at my place before. I have just cleaned (clean / just) my house so I can show them around. Now everything is perfect.

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

1) We went (go) to the theatre last week.

2) Yesterday I had had (have) dinner with a friend.

3) I have never tasted (never taste) champagne.

4) When I was (be) a child, I loved (love) ice-skating.

5) I haven't had (not/have) any coffee today - I feel very sleepy!.

6) I haven't drunk (not/drink) any coffee yesterday.

7) I read (read) all his books - I think he's a wonderful writer.

8) What have you do (you/do) at the weekend?

12/20

9) I have always loved (always / love) tea - I drink it every day.

10) What subject has she studied (she/study) at university?

11) John has lost (lose) his bus pass - can he borrow some money?.

12) How long ✗ (you/know) Susie for?

13) He was (be) married for ten years (but he got divorced).

14) Have you ever went (you/ever/go) to Central Park in new York?

15) How many books has she write (she/write) so far??

16) He washed (wash) the dishes, cleaned (clean) the living room, and cooked (cook) dinner last night.

17) My great-grandfather never left (leave) Scotland.

18) She came (come) to London in 1997.

19) She has never seen (never / see) snow before.

20) He was (be) married for thirty-five years (and he's still married now).

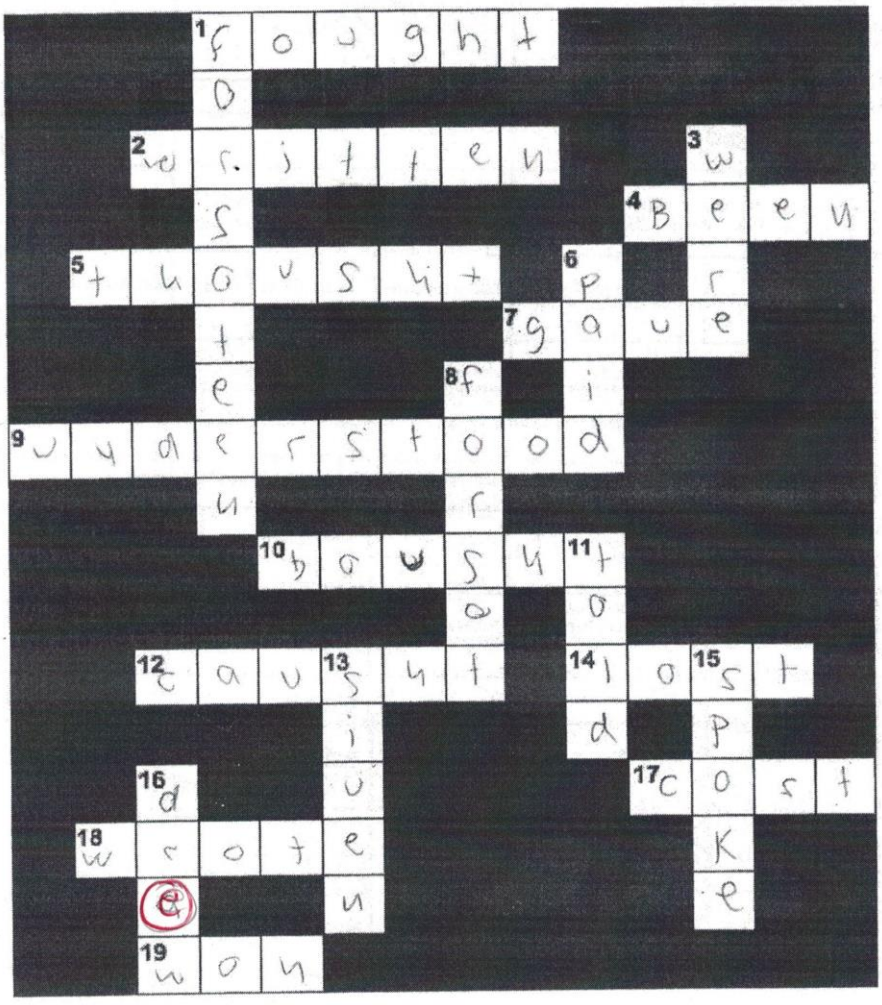
ANEXO X. EJEMPLO ANONIMIZADO GRUPO CONTROL (ESTUDIO 2)

9'6 CS10

29/30

1. PRESENT PERFECT & PAST SIMPLE WARM-UP

1. Complete the following crossword according to the clues given below:



19/20

Across:

1. Are you sure they ... last week? (fight)
2. He hasn't ... to me for over a month. (write)
4. Where have you ... ? (be)
5. I ... it was more expensive than that. (think)
7. Who ... it to him? (give)
9. I don't think she ... you. (understand)
10. They ... their house about 25 years ago. (buy)
12. The cat ... 10 mice yesterday! (catch)
14. He's ... his car keys. (lose)
17. It ... less than a dollar, didn't it? (cost)
18. Jane Austen ... novels. (write)
19. Who ... the match last Saturday? (win)

CS1o

Down:

1. I have almost ... about it by now. (forget)
3. Where ... you yesterday? (be)
6. Who ... the bill? (pay)
8. He ... to sign the last page of the contract. (forget)
11. Who ... you that? (tell)
13. Jane hasn't ... me anything. (give)
15. They ... French at lunch. (speak)
16. Joey ... a picture of a horse. (draw) ✗

1. Look at the following chart and write five questions beginning with 'Have you ever...?'

EAT something strange or disgusting	**FALL OFF** your bike, a ladder	**COOK** a meal for the family	**DRIVE** over the speed limit	**FORGET** an important date
RECEIVE an awful gift	**LOSE** your temper in public	**WIN** a prize	**SEND** a letter	**BUY** clothes online
SLEEP in a tent	**SKATE** in an ice-skating rink	**FIND** any money	**BE** to a football match	**MAKE** a cake
READ "El Quijote"	**LEAVE** something important at home	**BURN** your hand	**BUY** something you didn't use / wear	**CALL** somebody by the wrong name
CHEAT in an exam	**FALL** asleep in class / at work	**GIVE** a false excuse to get out of something	**SEE** a car accident	**WALK INTO** a window because it was clean
CRY watching a film	**OVERSLEEP**	**BE** to a spa	**WAIT** for someone for more than 15'	**SEE** a film more than 3 times
SWIM naked	**HELP** someone in danger	**KISS** someone on the first date	**TRIP** in public	**FAINT**
BREAK someone's heart	**GET** stuck in a lift	**GIVE** someone a fake phone number	**BE** sunburnt	**CHIP / BREAK** a tooth

5/5

- Have you ever eaten something strange or disgusting? ✓
- Have you ever read El Quijote? ✓
- Have you ever been to a spa? ✓
- Have you ever won a prize? ✓
- Have you ever made a cake? ✓

CS10

2. Now look at this chart and write five sentences using 'Last month/year/night...' or 'ago'.

DANCE "pasodoble"	**SHARE** a flat	**RECEIVE** a gift for St Valentine	**TELL** a lie	**LIVE** in another city
FORGET your password	**DRINK** more than you should	**LEAVE** without paying	**TAKE** a cold shower	**WRITE** a love letter / email
FALL down the stairs	**RIDE** on horseback	**TAKE** driving lessons	**MEET** a famous person	**STAY UP** all night
KEEP a diary	**BREAK** a promise	**TAKE** a computer course	**SPRAIN** your ankle	**GET** stuck in a lift
BE to London	**BE** on strike	**TRY** sushi	**SLEEP** in a tent	**WEAR** two different socks
BURN your meal	**SPILL** your drink over someone else	**LOSE** part of your bathing suit	**MAKE UP** a story to get out of a parking ticket	**SKIP** a class / a day at work
HAVE a puncture	**LIE** about your age	**SMOKE** in a forbidden place	**RIDE** on a roller-coaster	**THROW UP** in a public place
BE on a diet	**TRAVEL** to Paris	**JUMP** the traffic lights	**SEE** a film in original version	**BABYSIT**

5/5

- I have seen a film in a original version last night ✓
- I have slept in a tent last year ✓
- I have been to London last month ✓
- I have met a famous person last night ✓
- I have told a lie last night ✓

CS | 8

11/19

5'7

PRUEBA INTERMEDIA 1

Circle the correct option:

1) I **never went / have never gone** to Vienna. ✗

2) My great great grandfather **had/has had** five sisters. ✓

3) He **lived/has lived** in Manila for a year when he **was/has been** a student. ✗

4) Oh no! I **lost/have lost** my wallet!. ✓

5) **Did you see/have you seen** Julie today? ✓

6) At the weekend, they **played/have played** football, then they **went/have gone** to a restaurant. ✗

7) I **read/have read** six books this week. ✓

8) Amy **lived/has lived** in Portugal when she was young. ✓

9) She **visited/has visited** her grandmother last month. ✗

10) The Vandals **invaded/have invaded** Rome in the year 455. ✓

11) She **lived/has lived** in seven different countries, so she knows a lot about different cultures. ✗

12) I **went/have gone** to the cinema last night. ✗

13) Ow! I **cut/have cut** my finger!. ✓

14) **Did you see/have you seen** 'The King's Speech'? ✗

15) John **never understood/has never understood** the present perfect. ✗

16) She **broke/has broken** (break) her leg the day before her exam. ✗

17) We **saw/have seen** Oliver yesterday. ✓

18) He **was/has been** here all morning. ✓

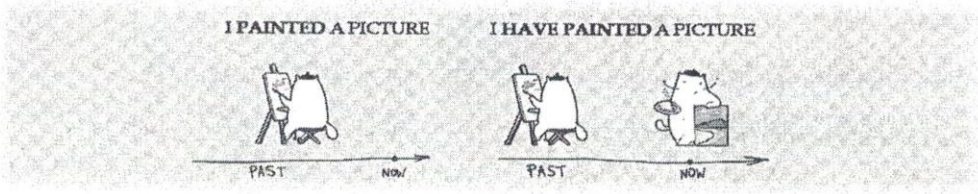
19) King Henry the Eighth of England **had/has had** six wives. ✓

38'5/40

C5 10

9'6

3. PRESENT PERFECT (LESSON 1)



REMEMBER:

	PRESENT PERFECT	PAST SIMPLE
Affirmative	**SUBJECT + HAVE/HAS + PAST PARTICIPLE (R/I)**	**SUBJECT + PAST SIMPLE (R/I)**
Negative	**SUBJECT + HASN'T/HAVEN'T + PAST PARTICIPLE (R/I)**	**SUBJECT + DIDN'T + VB BASE FORM**
Interrogative	**HAVE/HAS + SUBJECT + PAST PARTICIPLE (R/I) ...?**	**DID + SUBJECT + VB BASE FORM ...?**

Complete the following sentences with the Present Perfect tense:

1) (She / go / to the library today) → She has gone to the library today ✓

2) (you / keep a pet for three years) → You have kept a pet for three years ✓

3) (you / eat Thai food before)? → Have you eaten ~~Pizza~~ Thai food before ✓

4) (it / rain all day)? → Has it rained all day? ✓

5) (who / we / forget to invite)? → who have we forgoten to invited? ✓

6) (we / not / hear that song already) → we haven't heard that song already ✓

18'5/20

7) (he / not / forget his books) → he hasn't forgotten his books ✓

8) (she / steal all the chocolate) → she has steall all the chocolate

9) (I / explain it well)? → Have I explained it well? ✓

10) (who / he / meet recently)? → who has he met recently ? ~~0~~

11) (how / we / finish already)? → How have we finished already? ✓

12) (he / study Latin) → He has studied latin ✓

13) (I / know him for three months) → I have known him for three months ✓

14) (where / you / study Arabic)? → where have you studied Arabic? ✓

15) (what countries / they / visit in Europe)? → what countries have they visited in Europe? ✓

CS10

16) (he / hurt his leg) → he was hurt his les

17) (she / leave her phone in a taxi) → she was left her phone in a taxi

18) (we / not / lose our tickets) → we haven't lost our tickets

19) (she / call her mother)? → Has she called her mother?

20) (he / take a taxi)? → Has he taken a taxi?

Complete the following sentences with the Past Simple tense:

1) I (work) in a bank for ten years. → I worked in a bank for ten years

2) Where (you/live) when you were young? → where did you live when you were young

3) She (not/study) French at university. → she didn't study French at university

4) He (travel) through the middle east last year. → He traveled through the middle east last year.

5) (they/visit) the Louvre in Paris? → Did they visit the Louvre in Paris?

6) She (not/watch) TV yesterday. → She didn't wach TV yesterday

7) We (buy) a new car last weekend. → we bought a new car last weekend

8) Where (you/teach) before you came here? → where did you teach before you came here?

9) He (not/think) that he was right. → He didn't think that he was right

20/20

10) I (cook) steak last night. → I cooked steak last ninght

11) (Lucy/read) 'War and Peace' at school? → Did they read 'War and Peace' at school?

12) She (not/write) to her grandmother. → She didn't write to her grandmother

13) We (have) a computer when I was a child. → we had a computer when I was a child

14) Where (you/go) on holiday? → Where did you go on holiday?

15) I (love) ice cream when I was a child. → I loved ice cream when I was a child

16) They (not/meet) yesterday. → they didn't meet yesterday

17) (she/swim) in the sea in Greece? → Did she swim in the sea in Greece?

18) We (not/play) tennis yesterday because it was raining. → we didn't play tenuis yesterday because it was rayning

19) He (try) to lift the box but he couldn't.. → He tried to lift the box but he couldn't

20) What (you/eat) for lunch? → What did you eat for lunch?

1) d a (4'3) 13/30 CS10

2) A: Where ..... that jacket? B: In that new clothes shop in Piazza Kennedy.

a. have you bought
b. did you buy ✓

3) How long ..... your best friend?

a. do you know
b. did you know ✗
c. have you known

4) A: I lived in Milan when I was younger. B: Really? How long ..... there?

a. did you live
b. have you lived ✓
c. lived you

5) Gladstone ..... the Prime Minister of Great Britain 5 times during the reign of Queen Victoria.

a. has been ✗
b. had been
c. was

6) My grandmother, who died five years ago, ... abroad.

a. was never going
b. never went ✓
c. has never been

7) A: Would you like a coffee? B: No thanks. ..... one.

a. I just had
b. I've just had ✗
c. I was just having

8) Many of Dickens's novels ..... in monthly magazines.

a. were first published
b. have been first published ✗
c. had been first published

9) (at 10.30 a.m.) ..... Julie this morning?

a. Did you see
b. Have you seen ✗
c. Had you seen

10) (at 4.30 p.m.) ..... Julie this morning?

a. Did you see
b. Have you seen ✗

11) Oh no! ..... my keys!

a. I've lost ✓

b. I lost

12) ..... my keys last week.

a. I've lost
b. I lost

13) ..... to the cinema yesterday.

a. I went
b. I've been
c. I've gone

14) Jack ..... (live) in Boston for the past 15 years.

a. has lived
b. lives
c. lived

15) Janet ..... (work) for Smith and Brothers before she came to work for us.

a. worked
b. works
c. has worked

16) Dad, ... (you/finish) reading the paper yet?

a. did you finish
b. are you finishing
c. have you finished

17) I would love to visit Prague sometime. Unfortunately, I ..... (be/never) there.

a. have never been
b. was never
c. will never be

18) Peter ..... (play) Tennis for five years when he ..... (be) at school.

a. has played - was
b. played - was
c. has played - has been

19. Can you help me? I ..... (finish) my homework, but I still don't understand number seven.

a. have finished
b. didn't finish

c. finish

20. I ..... (work) in Italy for five years. I ..... (begin) work as soon as I arrived.

a. work - began
b. have worked - have begun
c. have worked - began

21. I'm afraid I'm not hungry. I ..... (eat/already).

a. didn't eat already
b. have already eaten
c. haven't already eaten

22. Maria lives in Boston. Before she ..... (move) here, she ..... (live) in Seattle for three years.

a. moved - has lived
b. moved - lived
c. has moved - lived

23. Peter ..... (go) to Paris last year. That means that he ..... (be) to Paris three times!

a. went - has been
b. went - was
c. has gone - was

24. Just a moment! I ..... (not think) of a good idea yet!

a. haven't thought
b. didn't think
c. don't think

25. When Jack was at school, he ..... (learn) to play the saxophone. He ..... (play) it ever since.

a. has learned - has played
b. learned - has played
c. learned – played

26. How long ..... (you/live) there before coming here?

a. have you lived
b. did you live
c. do you live

27. She ..... (write) the email but doesn't know how to send it.

a. has written
b. writes
c. written

28. I ..... (just/have) something done to my hair. Do you like it?

a. have just had
b. just have had
c. just have

29. Hurry up! The concert ..... (begin) and we are late.

a. begins
b. has begun
c. began

30. Madonna ..... (record) many albums and will probably make many more.

a. records
b. has recorded
c. recorded

6'5 13/20 CS10

Now complete the following sentences with Past Simple or Present Perfect:

1) Last night I lost (lose) my keys – I had to call my flatmate to let me in.

2) I have lost (lose) my keys - can you help me look for them?

3) I have visited (visit) Paris three times.

4) Last year I visited (visit) Paris.

5) I knew (know) my great grandmother for a few years - she died when I was eight..

6) I knew (know) Julie for three years - we still meet once a month.

7) I have played (play) Hockey since I was a child - I'm pretty good!

8) She played (play) hockey at school but she didn't like it.

9) Sorry, I missed (miss) the bus - I'm going to be late.

10) I have missed (miss) the bus and then I (miss) the aeroplane as well!.

11) Last month I went (go) to Scotland.

12) I'm sorry, John isn't here now. He has gone (go) to the shops.

13) We finished (finish) this room last week.

14) I have finished (finish) my exams finally - I'm so happy!

15) Yesterday, I saw (see) all of my friends. It was great.

16) I have seen (see) Julie three times this week.

17) She lived (live) in London since 1994.

18) She has lived (live) in London when she was a child.

19) I drank (drink) three cups of coffee today.

20) I have drunk (drink) three cups of coffee yesterday.

C510

12/25

4'8

PRUEBA INTERMEDIA 2

Put the verbs into the correct tense (Simple Past or Present Perfect Simple):

Positive Sentences

1 Mary won (win) the lottery last year.

2 We ~~have already prepared~~ (prepare / already) dinner. have already prepared

3 James found (find) your ring in the garden yesterday.

4 He just ~~came~~ (come / just) home.

5 They bought (buy) their car two years ago.

Negative Sentences

1 I don't see (see / not) anyone yet.

2 Phil didn't went (go / not) to the cinema last night.

3 We haven't been (be / not) to the zoo so far.

4 She didn't arrived (arrive / not) yet.

5 Emily didn't visited (visit / not) me last week.

Questions

1 (you / read) have you read the book yet?

2 How many letters have they written (they / write) so far?

3 When he has told (he / tell) you that?

4 (you / be) have you ~~been~~ at home last night?

5 How often (you / travel) do you ~~traveled~~ abroad till now?

Text

1 A: (you / taste / ever) have you ever tasted sushi?

2 B: Yes, I have eaten (eat) sushi at least five times so far.

3 A: When (you / eat) have you eaten sushi for the first time?

4 B: I have ate (eat) sushi for the first time on my dad's 50th birthday.

He invited (invite) the whole family to a Japanese restaurant.

5 A: Do you liked (you / like) it?

B: Absolutely. In fact, it was (be) so good that we were (be) to that restaurant three times yet. And on my mum's birthday, we ordered (order) some sushi and had (have) it at home.

C3ºD

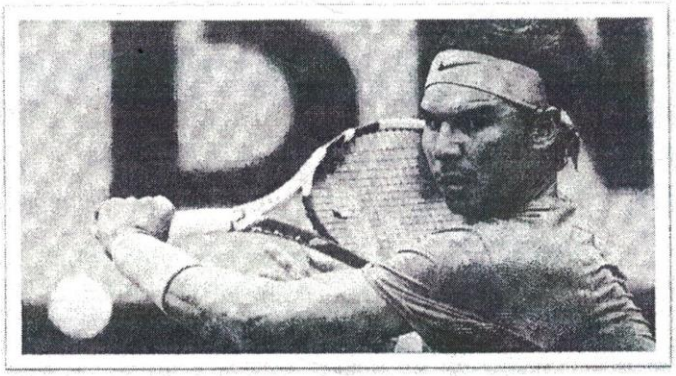
22/32

6'8

PRESENT PERFECT AND PAST SIMPLE (EXTENSION)

Read the following text and complete the gaps with the correct verb tense (Past Simple or Present Perfect):

RAFAEL NADAL



Rafa Nadal was (be) born in Manacor in 1986. He has won (win) four French Open titles and an Olympic gold medal. In 2008, Nadal became (become) the second Spanish man to win Wimbledon.

Since 2004, Nadal was (be) a strong competitor to Roger Federer. They played (play) against each other in seven Grand Slam finals. Nadal won (win) five of them. Nadal ranked (rank) World No. 2 behind Federer for a record 160 weeks. He was (be) the first in the rank for 46 weeks.

7/15

Rafa played (play) the Davis Cup with the Spanish team four times so far. They won (win) the trophy in 2004 and 2008, although he ~~didn't play~~ hasn't played (not play) on the final due to a knee injury.

Some trivia about him:

- He began (begin) playing tennis when he has beenwas five.
- In 2002, he won (win) his first ATP match at Majorca at the age of 15.
- He always played (play) with his left hand although he is right-handed.
- He created (créate) the Fundación Rafa Nadal, which promotes sport as an integration tool for those who need it the most, such as handicapped, immigrant and socially excluded people.

CS10

FOR, SINCE OR AGO? Complete the following sentences with the correct time expression:

1 This house needs cleaning. We haven't cleaned it ___for___ months.

2 I think I can't possibly learn Chinese. I've studied it ___for___ two years and I still can't have a sensible conversation.

3 Jim and Kevin first met ten years ___ago___.

4 Where were you? I've been waiting ___for___ two hours.

5 I don't see my family very often. I haven't seen them ___since___ Christmas.

10/10

6 Louise has been learning Greek ___since___ she was fifteen.

7 Helen lived in London long time ___ago___ but she has been living in Madrid ___since___ last summer.

8 My parents have had the same car ___for___ ages. They bought it at least fifteen years ___ago___.

9 Fred has been phoning his boss ___since___ lunchtime but he can't get through.

10 I'm fed up with this rain. It's been raining ___for___ hours.

JUST, YET, STILL OR ALREADY? Tick the right sentences:

- It's 11 and Mark **still** hasn't got up. ☑
- I'm expecting him but he ~~**still**~~ hasn't turned up. ☐ already
- I'm expecting him but he hasn't turned up **yet**. ☑
- He left his job but he has **already** found another. ☑

5/7

- Are you **still** doing your homework? ☑
- Mr Green has ~~**just**~~ left his office. ☐ already
- My new hairdrier didn't work properly. I've taken it to the shop **already** and got a refund. ☑
- I don't **still** know his phone number. ☑
- I don't know his phone number **yet**. ☑
- Have you seen Brad Pitt's new film **yet**? ☑
- Have you seen Sam? He **just** has come looking for you. ☐ already
- My friends went to the theatre but I didn't go with them because I've seen the play ~~**already**~~. ☑ yet

CS10

20/40

(5)

PRUEBA INTERMEDIA 3

Complete the following sentences with the correct verb tense (Past Simple or Present Perfect):

1. A: Did you like the movie "Star Wars?"
B: I don't know. I never saw (see, never) that movie.

2. Sam arrived (arrive) in San Diego a week ago. He has visited (visit) the main points of the city so far but don't sent (not send) any pictures yet.

3. My best friend and I knew (know) each other for over fifteen years. We still get together once a week.

4. Stinson is a fantastic writer. He wrote (write) ten very creative short stories in the last year. One day, he'll be as famous as Hemingway.

5. I haven't had (have, not) this much fun since I was (be) a kid.

6. Things changed (change) a great deal at Coltech, Inc. When we first started (start) working here three years ago, the company had only (have, only) six employees. Since then, we expanded (expand) to include more than 2000 full-time workers.

7. I told (tell) him to stay on the path while he was hiking, but he wandered (wander) off into the forest and was (be) bitten by a snake.

8. Listen Donna, I don't care if you missed (miss) the bus this morning. You be been (be) late to work too many times. You are fired!

9. Sam is from Colorado, which is hundreds of miles from the coast, so he never seen (see, never) the ocean. He should come with us to Miami.

CS10

10. How sad! George dreamt (dream) of going to California before he died, but he didn't make it. He never saw (see, never) the ocean.

11. In the last hundred years, traveling became (become) much easier and very comfortable. In the 19th century, it ~~taken~~ took (take) two or three months to cross North America by covered wagon. The trip was (be) very rough and often dangerous. Things changed (change) a great deal in the last hundred and fifty years. Now you can fly from New York to Los Angeles in a matter of hours.

12. Jonny, I can't believe how much you changed (change) since the last time I saw (see) you. You grew (grow) at least a foot!

13. This tree were (be) planted by the settlers who found (found) our city over four hundred years ago.

14. This mountain ~~was~~ never was (be, never) climbed by anyone. Several mountaineers tried (try) to reach the top, but nobody ever succeed (succeed, ever) . The climb is extremely difficult and many people died (die) trying to reach the summit.

15. I never visited (visit, never) Africa, but I traveled (travel) to South America several times. The last time I went (go) to South America, I visited (visit) Brazil and Peru. I spent (spend) two weeks in the Amazon, hiked (hike) for a week near Machu Picchu, and flew (fly) over the Nazca Lines.

CS10

27'5/55

5

TERM TEST

Read the following text and then complete and answer the questions below:

I think I have had a very interesting life. I'm 73 now and I don't work anymore. I was in the army for 51 years. I retired when I was 69. I have been to so many countries that I can't remember all of them. I've been to Australia six or seven times and to South Africa three times. I have also been once to Russia but I didn't like it at all: much too cold for me!

They say that love is the greatest thing and I agree. I've been married four times but never for more than five years. I don't think women really understand me!

I've never been on television, but I've been on the radio once. It was a programme about life in the military about twenty years ago. I met the Prime Minister on the same day. Actually, I've met a lot of famous people: members of the royal family, famous politicians and also famous cinema and television personalities. I've never met the American President though which is a pity.

Because I've travelled a lot, I've seen a lot of wonderful things and have also eaten and drunk some strange foods and drinks. I ate cat and rat in India and drank something called Mirto on a little island in Italy many years ago.

1. What job ~~He have has~~ He ~~was~~ before retiring? → ~~I have been~~ He was in the army

2. How long ~~I was~~ He was in the army for? → about twenty ~~years~~ ago

3. How many times he has been to Australia? → six or seven times ✓

4. ~~He~~ like Russia? → No, because it was very cold

5. Why he has married so many times? → because women didn't really understand him

6. Has he ever been on the media? → in the TV no but in the radio yes ✓

7. When ~~he met~~ the Prime Minister? → on the same day

8. Has he ever met American president? → No

9. Where ~~has~~ did he ~~eaten~~ eat cat and rat? → in India

5'5/10

CS10

10. When ~~has~~ did he ~~drunk~~ drink Mirto? → on a little island in Italy

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

Positive Sentences

1 He ~~just left~~ has just left (leave / just) his house.

2 We built (build) a tree house last week.

3 Two years ago, Fiona has broken (break) her leg.

4 I have already washed (wash / already) the dishes.

5 The other day, our cat ~~bring~~ (bring) home a mouse.

Negative Sentences

1 We aren't empty (empty / not) the bin last week.

2 She didn't was (be / not) there an hour ago.

3 He hasn't lost (lose / not) any game so far.

4 My brother didn't picked (pick / not) me up at 8 o'clock.

11/25

5 I haven't maken (make / not) up my mind yet.

Questions

1 (you / see) Have you seen Bob recently?

2 Who has switch (switch) off the lights a minute ago?

3 When she become (she / become) a teacher?

4 (you / ride / ever) Have you ever ridden an elephant?

5 (you / hurt) Have you hurt your knee when you were playing football?

Text

1 Last week I was (be) very busy and I don't had (have not) the time to do a lot in the household.

2 On Monday I have worked (work) three hours overtime and came (come) home very late in the evening.

3 From Tuesday to Thursday I was (be) on a business trip.

4 On Friday I went (go) to a friend's birthday party and at the weekend I visited (visit) my grandparents.

5 Tomorrow some friends are coming over. I haven't seen (see / not) them

CS10

for ages and they never been (be / never) at my place before. I just cleaned (clean / just) my house so I can show them around. Now everything is perfect.

Write the correct form of the Past Simple or Present Perfect

1) We went (go) to the theatre last week.

2) Yesterday I had (have) dinner with a friend.

3) I never taste (never taste) champagne.

4) When I was (be) a child, I loved (love) ice-skating.

5) I don't have (not/have) any coffee today - I feel very sleepy!.

6) I haven't drank (not/drink) any coffee yesterday.

7) I red (read) all his books - I think he's a wonderful writer.

8) What did you do (you/do) at the weekend?

9) I always love (always / love) tea - I drink it every day.

11/20

10) What subject has she studied (she/study) at university?

11) John lost (lose) his bus pass - can he borrow some money?.

12) How long have you known (you/know) Susie for?

13) He has been (be) married for ten years (but he got divorced).

14) Have you ever gone (you/ever/go) to Central Park in new York?

15) How many books has she writen (she/write) so far??

16) He washed (wash) the dishes, cleaned (clean) the living room, and cooked (cook) dinner last night.

17) My great-grandfather never left (leave) Scotland.

18) She has come (come) to London in 1997.

19) She never seen (never / see) snow before.

20) He has been (be) married for thirty-five years (and he's still married now).