

# **TradúELE**

**Actividades para el aula de Español como Lengua Extranjera, ELE  
con el uso del traductor automático de Google a partir de material auténtico**

**DIANA CAROLINA CORTÉS MORENO  
LUZ AMPARO TIBANÁ PRADA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

**BOGOTÁ**

**2022**

## **TradúELE**

**Actividades para el aula de Español como Lengua Extranjera, ELE  
con el uso del traductor automático de Google a partir de material auténtico**

**DIANA CAROLINA CORTES MORENO**

**LUZ AMPARO TIBANÁ PRADA**

**Trabajo para optar por el título de Magister en Lingüística Aplicada  
del Español como Lengua Extranjera**

**Asesora**

**Nancy Agray Vargas. PhD**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

**BOGOTÁ**

**2022**

**Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

## AGRADECIMIENTOS

*A mis amigos colegas y directivos del colegio, quienes siempre estuvieron apoyándome en este proceso.*

*A mi hijo, motivo de mi existencia y motor de lucha.*

*A mis compañeros de maestría, quienes estuvieron acompañando este proceso hasta el final.*

*A mi asesora, quien dedicó gran parte de su tiempo, conocimiento, sabiduría y paciencia para el éxito de esta investigación.*

*A Santi y a Diego que me mantuvieron con las fuerzas necesarias para llegar al final y ahora comparten este logro conmigo.*

*Diana Cortés.*

*Agradezco primeramente a Dios por darme la fuerza, el tiempo y la sabiduría para cumplir con esta meta.*

*A mi hijo y familia por su apoyo incondicional.*

*Agradezco inmensamente a mi compañera de Tesis por su valor, dedicación y total ayuda y a todos mis compañeros que de manera incondicional me apoyaron.*

*Agradezco a mis compañeros de la Tuna de la UGC, quienes me apoyaron y fueron parte de mi motivación para culminar con esta meta.*

*Agradezco a la profesora Nancy Agray, por su paciencia y dedicación y a los profesores que hicieron parte de este camino, todos y cada uno me dejaron su conocimiento y sabiduría.*

*Luz Amparo Tibaná.*

## RESUMEN

Este estudio de enfoque cualitativo tiene como objetivo general diseñar actividades con el uso del traductor automático de Google a partir de material auténtico, de estudiantes de ELE nivel A2 – B1. Como objetivos específicos para lograr este objetivo general se propusieron los siguientes: explicar el uso de la traducción automática en las aulas de español como lengua extranjera; establecer los principios para el desarrollo de la competencia comunicativa con el uso de un Traductor Automático, TA en el aula de ELE; integrar principios y criterios en el diseño de actividades con el uso de la traducción automática en el aula de ELE; elegir los criterios de selección de material auténtico para el diseño de actividades con el uso de un TA.

En el marco conceptual, se definen los conceptos clave para el desarrollo de este estudio, los cuales son: *traducción automática en el aula de ELE, competencia comunicativa y traductores automáticos, actividades con el uso de un traductor automático para el aula de ELE; y material auténtico*. Con respecto al material auténtico se realizó un listado de diferentes textos con contenidos culturales asociados al tema principal de problemáticas sociales y derechos humanos. Se escogieron los siguientes materiales auténticos para el diseño de las actividades: un fragmento del libro de literatura colombiana *El olvido que seremos*, una canción, un podcast, carteles, historia gráfica y un video, que responden al desarrollo de la competencia comunicativa planteada en esta investigación. La metodología específica para el diseño de las actividades se tomó de lo que propone Rojas (2021). A partir de esta metodología y de la fundamentación teórica se escogieron cinco tipos de actividades de traducción encontradas en la fundamentación teórica que se adaptaron para el uso de la traducción automática.

**Palabras clave:** Español como lengua extranjera, ELE, traducción automática, material auténtico, material con contenidos culturales, competencia comunicativa.

### ABSTRACT

This qualitative study has the general objective of designing activities with the use of the Google automatic translator, based on authentic material, to develop the language skills of ELE to students, level A2 – B1. The following were proposed as specific objectives to achieve this general objective: explain the use of machine translation in Spanish as a foreign language classrooms; establish the principles for the development of competences with the use of an Automatic Translator, TA in the ELE classroom; integrate principles and criteria in the design of activities with the use of machine translation in the ELE classroom; choose the selection criteria of authentic material for the design of activities with the use of a TA.

In the conceptual framework, the key concepts for the development of this study are defined, which are: *automatic translation in the ELE classroom, language skills and automatic translators, activities with the use of an automatic translator for the ELE classroom; and authentic material.* Regarding the authentic material, a list of different texts with cultural content associated with the main theme of social problems and human rights was made. The following authentic materials were chosen for the design of the activities: a fragment of the Colombian literature book *El olvido que seremos*, a song, a podcast, posters, a graphic story, and a video, which respond to the development of the competencies proposed in this research. The specific methodology for the design of the activities was taken from what is proposed (Rojas Fierro, 2021). Based on this methodology and the theoretical foundation, five types of translation activities found in the theoretical foundation were chosen, which were adapted for the use of machine translation.

**Keywords:** Spanish as a foreign language, ELE, machine translation, authentic material, material with cultural content, language skills.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>1. PROBLEMA.....</b>	<b>7</b>
1.1. Situación problemática .....	7
1.2. Pregunta de investigación.....	11
<b>2. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>12</b>
2.1. Antecedentes .....	13
2.2. Importancia de la investigación.....	33
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>35</b>
3.1. Objetivo general .....	35
3.2. Objetivos específicos.....	35
<b>4. MARCO CONCEPTUAL .....</b>	<b>36</b>
4.1. Traducción Automática en el aula de ELE.....	37
4.1.1. Concepto de TA.....	37
4.1.2. Tipos de TA.....	40
4.1.3. Relación de la TA con la traducción pedagógica .....	41
4.1.4. Uso de los TA en el aula de ELE .....	43
4.2. Competencia Comunicativa .....	47
4.2.1. Competencias de Lengua.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
4.2.2. Competencia Comunicativa Intercultural.....	49
4.2.3. Competencia mediadora .....	53
4.2.4. El desarrollo de la competencia traductora con el uso de traductores automáticos ...	57
4.3. Actividades con el uso de traductor automático para el aula de ELE .....	58
4.3.1. Generalidades .....	59
4.3.2. Tipos de actividades con el uso de traductor automático .....	61
4.3.3. Principios para diseñar actividades con el uso de TA .....	62
4.3.4. Criterios para diseñar actividades para el aula de ELE con el uso de TA.....	65
4.4. Material auténtico.....	67
4.4.1. Definición.....	67
4.4.2. Criterios de selección de material auténtico para la clase de ELE .....	68

<b>5. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>70</b>
5.1. Enfoque de investigación .....	70
5.2. Tipo de investigación .....	72
5.3. Metodología específica de diseño de materiales .....	73
5.3.1. Identificar el contexto y las necesidades .....	73
5.3.2. Definición del programa (sílabo).....	76
5.3.4. Desarrollo y organización del contenido y las actividades .....	77
5.3.5. Diseño gráfico de los contenidos.....	78
5.3.6. Uso y evaluación .....	79
<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>80</b>
6.1. Resultados del objetivo específico 1. Explicar el uso de la traducción automática en las aulas de español como lengua extranjera. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
6.2. Resultados del objetivo específico 2. Establecer los principios para el desarrollo de competencias con el uso de un Traductor Automático, TA en el aula de ELE.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
6.3. Resultados del objetivo específico 3. Integrar principios y criterios en el diseño de actividades con el uso de la traducción automática en el aula de ELE. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
6.4. Resultados del objetivo específico 4. Elegir los criterios de selección de material auténtico para el diseño de actividades con el uso de un TA. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
6.5. Resultados del objetivo general. Diseñar actividades con el uso del traductor automático de Google, a partir de material auténtico, para desarrollar las competencias de lengua, de estudiantes de ELE nivel A2 – B1. ....	89
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 1. MATRIZ DE PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 2. TRADÚCELE .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO 3. REJILLA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL .....</b>	<b>111</b>

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo general diseñar actividades con el uso del traductor automático de Google, a partir de material auténtico, de estudiantes de ELE nivel A2 – B1 debido a la poca disponibilidad de estos materiales para los profesores de ELE, sobre todo, en el contexto colombiano.

El interés por esta investigación y las posibilidades que la traducción automática y otras actividades de mediación textual interlingüística tienen en el aula de ELE surge de una serie de convicciones de las investigadoras sobre el valor de estas actividades que han desarrollado a partir de su experiencia como docentes de inglés como lengua extranjera en entornos multiculturales, así como también, de la percepción de colegas sobre el uso de este y sus beneficios en el aula. Estas convicciones pueden interpretarse desde dos percepciones, por un lado, que la traducción tiene un alto valor pedagógico, y por otro, que la traducción es una actividad cotidiana que actualmente se utiliza en muchos ámbitos, no solo a nivel de traducción profesional, sino en todos los campos profesionales, por lo que consideramos pertinente que el estudiante aprenda a traducir.

Para comprender de una manera más detallada el rol que tiene la traducción como herramienta dentro del aprendizaje de lenguas, podríamos preguntarnos si la traducción como actividad de mediación se relaciona directamente con las competencias lingüísticas que ha contemplado la didáctica como lo son la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora. Cook G. (2010) nos da una respuesta a este interrogante afirmando que la traducción debería verse

como una destreza adicional para trabajar en el aula y esta, a su vez debería ser parte de las competencias de aprendizaje de cualquier idioma.

Con el fin de cumplir con el objetivo general propuesto, esta investigación se encuentra organizada en siete capítulos que muestran el camino recorrido para lograr el objetivo general, el primer capítulo presenta la *situación problemática*, la cual se compone de tres hechos problemáticos. El primero, nace de la percepción de las investigadoras como docentes de inglés y su indagación con colegas sobre el uso de la traducción automática en el aula de lenguas; el segundo, aborda el desconocimiento de algunos profesores sobre el uso del traductor automático en el aula de lenguas; y el tercer hecho problemático se relaciona con la poca disponibilidad de actividades que propongan el uso del traductor automático con contenido cultural colombiano.

En el segundo capítulo, se expone la *justificación*, para la cual, en un primer momento se realizó la búsqueda de los antecedentes para finalmente presentar la importancia de esta investigación. En la revisión de los antecedentes se presentan 7 artículos de investigación y 5 investigaciones relacionadas con el uso de la traducción automática como herramienta didáctica en el aula de lenguas, una de ellas especialmente, se relaciona con las actividades que se pueden aplicar con el uso de traductor automático. Este capítulo concluye con la importancia de esta investigación sobre el uso del traductor automático en actividades que desarrollen la competencia comunicativa diseñadas a partir de material auténtico. Lo anterior lleva al tercer capítulo, en el que se plantea el *objetivo general* y los *objetivos específicos* que llevarán al cumplimiento del primero.

En el cuarto capítulo se dedica al *Marco conceptual*, en el que se analizan los conceptos que se relacionan con esta investigación. Se dividió en cinco conceptos que son los que nos permitieron construir los parámetros conceptuales que son la base para el diseño de las actividades que este estudio propone. Ellos son: *Traducción automática en el aula de ELE*, con el referente de Hurtado (2018) y Cook (2010); *competencia comunicativa y TA*, con el concepto de García (2014), Sánchez

(2018) y Rico (2018); *las actividades con el uso de traductor automático para el aula de ELE*, de acuerdo a lo que sostienen Rico (2021) y Tomlinson (2012); y *material auténtico* de acuerdo con Calderón (2020) y Arcila & Pulido (2016).

En el capítulo quinto, se expone el *Marco metodológico* en el cual se identifica que el enfoque de esta investigación es cualitativo bajo las afirmaciones de Hernández & Mendoza (2018). Luego, se establece que el tipo de investigación en el que se enmarca es práctica y aplicada de acuerdo al concepto de Seliger & Shohamy (1997). A continuación, se plantea la metodología específica para el desarrollo de materiales a partir del estudio de Rojas (2021) quien propone los siguientes elementos fundamentales para el diseño de material para la clase de ELE, que son: identificar el contexto y las necesidades y determinar los principios pedagógicos, lingüísticos y metodológicos por medio de los siguientes pasos: definir el programa, definir la estructura metodológica, desarrollar y organizar contenidos y actividades, diseñar los contenidos gráficamente y evaluar y ajustar.

En el sexto capítulo se presentan los *Resultados de la investigación*, organizados de acuerdo con el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos y del logro del objetivo general planteado con el diseño de cinco módulos de actividades con uso del traductor automático de Google por medio de los cuales se desarrollan la competencia comunicativa a partir de material auténtico.

Finalmente, en el séptimo capítulo se presentan las *Conclusiones* de la investigación, en el que se dan las recomendaciones a partir del trabajo que se realizó para lograr los objetivos y se presentan las limitaciones que surgieron durante el proceso de esta investigación, una de las conclusiones a las que se llegó es que la inclusión de la traducción automática en las clases de ELE, es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, porque permiten al estudiante tener, en primera instancia, la confianza al trabajar con los distintos aspectos de la lengua y de la cultura que está aprendiendo, así como establecer similitudes y diferencias con su propia lengua y cultura.

Como resultado de esta investigación se diseñaron cinco módulos de actividades con el uso del traductor automático de Google, para el aula de ELE, los cuales, por su estructura, funcionan como prototipos que, a futuro, investigadores y estudiantes del campo de las lenguas, pueden adaptar al contexto, la lengua y el nivel que requieran. Se espera que con esta investigación y las actividades aquí propuestas, sirvan de motivación para que estudiantes y profesores se animen a utilizar un traductor automático como herramienta pedagógica válida y útil en los procesos de aprendizaje y enseñanza de ELE.

## 1. PROBLEMA

A continuación, se exponen los hechos problemáticos que configuran el problema de la presente investigación y que permiten determinar el interrogante.

### 1.1. Situación problemática

La situación problemática del presente trabajo parte de tres hechos fundamentales: la poca disposición por parte de los profesores de lenguas para utilizar el traductor automático dentro del aula, el desconocimiento sobre el uso de los traductores automáticos y la falta de actividades o materiales de apoyo para los profesores de lenguas en los que se utilicen los traductores automáticos dentro del aula de lenguas.

El primer hecho problemático nace de nuestra percepción como docentes de inglés, ámbito en el que hemos podido indagar con colegas sobre la falta de motivación para utilizar la herramienta de traductor dentro del aula. Nos hemos encontrado con respuestas tales como que los estudiantes no aprenden y solo copian la información en español y la transcriben en inglés, tal cual se las muestra la herramienta, así como también que, no es tan útil a la hora de aprender nuevos términos, ya que es de uso por un momento y los estudiantes no tienen la capacidad de analizar y ser conscientes de su uso, limitándose a entregar las actividades solicitadas, incluso, no prestan atención a la redacción y ortografía en su propio idioma.

Por razones como las anteriores, el uso de la traducción automática en las aulas de lenguas como recurso pedagógico, no parece haber tenido la suficiente importancia, debido a la creencia de los

profesores sobre el mal uso de esta herramienta en las clases, considerando que la fácil traducción desde palabras hasta textos complejos puede desmejorar la competencia de los estudiantes a la hora de analizar un texto y entenderlo en el lenguaje meta tanto, a nivel comunicativo como gramatical. Vázquez-Calvo y Cassany (2017a) sugieren que, aunque una gran parte de los profesores de lengua son conscientes del uso de diversos recursos en una variedad de dispositivos por parte de los estudiantes, optan por evitar su uso y excluir este tipo de tecnologías, debido a las limitaciones y errores que puedan generar:

El cambio paradigmático en la concepción de uso y aprovechamiento de la TA en el ámbito profesional no va al compás de la realidad del aula de lenguas. El aprendizaje de lenguas se aleja del uso de la traducción y de los recursos lingüísticos asociados a ella (Vázquez-Calvo & Cassany, 2017, p. 181).

El segundo hecho problemático, aborda el desconocimiento que tienen algunos profesores sobre el uso de los traductores automáticos dentro del aula de lenguas, que, aunque con los avances tecnológicos y las herramientas que se ofrecen para dinamizar las clases y tener un mejor aprovechamiento de la tecnología para mejorar el aprendizaje y motivar a los estudiantes, no las utilizan ya sea por evitar una sobrecarga en su trabajo cotidiano o por miedo al no saber cómo usarlas de forma adecuada para cumplir con los objetivos propuestos.

En el primer momento de esta investigación y, a partir de los dos primeros hechos problemáticos, se realizó un sondeo entre estudiantes y profesores de lenguas extranjeras (inglés y español como lengua extranjera), con el fin de conocer sus puntos de vista sobre los beneficios que pueden encontrar con el uso de traductores en sus clases, así como también, las razones de aquellos que no los utilizan. Se contó con un total de 37 participantes (6 estudiantes y 31 profesores de lenguas). En la primera pregunta del sondeo: ¿Qué herramienta digital de traducción utiliza con mayor frecuencia? El 70% de los participantes respondió Traductor de Google, seguido con un 27%

Word Reference, por lo que para este estudio se eligió Traductor de Google para el diseño de las actividades que se propondrán.

La segunda pregunta, abordó la percepción de los participantes sobre las ventajas que encontraban en el uso de los traductores automáticos. De las ventajas que expusieron en este sondeo se resaltan las siguientes: “Son muy fáciles de usar”, “Es práctica, accesible, intuitiva”, “los estudiantes caen en cuenta que una palabra tiene muchos significados dependiendo del contexto”, “Facilidad y rapidez en la apropiación de la equivalencia con pronunciación, significados, sinónimos, antónimos, ejemplos de uso de los vocablos en textos en la segunda lengua”, “Mostrar a los estudiantes la interpretación de expresiones más allá del mero significado de palabras. Además, los diccionarios tienen la limitante del número de páginas y la no retroalimentación y actualización de sus entradas”, “Considero que cuando se usan con responsabilidad y en el momento que se requieren permiten a los estudiantes mejorar su vocabulario, ahorrar tiempo y además tener la posibilidad de escuchar la pronunciación”, entre otras que como desarrollaremos más adelante en el marco conceptual, aportan al cumplimiento del objetivo general de esta investigación.

Por otra parte, la tercera pregunta del sondeo se enfoca en las desventajas que encuentran los participantes con el uso de los TA en las aulas de lenguas, resaltando las siguientes: “se puede generar una dependencia a la herramienta y no se fuerza la mente a retener significados y usos”, “genera que el lenguaje no se viva en contexto sino fragmentado en significado de palabras o en traducciones fuera de contexto”, “la dificultad radica en tener los recursos de internet o de un computador en la clase”, “los estudiantes traducen todo el texto literalmente”, “los estudiantes solo quieren traducir y no pensar al momento de enfrentarse a otra lengua”, “generalmente los estudiantes solo se quedan con la primera traducción sin importar si tiene sentido, no hay contexto en la traducción”, “no permiten un modo de trabajo sin conexión a internet, lo que dificulta el acceso continuo y constante para los estudiantes”. De lo expuesto por los participantes, podemos deducir

que una de las mayores desventajas que encuentran en el uso de los TA, es que, sin un adecuado acompañamiento, no podría obtenerse un resultado de aprendizaje por parte de los estudiantes, también es importante retroalimentar y enseñar a los estudiantes a dar coherencia y contexto a los resultados que arroja el traductor automático.

El tercer hecho problemático que nos lleva a realizar esta investigación es la falta de actividades en las que se utilice el traductor automático como herramienta didáctica en la enseñanza. En una búsqueda preliminar se encontraron muy pocas actividades en las que se usara el traductor automático para apoyar la enseñanza de lenguas, lo que confirma, en cierta medida, los hechos problemáticos expuestos anteriormente, además del poco interés por los investigadores para fomentar el uso de esta herramienta en las aulas de lenguas.

De acuerdo con la reflexión anterior, nacen algunos interrogantes como: ¿Por qué la traducción automática no se utiliza con frecuencia en las aulas de lenguas extranjeras? ¿Cómo se puede integrar la traducción automática en la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Cuál es el valor pedagógico de la traducción automática? ¿Qué tipo de actividades se pueden realizar con el uso de la traducción automática para lograr beneficios en el aprendizaje de una lengua extranjera, en particular de ELE?

A partir de los tres hechos problemáticos (percepción como investigadoras sobre el uso de los traductores automáticos por parte de colegas, desconocimiento de los docentes sobre el adecuado uso de los traductores automáticos en el aula de lenguas y la falta de materiales existentes para su uso), se evidencia la necesidad de proponer actividades con el uso de traductores automáticos, a través de material auténtico, para desarrollar la competencia comunicativa en ELE. A partir de lo descrito anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación que será la que oriente la presente investigación.

## **1.2. Pregunta de investigación**

¿Qué actividades se pueden diseñar con el uso de traductor automático, para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELE, a partir de material auténtico? ...

## 2. JUSTIFICACIÓN

Torres (2018) sostiene que la justificación en una investigación se basa en “explicar claramente por qué es importante estudiar ese problema y qué alcances pueden tener sus resultados” (p.46), por ello, en este capítulo se expone los antecedentes de esta investigación, la importancia que tiene la realización del estudio y los aportes que este ofrece al campo de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Debido a lo anterior, se presentan a continuación diez estudios que abordan diferentes temas que se asemejan a nuestra investigación sobre el uso de traductores automáticos en el aula de lenguas. En algunos de ellos se realizan los estudios para el aula de ELE en España y algunos países de Latinoamérica, sin embargo, se confirma la poca disponibilidad de materiales contextualizados para Colombia. De la misma manera, estos estudios muestran actividades aplicadas en lenguas con el uso de TA, pero no se han propuesto anteriormente con material auténtico para desarrollar la competencia comunicativa.

Se presenta también en este capítulo la importancia de la investigación, apartado en el cual se describen las razones por las que es esencial llevar a cabo este trabajo de investigación y los aportes que podría dejar para futuros investigadores interesados en el diseño de actividades con el uso de TA en las aulas de ELE.

## 2.1. Antecedentes

En la búsqueda de antecedentes que justifican el tema de esta investigación sobre el uso de los traductores automáticos en línea en el aula de ELE, se tuvieron en cuenta los diferentes conceptos que se relacionan con el objetivo propuesto, tales como el uso del traductor automático en el aula de ELE, uso de material auténtico para el desarrollo de la competencia comunicativa y actividades que permitan desarrollar esta competencia. Para lo anterior, se consultaron tesis de maestría, investigaciones y artículos de investigación principalmente en ELE, al no encontrar suficientes antecedentes en este campo, se consultó la misma temática en las aulas de lenguas en general.

Después de analizar los documentos encontrados y seleccionar los más pertinentes y cercanos a nuestro tema de investigación, se toman como antecedentes 7 artículos de investigación y 5 investigaciones los cuales se organizaron en orden cronológico, comenzando desde el más reciente y finalizando con el más antiguo. Todos ellos apuntan a la traducción automática en el aula de lenguas o de ELE, algunas investigaciones o artículos, además, proveen una serie de actividades que pueden ser aplicadas dentro del aula para fortalecer alguna de las destrezas contempladas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

**Peña Torres *et al.*, (2022). Traducción automática de un conjunto de entrenamiento para extracción semántica de relaciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (39), 1–16. (Artículo de investigación)**

En esta investigación se hace una exploración a la aplicación de traducción automática (TA) específicamente en la automatización de tareas del procesamiento de lenguaje natural (PNL) en español, por lo que su objetivo es describir los datos para la extracción de relaciones genéricas (reACE) propuesto por Hachey, *et al.* (2012) y la construcción de un modelo de extracción semántica de relaciones en español derivado de muestras traducidas del inglés al español.

Por medio de la exploración, en este trabajo los autores presentan el uso de los TA para automatizar tareas de procesamiento de lenguaje natural (PNL) en español, enfocados en la tarea de extracción de relaciones, que es la que reconoce patrones entre nombres propios, definiciones, abreviaturas, entre otras, proponiendo el uso de los TA como solución a las limitaciones del corpus lingüístico del idioma español, ya que algunas de estas herramientas han alcanzado resultados de calidad, siendo útiles para traducir muestras de un idioma a otro.

Los autores se basan teóricamente en los estudios de Cheng (2019) e Hidalgo-Ternero (2021) quienes sostienen que los mejores exponentes de la TA son Traductor de Google y DeepL ya que son capaces de soportar más de 21 idiomas además de incorporar técnicas de aprendizaje profundo. Como el enfoque de este estudio es la extracción de relaciones (ER) se cita a Pawar, *et al.* (2017) para explicar la necesidad de incluir aspectos morfológicos, sintácticos y semántico-léxicos con el fin de construir una máquina de ER basada en aprendizaje supervisado.

Para la traducción automática, los autores toman el conjunto de muestras reACE del inglés, luego se realizó la TA desde los servicios de Traductor de Google y DeepL, esto les permitió identificar los errores en la traducción y catalogarlos en la preedición y postedición para luego extraer las relaciones semánticas y finalmente evaluar con los métodos de métricas de precisión, exhaustividad y valor-F (Estadística es la medida de precisión que tiene un test).

El estudio contó con un total de 5.984 oraciones en inglés con las cuales se realizó el proceso en cuatro fases: en la primera, se procesaron las muestras y se escogieron las oraciones para traducir; en la segunda, se transfirieron las listas a secuencias ordenadas; en la tercera, se tradujeron de las muestras en GT y DeepL, en esta fase, los autores señalan a Anastasopoulos (2019), quien afirma que este proceso necesita una verificación constante, ya que la mayoría de los errores en la traducción se deben a una mala interpretación del texto origen, considerados como errores de comprensión.

En la cuarta fase, se analizaron los errores en la traducción e impacto en la tarea de extracción de relaciones; en la última fase, los autores realizaron la preedición y posesición para la corrección de errores, con el fin de obtener un conjunto de secuencias reACE en español y sin errores de traducción.

El estudio arroja como resultado que de las 5.984 oraciones tomadas como muestra tan solo en 465 oraciones se encontraron problemas de traducción en lo que se refiere a ortografía, terminología y omisión. Los autores evidencian que las herramientas de TA que seleccionaron permitieron la traducción de las oraciones manteniendo su sentido y significado, lo que sugiere que estas muestras son adecuadas para el entrenamiento de una tarea específica de PLN o extracción de información en el idioma español.

Este estudio ayuda a esta investigación a confirmar la utilidad de los traductores automáticos, específicamente el Traductor de Google, que será utilizado para diseñar las actividades que se propusieron en el objetivo general ya que en sus resultados se comprueba que sus servicios arrojan mínimos errores que facilitan la post edición, sobre todo, porque se espera que los estudiantes tengan la capacidad de adaptar lo que traducen al contexto en el que se está dando el proceso de aprendizaje de ELE.

**Fredholm (2021). Google Translate search strategies used by learners of Spanish L3: A complex lexico-morpho-syntactic weave of trial-and-error. *Estudios de Lingüística Aplicada* (72), pp. 9-48. (Artículo de investigación)**

El objetivo de este estudio es presentar las estrategias utilizadas por un grupo de estudiantes de español como L3 durante la escritura de ensayos y analizar las implicaciones de estas para la enseñanza de lenguas extranjeras, además contribuye a la mejora de la comprensión de los investigadores y profesores de escritura en cuanto a las estrategias utilizadas por los estudiantes.

Para dar un norte a esta investigación, el autor parte de preguntas tales como ¿Qué estrategias de búsqueda utilizan los estudiantes de español L3 para buscar información léxica y morfosintáctica durante la redacción de ensayos? y ¿Qué implicaciones potenciales para la enseñanza de lenguas extranjeras pueden extraerse de las estrategias de búsqueda en el traductor de Google (GT) observadas?

En su fundamentación teórica, se destaca el estudio de Ducar y Schocket (2018), quienes afirman que es una realidad el hecho de que en las aulas de lenguas se utilicen los traductores en línea como estrategia, además de otros autores como Clifford, *et al.* (2013) y O'Neill (2012) que por la misma línea se han preocupado por estudiar el progreso que se tiene en cuanto al aprendizaje de lenguas con la ayuda de estas herramientas tecnológicas, encontrando que para la mejora en la escritura sobresale el aprendizaje de vocabulario al de gramática.

Como metodología para evaluar el progreso del uso de esta herramienta en el aula de lenguas, se analizan los comportamientos y las estrategias que adoptan tanto estudiantes como profesores en los procesos escriturales. Contó con la participación de 16 estudiantes entre 17 y 18 años, de un centro de secundaria superior sueco, además de 2 profesores de español, quienes colaboraron con la observación de las estrategias que sus alumnos buscaban durante las actividades de redacción de ensayos.

Los estudiantes utilizaron el traductor de Google para la búsqueda de palabras y secuencias más largas tanto en sueco, como en inglés y en español. Estos procesos fueron observados por medio de grabación de pantalla durante el año escolar, por medio de la cual se analizaron los comportamientos y las estrategias que utilizaron los estudiantes para realizar las tareas asignadas, tales como la frecuencia de utilización del traductor y para qué clase de búsqueda lo utilizaban, así como para identificar el conocimiento que ya tenían de la lengua.

Entre los hallazgos encontrados, se identificó que los estudiantes utilizaron en gran medida el traductor de Google mientras desarrollaban su tarea, no solo en la búsqueda de palabras sino también para búsquedas morfosintácticas complejas, trilingües y escalonadas de secuencias cortas, frases y oraciones completas, utilizando varias funciones de la interfaz de Google Translator. Aunque no es posible generalizar a partir de lo encontrado sobre las estrategias utilizadas en los 16 estudiantes, el autor tuvo en cuenta los estudios de Knospe, *et al.* (2019) y Fredholm (2015a), para poder aclarar que las estrategias de búsqueda utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en Google Translator, pueden ser muy variadas y complejas.

Para resolver la pregunta sobre las implicaciones que tendría este estudio para los profesores de lenguas extranjeras, se identifica en los estudiantes la necesidad de trabajar con habilidades de escritura a manera general más que trabajar palabras sueltas que puedan usar en su vocabulario activo. A partir de la observación, el autor concluye también que los estudiantes requieren un fortalecimiento en la construcción de oraciones, ya que fue de preferencia de los estudiantes buscar estructuras complejas, pero en lugar de pensar en su contenido lingüístico, lo veían como una forma más fácil para escribir.

El estudio de Fredholm justifica la realización de esta investigación, ya que muestra las estrategias que prefieren utilizar los estudiantes a la hora de traducir palabras, oraciones complejas y estructuras y estas se pueden tener en cuenta para el diseño de las actividades que esta investigación quiere aportar al campo de ELE. Por otra parte, la información de los resultados obtenidos por Fredholm, servirá de insumo para el logro de los objetivos que se propongan en cada una de las actividades.

**Tejerina (2021). *Análisis de propuestas de aplicación de la traducción en el aula de ELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo. (Investigación)**

La autora propone en este estudio, analizar y estudiar las propuestas actuales de traducción pedagógica con el fin de categorizar los métodos y las actividades que se han recogido a través de investigaciones anteriores, entender cómo funcionan y comprobar si tienen utilidad en el aula de lenguas extranjeras.

A partir de su propuesta, surgen algunos interrogantes que le ayudan a dar respuesta a su objetivo principal, el cual es establecer la importancia que puede tener la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de sus objetivos finales es la creación de una guía de consulta que pueda servir de referencia a los profesores que quieran incluir la traducción dentro de sus clases, diseñando un catálogo de propuestas que se adapten a las diferentes necesidades y situaciones.

La metodología de este estudio se basa en la lectura de cuatro artículos relacionados con la traducción pedagógica en la que se proponen actividades y formas en las que se puede trabajar la traducción en el aula, arrojando como resultado una clasificación de las actividades de traducción como lo son: pretraducción, traducción y postraducción.

En su marco teórico enfatizan en los estudios de Cuéllar Lázaro (2004) y García Benito (2019), quienes desarrollan el concepto de traducción pedagógica y cómo usarla en la clase de lenguas extranjeras, entendiendo estas en la actualidad con fines comunicativos y con el propósito principal de que los estudiantes aprendan a comunicarse en la lengua que aprenden, por lo que es fundamental que el uso de la lengua meta dentro del aula y que se vaya utilizando la lengua materna lo menos posible.

Concluye esta investigación comprobando que la traducción funciona como herramienta como cualquier otro método o apoyo que el docente pueda llevar a su clase, sin embargo, este debe manejarse de forma adecuada, en el momento oportuno y con el grupo ideal, lo que significa que la traducción en ELE no siempre dará buenos resultados ya que depende de muchos factores. El docente tendrá que analizar las circunstancias y valorar si el uso del traductor será de utilidad o no.

Bien utilizada, la traducción es una gran herramienta, de lo contrario, seguirá siendo objeto de crítica y mala fama.

Este estudio se aproxima en gran medida a nuestro tema de investigación ya que la autora trata, por una parte, la traducción y su uso adecuado en el aula de ELE y por otra, cómo las aulas de ELE se han transformado en espacios comunicativos y culturales, lo que nos ayuda a enfocar las actividades con fines interculturales para que los estudiantes, por medio de las instrucciones del profesor, puedan comunicarse en la lengua meta, entendiendo los aspectos y las diferencias que hacen parte de cada cultura.

**De la Nuez (2020). *La traducción como herramienta de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: una propuesta didáctica para el aula de ELE*. España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (Investigación)**

En esta investigación, el autor estudia el papel que ha tenido y puede llegar a tener la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, para lo cual aborda las utilidades, los beneficios y los inconvenientes que la traducción pedagógica plantea en el aula y la utilidad de la traducción con una propuesta didáctica para aprendientes de ELE en nivel A1 y A2, teniendo en cuenta los niveles de referencia del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Los objetivos de esta investigación son, por una parte, realizar un análisis diacrónico del uso y las aplicaciones de la traducción en el aula de ELE como herramienta para mejorar los diversos planos de la lengua (gramática, fonética, léxico, etc.), y por otra, desarrollar una propuesta didáctica que tenga como eje central la traducción en algunas de sus modalidades que confirme su eficacia en los aspectos lingüísticos concretos.

En su marco teórico muestran una visión general del papel que ha desempeñado la traducción en el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la historia, con el fin de resaltar el valor de esta herramienta, que ha experimentado modificaciones importantes debido a que cada método de enseñanza le ha asignado un rol diferente. Para ello, centran su fundamentación en las concepciones de García-Medall, 2001, Cabrera Mariscal, 2014, Cuéllar Lázaro, 2005 y Cook, 2010, autores que en sus estudios se han esforzado por mostrar las destrezas que se pueden fortalecer a partir del uso de esta herramienta dentro de las aulas de lenguas, específicamente en ELE. Se menciona a Sánchez-Requena, 2016 quien en su investigación concluye que los estudiantes de español como segunda lengua pueden trabajar y perfeccionar la fluidez y la pronunciación a través de la traducción audiovisual.

La metodología en esta investigación se fundamenta en el análisis de la teoría para así diseñar la propuesta didáctica que plantea como objetivo. Dicha propuesta se destina a estudiantes de español en el nivel A1, germanoparlantes entre 12 y 19 años que se encuentran en un intercambio en Canarias. Escogen como ruta metodológica de diseño de materiales, el enfoque por tareas y tienen en cuenta las pautas establecidas por el Centro Virtual Cervantes.

El resultado de este estudio es una propuesta didáctica en la que se combina la teoría con la inclusión práctica de la traducción pedagógica como herramienta dentro del aula de ELE para estudiantes de A1. Con esta propuesta, el autor confirma la utilidad que tiene la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite aclarar aspectos gramaticales, adquirir y trabajar el léxico en L2, mejorar la autoconfianza del alumno y perfeccionar su expresión oral con el uso del doblaje y la traducción audiovisual.

Esta investigación nos permite visualizar cómo se han estudiado los traductores automáticos en el aprendizaje de una LE, aportando inicialmente las percepciones tanto de estudiantes como de profesores que utilizan estas herramientas tecnológicas en el aula, así como también vislumbran el

camino para motivar a los que aún tienen prejuicios sobre la inclusión de estas. Además, nos ofrece una perspectiva positiva para el diseño de actividades que sirvan como guía para aprovechar al máximo esta herramienta y fortalecer los procesos de comunicación que el MCER y al PCIC regulan y estipulan para los aprendientes de ELE.

**O'Neill (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 8(2), p. 47-65. (Artículo de investigación)**

Este estudio busca hacer una comparación entre las composiciones que son realizadas por estudiantes utilizando traductores en línea con aquellas que realizan a través de diccionarios. En sus conclusiones se muestran los resultados de más de 1.000 composiciones realizadas en cinco grupos: con uso de traductores en línea con previa capacitación, uso de traductores en línea sin capacitación previa, uso de diccionarios en línea con capacitación previa y sin capacitación previa y por último, el grupo que no tuvo ninguna de las dos herramientas a disposición.

Algunos instructores e investigadores en la etapa inicial reaccionaron negativamente frente al uso de los traductores y diccionarios en línea, por lo que en su fundamentación teórica el autor hace referencia a algunos autores tales como Luton (2003), Burton, (2003), Stapleton, (2005), Williams, (2006) con una visión negativa acerca de los TA afirmando que son una práctica poco ética. Sin embargo, autores como Steding, (2009), defienden el uso de los TA advirtiendo algunas prevenciones y atenciones sobre su uso, así como White & Heidrich, (2013), Knowles, (2016), Ducar & Schocket, (2018) quienes ya reconocen el rol de los TA en el aula para ayudar a los estudiantes en la exploración de la lengua meta y a aprender sobre errores, por medio de la posesión de la salida de los TA y poder establecer comparaciones entre su lengua materna y la lengua meta.

Para este estudio se contó con un total de 310 estudiantes estadounidenses de español y francés como lenguas extranjeras, los cuales fueron divididos en los cinco grupos arriba mencionados. Como primera prueba, se pidió a los estudiantes realizar una composición escrita sin el uso de ninguna herramienta en su lengua meta, con el fin de establecer una base. Luego de esta prueba preliminar, dos grupos fueron sometidos a una capacitación sobre el uso de Google Translator y Wordreference, mientras los otros grupos fueron sometidos a conversatorios sobre cultura y el oficio de traductor.

Después de las capacitaciones, los estudiantes comenzaron sus actividades de composición, con la misma estructura de la prueba preliminar, pero con diferente temática. Con el fin de obtener resultados lo más precisos posibles, fueron contratados dos expertos para revisar las composiciones, a quienes no se les separó por grupos, sino que revisaron indistintamente cómo habían realizado sus composiciones con el uso de rúbricas para que evaluaran con los mismos criterios. Los resultados mostraron una puntuación mayor a las composiciones realizadas por el grupo que utilizó los traductores en línea como herramienta de apoyo, sin embargo, recomienda capacitar a los estudiantes en el uso responsable de los traductores en línea para la escritura en lengua extranjera.

Este estudio brinda recomendaciones sobre el uso consciente de la traducción en línea dentro del aula de ELE, cómo capacitar a los estudiantes y qué conocimientos son importantes para que los estudiantes, por medio de la mediación del profesor, saquen el mayor beneficio de esta herramienta, sin embargo, justifica nuestra investigación al no contar con actividades específicamente para desarrollar la competencia comunicativa por medio del uso de esta herramienta.

**Conde (2018). *Los traductores automáticos en línea como recurso metodológico en el aula de Español como Lengua Extranjera*. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp. 304-312). Eindhoven, NL: Adaya Press. (Investigación)**

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el uso de Google Translate por parte de los estudiantes universitarios de español como lengua extranjera, con el fin de mostrar los beneficios que esta herramienta tiene dentro de las aulas universitarias y que con un uso controlado y con mediación por parte del profesor, favorecen un aprendizaje consciente y hacen que el estudiante tenga una participación más activa en su aprendizaje.

La autora apoya su trabajo en la teoría de Ortiz (2015) quien afirma que la traducción automática con un uso controlado como método didáctico, aporta seguridad a los estudiantes y los aproxima a la lengua meta que tendrán que perfeccionar. Así mismo, se remite a los estudios de Alan Duff (1989), Kirsten Malmkjaer (1998) y, más recientemente, Ángeles Carreres (2006), entre otros, quienes defienden la necesidad de reevaluar el valor pedagógico de la traducción en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera.

En un primer momento de esta investigación, se realiza un cuestionario en línea a estudiantes de español universitarios en edades entre 21 y 23 años. Como resultado de esta encuesta se tuvo que un gran porcentaje de los participantes utiliza Google Translator para traducir una palabra, cuando desconocen el significado o cuando realizan textos académicos, aunque se reconoce que se debe tener un nivel avanzado en escritura de la lengua que se está aprendiendo para poder obtener más beneficios de la herramienta y cuando se trata de textos largos y compuestos, es poca la confianza que se tiene en los resultados.

Como resultado de esta investigación, la autora comprueba el valor pedagógico y formativo que tiene el traductor automático como herramienta de uso en las actividades propuestas dentro del aula de ELE, ya que permite una mayor consciencia, fomenta el aprendizaje consciente y con un uso controlado permite una participación más activa del estudiante dentro del proceso.

Aunque esta investigación se aproxima a nuestro estudio en cuanto al uso del traductor automático en un aula de ELE y comprueba su valor pedagógico no aporta actividades en donde se refleje el desarrollo de la competencia comunicativa por medio de un material auténtico.

**Ribeiro *et al.* (2018). Actividades de traducción con uso de tecnología para desarrollar la competencia comunicativa en las aulas de lenguas extranjeras. *Campus Virtuales*, 7(2), p. 27-38. (Artículo de investigación)**

En este estudio, las autoras proponen actividades de traducción con el uso de recursos tecnológicos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, ya que las actividades de traducción pueden llegar a evidenciar resultados exitosos si se utilizan de una manera consciente a la vez que contribuyen a reducir la brecha digital que se encuentra entre los estudiantes que tienen un manejo eficiente de la tecnología y aquellos que no la tienen.

En su base teórica, los autores comienzan por la conceptualización del término traducción vista desde autores como Baker (1998) y Klein-Braley y Franklin (1998), y continúan su investigación con la traducción dentro del aula de lenguas extranjeras, tema para el cual contaron con los estudios de Urgese (1989), Malmkjaer (1998), Ridd (2000, 2004, 2009), entre otros. Asimismo, explican la competencia comunicativa desde la visión de Caldeiro (2012), Batista Batista (2011) y Delgado (2000).

Para lograr el objetivo propuesto, las autoras, en un primer momento analizaron varias investigaciones y la percepción de varios autores como los mencionados en el párrafo anterior, de los cuales extrajeron referentes para el diseño de actividades en los que la traducción tuviera el rol principal y cómo, a través de estas actividades guiadas conscientemente por el docente, ayudan a producir resultados excelentes dentro del aula de ELE.

A lo largo del estudio, los autores comparan diferentes tipos de actividades de traducción tales como la traducción exacta, la traducción literaria, el resumen principal, la paráfrasis, organización de frases y corrección de traducciones, entre otras y, de cada una de ellas, analizan su utilidad, las seleccionan y adaptan en el aula de lenguas para que los estudiantes puedan obtener los beneficios más sobresalientes de las actividades planteadas, además de analizar las propuestas en cuanto a la preparación que debe tener el docente antes de impartir sus clases con el uso de los traductores automáticos y evitar caer en un mal uso de ellos. Al relacionar el ejercicio de la traducción con el uso de nuevas tecnologías se da la facilidad al docente de tener un abanico de materiales que faciliten el trabajo de enseñanza y que, de manera responsable, debe determinar qué recursos usar, a partir de unos objetivos claros en los que el estudiante pueda ver con responsabilidad esta práctica.

Concluyen los autores en este estudio y, a partir de la teoría expuesta, los argumentos que resaltan la importancia de las herramientas tecnológicas en la pedagogía y que, con la transformación de los medios para comunicar, la educación debe siempre estar presente y avanzando a la par, afirmando que el docente debe ser el primero que debe estar listo para recibir, aceptar y permitir los cambios.

Las actividades presentadas en esta investigación se basan en la traducción automática como herramienta didáctica en el aula de lenguas extranjeras para el desarrollo de la competencia comunicativa, muy aproximada a nuestra investigación y nos brinda aportes para el diseño de las actividades que propondremos, sin embargo, falta incluir la parte intercultural por medio de material auténtico, que será el valor agregado de nuestro estudio.

**Gihane (2018). Publicaciones de los centros Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio (CELEOM). El Cairo. (Artículo de investigación)**

En este estudio se realiza una reflexión sobre la traducción como herramienta pedagógica en el aprendizaje de una lengua extranjera, además de presentar algunas propuestas pedagógicas adaptadas al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y que pueden ser aplicables para ayudar al proceso de adquisición del español a estudiantes egipcios. Para presentar la propuesta final, el autor hace un recorrido histórico sobre la evolución de la traducción dentro del aula de lenguas y cómo esta ha ido tomando un papel cada vez más importante dentro de ella.

El recorrido histórico en su fundamentación teórica comienza con el método de gramática-traducción, el cual fue uno de los primeros utilizados en la enseñanza de lenguas y más empleado hasta mediados del siglo XIX con la teoría de Ortiz Parada, (2014), para continuar con las fases por las que ha pasado la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras según Alcarazo y López, (2014), quienes aportan la evolución de la traducción, desde que fue predominio, luego pasó a ser rechazada por considerarse un método inadecuado y, actualmente, se ha retomado dentro de las aulas y se ha cambiado su percepción por parte tanto de estudiantes como de profesores de lenguas.

Como parte de la estrategia metodológica los autores presentan actividades de traducción con distintos niveles de dificultad, basados en lo establecido por el MCER. La primera actividad se enfoca a la traducción orientada a la gramática, para ayudar a evitar errores de transferencia de la lengua y encontrar semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la que se está aprendiendo, es decir el español.

Los autores presentan 12 tareas en las que, por ejemplo, se les pide a los estudiantes la traducción de frases utilizando los verbos *ser* y *estar*, frases con verbos irregulares en presente del indicativo, verbos reflexivos y verbos con pronombres pronominales de objeto directo, los tiempos del pasado, concordancia entre tiempos verbales, preposiciones, traducción orientada al repaso del vocabulario, traducción orientada a repasar contenidos funcionales, traducción orientada al repaso del concepto y locuciones adverbiales, frases hechas y proverbios, todas estas, actividades en las

que se sugiere traducir frases, relacionarlas con vocabulario visto, conjugación de verbos y relación con los contextos.

Proponen además tareas enfocadas a la traducción del humor y la traducción inversa para niveles avanzados (C1-C2). Por una parte, sostienen que el humor es difícil de traducir ya que se basa en cuestiones culturales y sugieren explicar al alumno que lo más importante es resaltar el sentido del humor del autor en el texto original, y por otra, la traducción inversa ayuda al estudiante a caer en cuenta de sus errores más frecuentes al traducir para analizarlos y no volver a cometerlos.

Concluyen los autores por medio de las actividades propuestas, que la traducción pedagógica por ser un recurso didáctico que integra destrezas y permite el afianzamiento del español y habilidades lingüísticas y culturales es importante la responsabilidad que el docente debe tener a la hora de enseñar una lengua, partiendo de que debe tener pleno dominio de la lengua de los estudiantes y tener la capacidad de implementar distintas estrategias de aprendizaje.

Este estudio muestra diferentes tipos de actividades aplicadas en el aula de lenguas con el uso de la traducción pedagógica, establece algunos criterios que pueden ser adaptados para el diseño de actividades en el aula de ELE, sin embargo, no da cuenta del desarrollo de la competencia comunicativa como lo propone nuestra investigación.

**Vázquez-Calvo & Cassany (2017b). Machine translation as a tool for foreign language learning in secondary schools: A necessary dialogue. *Calidoscópico (15)*1 p. 180-189. (Artículo de investigación)**

Este estudio tuvo como objetivo explorar los usos y prácticas que los estudiantes de lenguas de una escuela secundaria llevan a cabo para aprender lengua, en particular, las habilidades escritas, y con la ayuda de programas de traducción automática. Los estudiantes que fueron partícipes de este

estudio tienen edades entre los 11 y 17 años y hacen parte de una escuela secundaria en Cataluña (España).

Su marco contextual presenta referentes teóricos tales como Buyse (2011, 2014) y Cruz Piñol (2005,2012,2105) Cassany (2016) quienes para la enseñanza del español como lengua extranjera se enfocan en corpus disponibles a nivel universitario y estudios sobre el aprovechamiento de las tecnologías en el aula, a partir de observaciones que incluyen evidencia audiovisual del comportamiento de los estudiantes al momento de usar o no un recurso digital.

Su metodología de tipo cualitativa interpretativa, se basa en un estudio de caso en dos instituciones diferentes de educación secundaria obligatoria de Cataluña, que siguen un programa específico. El estudio se dividió en diferentes fases de recogida de datos con tres instrumentos distintos (entrevistas semiestructuradas, observaciones y grabaciones en cuanto al uso de TA), con diversos niveles de intervención y con docentes de catalán como L1 y estudiantes del Centro Alfa y el Centro Beta con la participación de dos docentes de inglés como L2, y uno de español como L1.

Como resultados de las entrevistas realizadas, los autores presentan como una primera reflexión, la ausencia de formación a los docentes en recursos lingüísticos y en traducción automática identificando diferencias en los niveles de permisividad ligados al profesor y su actitud frente al proceso de digitalización que vive en la escuela. Otra reflexión que aportan los resultados de esta investigación es el uso que muchos docentes dan al TA en sus clases, limitándolo solo a la búsqueda de palabras puntuales o equivalencias lingüísticas, desconociendo la potencialidad del recurso en cuanto a su aporte de información contextual y de uso de la lengua, asociando el uso del TA a la “cultura del mínimo esfuerzo”.

En sus conclusiones, los autores ratifican la importancia de conocer los distintos recursos digitales que puedan ser usados para el aprendizaje ya sea formal o informal, las destrezas que deben tenerse para el uso eficaz, de la mano de una formación de docentes y estudiantes para el uso de

estas herramientas de manera consciente, con capacidades para discernir y escoger el mejor resultado que estas arrojan en el proceso de traducción y fomentar un diálogo consciente entre la traducción automática y un aprendizaje de lenguas crítico según lo explicitan los investigadores de esta investigación.

Este estudio muestra las reflexiones sobre el reto que tiene el docente para implementar el TA en sus clases de ELE como recurso potencial en la adquisición de la lengua, además, que ratifica la importancia de esta herramienta para que los estudiantes aprendan a usar la lengua y a utilizarlo sacando el mejor provecho, aunque no se propone ningún tipo de actividades, nuestra investigación tomará los resultados de este estudio para tener en cuenta los aspectos positivos del uso de la herramienta para aplicarlo en las aulas de ELE mediante actividades en las que se propongan estrategias para obtener resultados favorables y convertirla en una oportunidad de aprendizaje.

**Fredholm (2015b). El uso de traducción automática y otras estrategias de escritura digital en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 9-32. (Artículo de investigación)**

Este estudio tiene como objetivo principal identificar cómo los estudiantes de ELE utilizan las herramientas digitales y las actitudes que estos tienen frente al uso de estas durante las actividades de escritura. El estudio contó con la participación de 57 estudiantes, con edades entre los 17 y 18 años, divididos en dos grupos. En el grupo A, se pidió a los estudiantes la elaboración de cuatro redacciones desde una computadora portátil. Este grupo contó con acceso libre a internet y a unos diccionarios digitales instalados previamente en los computadores, mientras que el grupo B, con la misma tarea solo contaba con los diccionarios digitales instalados.

Debido a que su estudio se basa en el uso de la traducción automática y su inferencia en la escritura, su fundamentación teórica abarca autores que sostienen teorías sobre el desarrollo de la

misma, como Warschauer (2010) quien afirma que el uso de las herramientas digitales puede facilitar y mejorar la escritura, al igual que lo expresa Buckingham (2011), que usualmente los computadores son percibidos como un recurso que ayudaría a solucionar los problemas que se presentan en el aula. Los dos autores resaltan la importancia del uso apropiado que se les debe dar a estas herramientas para su aprovechamiento. Por otra parte, con la teoría de Beastall (2006) en Buckingham (2011), el autor confirma que se debe tener en cuenta que no todos los estudiantes se motivan con el uso de la tecnología ya que muchos no saben cómo utilizarla y hay que tener en cuenta estas características a la hora de llevarla al aula como herramienta didáctica.

En cuanto a los resultados, en la elaboración de las redacciones de acuerdo con el autor, se encontró que las del grupo A contaban con más léxico, pero con más errores en verbos, conjunciones y sintaxis, mientras que los del grupo B, con una diferencia mínima del número de palabras, presentaron más errores de ortografía, congruencia y artículos. Después de realizada la actividad, el autor aplicó una encuesta a los estudiantes para conocer su percepción sobre las estrategias utilizadas durante la escritura.

Como conclusión, el autor confirma que los traductores automáticos utilizados de una manera competente en la enseñanza de lenguas extranjeras son un recurso que puede facilitar la lectura y la escritura, pero lo que se debe tener en cuenta es cómo, cuándo y con qué fines se utilizarán las herramientas tecnológicas dentro del aula. Igualmente, sugiere que, para un mejor aprovechamiento de esta herramienta, es necesario que los estudiantes adquieran un mayor conocimiento de la lengua meta.

El resultado de esta investigación aporta pautas y estrategias para tener en cuenta en la enseñanza de ELE, demostrando los beneficios de incluir el TA como recurso dentro de las clases, sin embargo, no presenta actividades de aplicación de los resultados obtenidos ni como estas,

desarrollan la competencia comunicativa, que es lo que establece como objetivo general nuestra investigación.

**O'Neill (2012). *The Effect of Online Translators on L2 Writing in French*. University of Memphis. (Investigación)**

Este estudio, propuso abordar el tema del uso de los traductores en línea en la escritura de una segunda lengua y medir los efectos de la traducción en línea en cuanto a la redacción de textos, para lo que contaron con estudiantes de francés en niveles intermedio-alto. Su intención fue comparar aspectos de la escritura de los estudiantes, tanto aquellos que escribieron utilizando el traductor en línea como los que no utilizaron ninguna herramienta digital, con el propósito de brindar a los profesores de lenguas una base teórica para fundamentar el uso de los traductores en línea dentro de sus actividades de aprendizaje.

El marco teórico de esta investigación comienza citando a Stotsky (1983) quien estudia sobre la relación que hay entre las habilidades de lectura y escritura, si una depende o no de la otra, o si una está sobre la otra. Por otra parte, se analiza la concepción de Pearson y Tierney (1984) para quienes el lector va construyendo significado en la medida que lee. Sostienen que la lectura tiene cuatro roles principales que son: planeador, compositor, editor y monitor. El primero, cuando el lector construye su propio texto mientras lee, en el sentido de escribir para ellos mismos lo que esperan del texto usando su propio conocimiento; compositor cuando tiene la habilidad de completar con detalles coherentes; editor cuando es capaz de juzgar la precisión de sus interpretaciones; y monitor al controlar cuando cada uno de estos tres procesos debe ser utilizado. Para el estudio, se seleccionaron 32 participantes, los cuales se dividieron aleatoriamente en tres grupos experimentales: sin acceso a traductores y sin formación en traductores con acceso a traductores y sin formación en traductores; y con acceso a traductores y con formación en traductores. Se le asignó

a cada grupo un total de 5 tareas, las cuales se realizaba una en cada semana durante 5 semanas, en las que debían realizar diferentes composiciones de textos.

El resultado demostró la dificultad que existe para los evaluadores de percibir quiénes utilizaron traductor en línea y quienes no, o quiénes estaban capacitados para hacerlo, ya que sus escritos presentaban la misma tipología de errores, sobre todo, de origen gramático y lexical. Si bien, no necesariamente se encontraron mejor los escritos elaborados por los estudiantes del grupo con traductor en línea, si se encontró una diferencia en el desarrollo de algunas habilidades más que en otras, como lo es la escritura, el léxico y la sintaxis.

Los resultados de este estudio ofrecen una primera mirada en profundidad a los efectos de la traducción en línea en estudiantes de segunda lengua. Estos resultados indican que el uso de traductores en línea no afecta negativamente el desempeño de los estudiantes incluso, se pudo percibir en algunos casos, que los grupos que usaron traductor lograron puntajes más altos que los que no lo usaron.

Aunque esta investigación solo es el punto de partida para otros investigadores quienes quieran profundizar sobre los efectos del uso de los traductores automáticos, investigaciones que se hemos presentado en este apartado, aporta una percepción positiva con respecto al uso de los TA dentro del aula de lenguas. No propone actividades ni desarrolla una competencia específica, como lo es en nuestro caso, que se propone desarrollar la competencia comunicativa con el uso del TA en el aula de ELE.

A partir de los antecedentes encontrados, los cuales en algún concepto están relacionados con la investigación que aquí se propone, se puede observar que algunos se han dedicado a estudiar los efectos de la traducción automática en las aulas de ELE, otras enfocaron sus esfuerzos en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas y algunos que se preocuparon por el diseño de actividades con el fin de fortalecer todas las habilidades enumeradas

por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Lo anterior, justifica nuestro estudio ya que, de las investigaciones presentadas en este apartado, no hay una que haya buscado diseñar actividades con el uso del traductor automático para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de ELE, a partir de material auténtico.

## **2.2. Importancia de la investigación**

Esta investigación surge de la poca existencia de actividades que integren la traducción automática como herramienta didáctica para acompañar los procesos de enseñanza – aprendizaje dentro del aula de ELE y que utilicen contextos colombianos. Esta afirmación se sustenta mediante la realización de un sondeo inicial, por medio del cual se obtuvo la percepción de docentes y estudiantes de lenguas sobre el uso de la traducción automática en sus clases de lengua extranjera, por una parte, saber qué tanto son utilizados actualmente, así como también su punto de vista frente a las ventajas y desventajas que esta herramienta representa. Este sondeo inicial mostró la necesidad de profesores y estudiantes de contar con actividades que puedan adaptar a los contenidos que se estén desarrollando en el aula, incluyéndola como una herramienta didáctica para fortalecer el aprendizaje.

La importancia de esta investigación se basa en el aporte académico para los centros de enseñanza del español como lengua extranjera, así como también para estudiantes y profesores que se encuentren en este campo ya que provee de una serie de actividades que, aunque se diseñaron tomando un material auténtico como referencia, pueden ser adaptados a cualquier contexto, es suficiente reconocer su estructura para transformarlo teniendo en cuenta las necesidades de la clase. Con las actividades propuestas en esta investigación, se aporta el uso del traductor automático en las aulas de ELE como una herramienta didáctica de apoyo.

Por otra parte, esta investigación toma importancia a nivel cultural, puesto que las actividades se proponen a partir de material auténtico, que se seleccionó con contenidos culturales colombianos que permitieran trabajar léxico y expresiones y que muestren aspectos de la cultura colombiana a estudiantes de otras nacionalidades que estén aprendiendo español. En los antecedentes se encontró que no se ha trabajado el material auténtico colombiano en el diseño de actividades de traducción automática, por lo que esta investigación brinda un aporte a la didáctica de un contenido que cuenta con una riqueza cultural como lo es la colombiana.

Para concluir este apartado y, una vez revisados los antecedentes que comparten algunos aspectos y conceptos con nuestra investigación, y sustentan el interrogante planteado sobre el diseño de actividades con el uso de traductor automático para desarrollar la competencia comunicativa, a partir de material auténtico, el cual no ha sido estudiado anteriormente en el campo de la lingüística aplicada y, además, sustentan la importancia desde lo académico y cultural de desarrollar esta investigación.

### **3. OBJETIVOS**

Una vez analizados los antecedentes que coinciden en algunas de las características de nuestra investigación y enunciar el interrogante sobre el diseño de actividades que desarrolle la competencia comunicativa en estudiantes de ELE a través de material auténtico, el cual no ha sido solucionado en el contexto colombiano, así como sustentar desde los estudios académicos y culturales la importancia de llevar a cabo esta investigación, a continuación presentamos el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

#### **3.1. Objetivo general**

Diseñar actividades con el uso del traductor automático de Google a partir de material auténtico, para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de ELE nivel A2 – B1.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Explicar el uso de la traducción automática en las aulas de español como lengua extranjera.
- Establecer los principios para el desarrollo de la competencia comunicativa con el uso de un Traductor Automático, TA en el aula de ELE.
- Integrar principios y criterios en el diseño de actividades con el uso de la traducción automática en el aula de ELE.
- Elegir los criterios de selección de material auténtico para el diseño de actividades con el uso de un TA.

#### 4. MARCO CONCEPTUAL

Hernández & Mendoza (2018), define el marco teórico desde la perspectiva de Yedigis & Weinbach (2005):

...es una etapa y un producto. Una etapa que implica un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que debe estar relacionado con el planteamiento del problema (objetivos, preguntas, justificación, viabilidad y evaluación de las deficiencias de lo que se sabe del problema), y un producto, que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte o informe de investigación

Elaborar el marco teórico “implica analizar y exponer de una manera organizada las teorías, investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos y adecuados para contextualizar y orientar tu estudio” Hernández (2018). Atendiendo a esta afirmación, en el presente capítulo, desarrollaremos una perspectiva de los conceptos que se relacionan con el desarrollo de nuestra investigación, por lo que se trabajará alrededor de los siguientes conceptos fundamentales, que son: *traducción automática en el aula de ELE, competencia comunicativa y TA, actividades con el uso de traductor automático para el aula de ELE y material auténtico*. De cada uno de estos conceptos, inicialmente se postulará una definición desde la perspectiva de varios autores, un desglose de cada uno y cómo aportan y se conectan directamente con el problema de esta investigación.

## 4.1. Traducción Automática en el aula de ELE

Con el fin de definir y desarrollar el concepto de traducción automática en el aula de ELE, tema principal para llevar a cabo esta investigación, se presentará primero una breve descripción de la *traducción en la enseñanza de lenguas* y su evolución en la historia, seguido de la *traducción pedagógica* de donde se desplegará el concepto de *traducción automática* y cómo esta se ha ido incorporando como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE, para finalmente, mostrar cómo *la traducción y la comunicación* se relacionan y dar paso a otros conceptos relacionados con este estudio y llevar al cumplimiento del objetivo general planteado.

### 4.1.1. Concepto de TA

En este apartado se muestra una visión general sobre los sistemas de traducción automática, sus características desde una perspectiva metodológica además de una breve mirada en la historia desde su aparición en las aulas de lenguas.

Díaz (2012) aporta la siguiente definición a los TA:

La Traducción Automática, también llamada MT (del inglés Machine Translation), es un área de la lingüística computacional que investiga el uso de software para traducir texto o habla de un lenguaje natural a otro tanto con o sin ayuda humana. (p. 140)

En este sentido, la traducción automática es la traducción de lenguas naturales que se realiza de manera exclusiva a través de sistemas informáticos que se basan en el conocimiento que tienen sobre el lenguaje humano. Como lo señala Barbieri (2019), es un campo que ha despertado interés, no solo entre profesores, estudiantes, lingüistas o traductores sino también de filósofos, matemáticos, programadores e informáticos y ha sido de grandes desafíos que presenta la tecnología del lenguaje. El traductor requiere de tener habilidades específicas, no solo a nivel lingüístico por lo que parecería

imposible contar con una máquina que pueda producir texto al igual que un humano. Esta tarea resulta interesante y un reto ya que, como sostiene Tuohisaari (2019), las lenguas pueden resultar muy diferentes entre sí y mientras más diferentes sean, mayor será la dificultad. Por una parte, las lenguas sintéticas establecen relaciones gramaticales por medio de lexemas unidos a morfemas, por otra, las lenguas analíticas tienen morfemas independientes.

En cuanto a las limitaciones que pueden presentar los TA, Díaz (2012) sostiene que la mayor limitación es la ambigüedad, ya que los ordenadores no tienen la capacidad de analizar y comprender como los humanos por lo que no están en la capacidad de desambiguar. Esta ambigüedad puede encontrarse de varios tipos: léxica (polisemia y homografía); categorial (palabras con diferentes categorías gramaticales) y estructural (oraciones que no sea fácil distinguir el sujeto del objeto directo). La única manera para dar solución a las ambigüedades que presentan los resultados del TA es analizarlo en contexto o elegir la interpretación más adecuada en la traducción. (Hurtado Albir, 2018) afirma que también en los nombres propios y en las referencias culturales pueden presentarse inconvenientes al igual que en las colocaciones.

Como lo afirma Díaz (2012), el auge de los TA se dio después de la globalización de la información e hizo necesario agilizar los procesos mediante sistemas de traducción y que fueran capaces de traducir con mayor rapidez, sin embargo, el interés por la traducción automática apareció en los años 30, antes de la globalización, cuando Georges, Artsouni y Pert Smirnov Troyanski comenzaron los primeros procedimientos mecánicos para realizar traducciones. La segunda guerra mundial fue un punto crucial para reactivar las investigaciones ya que surgió la necesidad de traducir mensajes cifrados. En 1946, Booth y Weaver comenzaron a utilizar ordenadores para traducir, pensaban que las lenguas eran códigos limitados de signos y que era suficiente con buscar equivalentes de la lengua origen a la lengua destino, se consideraba incluso que podría resolverse desde la ingeniería, alimentando el sistema con datos, el error fue creer que el lenguaje se basaba en

leyes lógicas y los resultados de los primeros sistemas demostraron que no se podía pasar literalmente de una palabra a otra.

Parra (2011) narra que cerca de una década después, IBM junto con la Universidad de Georgetown realizaron un experimento con 49 oraciones de ruso a inglés. Aunque se trataba solo de 250 palabras y 6 reglas gramaticales, fue un éxito y se comienza a invertir en este campo de investigación, especialmente en Estados Unidos. Los sistemas iniciales contaron solo con diccionarios bilingües y reglas gramaticales de algunos idiomas, las máquinas eran muy grandes y trabajaban con lentitud. Estos fueron llamados los sistemas de primera generación. A mediados de los años 60, hubo grandes avances tecnológicos y en lingüística computacional, despertando un interés por la evolución de los sistemas informáticos.

De acuerdo con Díaz (2012), el año que marcó un cambio notable en la investigación de traductores automáticos fue 1966, ya que se publica el informe ALPAC en Estados Unidos encargado por el gobierno y afirmaron que los TA era menos efectiva, lenta y costosa que el traductor humano lo que llevó a una reducción sustancial en la inversión en investigación en EE.UU., sin embargo, en países como Francia, Japón, Canadá y Alemania se siguió investigando sobre el campo.

Sánchez (2010) aporta a esta breve reseña histórica a partir de los 80, año en el que resurgen nuevos sistemas de TA en varios países, apoyado por los avances tecnológicos y la llegada de ordenadores más rápidos y eficaces, por lo que reducía los costos en traducción. En esta época, Japón era el país con mejores resultados y con más empresas en el campo (Sharp, Fujitsu, Toshiba), en Estados Unidos, IBM desarrolla para esta época un sistema estadístico con grandes corpus textuales.

Para Díaz (2012), el enfoque de los años 90 dio origen a grandes cambios, en esta época el lenguaje se considera un ente dinámico que no está sujeto a reglas fijas y que evoluciona en tiempo

y uso de los hablantes, entonces, comienzan a surgir los primeros servicios en línea bilingües, hay sistemas de traducción para ordenadores personales y acceso a diccionarios multilingües, bases de datos, enciclopedias, etc.

Internet ha cambiado la forma en que el ser humano hace todo, así como la forma de traducir, hoy en día la mayoría de documentación se gestiona de manera digital. Los traductores automáticos están disponibles para cualquier usuario, no solo para los traductores. Díaz (2012) clasifica dos clases de usuarios en ese sentido, los que pertenecen a los ámbitos académicos y exigen mejores resultados y las personas que no tienen que ver con el sector académico y solo buscan captar el mensaje básico desde un punto de vista práctico, para ellos los errores léxicos o gramaticales no tienen mayor importancia.

Después de este breve recuento de la historia de los traductores automáticos, definiremos a continuación los principales sistemas de traducción automática.

#### **4.1.2. Tipos de TA**

Barbieri (2019) nos describe los tres sistemas de traducción automática más utilizados que existen actualmente: El primero, TABR, Traducción automática basada en reglas: este sistema contiene tres tipos según la profundidad del análisis: la traducción directa que utiliza algunas reglas y diccionarios, además hace un análisis morfológico superficial y traduce palabra por palabra; los sistemas de transferencia a través de un análisis sintáctico inicial en la lengua origen generando una estructura que luego la transfiere a una lengua destino dando como respuesta una frase; y el sistema interlingua que es un método indirecto que representa el texto original en una representación semántica abstracta.

El segundo, TAE, Traducción automática estadística, se basa en la división de oraciones y cadenas de palabras, proceso que es llamado tokenización. Este sistema calcula cual es la secuencia

de palabras en la lengua destino que más se asemejen al de la lengua origen. No requiere de diccionarios, gramática o reglas lingüísticas, sino que se basa en un corpus monolingüe de la lengua destino y otro bilingüe para hacer la traducción. Este sistema genera bastantes posibilidades para seleccionar el que más se acerque y aprende a partir de traducciones ya hechas.

Por último, el sistema TAN, Traducción automática neuronal, intenta imitar el funcionamiento del cerebro humano y la forma de aprendizaje. Estos sistemas estudian la posición de las palabras de acuerdo al contexto y logran estimar cual traducción de la secuencia es la mejor. Requieren de enormes memorias de traducción, redes neuronales, grandes corpus de texto y ordenadores de gran capacidad. Entre las empresas que se destacan en este sistema están Google, Ebay, DeepL y Microsoft, consiguen traducciones más naturales y fluidas.

Para concluir este concepto, resaltamos a Sánchez (2010) quien sostiene que, aunque la opinión es unánime en el sentido que estos sistemas no tienen la capacidad de interpretar aspectos tales como las referencias extralingüísticas, ironía, modismos o juegos de palabras, si están cambiando la forma como se enfrenta la traducción en lo académico, algo que hasta hace unos años era impensable.

Después de analizar el concepto de traducción y como esta ha ido evolucionando hasta ser recibida en las aulas de lenguas como una herramienta pedagógica para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pasamos al siguiente apartado que trata de la competencia comunicativa en la que la traducción tiene su inferencia.

#### **4.1.3. Relación de la traducción automática con la traducción pedagógica**

Con Lavault (1985) citado por Adarve (2013), aparece por primera vez el término de traducción pedagógica cuando propone la posibilidad del uso de la traducción como un medio y no como un fin en sí mismo, lo que permitiría que la realización de ejercicios didácticos en los que el rol de la traducción sea de gran importancia, mejoraría el dominio que el estudiante tenga sobre la lengua

meta, también cita a De Arriba García (1996), con la afirmación que el objetivo de la traducción pedagógica “es esencialmente didáctico y su público muy restringido: el profesor y los estudiantes. En esta traducción no es tanto el mensaje lo que importa sino la adquisición y perfeccionamiento de la lengua. En concreto, el control de la comprensión y adquisición de estructuras.

La misma autora, menciona a Pergenaute (1996), al referirse a la traducción pedagógica, cuando sostiene que esta se integra como una actividad adicional en la enseñanza de lenguas extranjeras, adecuándola para cada caso en particular, sin tomarlo como único ejercicio, lo más importante y que se relaciona con la percepción de De Arriba García (1996), “es un medio para llegar a un fin en lugar de como un fin en sí misma y su finalidad es facilitar al alumno el proceso de aprendizaje y la adquisición de la lengua meta a través del empleo de la traducción”.

De acuerdo con lo expuesto por Adarve (2013), García (2014), reconoce la importancia de ver la traducción pedagógica como una actividad didáctica dentro de un curso de lenguas extranjeras, con unos objetivos específicos más no como una piedra angular, es decir, que la traducción pedagógica debe ser vista como un apoyo pedagógico o recurso dentro del aula de lenguas.

De acuerdo a lo anterior, para describir la relación entre la traducción pedagógica y la traducción automática, citamos a Sánchez (2015) quien afirma que, tanto en la traducción automática como en la TP, el profesor tiene como labor seleccionar las prácticas en función de las necesidades del contexto de enseñanza y se pueden identificar las siguientes características en común entre la traducción automática y la TP:

- Desarrolla la competencia comunicativa
- Es una herramienta de comunicación
- Práctica de la traducción directa e inversa
- Provisión puntual e incidental de técnicas y herramientas
- Atención a la efectividad de la traducción en la enseñanza

- Importancia de los factores afectivos y las necesidades de los estudiantes

#### 4.1.4. Uso de los TA en el aula de ELE

Uno de los investigadores que se ha dedicado a evaluar la traducción como herramienta dentro del aula de lenguas es García-Medall (2001), que en sus estudios formula cuatro argumentos por lo que la traducción es de uso desfavorable en el aprendizaje de idiomas: solo intervienen dos destrezas: leer y escribir; no es comunicativa porque carece de interacción oral; es inadecuada como ejercicio de clase, ya que se espera que los estudiantes escriban textos por sí mismos; y finalmente, se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada.

Para García-Medall (2001), uno de los objetivos principales de aprender una lengua extranjera es la comunicación y con la traducción solo pueden diseñarse actividades fundamentadas en textos y listas de vocabulario con las cuales el estudiante no podrá adquirir la competencia comunicativa en la segunda lengua.

Otros motivos por los cuales no es conveniente el uso de la traducción en el aula de lenguas lo exponen Carreres *et al.* (2017), con las siguientes razones:

- La traducción puede ser contraproducente, ya que obliga a los aprendices a acceder a la segunda lengua a través de su lengua materna. Esto los lleva a extraer la conclusión errónea de que existen siempre equivalencias unívocas entre palabras y expresiones en las dos lenguas, y puede ocasionar interferencias e inhibir la expresión libre en la L2.
- La traducción, y en particular la traducción inversa, es un ejercicio frustrante y desmotivador, ya que el aprendiz nunca podrá alcanzar el nivel de corrección y de pericia estilística de la versión que le presenta el profesor. En este sentido, parece un ejercicio orientado a la producción de errores, más que de usos correctos, y a establecer la incuestionable superioridad del profesor.
- La traducción es un método que puede funcionar con un determinado tipo de aprendiz más intelectual o libresco, pero resulta inadecuado para el aprendiz medio. (p. 255).

Contrario a estos autores que presentan las razones por las cuales no es conveniente el uso del traductor dentro del aula de lenguas, a continuación, postulamos aquellos que validan su uso y afirman que esta puede fortalecer el proceso si se realiza de una forma adecuada, guiada por el profesor y planificada de manera que se logre cumplir los objetivos propuestos. En primer lugar, citamos a Naimushin (2002), quien recalca la importancia de reconocer que el saber traducir es una competencia que todo estudiante debe adquirir y que la traducción no solo le facilita la adquisición de una lengua meta al estudiante, sino que también se beneficia de todo lo que esta herramienta puede ofrecer, tales como:

Translation and interpreting are an efficient tool with respect to various aspects of FLT methodology. It creates opportunities for contrastive analysis between the mother tongue and the foreign language on different levels including phonology, morphology, syntax and lexis. Contrastive analysis of two or more languages deals with both systemic and functional equivalence between linguistic units of these languages (p. 48).

Cook (2010) a quien ya hemos mencionado en esta investigación, también aporta diversas razones para usar la traducción como herramienta didáctica del aula. Entre estas razones tenemos, por una parte, que perfecciona la capacidad lingüística del alumno en la lengua materna, su uso durante las clases aumenta la confianza del estudiante, lo que lleva a mejorar su voluntad de aprendizaje de una segunda lengua, además, el uso de la traducción audiovisual y de doblaje, brindan un efecto positivo en la fluidez de los estudiantes. Por otra parte, según la necesidad y el contexto presentado a los estudiantes, la traducción puede ser de manera oral e inmediata o escrita y elaborada.

De acuerdo con lo expuesto por el autor, aunque la traducción no ocupe el primer lugar dentro del aula de lenguas se hace necesario aceptar que su uso es inevitable, ya que consciente o inconscientemente, cuando comienza un curso de lenguas, el estudiante recurre a su lengua materna

para agilizar la adquisición y usa la traducción para traducir conceptos o términos o para contrastar estructuras gramaticales o léxicas y las diversas situaciones que se presentan en el aula.

Una vez analizado el concepto de traducción, su clasificación y la conveniencia de tenerla presente en el aula de lenguas como herramienta de apoyo para fortalecer el proceso de aprendizaje, pasamos al concepto de *traducción pedagógica*, la cual se relaciona con el objetivo de esta investigación.

## 4.2. Competencia comunicativa

Con el fin de definir el término de *competencia comunicativa* y teniendo en cuenta que este término nace del término de *comunicación*, comenzaremos por enumerar las características de la comunicación que según Sánchez (2018) son las más destacadas:

- Es una forma de interacción social
- Implica impredecibilidad y creatividad en forma y contenido
- Se da en contextos discursivos y socioculturales que exigen el uso apropiado de la lengua
- Tiene un propósito (establecer relaciones sociales, convencer, prometer)
- Implica un lenguaje auténtico
- Se comprueba su éxito a partir del cumplimiento de objetivos

Comprendido el concepto de *comunicación*, traemos a esta investigación el concepto de *competencia comunicativa*, con el fin de conocer cómo es aplicada dentro del aula de lenguas extranjeras y con este conocimiento tener bases para diseñar y usar la metodología más adecuada dentro del aula para fortalecer esta competencia. Sánchez (2018) nos remite a Alexander (1967) quien fue el primero en acercarse a una concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas. Este acercamiento consistió en metodologías audio linguales y audiovisuales centrándose en la repetición mecánica de diálogos escuchados con anterioridad.

Después de esta primera concepción de comunicación en el aula, se sumó la importancia de comunicarse en el aprendizaje de lenguas extranjeras, posteriormente criticado por estar basada en una simple enunciación de diálogos que generaran problemas en situaciones donde se requiriera una producción más extensa. Dentro de las críticas, Sánchez (2018) destaca a Chomsky (1973), quien se opuso a que la lengua fuese descrita como un sistema que dictamina la organización de la conducta argumentando que aprender una lengua es una construcción personal, del sistema abstracto que representa y de forma inconsciente y fue el primer en traer el concepto de *competencia*, haciendo una distinción entre competencia y ejecución de la lengua haciendo referencia al dominio de los principios que rigen el comportamiento del lenguaje.

Por otra parte, Berenguer-Román y otros (2016), mencionan a Hymes (1971), quien se opuso a la percepción de Chomsky, planteando que la competencia comunicativa se debe entender como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse entre sí, que no es otra cosa que la capacidad de interpretar y hacer uso apropiado del significado social de las variedades lingüísticas, en relación con las funciones y variedades de la lengua y las suposiciones culturales en una situación comunicativa, para lo cual incluye sub competencias tales como: gramatical, psicolingüística, sociocultural y probabilística.

El Consejo de Europa (2002), analiza la competencia comunicativa en tres componentes: *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), *lingüístico* (sistemas léxico, fonológico, sintáctico y destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y *pragmático* (interacción por medio del lenguaje, aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación). Estos constan a su vez de tres elementos: conocimientos declarativos (“conceptos” saber), habilidades y destrezas (“procedimientos” saber hacer) y competencia existencial (“actitudes” saber ser).

Por su parte, Pérez (2009), considera que la competencia comunicativa se compone por la interrelación de sub competencias, que son: *competencia discursiva* (componentes lingüísticos, textuales y pragmáticos, influenciada por las habilidades lectoras, auditivas, orales y de escritura, *competencia lingüística* (conocimiento gramatical y a todos los aspectos del sistema lingüístico), *competencias textual y pragmática* (necesarios para la construcción e interpretación del discurso) y *competencia estratégica* (comunicación y estrategias de aprendizaje).

Para concluir este concepto, Barbasán Ortuño y otros (2018) afirman que “la competencia comunicativa es la habilidad para utilizar la lengua en la interacción social, basada en la negociación de significados entre dos hablantes” (p. 29). Esto es, estar en la capacidad de compartir experiencias, intercambiar ideas y opiniones, actuar adecuadamente en cada situación comunicativa o contexto, saber qué decir y cómo en el momento y lugar adecuado, a quién, a quiénes, por qué y para qué. Desarrollar la competencia comunicativa, es tener la capacidad de seguir una estrategia teniendo en cuenta las dimensiones de competencia necesarias y los detalles relativos a la lengua que se usan para la comunicación.

#### **4.2.1. Competencias de lengua**

Para comprender de una manera más detallada el rol que tiene la traducción como herramienta dentro del aprendizaje de lenguas, podríamos preguntarnos si la traducción como actividad de mediación se relaciona directamente con las destrezas lingüísticas que ha contemplado la didáctica como lo son la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora. Cook (2010) nos da una respuesta a este interrogante afirmando que la traducción debería verse como una destreza adicional para trabajar en el aula y esta, a su vez debería ser parte de las competencias de aprendizaje de cualquier idioma.

Teniendo en cuenta que la traducción como herramienta dentro del aprendizaje de lenguas como actividad de mediación se relaciona al desarrollo de las competencias lingüísticas Carreres *et al* (2017), al respecto sostienen que:

[...] aceptar que la traducción en el aprendizaje de lenguas puede formar parte de una metodología comunicativa, y que la traducción es una actividad normal de lengua (no solo para especialistas), lejos de suponer una amenaza para la traducción profesional y su didáctica, abre nuevas y estimulantes posibilidades de diálogo y contribuye a crear sinergias entre el aprendizaje de segundas lenguas y los estudios de traducción.

Al respecto, García (2014), hace especial referencia a los objetivos específicos de la traducción planteados por Hurtado (2018), los cuales se han trasladado a su aplicación dentro del aula de ELE, así:

- *Desarrollo de la comprensión escrita*, entendiéndose que en el momento de elaborar una traducción apropiada se hace necesario realizar una lectura y una buena comprensión del texto con el fin de comprender todos los aspectos que se deben tener en cuenta al realizar la traducción definitiva;
- *Desarrollo de la expresión escrita*, cuando se comprende y analiza el texto origen se debe recodificar su contenido en la lengua meta, considerando los elementos gramaticales, léxicos, culturales y pragmáticos para obtener un resultado óptimo en la traducción.
- *Ampliar y establecer conocimientos lingüísticos* ya que a través de la traducción pueden introducirse contenidos lingüísticos para luego desarrollarlos en clase, o fomentando un interés por el tema en el que el estudiante debe indagar, dándole pie a un aprendizaje autónomo.
- *Desarrollo de la competencia cultural*, la cultura es un elemento inherente al lenguaje, tener los componentes claros de una cultura ayuda más a obtener una traducción adecuada al contexto que el conocimiento propio de la lingüística.

- *Manejo de obras lexicográficas o materiales de consulta* con el que podrán familiarizarse los estudiantes y que son la base para el momento anterior al aprendizaje, así como durante el proceso e incluso, el material de apoyo puede servir de herramienta para la evaluación del conocimiento y mejorar el rendimiento académico.

Lo anterior reúne las competencias de la lengua que de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas debe contemplarse en las aulas de ELE para lograr un aprendizaje integral del español y debido a que la importancia que ha cobrado el enfoque comunicativo en este campo, profundizamos a continuación en el concepto de la *competencia comunicativa*, que es el concepto que más se relaciona con esta investigación.

#### **4.2.2. Competencia Comunicativa Intercultural**

Oliveras & Llobera (2000) afirman que aunque se veían avances con los modelos anteriores, la noción de competencia sociocultural, comprendida como un sub componente de la competencia intercultural, quedó superada por el concepto de competencia intercultural, ya que con su desarrollo dejó de considerarse solo como un pequeño complemento, y se empezó a considerar la importancia fundamental de la cultura en la enseñanza de lenguas no solo basada en marcos cognitivos compartidos o habilidades de interacción, sino que supone actitudes, destrezas y conocimientos distintos.

Como señala Foncubierta (2009), la orientación hacia una competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras no debe entenderse como un nuevo enfoque o método didáctico, sino como una revisión del concepto de competencia comunicativa. En nuestro criterio, el concepto de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997) es el que evidencia más

explícitamente esta evolución, ya que confirma el hecho de que la competencia intercultural es una ampliación del concepto de competencia comunicativa y no un enfoque independiente.

El avance más importante del concepto de competencia intercultural frente al de competencia comunicativa, consiste en el hecho de prestar más atención al estudiante y a sus necesidades al relacionarse con otra cultura o con personas de otras culturas Oliveras & Llobera (2000).

El Consejo de Europa (2002) también define la competencia comunicativa intercultural como la que “permite que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejore la calidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales”, a partir de lo que se puede deducir que es una competencia que está centrada en el desarrollo personal, el reconocimiento de sí mismo dentro de una cultura particular y la tolerancia por la diferencia, así como la construcción permanente de su propia identidad cultural.

Bajo esta concepción, Lustig & Koester (2010), sostienen que la comunicación intercultural es la interacción entre hablantes de diferentes culturas y lenguas, en el que los que intervienen en la comunicación son conscientes de sus diferencias, aunque esta consciencia no es suficiente para garantizar la eficacia en la comunicación, ya que también se hace necesario generar sensibilización ante las diferencias culturales y la tolerancia ante las ambigüedades que puedan darse durante la comunicación, así como la predisposición para aceptar comportamientos que puedan resultar inesperados o incomprensibles durante la interacción. En este mismo sentido, los autores se refieren a que la cultura debe ser estudiada como un fenómeno de comunicación, es decir, que la cultura es comunicación y las leyes de la comunicación son las leyes de la cultura, por lo que los diferentes elementos de cada cultura deben incluirse dentro de los contenidos de la comunicación a la hora de enseñarlos.

Lo anterior nos confirma entonces, que la cultura vive y se construye por medio de la comunicación y es necesario que tengamos consciencia que el proceso de comunicar y el de

interpretar se basan en los propios referentes de nuestra cultura y estos pueden variar notablemente entre las personas incluso de la misma cultura.

López (2009) sostiene que es importante tener en cuenta que la adquisición de la competencia intercultural es un proceso complejo en el que intervienen las habilidades tanto cognitivas, como afectivas y comportamentales. Las cognitivas, siendo las enfocadas en el conocimiento y la consciencia de los aspectos comunicativos y culturales; las afectivas en las respuestas emocionales positivas y el control de las negativas; y las comportamentales, enfocadas en las habilidades verbales y no verbales que demuestran conductas frente a situaciones y contextos.

Bajo este mismo precepto, Rico (2018) sostiene que no es posible seguir con la creencia de que el estudiante de lenguas es quien más logra el dominio de la gramática y el vocabulario de un hablante nativo, el objetivo de la enseñanza de lenguas no debe encaminarse al desarrollo de la competencia comunicativa únicamente sino que con la inclusión de la competencia comunicativa intercultural se debe buscar que el aprendiz de lenguas desarrolle la habilidad de actuar adecuadamente en situaciones comunicativas donde se expanda el conocimiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático con el fin de instaurar las relaciones intersubjetivas.

Byram (1997), investigador que adaptó los contenidos relacionados al concepto de competencia intercultural a la didáctica de las lenguas extranjeras, sostiene que se deben conocer unos conceptos previos antes de definir el de competencia comunicativa intercultural. Por una parte, es necesario saber qué es comunicación, que para Byram es más que la eficacia con la que se transmite una información de un interlocutor a un receptor, sino que es la interacción con el otro, relacionando puntos de vista con el uso de reglas y cortesía entre los hablantes para obtener una comunicación eficaz. Por otra parte, Byram aborda el concepto de hablante intercultural, ya que sin este no sería posible el desarrollo de la CCI, es el hablante quien mantiene las relaciones con el fin de discutir significados culturales, crea interpretaciones encontrando similitudes y diferencias entre sus culturas

y lenguas propias, así, el hablante reflexiona sobre sus prácticas culturales y es capaz de reconocer aspectos de los que no era consciente sobre su cultura solo hasta haberlas compartido con otro hablante intercultural.

Luego de definidos estos dos conceptos de gran importancia para entender el significado de Competencia Comunicativa Intercultural, Byram, citado por Rico (2018), define la CCI como la habilidad de interactuar con otros, aceptando otras perspectivas y percepciones del mundo, tener la habilidad para recibir críticas sobre su propia cultura sin que llegue esto a ofender o molestar al hablante, ya que esto le permite autoevaluarse y reflexionar sobre su propia cultura al encontrar diferencias con otros grupos sociales.

Sobre la competencia intercultural, Byram (1997) señala tres características fundamentales que son: la dimensión sociocultural como eje principal del aprendizaje, la presencia de la cultura de origen del estudiante como base para aprender la lengua meta y finalmente, la dimensión emocional-afectiva como una parte indispensable en el proceso. De la misma manera, clasifica cinco niveles de competencia que llama *savoirs*, los cuales están relacionados con las capacidades personales de cada estudiante.

En el volumen complementario, el Consejo de Europa (2020) también hace su aporte con la inclusión de la competencia intercultural dentro de los descriptores que propone, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes:

- La necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- La necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;

- La necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobre generalizaciones y los estereotipos;
- La necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- La voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- La disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos.

En cuanto a la progresión en las escalas, el Volumen complementario del Consejo de Europa (2020), lo describe así: para el nivel A, el alumno reconoce causas potenciales de la naturaleza cultural que pueden dificultar la comunicación y se comporta adecuadamente en intercambios cotidianos sencillos; en el nivel B1 reacciona a las claves culturales de uso más común, debate sobre aspectos de su propia cultura y de otras distintas a la suya; para el nivel B2, participa de manera efectiva en la comunicación solucionando la mayoría de las dificultades y es capaz de reconocer y aclarar malentendidos; y en los niveles C, el alumno tiene la habilidad para explicar con sensibilidad el trasfondo de las creencias, valores y prácticas culturales, para interpretar y debatir sobre determinados aspectos.

Una vez analizados los conceptos de *traducción*, *competencia comunicativa*, *competencia comunicativa intercultural*, presentamos a continuación, la percepción del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, así como del Consejo de Europa (2002) en la inclusión de la traducción dentro de las aulas de ELE, acoplando los conceptos anteriormente descritos en esta investigación.

#### **4.2.3. Competencia mediadora**

De acuerdo con la perspectiva tradicional, se cuenta con cuatro destrezas comunicativas básicas: comprensión lectora y expresión escrita, la comprensión oral y la expresión oral. El MCER, ha revolucionado esta visión presentando una nueva perspectiva en la que ahora la competencia lingüística comunicativa del alumno se pone en funcionamiento con la realización de diferentes

actividades de lengua tales como la *producción* (oral y escrita), la *recepción* (oral y lectora), la *interacción* (presentada por primera vez como una actividad específica y la *mediación* (traduciendo e interpretando).

El significado que ahora se le otorga a la mediación surge del cambio de paradigma dentro del mismo MCER sobre cuáles deben ser los fines y los objetivos de aprendizaje y la enseñanza de lenguas, centrado en el concepto de *plurilingüismo* o la competencia efectiva de un hablante para utilizar varias lenguas, con diferentes grados de competencia y finalidades.

Al igual que la interpretación y la traducción, la mediación ha estado presente en todos los ámbitos de la vida, desde el familiar hasta el profesional. Es una actividad que todo estudiante de una lengua extranjera ha realizado en su vida. De Arriba & Cantero (2004), ponen el ejemplo de mediación en la situación cuando se ayuda a un estudiante a comprender por ejemplo, una carta de restaurante no solo traduciéndola sino adaptándola a la comprensión (explicando los ingredientes y la forma de preparación o comentando su sentido cultural, cuándo se consume, etc.) o cuando se explica una broma o humor en otro idioma.

Por otra parte, De Arriba & Cantero (2004), distinguen dos tipos de mediación, una personal (oral) que tiene lugar entre interlocutores en un discurso oral, interactuando entre ellos en un contexto comunicativo determinado y una textual (escrita), que tiene lugar actuando sobre un texto determinado en donde el interlocutor no siempre es conocido y por lo que no es común la interacción en este tipo de mediación. Otra distinción que hacen estos autores, es entre un tipo de mediación interlingüística (entre dos lenguas distintas) y mediación intralingüística (en distintos códigos de una misma lengua).

En la versión anterior del MCER (2002), se dispusieron las categorías para las escalas de descriptores relacionados con la mediación como complemento a la comprensión, interacción y expresión, sin embargo, no se han activado proyectos para desarrollarla, convirtiéndola en uno de los

objetivos del volumen complementario Consejo de Europa (2020), el completar las escalas con descriptores de mediación debido a su creciente relevancia en este ámbito educativo. Es claro entonces, que la mediación fue el objetivo principal del desarrollo de las nuevas escalas, se cuenta ahora con 23 escalas de descriptores (actividades de mediación: 18; estrategias de mediación: 5), se amplía el enfoque empleado para la mediación, la sección 2.1.3 introdujo la mediación como la cuarta categoría de las actividades comunicativas de la lengua, añadida a la comprensión, la interacción y la expresión:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (Consejo de Europa, 2002).

El volumen complementario con apoyo del estudio de Coste y Cavalli (2015), relacionan dos categorías principales de la mediación: por una parte, la mediación relacional como el proceso de establecer y gestionar relaciones interpersonales para crear ambientes positivos y colaborativos y la mediación cognitiva, como el proceso de facilitar el acceso al conocimiento y a conceptos cuando una persona se siente incapaz de hacerlo por sí misma.

Estas escalas de mediación se presentan divididas en cuatro grupos con el fin de dar practicidad ya que la comunicación requiere una integración global tanto en los aspectos cognitivos como en los relacionales, y estos son: mediar textos, mediar conceptos, mediar la comunicación, estrategias de mediación.

Teniendo en cuenta lo anterior y aplicar la traducción automática en el aula de ELE como se propone en esta investigación y con base en lo dispuesto en el MECR sobre la mediación y cómo la

traducción es una de las actividades de mediación para desarrollar las distintas habilidades en el aprendizaje de lenguas, nos parece importante relacionar entonces, qué es la *competencia mediadora*.

De Arriba & Cantero (2004) definen la *competencia mediadora* como parte de la competencia comunicativa relacionada directamente con la competencia traductora y su relación se basa justamente en el concepto de que aprender una lengua es, como lo expresan los autores: “algo más que una mera compilación de datos en la memoria del individuo”, es “un conjunto de estrategias y procedimientos creativos que le permiten entender y emplear los elementos lingüísticos utilizados en un contexto determinado, así como la capacidad de afrontar y regular una relación comunicativa, más allá de la mera “competencia lingüística” (p. 18).

En cuanto a la relación entre la competencia mediadora y la competencia traductora, De Arriba & Cantero (2004) señalan que la competencia mediadora toma como modelo el concepto de competencia traductora omitiendo su perfil profesional y ampliada con las habilidades de la mediación (resumir un texto, parafrasear, apostillar, intermediar, negociar), la diferencia radica principalmente en que la competencia traductora siempre requiere de dos lenguas distintas, mientras que la competencia mediadora puede tener lugar dentro de la misma lengua.

A partir de lo anterior y para resolver la pregunta de investigación de este estudio, surge el interrogante de cuándo utilizar la traducción y otras actividades de mediación. Como se ha explicado en otro apartado de este documento, la traducción interiorizada es una estrategia importante, del estudiante de lengua extranjera, puesto que es parte de nuestra naturaleza y así es como el ser humano aprende, interpretar el mundo a partir de lo que se ve con lo que ya se sabe Mendo (2009). Del mismo modo, la traducción explicativa de léxico y gramática puede resultar de gran beneficio al profesor de lenguas extranjeras y al parecer, es el tipo de traducción que más se utiliza en las aulas de ELE, como lo expresa Carreras *et al.* (2017):

Personalmente no veo ninguna razón por la que la traducción no deba introducirse en una etapa inicial si nuestros objetivos didácticos justifican su uso. Para dar un ejemplo simple: para los hablantes de inglés, la construcción en español del verbo *gustar* (a mí me gusta el cine) a menudo parece desconcertante. En mi experiencia, una manera muy efectiva de despejar la confusión es explicar que el verbo *gustar* requiere una construcción oracional similar a la que requiere el verbo *to please* en inglés (el cine me agrada). En un caso como este, ofrecer a los estudiantes una traducción literal, incluso con un sonido extraño, resuelve en dos segundos un problema que las explicaciones prolijas en el idioma extranjero probablemente no aclararían con la mitad de eficacia (p.14). (traducción propia).

Siguiendo a Mendo (2009), la utilización de la traducción y las actividades de mediación, no solo es posible y útil en el aula de ELE, sino que además responde a los objetivos del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes. La autora sustenta algunas de las razones por las cuales afirma su uso en el aula de lenguas: a) es útil y desarrolla autonomía del alumno; b) responde a los postulados del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC; c) es posible la mediación desde los primeros niveles eligiendo adecuadamente los textos con los que se trabaja.

Comprendidos los conceptos de los elementos relacionados con el objetivo de la presente investigación, pasamos a nuestro último apartado, referente al diseño de materiales en el cual incluiremos los tipos de actividades que han propuesto algunos autores utilizando la mediación y la traducción en el aula y describimos a continuación.

#### **4.2.4. El desarrollo de la competencia traductora con el uso de traductores automáticos**

Como se ha descrito en apartados anteriores, la competencia traductora integra otras sub competencias que el estudiante de lenguas extranjeras debe desarrollar, tales como: competencia lingüística (textual, gramatical, sociolingüística), extralingüística, estratégica (comprensión de textos originales, reformulación y documentación. Gracias a esta integración, sostiene Cook (2016),

las actividades de mediación permiten trabajar más de una habilidad a la vez y más de un elemento desde la comprensión y la expresión en cuanto a léxico, gramática o aspectos socioculturales.

Las actividades desarrolladas con la traducción automática como herramientas de mediación interlingüística fomentan la exploración y el contraste entre distintas lenguas, y como afirma Hurtado (2018), permiten el desarrollo de habilidades propias de la comunicación, así como también habilidades en el conocimiento sociocultural, entendiendo el ambiente sociocultural que hay detrás de cada texto original para poder entender, comprender e interpretar mejor la cultura de donde proviene. En relación con lo anterior, afirma que las actividades que se plantean con el uso de la traducción (automática en nuestro caso), pueden hacerse de manera individual o grupal para una mejor interacción entre culturas. Conde (2018) afirma que la traducción permite trabajar todo tipo de material auténtico ya que todos son susceptibles a ser traducidos e interpretados y acercarse al mundo real.

Para concluir este apartado, citamos a Caballero (2010), quien afirma que considerar la inserción de la traducción automática dentro de las aulas de ELE como herramienta didáctica integrada adecuadamente con las demás competencias, proporciona al estudiante el mejoramiento continuo en el desarrollo de todas las destrezas por medio de las prácticas lingüísticas e interculturales.

#### **4.3. Actividades con el uso de TA para el aula de ELE**

Teniendo en cuenta el diseño de actividades con el uso del traductor automático para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera a partir de material auténtico, es importante abarcar el tema de los materiales. Para Tomlinson (2012) los materiales son cualquier objeto que pueda ser usado para facilitar el aprendizaje de una lengua. Estos pueden ser de naturaleza lingüística, visual, auditiva o kinestésica, así como pueden darse en

diferentes presentaciones, impresos, situaciones reales o actuadas, digitales, internet, etc. Es así, que se entiende que los materiales deben encaminarse a preparar los estudiantes para los retos que se les puedan presentar en las diferentes situaciones comunicativas diferentes al aula. Con respecto a esto, Rico (2012) afirma que:

sin duda en los escenarios formales de aprendizaje, los materiales de lengua se constituyen en herramientas potentes que sirven como mediadores sociales. Como mediadores deberían servir como puentes que unen los diferentes grupos humanos y que hacen posibles los encuentros interculturales (p.136).

#### **4.3.1. Generalidades**

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se puede considerar que los materiales son mediadores entre el estudiante y su realidad, por lo tanto, se convierten en elemento esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta. Los materiales hacen posible el acercamiento a la lengua y a la cultura, es por ello que es importante reflexionar el valor que estos tienen en la formación a la hora de diseñarlos.

Agrega Tomlinson (2012) que los materiales para la enseñanza de lenguas no contaban con mucha relevancia en la lingüística aplicada y las realizaban los practicantes como una parte de la metodología para presentar los métodos de acción sin considerar sus principios y procedimientos. Para este autor, el reto al desarrollar materiales radica en hacer posible:

una mayor personalización y adaptación local, una mayor flexibilidad y facilidades para un uso creativo en el aula, un mayor énfasis en la perspectiva pluricultural y plurilingüe, una mayor confianza en el estudiante, su capacidad y su criterio, una mayor atención a sus experiencias, conocimientos e intereses, un mayor énfasis en la toma de conciencia sobre la comunicación, el uso de la lengua y la propia identidad como hablante de otra lengua, etc. (p. 12).

Se puede observar a partir de lo anterior que los materiales se deben desarrollar conscientemente con el fin de atender las necesidades propias de los estudiantes, lo que quiere decir que debe partirse de principios para el diseño de los mismos, considerando los principios y evaluarlos, así como también es posible partir de materiales existentes y adaptarlos para que respondan eficazmente al contexto.

Por ello, el diseño de los materiales debe ser un proceso pensado desde interrogantes que permitan apostar a un cambio y una transformación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Con respecto a la reflexión del qué, cómo y para qué se enseña y aprende una segunda lengua, Tomlinson (2012) afirma que:

el desarrollo de materiales se refiere a todos los procesos realizados por quienes producen o hacen uso de los materiales para el aprendizaje de lenguas, incluida la evaluación de materiales, su adaptación, diseño, producción, explotación e investigación. Lo ideal sería que todos estos procesos se tengan en cuenta en el proceso de diseño de material para lengua. (p.2).

Es necesario considerar entonces, que para que el material responda efectivamente a las necesidades que se identifiquen, tenga unos objetivos claros que fortalezcan su uso.

El interés principal es que a través del material que se diseñe el alumno descubra la lengua y la use de manera adecuada. Es importante tener en cuenta para el diseño de materiales, el contexto real de la lengua para que exista coherencia con lo expuesto y su uso en diversas situaciones.

En concordancia con el objetivo de esta investigación, el material a diseñar está determinado para que cumpla con variedades lingüísticas que contengan aspectos interculturales, con la intención de brindar al estudiante una visión más amplia del reconocimiento de sí mismo y del otro. García (2004) sugiere que uno de los grandes retos en la enseñanza de ELE, es ocuparse de las necesidades del estudiante y de su realidad sociocultural con el propósito de conocer lo que allí habita con el fin

de ocuparse de producir un enfoque intercultural para intercambiar información y reflexionar acerca de las culturas.

Con lo anterior, es importante recalcar la labor que tiene el profesor siendo el principal gestor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en donde la clave principal es la capacidad del docente para elegir, adaptar y utilizar adecuadamente los materiales, el rol del docente cobra importancia no solo en el desarrollo de materiales sino en la intención pedagógica y enfoque que les dé a estos.

#### **4.3.2. Tipos de actividades con el uso de traductor automático**

En este apartado, presentamos una recopilación de actividades de traducción y mediación planteadas y adaptadas por Rocha *et al.* (2018), Molina & Hurtado (2001), Carreras (2017), Cook (2010), que pueden ser útiles para dar la aplicabilidad al traductor automático como recurso en el aula de ELE:

- Comparación de traducciones
- Colocación de las palabras en la frase, uso de fraseologías, diferencia de registro, variedades lingüísticas, etc.
- Realización de subtítulos de una escena de alguna película que sea del interés de los alumnos, y, después de la realización de los subtítulos, los alumnos pueden intentar doblar la escena.
- Traducción de un cómic o cuento, comparándose siempre el texto de partida con el texto de llegada.
- Expresiones culturales de la lengua.
- Traducción de vocabulario.
- Sinonimia y paráfrasis.

- Des verbalización. Análisis de un texto del idioma meta en su lengua materia y explicarlo en la lengua meta después de comprendido.
- Equivalencia. Identificación de diferencias entre lenguas.
- Organicidad textual. Organización de frases o párrafos de acuerdo con la coherencia y cohesión del texto.

### ***Actividades de mediación con traducción***

- *Comprensión escrita*. Traducción interpretativa (presentar una misma palabra o frase en textos diferentes y ver cómo varía su valor y su función).
- *Expresión escrita*. La traducción inversa, animando a la presentación de más de una versión. Se practican la gramática, la sinonimia, la paráfrasis, la variedad de estilo y el énfasis expresivo.
- *Comprensión oral*. Escuchar una película extranjera con subtítulos en lengua extranjera (explotando las posibilidades que ofrece un aparato de vídeo para la pausa, retroceso y repetición).
- *Expresión oral*. Explicar en la lengua materna el contenido de un texto escrito en la otra lengua, por ejemplo, una carta para alguien que no la entiende o instrucciones para el uso de un aparato eléctrico.

### **4.3.3. Principios para diseñar actividades con el uso de TA**

Masuhara (2004), citada por Rico (2021) afirma que para adaptar materiales es necesario considerar algunos principios que se “derivan de las teorías de la lengua, de su aprendizaje y de su enseñanza” y estas teorías deben tomarse como referencia y realizar un respectivo análisis crítico.

Basado en la teoría de Islam y Mares (2003), el autor enlista los factores y las principales razones para adaptar materiales, así:

- La dinámica del salón de clase
- Las personalidades involucradas
- Los límites impuestos por el sílabo
- Las expectativas y motivaciones de los aprendientes

En el mismo documento que cita el autor, menciona la carencia para la adaptación de materiales de situaciones particulares, tales como los métodos, el contenido lingüístico, el tema, balance de actividades, la progresión y la gradación, el contenido cultural y la imagen. Adaptar materiales resulta ser un ejercicio no tan fácil ya que se requiere de conocimiento, intuición, creatividad y experiencia, implicando también algunas técnicas.

En la siguiente tabla se muestran las técnicas que propone Masuhara (2004, 5), adaptada por Rico (2021):

Técnica	Ejemplo
Adición	Adición de diferentes textos o actividades
Expansión	Expansión de los textos y las actividades en su longitud, profundidad y grado de complejidad
Supresión	Supresión de algunos textos o actividades
Sustracción	Disminución del número de oraciones en un texto o una parte de la actividad
Reducción	Reducción de textos y actividades en su longitud, profundidad y grado de complejidad
Modificación	Realización de cambios a los textos o a las actividades (en objetivos e instrucciones)
Reemplazo	Cambio de una actividad por otra
Reorganización	Cambio de posición de los textos y/o ilustraciones
Re secuenciación	Cambio de la secuencia de las actividades
Conversión	Cambio de un género textual (de una narración a un

	poema) o transferencia de un contenido de un medio o canal a otro (de algo impreso a un sitio web)
--	--

En cuanto a los principios que se deben considerar en el diseño de materiales, Tomlinson (2003) citado por Rico (2021) sugiere antes de llevar a cabo el ejercicio de desarrollar materiales, considerar los marcos de interpretación, las actividades deben responder a las necesidades de los estudiantes, así como a los principios de adquisición y aprendizaje de una lengua.

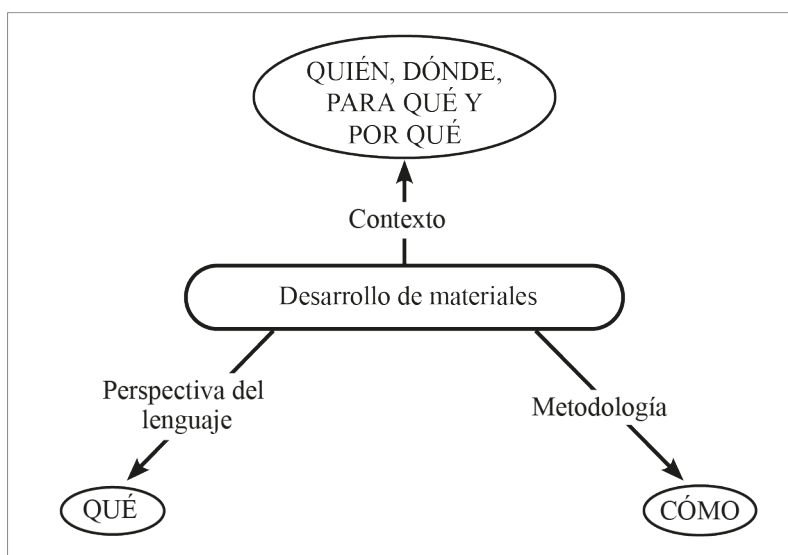
Rico citando al mismo autor, relaciona los principios generales que sugiere para el diseño de materiales, en el que afirma que estos deben:

- Tener impacto en cuanto a su novedad, variedad, presentación atractiva y contenido.
- Ayudar a los estudiantes a sentirse a gusto.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar su confianza.
- Ser relevantes y útiles para los estudiantes.
- Requerir y facilitar la autogestión.
- Preparar a los estudiantes lingüística y psicológicamente para aprender lo que se quiere enseñar.
- Exponer a los estudiantes al uso auténtico de la lengua.
- Dirigir los rasgos lingüísticos del input hacia la atención de los estudiantes.
- Dar a los estudiantes la oportunidad de usar la lengua meta para alcanzar los objetivos comunicativos.
- Considerar que los efectos positivos de la enseñanza no se muestran de forma inmediata.
- Considerar que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender.
- Considerar que los estudiantes tienen diferentes actitudes afectivas.

- Maximizar el potencial del aprendizaje con una participación intelectual, artística y emocional.
- Ofrecer oportunidades para dar a los estudiantes retroalimentación sobre su alcance comunicativo

#### 4.3.4. Criterios para diseñar actividades para el aula de ELE con el uso de TA

Rico (2021), trae el esquema propuesto por él mismo en el 2010, en el que se muestran los componentes del desarrollo de materiales, que ayudan a profesores a definir los criterios para el diseño de material y dar una idea del camino por el cual pueden empezar. Este esquema se muestra en el siguiente esquema:



Componentes del desarrollo de materiales  
Fuente: Rico (2010, p. 87).

En este esquema, el *quién, dónde, para qué y por qué* hacen alusión al contexto sociocultural en el que será usado el material, mientras que el *qué* se refiere a la visión de la lengua (estructural, funcional, interaccional) y el *cómo* a las diferentes perspectivas de aprendizaje (conductual, cognitiva, dialógica). Cada uno de estos componentes contiene unas preguntas clave de las que se

partirá para establecer la información de punto de partida para el material que va a ser desarrollado.

Rico (2010) mencionado por Rico (2021) propone las siguientes preguntas para ser tenidas en cuenta en el diseño de materiales:

Componentes del desarrollo de materiales	Preguntas clave a tener en cuenta
<i>Quién, dónde, para qué y por qué</i> (contexto sociocultural)	¿Quiénes son los aprendientes/a quiénes va dirigido?
	¿Para qué se usará el material?
	¿Dónde se usará el material?
	¿Cuándo se usará el material?
	¿Para qué se utilizará el material?
<i>Qué</i> (Perspectivas de la lengua: estructural-funcional-interaccional)	¿Qué tipo de descripción sobre la lengua se hace en el material (forma, función o significado)?
	¿Qué aspectos de la lengua se cubren?
	¿Qué aspectos sociales se cubren (qué tipo de interacciones sociales se consideran, quienes sostienen dichas interacciones)?
	¿Qué aspectos culturales se promueven en el material (el dilema de la “C” en mayúscula y la “c” en minúscula)?
	¿Qué tipo de textos se promueven?
	¿Sobre qué teorías de aprendizaje se desarrolla el material?
	¿Qué tipo de tareas y ejercicios se requieren en el material?
	¿Qué tipo de estrategias de enseñanza o aprendizaje se tendrán en cuenta en el material?
	¿Qué áreas, temas o tópicos se considerarán en el material?
	¿Qué habilidades se promoverán?
<i>Cómo</i> (Las perspectivas del aprendizaje de las lenguas: conductista, cognitiva, dialógica e interaccional)	¿Cómo el material contribuye en la adquisición de la lengua?
	¿Cómo se debería organizar el contenido dentro del material?
	¿Cómo se debería secuenciar dicho contenido?
	¿Cómo puede contribuir el material al desarrollo de la conciencia cultural?
	¿Cómo contribuye el material a que los aprendientes desarrollen actitudes “positivas” hacia la(s) cultura(s) y hacia la(s) lengua(s)?
	¿Cómo el material contribuye a desarrollar la competencia comunicativa?
	¿Cómo el material ayuda a que los aprendientes amplíen el conocimiento cultural?
	¿Qué tan flexible debe ser el material?

Fuente: adaptado de Rico (2010, p. 88).

En conclusión, no es una tarea fácil el desarrollo de materiales, Rico (2021) afirma que, al desarrollar un material, se debe poner en diálogo y situación todo el conocimiento como especialista y analista de la lengua pedagogo y mediador. La principal responsabilidad es articular las habilidades con la cultura de la lengua meta.

#### **4.4. Material auténtico**

De acuerdo a Andrijevic (2010), citado por Calderón (2020) los materiales auténticos tienen fines extralingüísticos, lo que quiere decir que muestran la realidad de la lengua e diversos contextos en lugar de servir como modelo de un uso correcto, por tanto, estos materiales ayudan a los estudiantes a descubrir y comprender algunos aspectos culturales del país al que pertenece la lengua meta.

##### **4.4.1. Definición**

Para definir este concepto, nos remitimos al estudio de Calderón (2020) relacionando el concepto de Berardo (2006) “son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos, materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica”. Aunque esta definición evidencia que los materiales auténticos no se producen específicamente para fines didácticos, estos deben ser didácticamente funcionales. Otra concepción que señala Calderón (2020) es el de Pozzobon y Pérez (2010), quienes argumentan que “estos materiales son, junto con el profesor, la fuente primordial de la información de entrada que reciben los estudiantes y, por tanto, un tema de

vital importancia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras” (pp. 81-82). De esta manera, los materiales auténticos también se caracterizan por reflejar una cultura determinada, presentar la lengua en su estado sincrónico, estar acordes a los intereses del alumnado y a ser posible, estar vinculados a la actualidad.

Tomlinson (2012) argumenta que los materiales auténticos pueden brindar una exposición significativa al idioma tal como se usa realmente, motivar a los estudiantes y ayudarlos a desarrollar una variedad de competencias comunicativas y mejorar las actitudes positivas hacia el aprendizaje de un idioma. Estos materiales apoyan un enfoque más comunicativo, creativo y lúdico de la enseñanza, también favorecen la interacción entre los estudiantes, ponen de manifiesto sus conocimientos previos y ayudan a adquirir unas competencias complejas, no solo lingüísticas sino también interculturales.

#### **4.4.2. Criterios de selección de material auténtico para la clase de ELE**

Para definir los criterios para seleccionar el material auténtico, nos remitimos al estudio de Arcila & Pulido (2016) para quienes un material es realmente auténtico en el contexto para el cual fue creado por lo que es necesario recrear dicho contexto para que su propósito comunicativo sea comprendido exitosamente. Los autores señalan los criterios que deben tenerse en cuenta para seleccionar un texto como material auténtico que expone Mishan (2005), como son: origen y autoría, objetivo comunicativo y sociocultural, contexto, actividad de aprendizaje que promueve y percepciones y actitudes del estudiante hacia el texto y la actividad que se recrea, con lo que se confirma que el material auténtico en la clase de ELE favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que todo material auténtico tiene un objetivo comunicativo y sociocultural en un contexto determinado.

La misma autora, Freda Mishan, citada por Arcila & Pulido (2016), expone tres elementos que caracterizan los materiales auténticos que son: la cultura meta, la lengua de uso cotidiano y el reto de aprendizaje. En cuanto al primero, sostienen que la lengua y la cultura no se pueden dividir y cualquier producto lingüístico de una sociedad representa su cultura, por lo que es fundamental incluir la conciencia cultural en la enseñanza de una lengua con el uso de materiales auténticos originados en una realidad. Exponer a los estudiantes a material auténtico de la lengua meta garantiza el desarrollo de un marco cultural.

Por otra parte, la lengua de uso cotidiano se refiere a aquel material auténtico que resalta el lenguaje de uso común, el “lenguaje de calle”, el uso de la lengua y no las reglas, introduciendo la realidad social a través de temas actuales. Finalmente, frente al reto de aprendizaje, significa que la comprensión de los materiales auténticos, motivan el aprendizaje y aumentan la confianza de los estudiantes al enfrentarse a elementos nuevos de la lengua meta.

## 5. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación, definido como “los mecanismos utilizados para el análisis de nuestra problemática de investigación” APA (2019). Bajo este concepto se define nuestro enfoque metodológico basado en lo propuesto por Hernández & Mendoza (2018). También, se presenta aquí el tipo de investigación partiendo de la base teórica expuesta por Seliger & Shohamy (1997) quienes plantean los tipos de investigación enfocados en el área de las lenguas extranjeras. Finalmente, se especificará la metodología para el diseño de material que propone Rojas (2021), la cual se siguió para el diseño de las actividades que se proponen en esta investigación.

### 5.1. Enfoque de investigación

El enfoque de investigación se refiere a la naturaleza del estudio, Hernández & Mendoza (2018) han dedicado sus estudios en dos aproximaciones principales a la indagación, sosteniendo que la investigación tiene un propósito y según esté contextualizado se puede tener una investigación con enfoque *cuantitativo*, *cualitativo*, o *mixto*. Es precisa esta categorización ya que a partir del enfoque se emplean las metodologías adecuadas y se busca alcanzar las comprobaciones, recomendaciones y conclusiones pertinentes de un fenómeno particular.

Cuando se habla de una investigación *cuantitativa* se alude al ámbito estadístico, es en esto en lo que se fundamenta, en analizar una realidad objetiva a partir de mediciones numéricas y análisis estadísticos para determinar predicciones o patrones de comportamiento del fenómeno o

problema planteado. Este enfoque utiliza la recolección de datos para comprobar hipótesis, que se han planteado con antelación al proceso metodológico. Con el enfoque *cuantitativo* se plantea un problema y unas preguntas concretas de las cuales se derivan las hipótesis. Otra característica es que se emplean experimentaciones y análisis de causa-efecto, también se resalta que este tipo de investigación conlleva a un proceso secuencial y deductivo. Al término de la investigación se debe lograr una generalización de resultados, predicciones, control de fenómenos y la posibilidad de elaborar réplicas con dicha investigación.

Por su parte, el enfoque *cualitativo* explica Hernández & Mendoza (2018) es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, debido a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías por medio del empleo de un instrumento de medición predeterminado. En este enfoque, las variables no se definen con la finalidad de manipularse experimentalmente, y esto nos indica que se analiza una realidad subjetiva además de tener una investigación sin potencial de réplica y sin fundamentos estadísticos. Este enfoque se caracteriza también por la conceptualización incompleta de las preguntas de investigación y por la no reducción a números de las conclusiones extraídas de los datos, además busca sobre todo la dispersión de la información en contraste con el enfoque cuantitativo que busca delimitarla.

Con el enfoque *cualitativo* se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación. El alcance final del estudio bajo este enfoque consiste en comprender un fenómeno social complejo, más allá de medir las variables involucradas, se busca entenderlo.

Puesto que el objetivo general del presente estudio es el diseño de actividades para el aula de ELE con el uso del traductor automático para desarrollar la competencia comunicativa a través de material auténtico, podemos confirmar que esta investigación se enmarca en el enfoque

*cualitativo*, ya que parte de una percepción subjetiva sobre el uso de los traductores automáticos en las aulas de lenguas, percepción que sugirió una situación problemática para resolver desde la teoría y la aplicación de esta en actividades dentro de las aulas de lenguas, específicamente para esta investigación, en las del español como lengua extranjera.

Una vez establecido el enfoque de investigación en el que se circunscribe esta investigación, a continuación, se definirá el tipo de investigación al que corresponde.

## **5.2. Tipo de investigación**

Para definir el tipo de investigación en el que se enmarca este estudio, nos referimos a los aportes de Seliger & Shohamy (1997), quienes plantean tres tipos de investigación en el aprendizaje de lenguas extranjeras: *teórico*, *aplicado* y *práctico*. Para estos autores, esta clasificación es fundamental ya que la investigación en esta área contiene una extensa variedad de temas y preguntas de las cuales muchas veces es complejo establecer límites claros en ella.

El primer tipo de investigación, *teórico*, también llamado *básico*, hace referencia a los descubrimientos vinculados a las teorías y los conceptos de lenguaje. El segundo, *aplicado*, consiste en relacionar y aplicar las teorías del lenguaje a un problema específico y, por último, la investigación *práctica*, se interesa por llevar a contextos específicos como al aula de clase o a la elaboración de materiales didácticos las contribuciones de lo teórico o conceptual.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se inscribe en la investigación tanto práctica como aplicada debido a que se requiere de la fundamentación teórica respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de materiales con el uso de TA, y el diseño de actividades que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula.

Definidos el enfoque y el tipo de esta investigación y siguiendo la ruta de investigación de Hernández & Mendoza (2018), se presenta a continuación la ruta metodológica que se seguirá para el logro del objetivo general propuesto.

### **5.3. Metodología específica de diseño de materiales**

Para el diseño de los módulos de actividades se partirá de la ruta metodológica expuesta por Rojas (2021) y los fundamentos teóricos presentados en el marco conceptual de tal modo que, las actividades que harán parte de los módulos de actividades sean coherentes con lo planteado por los diferentes autores citados sobre el uso de los traductores automáticos para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de material auténtico. Las etapas que hacen parte de la ruta metodológica de Rojas (2021) en el desarrollo de materiales son: identificar el contexto y las necesidades además de determinar los principios pedagógicos, lingüísticos y metodológicos, definir el programa, definir la estructura metodológica, desarrollar y organizar contenidos y actividades, diseñar los contenidos gráficamente, evaluar y ajustar. De lo fundamentado en el marco conceptual, se tomará la selección de material auténtico, los procesos de traducción automática en el aula de ELE y las actividades que desarrollan la competencia comunicativa .

A continuación, presentamos lo que se realizó en cada una de estas etapas de esta investigación para cumplir con cada una de ellas tal y como lo plantea la autora.

#### **5.3.1. Identificar el contexto y las necesidades**

En esta primera etapa se identifica el contexto y las necesidades de acuerdo con Rojas (2021), quien afirma que el material debe pensarse desde la relación entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto educativo, en los que debe tenerse en cuenta los diferentes entornos como son: el del proceso enseñanza-aprendizaje, el sociocultural del estudiante y el

sociocultural de la cultura de la lengua meta. La relación dentro del entorno de enseñanza-aprendizaje es importante para permitir el aprendizaje de ELE, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas, académicas y profesionales, así como también la diversidad de individualidades estilos de aprendizaje, inteligencias, etc., de los estudiantes.

En cuanto al entorno socio-cultural, ayuda en el diseño para definir la pertinencia de los contenidos, las estrategias para el aprendizaje de la lengua meta y permitir a los estudiantes la valoración de su propia cultura para el apoyo del aprendizaje de la lengua meta. Por otra parte, las características del entorno sociocultural de la lengua meta permite la comprensión de los elementos comunicativos para utilizarla significativa y finalmente, a normatividad que rige el contexto educativo para el cual se diseña el material.

De acuerdo con lo anterior, se identifica el contexto y las necesidades de los estudiantes de la siguiente manera:

**¿A quién?** 2 estudiantes vietnamitas y 1 estudiante japonés. Edades entre 25 y 30 años. Nivel A2 – B1. Las estudiantes vietnamitas llegaron a Colombia a comienzos de 2022 con el fin de iniciar la Maestría en Teología en la PUJ. Hacen parte de una comunidad religiosa y viven en una residencia de su comunidad. El estudiante japonés llegó a Colombia a finales de agosto, trabaja en una multinacional quien le patrocinó el curso de español para extranjeros en la PUJ con el fin de enviarlo a trabajar en países hispanoamericanos. Su prioridad y única actividad en el momento es el curso de ELE. Profesionales estudiantes de postgrado.

**¿Dónde?** Estudiantes del centro de lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, pertenecientes al Programa de español para extranjeros. Las estudiantes vietnamitas, dedican 2 horas diarias al curso de español. El estudiante japonés, dedica 6 horas diarias. Cuentan con diversos recursos para el aprendizaje como manuales, material impreso y digital, etc.

**¿Para qué?** Las estudiantes vietnamitas, aunque cuentan con un nivel alto de español y tienen habilidades para comunicarse con fluidez con personas hispanohablantes, desean mejorar sus capacidades, por otro lado, el estudiante japonés, tiene un nivel de español bajo y su empresa le dio un tiempo limitado para poder radicarse en un país de habla hispana y ejercer sus labores en la multinacional para la que trabaja.

**¿Cómo?** Las estudiantes vietnamitas desean aumentar su nivel de español de B1 a B2 antes de comenzar sus estudios en la Maestría en Teología con el fin de estar más preparadas para entender a sus profesores en clase e interactuar con sus compañeros. El estudiante japonés desea aprender español debido a que trabaja en una multinacional que, además de patrocinarle el curso, requiere ubicarlo en las oficinas de Hispanoamérica para ejercer sus labores.

Se identificó el contexto y las necesidades a partir de una tabla en la que se recogieron los datos iniciales de los estudiantes, su nivel, lengua, país de origen, edades, etc., además de reconocer las necesidades que los llevaron a estudiar el español como lengua extranjera y sus metas y propósitos con la nueva lengua.

Identificado el contexto y las necesidades de los estudiantes, continuamos con la definición del programa.

### **5.3.2. Determinar principios pedagógicos, lingüísticos y metodológicos**

Un aspecto fundamental para el diseño de materiales es la concepción del modelo de aprendizaje y la manera de describir la lengua, por lo que es necesario definir los principios y las herramientas que se utilizarán para desarrollar materiales para los cursos de lengua. Sin embargo, el logro de los objetivos y que estos sean efectivos y coherentes dependerá de la forma cómo la información sea organizada y corresponda con la metodología seleccionada. Para el caso de esta investigación, se tomará el método comunicativo para el diseño de las actividades y cómo este puede

aplicarse al uso del traductor automático como herramienta pedagógica, además de tener en cuenta conceptos claves como la mediación y la interculturalidad en la temática y secuencia de las actividades que se proponen.

En la determinación de los principios pedagógicos, lingüísticos y metodológicos, a partir de la identificación anterior, se hizo la selección del método de aprendizaje que correspondiera con la traducción automática, para lo cual, a partir de los tipos de actividades de traducción presentadas en el marco conceptual, se escogieron lo que se adecuaban al nivel de lengua de los estudiantes y sus contextos.

### **5.3.3. Definir el programa (sílabo)**

Como lo sugiere Rojas (2021), “en esta etapa se definen los contenidos lingüísticos, las funciones, las destrezas y todos los aspectos que con base en la identificación de las necesidades que se requieren incluir en el material” (p. 308). En esta definición se debe tener claro el programa, es decir, el plan de trabajo para el curso concreto, “es el momento en el que se visualiza la manera de dosificar, secuenciar los contenidos y lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. Debe ser coherente con el enfoque, si es de naturaleza gramatical-estructural, funcional-nocional, situacional, basado en habilidades, temático o basado en tareas” (p. 309).

En el desarrollo de esta etapa en la presente investigación se planteó el enfoque hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, se describieron los objetivos, se seleccionaron y secuenciaron los contenidos y las actividades y se especificó la evaluación de cada uno de los módulos de actividades que se diseñaron.

Para definir el programa se propusieron inicialmente la competencia comunicativa que en cada módulo se desarrollarían y a partir de ello, se crearon los objetivos que llevan al cumplimiento del objetivo principal, teniendo en cuenta el material auténtico seleccionado para cada módulo. En

cuanto a la estructura metodológica, se tuvo en cuenta la secuencia por gradación de nivel, comenzando por una actividad de introducción, sensibilización y reconocimiento del material mostrado, pasando por una etapa de comprensión y aprehensión de la temática propuesta para finalmente evaluar por medio de un producto o reflexión a partir de lo trabajado, de aquí también se organizaron las actividades, de modo que el estudiante poco a poco fuera incrementando el nivel del uso del traductor automático y de la lengua en el contexto comunicativo dentro del aula de clase.

#### **5.3.4. Definir la estructura metodológica**

Rojas (2021) sugiere que esta etapa es fundamental para lograr la comprensión de los contenidos por lo que influyen directamente en el aprendizaje. Para este estudio, se planteó en esta etapa la estructura de las actividades a diseñar, teniendo en cuenta lo anterior para la selección del material por medio del cual se mostrará la lengua meta y su función, es por ello que cada uno de los módulos se organizó con cuatro actividades secuenciadas, además de proponer unos objetivos con el uso del traductor y unos objetivos lingüísticos por cada actividad y fueron organizadas por nivel de complejidad en el uso del TA.

#### **5.3.5. Desarrollar y organizar contenidos y actividades**

De acuerdo con Jolly & Bolitho (2011) citados por Rojas (2021), en esta etapa se lleva a cabo la *realización contextual* en la que se escogen los materiales y los textos que sean apropiados para el contexto y nivel de los estudiantes. También se lleva a cabo la *realización pedagógica* en la que a partir de los textos seleccionados se crean las instrucciones que sean coherentes con las características de los estudiantes y los objetivos que se quieren alcanzar por medio de los módulos. Por lo anterior, se desarrollaron los contenidos que se usaron como textos base de las actividades para lograr los objetivos propuestos. Se definieron las instrucciones para articular el material,

seleccionando los contenidos que respondieran al nivel de complejidad establecido y apunten para el desarrollo de la competencia comunicativa. Para la selección de los contenidos temáticos se tuvo en cuenta la realidad comunicativa y cultural de la lengua y los contenidos no verbales.

En cuanto a las actividades, se tuvo en cuenta lo que propone la autora, en cuanto a que las “actividades deben estar acompañadas de una instrucción clara y breve que incluya la información necesaria para ser desarrollada, sin ser redundantes ni repetir información innecesaria que pueda mostrarse también a través de gráficos o imágenes, haciendo que la ruta de aprendizaje sea clara y apoye al estudiante en la realización de las actividades” (Rojas, 2021, p. 313).

### **5.3.6. Diseñar los contenidos gráficamente**

Jolly & Bolitho (2011) citados por Rojas (2021), definen esta etapa como *producción física del material*, en la que lo desarrollado a nivel pedagógico y cognitivo pueda concatenarse con la parte visual y estética del material, teniendo en cuenta aspectos tales como la forma, las ayudas visuales, tamaño, fuentes, colores, efectos, diagramación, entre otros.

Lo primero que se tuvo en cuenta para la realización física del material, es que los traductores automáticos se manejan en el campo digital, desde la computadora, por lo que se decidió hacer el material de manera digital, por la facilidad que los estudiantes y profesores tendrían a la hora de traducir, editar, posteditar, buscar sinónimos, etc., actividades propias en la traducción. Una de las investigadoras de este estudio es diseñadora gráfica profesional, con experticia en el mundo editorial por lo que ella es quien se hizo cargo del diseño, de escoger colores, tipos de letra, tamaños (*Anaphora trial* y *Futura*, tamaños 14, 16, 18 y 20 en jerarquía con títulos, subtítulos e información para resaltar), recursos visuales y de plasmar las ideas y actividades diseñadas durante la realización pedagógica del material en la diagramación, así como el diseño de la portada y las instrucciones. Los programas utilizados para el diseño fueron Adobe Illustrator y Adobe Photoshop.

El uso de colores dependió de la gama de colores del logotipo del traductor de Google (azul y gris), además de dar un tono diferente a cada uno de los módulos. También se diseñaron íconos para mostrar al estudiante la competencia y habilidad que se desarrolla en cada una de ellas y si el trabajo es individual o en parejas.

### **5.3.7. Evaluar y ajustar**

En esta etapa, siendo la última propuesta por Rojas (2021), se evalúa el material en cuatro aspectos importantes: adecuación y pertinencia, contenidos, metodología y diseño gráfico. Se planeó realizar una validación preliminar con docentes de español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana, pero debido al poco tiempo con el que se contó para llevar a cabo esta investigación, esta etapa no se logró realizar. Sin embargo, se anexa la rejilla de evaluación del material diseñado (anexo 3) dirigida a los profesores para que, en un futuro, investigadores interesados en el mismo tema tengan la posibilidad de darle continuación a este estudio. En el apartado de conclusiones de esta investigación se presentan algunas reflexiones sobre esta evaluación del material.

Una vez presentado el marco metodológico de esta investigación, a continuación, presentamos los resultados obtenidos durante el proceso de investigación que llevaron al cumplimiento de los objetivos específicos y del objetivo general.

## 6. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de esta investigación conforme a los objetivos planteados. Se plantearon cuatro objetivos específicos los cuales debieron cumplirse para llegar al logro del objetivo general y dar respuesta a la pregunta de investigación. Se presenta a continuación el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos.

En el primer objetivo específico se propuso explicar el uso de la traducción automática en las aulas de español como lengua extranjera. Para lograrlo, en el capítulo dedicado a la fundamentación teórica, se definió el concepto de *traducción automática* a la luz de los estudios de Díaz (2012) y Hurtado (2018), quienes afirman que los traductores automáticos ayudan a resolver muchas necesidades sobre todo de tiempo y que, aunque presentan algunas limitaciones como lo es la ambigüedad, es necesario tener un nivel intermedio en la lengua meta para poder resolver estas limitaciones.

Así mismo, se presentaron en este capítulo, los diferentes tipos de traducción automática que se han desarrollado desde su inicio hasta ser incluidas en las aulas de lenguas, para lo que Sánchez (2010) sostiene que, aunque aún los traductores automáticos no son capaces de interpretar varios aspectos de la lengua como lo son las referencias extralingüísticas, ironías, modismos, etc. si se han estado incluyendo en la actividad académica, lo que desde su origen no había sido pensado. A partir de lo anterior, se describe cómo la traducción pedagógica se relaciona con la traducción automática. De Arriba (1996) conceptualiza la traducción pedagógica como esencialmente didáctica con un público muy restringido: profesor y estudiantes y la traducción automática, hasta hace muy poco tiempo fue considerada solo para uso de traductores profesionales.

Sánchez (2015) identifica los aspectos que tienen en común la traducción pedagógica y la traducción automática y son: ambas desarrollan la competencia comunicativa, son una herramienta de comunicación, se practica la traducción directa e inversa, tienen una provisión puntual e incidental de técnicas y herramientas, atienden a la efectividad de la traducción en la enseñanza. En cuanto a su aplicación dentro de las aulas de ELE, tomamos los conceptos de Cook (2010), quien confirma el uso del traductor automático como una herramienta didáctica que tiene como beneficio el perfeccionar la capacidad lingüística del alumno en la lengua materna, aumentando su confianza y llevándolo a mejorar su voluntad de aprendizaje de una segunda lengua.

El segundo objetivo específico planteado fue: establecer los principios para el desarrollo de la competencia comunicativa con el uso de un Traductor Automático, TA en el aula de ELE. Para el logro de este objetivo se presentó en el marco conceptual a Cook (2010), quien afirma que además de las destrezas lingüísticas que ha contemplado la didáctica como son la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora, la traducción puede considerarse como una destreza adicional para trabajar en el aula y ser parte de las competencias de aprendizaje. García (2014) y Hurtado (2018) hacen parte de este apartado sobre la competencia comunicativa, al exponer su teoría sobre el desarrollo de cada una de ellas.

Para lograr este objetivo, también se tuvo en cuenta la fundamentación sobre la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural, ya que, al seleccionar material auténtico para el desarrollo de esta investigación, se promueve la comunicación oral entre los estudiantes y se pretende que los estudiantes compartan sus experiencias propias, vivencias de sus contextos reales a partir de mostrarles contextos reales del español. Para el desarrollo de estas temáticas, se tomaron los aportes de Sánchez (2018) y Oliveras & Llobera (2000), en cuanto a la selección del material con contenidos culturales que, para el diseño de los módulos, producto de esta investigación, se seleccionaron de acuerdo con el nivel de lengua de los estudiantes y apropiados al tema general

sobre problemáticas sociales y derechos humanos. Se tuvo en cuenta que el material fuera presentado con un lenguaje claro, que no pudiera presentar ambigüedades al momento de traducir y en las actividades se tiene presente la cultura del estudiante como base para aprender los contenidos propuestos. Más adelante se presenta la manera cómo estos elementos se tienen en cuenta en el material diseñado

El tercer objetivo específico que se propuso fue integrar principios y criterios en el diseño de actividades con el uso de la traducción automática en el aula de ELE. Para lograrlo, se citó a Tomlinson (2012) quien clasifica los materiales de acuerdo con la competencia que se quiera desarrollar, los materiales facilitan el aprendizaje de una lengua y pueden ser de naturaleza visual, lingüística, auditiva o kinestésica y pueden diseñarse en varios formatos. Tomando lo que afirma Tomlinson (2012) con respecto a las características que deben tener los materiales, podemos afirmar que estas son las mismas que se le deben pedir a las actividades que se diseñen con el uso del traductor automático: causar impacto, ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos, ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza, tener contenidos relevantes y reales, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, se escogieron materiales de diferentes formatos que causan impacto en los estudiantes, tales como: un fragmento de una obra literaria colombiana, una canción con contenido cultural colombiano, un video informativo y una publicidad dirigida a la defensa de derechos humanos en Colombia, con el fin de involucrar a los estudiantes en la cultura de la lengua que están aprendiendo, poder establecer relaciones con las problemáticas que identifiquen en su propia cultura y las compartan en las clases, desarrollando su confianza y sintiéndose cómodos al momento de compartir sus experiencias. (ver ejemplos en el material final).

Por otra parte, los criterios para diseñar actividades según Rico (2021) y Rojas (2021) deben dar una idea del camino por el cual puede comenzar un profesor a diseñar su actividad. Para esto, se deben responder preguntas tales como: ¿quién? ¿dónde? ¿para qué? y ¿por qué? en cuanto al

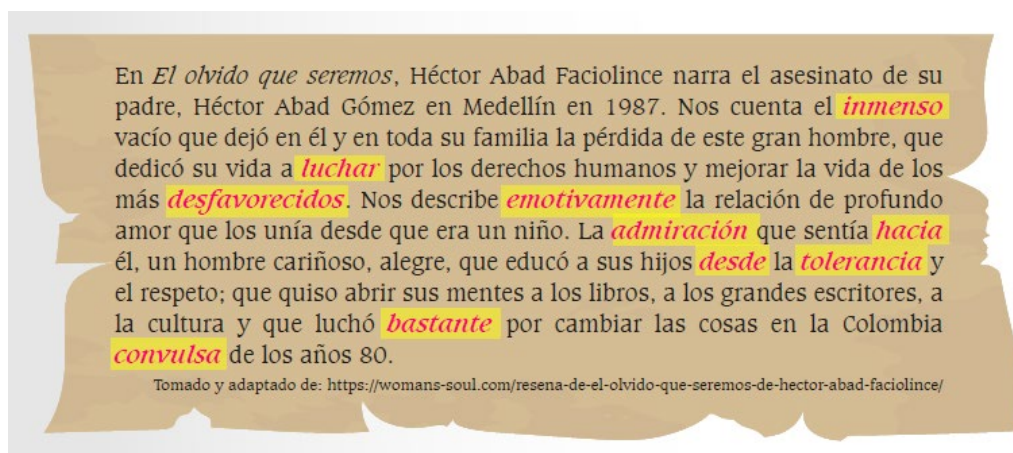
contexto de los estudiantes, así como la perspectiva de lengua (¿qué?) y la metodología (¿cómo?). Por lo que, para esta investigación, siguiendo la ruta de Rojas (2021) para el desarrollo de materiales y los principios y criterios para diseño de materiales expuesto por Rico (2021), se realizó una contextualización sobre lo concerniente a la identificación del contexto y las necesidades y luego, mediante la matriz mencionada anteriormente se comenzaron a revisar los contenidos pertinentes a la temática seleccionada, además de diseñar los objetivos de acuerdo con la competencia comunicativa que se planteó desarrollar.

Lo primero que se tuvo en cuenta para la realización física del material, es que los traductores automáticos se manejan en el campo digital, desde la computadora, por lo que se decidió hacer el material de manera digital, por la facilidad que los estudiantes y profesores tendrían a la hora de traducir, editar, post editar, buscar sinónimos, etc., actividades propias en la traducción. Una de las investigadoras de este estudio es diseñadora gráfica profesional, con experticia en el mundo editorial por lo que ella es quien se hizo cargo del diseño, de escoger colores, tipos de letra, tamaños, recursos visuales y de plasmar las ideas y actividades diseñadas durante la realización pedagógica del material en la diagramación, así como el diseño de la portada y las instrucciones. Los programas utilizados para el diseño fueron Adobe Illustrator y Adobe Photoshop.

El último objetivo específico planteado en esta investigación fue elegir los criterios de selección de material auténtico para el diseño de actividades con el uso de un TA. Para cumplirlo, nos remitimos a lo expuesto por Calderón (2020), quien sostiene que “son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos, materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica”.

Como criterios de selección del material auténtico para el diseño de las actividades en esta investigación, se tomaron los propuestos por Arcila & Pulido (2016) quienes citan a Mishan (2005),

que son: origen y autoría, objetivo comunicativo y sociocultural, contexto, actividad de aprendizaje que promueve y percepciones y actitudes del estudiante hacia el texto y la actividad que se recrea, con lo que se confirma que el material auténtico en la clase de ELE favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que todo material auténtico tiene un objetivo comunicativo y sociocultural en un contexto determinado. Se muestra un ejemplo a continuación de material auténtico con objetivo comunicativo y sociocultural.



El material auténtico seleccionado en este estudio, responde a estas pautas propuestas por los autores al tener contenido cultural del contexto colombiano escrito por autores colombianos (nativos para nativos), con objetivos comunicativos al presentar primero a los estudiantes un reconocimiento del material para después tener una reflexión en su propia cultura y comunicarlo a sus compañeros, las actividades diseñadas promueven actitudes de reflexión frente a las problemáticas sociales expresadas. En el ejemplo que se muestra a continuación, se muestra a los estudiantes carteles con fin de protesta sobre la vulneración de los derechos humanos y luego ellos, a partir de contrastar con las situaciones en su país de origen propondrán un cartel similar.



Para lograr estos objetivos, también se seleccionó la ruta metodológica en el diseño de las actividades, siguiendo la expuesta por Rojas (2021), quien establece siete pasos fundamentales para el diseño de materiales, que son: identificar el contexto y las necesidades, determinar los principios pedagógicos, lingüísticos y metodológicos, definir el programa (sílabo), definir la estructura metodológica, desarrollar y organizar contenidos y actividades, diseñar los contenidos gráficamente y evaluar y ajustar.

El contexto y las necesidades de los estudiantes se identificaron de la siguiente manera:

**¿A quién?** 2 estudiantes vietnamitas y 1 estudiante japonés. Edades entre 25 y 30 años. Nivel A2 – B1. Las estudiantes vietnamitas llegaron a Colombia a comienzos de 2022 con el fin de iniciar la Maestría en Teología en la PUJ. Hacen parte de una comunidad religiosa y viven en una residencia de su comunidad. El estudiante japonés llegó a Colombia a finales de agosto, trabaja en una multinacional quien le patrocinó el curso de español para extranjeros en la PUJ con el fin de enviarlo a trabajar en países hispanoamericanos. Su prioridad y única actividad en el momento es el curso de ELE. Profesionales estudiantes de postgrado.


**¿Dónde?** Estudiantes del centro de lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, pertenecientes al Programa de español para extranjeros. Las estudiantes vietnamitas, dedican 2 horas diarias al curso de español. El estudiante japonés, dedica 6 horas diarias. Cuentan con diversos recursos para el aprendizaje como manuales, material impreso y digital, etc.

**¿Para qué?** Las estudiantes vietnamitas, aunque cuentan con un nivel alto de español y tienen habilidades para comunicarse con fluidez con personas hispanohablantes, desean mejorar sus capacidades, por otro lado, el estudiante japonés, tiene un nivel de español bajo y su empresa le dio un tiempo limitado para poder radicarse en un país de habla hispana y ejercer sus labores en la multinacional para la que trabaja.

**¿Cómo?** Las estudiantes vietnamitas desean aumentar su nivel de español de B1 a B2 antes de comenzar sus estudios en la Maestría en Teología con el fin de estar más preparadas para entender a sus profesores en clase e interactuar con sus compañeros. El estudiante japonés desea aprender español debido a que trabaja en una multinacional que, además de patrocinarle el curso, requiere ubicarlo en las oficinas de Hispanoamérica para ejercer sus labores.

Para definir el programa se propusieron inicialmente la competencia comunicativa que en cada módulo se desarrollarían y a partir de ello, se crearon los objetivos que llevan al cumplimiento de la misma teniendo en cuenta el material auténtico seleccionado para cada módulo. En cuanto a la estructura metodológica, se tuvo en cuenta la secuencia por gradación de nivel, comenzando por una actividad de introducción, sensibilización y reconocimiento del material mostrado, pasando por una etapa de comprensión y aprehensión de la temática propuesta para finalmente evaluar por medio de un producto o reflexión a partir de lo trabajado, de aquí también se organizaron las actividades, de modo que el estudiante poco a poco fuera incrementando el nivel del uso del traductor automático y de la lengua en el contexto comunicativo dentro del aula de clase. En el ejemplo que se muestra a

continuación, se presentan los objetivos planteados por actividad así como el objetivo general del módulo.



Traduc ELE

## Módulo 4. DiseñELE

Interpretación de expresiones culturales:  
Derechos humanos y problemáticas sociales

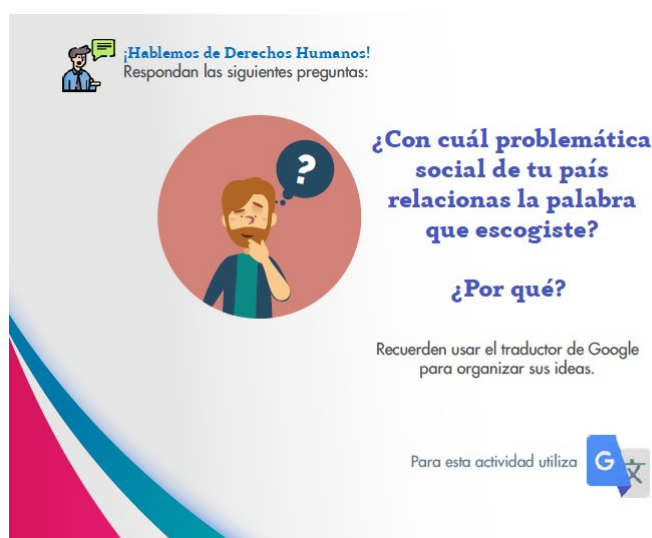
**Objetivo:**

Emplear el traductor de Google para traducir frases, imágenes, practicar pronunciación y escribir sobre problemáticas propias de la cultura.

Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:

1. Practicar la escritura por medio de la traducción de una expresión.
2. Interpretar información a partir de un cartel con un mensaje de carácter social.
3. Investigar y comparar información sobre problemáticas sociales en su país.
4. Realizar una presentación de una problemática social de su país por medio de un cartel publicitario.

Finalmente, en el diseño gráfico, se tuvieron en cuenta características que lograran llamar la atención de los estudiantes y causarles impacto, con un diseño fresco, fuente de tamaño apropiado para no cansar la vista y se tuvo en cuenta que la extensión de los textos fuera la apropiada para el trabajo que se propuso en los objetivos. Se propusieron íconos que representan la habilidad que el estudiante desarrollará por medio de cada una de las actividades para centrarlo en el cumplimiento de los objetivos.




¡Hablemos de Derechos Humanos!  
Respondan las siguientes preguntas:

¿Con cuál problemática social de tu país relacionas la palabra que escogiste?

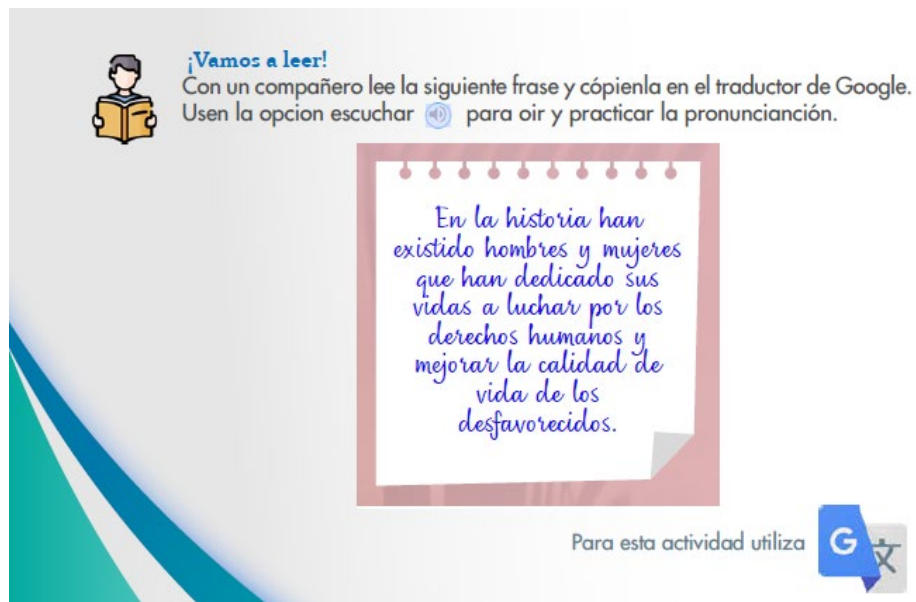
¿Por qué?

Recuerden usar el traductor de Google para organizar sus ideas.


Para esta actividad utiliza 

El último paso de la ruta seleccionada propone la evaluación y los ajustes correspondientes, para lo que se planeó una validación preliminar para que profesores evaluaran el material de acuerdo con los criterios propuestos por Rojas (2021), sin embargo, por el tiempo limitado para el desarrollo de esta investigación, no se logró realizar este último paso de la ruta.


Seguir esta ruta para el diseño de materiales permitió el desarrollo de los módulos de actividades que se presentan como resultado de esta investigación efectivamente, teniendo en cuenta la necesidad que se identificó en el primer capítulo y la exploración de los contenidos lingüísticos y funcionales; la selección del material auténtico que se consideró fueron los más apropiados para el logro de los objetivos planteados en cada uno de los módulos fueron fragmentos de libros de literatura, canciones, podcast, carteles, historias gráficas todos relacionados con la temática propuesta de problemáticas sociales y derechos humanos para enfatizar en el desarrollo de la competencia comunicativa.



¡Vamos a leer!

Con un compañero lee la siguiente frase y cópiala en el traductor de Google. Usen la opción escuchar  para oír y practicar la pronunciación.

En la historia han existido hombres y mujeres que han dedicado sus vidas a luchar por los derechos humanos y mejorar la calidad de vida de los desfavorecidos.

Para esta actividad utiliza 

El logro de los objetivos específicos tuvo como resultado una matriz de planeación en la cual se relacionaron los aspectos a tener en cuenta para el desarrollo y diseño de los módulos de

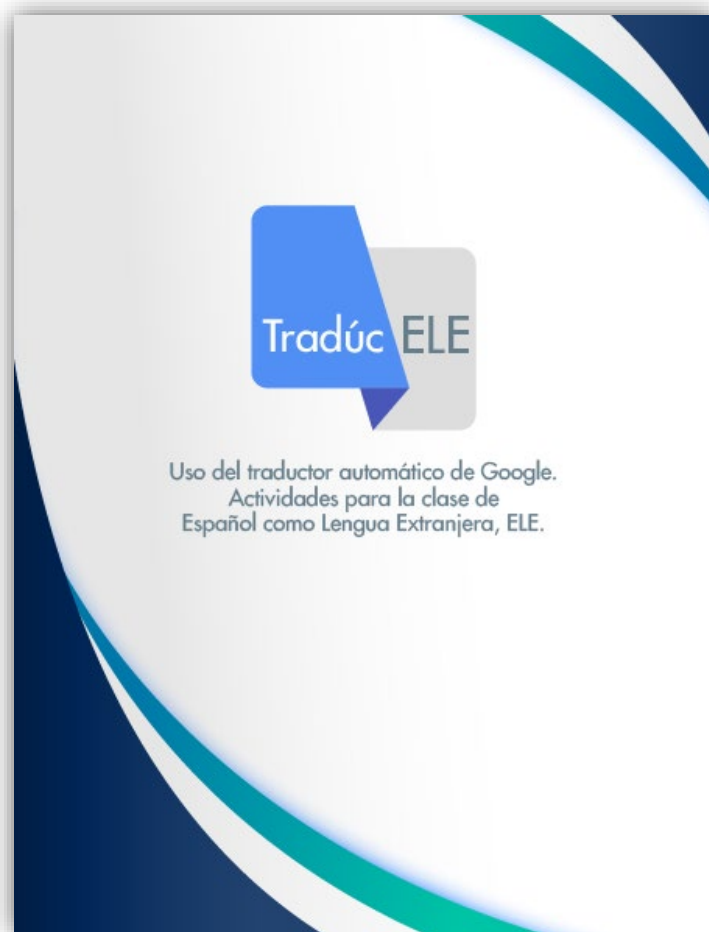
actividades. Estos aspectos fueron: referentes teóricos, competencias, objetivos enfocados al uso del traductor, objetivos enfocados al desarrollo de la competencia comunicativa, descripción detallada de las actividades de cada módulo y las instrucciones para el diseño, finalmente, se presentan los contenidos lingüísticos, gramaticales y funcionales (ver Anexo 1).

A partir de lo anterior, se confirma que estos cuatro objetivos específicos se cumplieron de acuerdo con lo planteado en los objetivos de esta investigación, a continuación, se presenta finalmente el cumplimiento del objetivo general.

### **6.1. Resultados del objetivo general**

Como se expuso en el capítulo de objetivos de esta investigación, el objetivo general que se planteó fue diseñar actividades con el uso del traductor automático de Google, a partir de material auténtico, de estudiantes de ELE nivel A2 – B1. Este objetivo se logró con el diseño del material *TradúcELE. Uso del traductor automático de Google. Actividades para la clase de español como Lengua Extranjera, ELE* que a continuación se presenta.

El diseño principal de este material en el que se compilan las actividades diseñadas con el uso del traductor automático de Google, desde su portada y su logotipo está basado en el logotipo original del traductor de Google, que maneja tonos azules y grises. Aunque se le asignó un color diferente a cada módulo para diferenciarlos, se conserva en todos, el diseño de portada con los colores azul y gris. (ver la portada en la siguiente página). Las fuentes tipográficas seleccionadas fueron: Futura (normal, negrita, cursiva) para los títulos y textos en general, en tamaños 14, 16 y 20 diferenciados en jerarquías y la Anaphora Trial para los textos importantes y resaltadas en los mismos tamaños de fuente.



En cuanto a la estructura, se diseñó a manera de módulos, cinco en total, los cuales se planearon por medio de una matriz en la que se tuvieron en cuenta los contenidos propuestos por el PCIC (lingüísticos, lexicales, funcionales y gramaticales), además de establecer los objetivos en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, según lo propuesto por el MCER en el Volumen Complementario (2020) y los objetivos que apuntan al uso del traductor automático. Los títulos se crearon a partir de la competencia que en cada uno de ellos se desarrolla. En la siguiente imagen se pueden observar las carátulas de los cinco módulos.



Cada módulo se compone de 4 actividades en secuencia del uso del traductor automático, comenzando por una fase de reconocimiento y finalizando con una fase de reflexión y producción. Para cada actividad se expuso un objetivo de competencia, por lo que algunos módulos pueden desarrollar más de una competencia.

**Módulo 2. InterprétELE**  
Interpretación del significado de palabras y relación con la cultura propia.

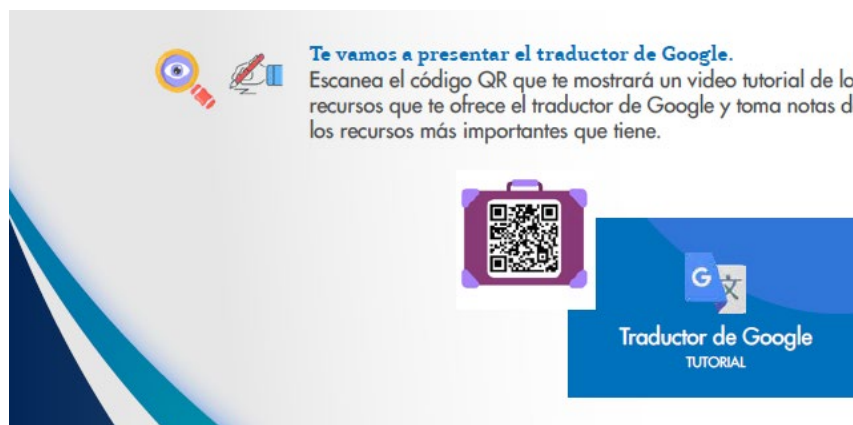
**Objetivo:**  
Emplear el traductor de Google para interpretar el significado de las palabras y relacionarlo con su cultura.

Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:

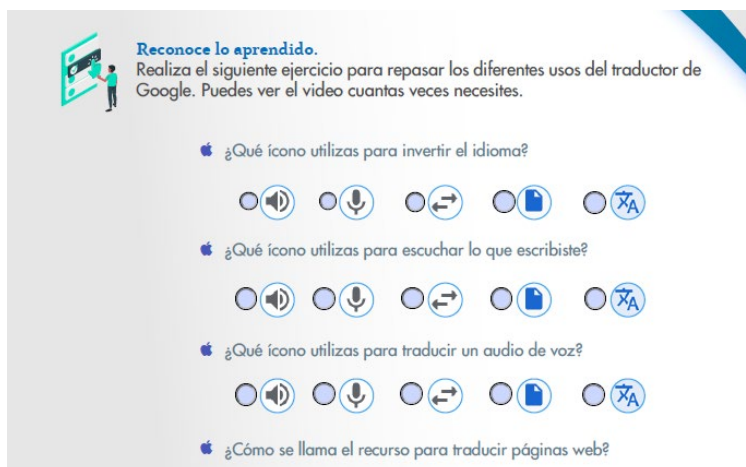
1. Traducir el vocabulario propuesto para relacionarlo con imágenes.
2. Reconocer los sinónimos de una palabra dentro de una lista.
3. Interpretar el significado de una palabra.
4. Hacer uso del traductor de Google para expresar una idea.

En cuanto al uso de material auténtico, se seleccionó por cada tipo de actividad con el uso del traductor automático y también se seleccionó a partir de la competencia que se proponía desarrollar con cada módulo (comprensión y expresión oral y auditiva), por lo que se muestran como

materiales como audios, videos, lecturas, carteles con contenidos culturales relacionados con la temática de problemáticas sociales y derechos humanos que fue el tema que se seleccionó para transversalizar los módulos.



En cuanto a cada uno de los módulos, tenemos que el primero, el módulo 1, *ReconócELE*, tiene como objetivo identificar los recursos del traductor de Google y los diferentes servicios que ofrece. Se diseñaron 4 actividades para sensibilizar al estudiante frente al uso del traductor automático en el aprendizaje de ELE, este módulo se realiza de manera individual. Comienza por una fase de reflexión sobre sus experiencias anteriores con la traducción automática, en la fase de reconocimiento se muestra un video-tutorial para, finalmente, practicar lo aprendido en la fase de producción, con un taller práctico de los recursos que ofrece el traductor de Google. En la siguiente imagen se observa como inicia este módulo.



El segundo módulo, *InterprétELE*, tiene como objetivo emplear el traductor de Google para interpretar el significado de las palabras y relacionarlo con su cultura. Se trabaja en estas actividades el *léxico*, con el fin de usar el traductor automático de lo básico a lo más avanzado mediante palabras sueltas. El material auténtico escogido para el diseño de estas actividades se centró en las problemáticas sociales y los derechos humanos. Se trabaja el tipo de actividad de *traducción de vocabulario*, expuesto en el marco conceptual de esta investigación.

El material auténtico para este módulo se basó en palabras alusivas a problemáticas sociales con imágenes con el fin de crear en el estudiante su capacidad de análisis frente a la relación entre palabra e imagen para después ser capaz de identificar situaciones similares en su país y expresarlo a través de un cartel de protesta. La imagen siguiente ilustra lo dicho.


¿A cuál corresponde?  
Con tu compañero traduzcan las siguientes palabras y relacionélas con la imagen correcta.


The image shows a matching exercise. On the left, five words are written on torn paper strips: **LUCHA** (orange), **DESIGUALDAD** (red), **TOLERANCIA** (purple), **POBREZA** (red), and **INJUSTICIA** (orange). On the right, five numbered images are shown: 1. Scales of justice; 2. Protesters with signs; 3. A person's hands; 4. Hands of different colors holding each other; 5. A globe with hands touching it.

En el tercer módulo, *ClasifiquELE* se pretende que el estudiante emplee el traductor de Google para escuchar, identificar categorías gramaticales y relacionarlas para formar frases. Bajo la teoría de Hurtado (2018), las actividades aquí propuestas se relacionan con los tipos de traducción

de vocabulario y colocación de palabras ya que al finalizar estas actividades, el estudiante será capaz de copiar un párrafo en el traductor de Google para escuchar su pronunciación; clasificar palabras de acuerdo con su categoría gramatical usando el traductor de Google; traducir palabras asociadas a los derechos humanos y clasificarlas según su categoría gramatical; y construir frases con el uso de palabras de diferente categoría gramatical.

Se selecciona como material auténtico para este módulo una reseña del libro de literatura colombiana *El olvido que seremos*, con el contenido apropiado para la selección del léxico que se va a trabajar, con un lenguaje claro, sencillo y adecuado para el nivel de lengua de los estudiantes, según se ilustra a continuación.



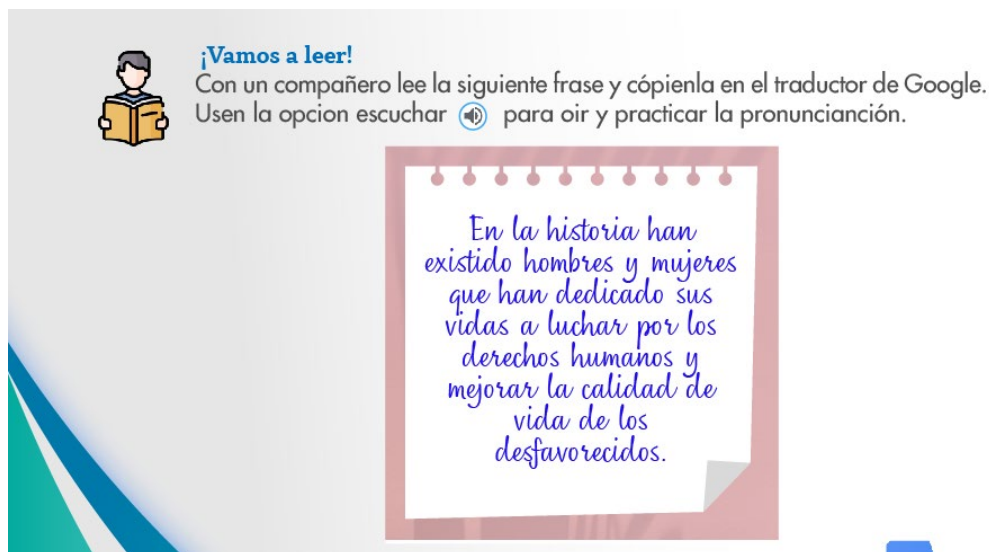
**¡Escuchemos!**  
Copia la reseña del libro *El olvido que seremos* en el traductor de Google y escúchalo utilizando la opción escuchar representado con el ícono 

En *El olvido que seremos*, Héctor Abad Faciolince narra el asesinato de su padre, Héctor Abad Gómez en Medellín en 1987. Nos cuenta el **inmenso** vacío que dejó en él y en toda su familia la pérdida de este gran hombre, que dedicó su vida a **luchar** por los derechos humanos y mejorar la vida de los más **desfavorecidos**. Nos describe **emotivamente** la relación de profundo amor que los unía desde que era un niño. La **admiración** que sentía **hacia** él, un hombre cariñoso, alegre, que educó a sus hijos **desde** la **tolerancia** y el respeto; que quiso abrir sus mentes a los libros, a los grandes escritores, a la cultura y que luchó **bastante** por cambiar las cosas en la Colombia **convulsa** de los años 80.

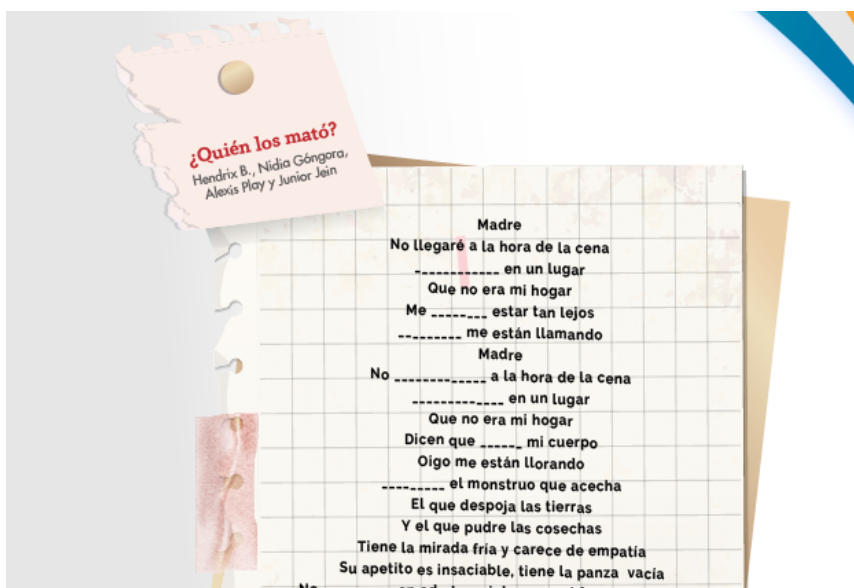
Tomado y adaptado de: <https://womans-soul.com/resena-de-el-olvido-que-seremos-de-hector-abad-faciolince/>

El cuarto módulo, *DiséñELE*, se centra en la teoría expuesta por Hurtado (2018) sobre el tipo de actividad con uso de traducción automática denominado *desverbalización*, que se trata del análisis de un texto del idioma meta en su lengua materna y explicarlo en la lengua meta después de comprendido. El objetivo principal se establece como “emplear el traductor de Google para traducir frases, imágenes, practicar pronunciación y escribir sobre problemáticas propias de la cultura”. La

interculturalidad en las actividades de este módulo se refleja en las problemáticas sociales en la que los estudiantes deben desarrollar la habilidad de actuar adecuadamente en situaciones comunicativas donde se expanda el conocimiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático. En la siguiente ilustración se puede ver lo mencionado.




En el quinto módulo, *EscúchELE*, se retoma del marco conceptual lo expuesto por Hurtado (2018) frente al tipo de actividad de *desverbalización*, en el que, a partir de un texto en lengua meta el estudiante lo traduce a su lengua materna para comprenderlo y explicarlo en la lengua meta. También, se presenta un tipo de actividad con traducción de *expresiones culturales de la lengua*. Su objetivo es usar el traductor de Google para identificar verbos, recordar información, repasar un tema y explicar un significado asociado a su propio contexto, por lo que se reconoce también del marco conceptual a Rico (2012) al afirmar que los estudiantes deben desarrollar la habilidad de actuar adecuadamente en situaciones comunicativas donde se expanda el conocimiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático, lo que permite que el material auténtico ayude al desarrollo de la competencia comunicativa. Este tipo de actividades se ilustra en la siguiente imagen.



Por último, se presenta una autoevaluación con el fin de que los estudiantes reconozcan sus aprendizajes y avances en el desarrollo de sus competencias en lengua española, a través del uso del traductor automático, realizando cualquiera de estos módulos propuestos. Como se expresó anteriormente tanto los módulos como las actividades que los componen se pueden trabajar independientemente unas de otras, según la selección del profesor en cuanto a la pertinencia y coherencia con el tema que esté trabajando en clase.

Con lo expuesto anteriormente, se da respuesta a la pregunta de investigación y se evidencia el logro del objetivo general de esta investigación en cuanto a diseñar actividades con el uso del traductor automático de Google, a partir de material auténtico de estudiantes de ELE nivel A2 – B1. Para revisar el material diseñado con los módulos propuestos, puede verse en el archivo anexo MATERIAL en formato PDF, en el que se podrá interactuar y escribir las respuestas en los cuadros asignados para ello.

 **Veamos qué conoces sobre los traductores automáticos.**  
 Responde las siguientes preguntas. ¿Conoces traductores automáticos? ¿Has usado alguno?

	Fácilmente	Con dificultad	Difícilmente
Identifico los recursos que ofrece el traductor de Google.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpreto vocabulario general presentado en las actividades de lectura y escucha.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconozco sinónimos, sus definiciones y uso en frases según un contexto específico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propongo posibles traducciones para frases que me ayudan en una muestra escrita y oral de lengua haciendo la equivalencia desde mi lengua materna y lengua meta.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Consideramos que el objetivo general de esta investigación se logró con el diseño de cinco módulos estructurados de modo que cada uno de estos módulos pueda utilizarse por parte de profesores y estudiantes de manera independiente, sin necesidad de depender de las anteriores, además que son adaptables a cualquier tema que estén trabajando en el aula de ELE. Las actividades se propusieron a partir de material auténtico y en todas se evidencia el desarrollo de la competencia comunicativa dando respuesta a la pregunta de investigación.

A partir de estos resultados, se abre paso a las conclusiones que se expondrán a continuación, en las que también se abordarán los aciertos y las limitaciones que se presentaron en la realización de esta investigación.

## 7. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones y las limitaciones presentadas en la realización de esta investigación, así como algunas sugerencias para futuros estudios que se relacionen con la traducción automática en el aula de ELE.

En relación con el cumplimiento de los objetivos planteados, se puede concluir que los cuatro objetivos específicos se cumplieron. Con respecto al primer objetivo específico: *explicar el uso de la traducción automática en las aulas de español como lengua extranjera* se logró al encontrar en la teoría que la traducción automática es un recurso que parece ser válido y útil en las aulas de ELE.

El segundo objetivo específico: *Establecer los principios para el desarrollo de la competencia comunicativa con el uso de un Traductor Automático, TA en el aula de ELE* se cumplió al identificar los beneficios que puede tener el traductor automático para desarrollar la competencia comunicativa, y no solo las escriturales como encontramos en la búsqueda de antecedentes y fundamentación teórica, sino que estableciendo unos criterios claros y precisos se puede lograr el desarrollo de las demás competencias, para lo cual la selección del material y los diferentes recursos del traductor automático son fundamentales para lograrlo.

El tercer objetivo específico planteado, *integrar principios y criterios en el diseño de actividades con el uso de la traducción automática en el aula de ELE* se logró ya que a partir de la indagación en la teoría se adoptaron los criterios para diseñar las actividades y se escogió la metodología específica propuesta por Rojas (2021) quien establece los pasos para diseñar material, según se presentaron.

Por último, el cuarto objetivo específico que se planteó en esta investigación, *elegir los criterios de selección de material auténtico para el diseño de actividades con el uso de un TA*, se logró como se expresó en el capítulo en el que se exponen los resultados y en el que, a partir de los criterios presentados en el marco conceptual, se escogió el material auténtico más adecuado al contexto y las necesidades de los estudiantes y se diseñaron las actividades en torno a ese material.

Cumplidos los cuatro objetivos específicos planteados en este estudio se logró el objetivo general, de *diseñar actividades con el uso del traductor automático de Google, a partir de material auténtico, para desarrollar la competencia comunicativa, de estudiantes de ELE nivel A2 – B1*. Dicho diseño se denominó *TradúcELE*, es un material compuesto por cinco módulos de actividades en las que se usa el traductor automático Google, así como material auténtico colombiano. Con él se da respuesta a la pregunta problema de esta investigación: *¿Qué actividades se pueden diseñar con el uso de traductor automático para desarrollar la competencia comunicativa a partir de material auténtico?*

Con la realización de este estudio y el logro de los objetivos planteados, se puede concluir lo siguiente:

- La inclusión de la traducción automática en las clases de ELE parece ser pertinente para el desarrollo de la competencia comunicativa, con esta investigación y el diseño de las actividades, pensamos que puede permitir al estudiante tener, en primera instancia, la confianza de trabajar con los distintos aspectos de la lengua y de la cultura que está aprendiendo, en este caso, el español, así como establecer similitudes y diferencias con su propia lengua y cultura.
- En cuanto a la percepción sobre el uso de la traducción automática en la enseñanza de lenguas, aunque no se puede corroborar, con la fundamentación teórica que se relacionó en esta investigación y realizando el diseño de las actividades, pudimos reconocer otras ventajas

que puede tener la traducción automática en las aulas de ELE, entre las cuales podemos citar: que el estudiante tiene un acercamiento más a la nueva cultura, puede mejorar la comprensión de textos y otros materiales por medio del traductor automático, que un traductor automático acerca a los estudiantes con otras personas en el mundo de una manera más fácil y rápida y con los recursos que ofrece esta herramienta es posible aprender más fácilmente vocabulario y pronunciación.

- Creemos que se reconoce el potencial de la traducción en el aula de ELE, utilizando el traductor automático como herramienta didáctica ya podría generar en el estudiante la conciencia crítica en cuanto a su uso, es decir, se desarrolla el análisis y reflexión sobre el funcionamiento de una lengua por medio de actividades significativas, que, tal vez, en otro tipo de actividades no se da.
- A pesar de las limitaciones que presenta el traductor de Google como son la ambigüedad y, en ocasiones, la no coherencia en expresiones idiomáticas, creemos que es una herramienta válida y útil para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELE, ya que con objetivos claros y una mediación acertada, los estudiantes podrían estar en la capacidad de evaluar los resultados de la traducción y adecuarlos al contexto en el que están estudiando a partir de sus conocimientos previos.
- El traductor de Google como herramienta pedagógica dentro del aula de ELE, no solamente funciona para el desarrollo de la competencia escritural, sino que además puede utilizarse para desarrollar las demás competencias, incluida la comunicativa, siempre y cuando sea manejada de manera responsable, con un planteamiento de objetivos coherentes con lo que se quiere enseñar.

Con respecto a las limitaciones encontradas durante esta investigación, se presentan las siguientes:

- Por cuestiones de tiempo para llevar a cabo esta investigación, se diseñaron finalmente 5 módulos, aunque a partir de la matriz realizada con la planeación de las actividades, se tenían planeado un total de 10 módulos; de ellos tres se quedaron en construcción.
- Por razones de tiempo, la ruta metodológica para el diseño de materiales no se desarrolló totalmente, quedando el último paso pendiente, de evaluación y ajustes en el cual se planeó una validación preliminar con una rúbrica para ser diligenciada por parte de profesores de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana.

Los hallazgos de esta investigación nos permitieron entender el uso del traductor automático de una manera dinámica en el aula de ELE ya que con un acompañamiento adecuado y el planteamiento organizado y efectivo de los objetivos, podría tenerse como una herramienta indispensable dentro del aula de ELE, por lo que, a pesar de no haber podido realizar la validación preliminar por falta de tiempo, se incluye en los anexos de este documento la rúbrica que fue planeada para la evaluación del material, para que futuros investigadores, puedan interesarse en este tema que apenas queda abierto con nuestro estudio y estamos seguras, podría tener resultados más exitosos con los ajustes que puedan darse a partir de la evaluación.

El ejercicio pedagógico realizado en esta investigación como profesoras de lenguas, futuras profesoras de español como lengua extranjera fue fructífero y nos dejó aprendizajes importantes. En nuestro problema de investigación mencionamos los motivos que nos llevaron a escoger este tema de investigación y fue la percepción negativa sobre el uso del traductor automático por parte de nuestros colegas y estudiantes, por lo que nos propusimos buscar la manera de cambiar un poco esta percepción y, aunque mientras buscamos antecedentes, encontramos documentos y autores que están en oposición al uso de esta herramienta, también encontramos quienes apoyan la inclusión de esta en las aulas de ELE.

Creemos que a partir de esta investigación quedan muchos interrogantes que podrán resolverse con la aplicación del material propuesto, para que a partir de esto, se pueda comprobar si en verdad ayuda a fortalecer y mejorar la competencia comunicativa dentro del aula, lo cual sería un aporte valioso en la comunidad de ELE, sobre todo en los países latinoamericanos, pues en esta investigación se aportan actividades para el uso del traductor automático a partir de material auténtico, ya que, es muy difícil encontrar material enfocado en la cultura latinoamericana.

Finalmente, esta investigación nos permitió reconocer que en nuestras aulas cada vez más deben estar inmersas las tecnologías, porque permiten un avance a distintos niveles, así como la forma de conectar al estudiante con su aprendizaje de una forma más significativa. Es un reto como educadores el poder disponer de estas herramientas, no resistirnos y enfocarlas siempre a un uso responsable de ellas, para que realmente los resultados sean genuinos, es decir, que el estudiante no dependa de ellas de manera total, sino que las utilice en la medida que su competencia comunicativa en la lengua que estudia va avanzando.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Adarve Martínez, S. L. (2013). *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Álava Moreno, C. (2015). *Caracterización del uso de la traducción en la enseñanza del Francés, en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Arcila Ávila, M., & Pulido Silva, J. (2016). *Publicidad: uso de material auténtico para la enseñanza de modismos de la variedad léxica colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Baker, C. (2013). *Student and Instructor Perceptions of the Use of Online Translators in English Composition*. Theses and Dissertations 4103: <https://scholarsjunction.msstate.edu/td/4103>
- Barbasán Ortuño, I., Pérez Sabater, C., & Montero-Fleta, B. (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *Elia*.
- Barbieri, A. (1 de Junio de 2019). *Traductores e intérpretes, ¿las próximas víctimas de la inteligencia artificial?* La Vanguardia: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190601/462559134761/traductores-interpretes-victimas-inteligencia-artificial-google-translate.html>
- Berenguer-Román, I., Roca-Revilla, M., & Torres-Berenguer, I. (2016). *La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Burgos Villamil, A. L., & Ruiz Valencia, K. (2019). *Estudio de los métodos y técnicas de traducción*. Bogotá: Universidad ECCI.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Londres: Multilingual Matters.
- Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico*, 339-352.
- Calderón Aréjula, L. (2020). *Los materiales auténticos en el aula de Inglés en Educación Secundaria*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Carreres, A., Muñoz-Calvo, M., & Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill. *Journal of Spanish Language Teaching* 4(2), 99-109.


- Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the Landscape: What is the Role of Machine Translation in Language Learning? *@TIC Revista de Innovación Educativa*, 108-121.
- Concheiro Coello, P. (2016). Ludolingüística y TiCs en el aula de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 20.
- Conde Noguero, M. (2018). Los traductores automáticos en línea como recurso metodológico en el aula de Español como lengua Extranjera. En C. López García, & J. Manso, *Transforming education for a changing world* (págs. 304-312). Eindhoven: Adaya Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.
- De Arriba García, C., & Cantero Serena, F. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *RedELE : revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* (2), 19.
- De la Nuez Mendizábal, R. (2020). *La traducción como herramienta de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: una propuesta didáctica para el aula de ELE*. España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Díaz Prieto, P. (2012). Luces y sombras en los 75 años de traducción automática. En J. Lanero Fernández, & J. L. Chamosa, *Lengua, traducción, recepción en honor de Julio César Santoyo* (págs. 139-175). España: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diéguez M., M. I. (2001). Aciertos y errores en la traducción automática: metodología de la enseñanza-aprendizaje de la traducción humana. *Onomazein*, 203-221.
- Diéguez M., M., & Lazo R., R. (2004). Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) al servicio del traductor profesional. *Onomazein*, 51-74.
- Fibikh, E., & Kuznetsova, N. (2019). Application of modern machine translation systems in teaching foreign languages. *Journal of Physics; Conference Series*.
- Foncubierta Muriel, J. M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. *Actas del XIX Congreso internacional de la ASELE* (2), 969-980.

- Fredholm, K. (2015). Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18.
- Fredholm, K. (2015b). El uso de traducción automática y otras estrategias de escritura digital en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9-32.
- Fredholm, K. (2021). Google Translate search strategies used by learners of Spanish L3: A complex lexico-morpho-syntactic weave of trial-and-error. *Estudios de Lingüística Aplicada* 72, 9-48.
- García Aretio, L. (2009). *La Guía Didáctica*. Madrid: Editorial del BENED.
- García Castañón, J. M. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- García, D. (2021). La relación del docente de ele con la tecnología. En N. Agray-Vargas, *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera* (págs. 87-124). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- García García, P. (2004). *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García, D. (2021). La relación del docente de ele con la tecnología. En N. Agray-Vargas, *Investigación y formación de docentes en Español como Lengua Extranjera* (págs. 87-124). Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- García-Medall, J. (2001). *La traducción en la enseñanza de lenguas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gihane, A. (2018). La quinta destreza: la traducción pedagógica herramienta didáctica en el aula ELE (MCER). Aplicaciones prácticas según un enfoque por tareas (árabe-castellano). *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio* (págs. 102-117). El Cairo: CELEOM.
- González Boluda, M. (2010). Estudio comparativo de traductores automáticos en línea: Systran, Reverso y Google. *Núcleo*, 187-216.
- Hernandez Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hurtado Albir, A. (2018). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Jolly, D., & Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. En B. Tomlinson, *Materials Development for Language Teaching* (págs. 107-134). Cambridge: Cambridge University Press.

- López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Ecuador: Plural editores.
- Lozano, G., & Ruiz Campillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE*, 127-155.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. Boston: Pearson.
- Maldonado, M., & Liébana González, M. (2021). Los motores de traducción automática y su uso como herramienta lexicográfica en la traducción de unidades léxicas aisladas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 189-211.
- Mendo Murillo, S. (2009). El uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE. *RedELE: Revista electronica de didáctica ELE* (17).
- Molina, L., & Hurtado Albir, A. (2001). *Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Naimushin, B. (2002). *Translation in Foreign Language Teaching : The Fifth Skill*. Sofía: New Bulgarian University.
- Oliveras Vilaseca, A., & Llobera Cànaves, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- O'Neill, E. (2012). *The effect of online translators on L2 writing in French*. Memphis.
- O'Neill, E. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 8(2), 47-65.
- Ortiz Jiménez, M. (2015). El empleo de la traducción en línea en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18.
- Parra Escartín, C. (2011). Historia de la traducción automática. *La linterna del traductor* (6), 85-91.
- Peña Torres, J. A., Bucheli, V., & Gutiérrez de Piñerez Reyes, R. (2022). Digital Texts as a Teaching Alternative of the Mother Language. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 39, 1–16.
- Pérez, C. (2009). *Modelo para perfeccionar la competencia pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Benemérita Universidad de Puebla*. Tesis doctoral: Universidad de Camagüey.
- Pym, A., & Torres-Simón, E. (2021). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad?:  
[https://www.researchgate.net/publication/354993601\\_La\\_confianza\\_de\\_los\\_estudiantes\\_de\\_traducccion\\_en\\_la\\_traducccion\\_automatica\\_demasiado\\_buena\\_para\\_ser\\_verdad](https://www.researchgate.net/publication/354993601_La_confianza_de_los_estudiantes_de_traducccion_en_la_traducccion_automatica_demasiado_buena_para_ser_verdad)

- Rebollo Pedruelo, M. (2007). *Metodología docente y materiales didácticos para la enseñanza a distancia*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Reed, S. (2018). *Estrategias didácticas para la enseñanza del enfoque léxico y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Texas, USA: University of North Texas.
- Restrepo Klinge, S. (2019). *Google Translate vs traducción humana: percepciones de ocho traductores en torno al papel de este traductor automático en su labor*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ribeiro, L., Caldeiro Pedreira, M., & Aguaded, I. (2018). Actividades de traducción con uso de tecnología para desarrollar la competencia comunicativa en las aulas de lenguas extranjeras. *Campus Virtuales* 7(2), 27-38.
- Rico Troncoso, C. (2012). Language Teaching Materials as Mediators for ICC Development: A Challenge for Materials Developers. *Signo y Pensamiento* 31, 130-154.
- Rico Troncoso, C. (2018). *La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana.
- Rico Troncoso, C. (2021). Diseño de materiales para el desarrollo de la competencia intercultural. En N. Agray, *Investigación y formación de docentes de español como lengua extranjera* (págs. 337-374). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rocha Ribeiro, L., Caldeiro-Pedreira, M., & Aguaded, J. (2018). Actividades de traducción con uso de tecnología para desarrollar la competencia comunicativa en las aulas de lenguas extranjeras. *Campus Virtuales* (7), 27-38.
- Roiss, S., & Zimmermann González, P. (2020). DeepL y su potencial para el desarrollo de la capacidad de análisis crítico en la clase de traducción inversa. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 363-382.
- Rojas Fierro, A. (2021). Los materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. En N. Agray Vargas, *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera* (págs. 297-336). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez Cuadrado, A. (2015). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez Iglesias, J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez Sánchez, C. (2018). *La competencia comunicativa en el aula de lenguas extranjeras en educación primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sánchez, A. (2010). Traducción automática, corpus lingüísticos y desambiguación automática de los significados de las palabras. En R. Rabadán, M. Fernández López, & T. Guzmán González, *Lengua, traducción, recepción: en honor de Julio César Santoyo* (págs. 555-587). España: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

- Seliger, H., & Shohamy, E. (1997). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- Sirley Omara, L. (2014). Prácticas innovadoras de enseñanza con mediación TIC que generan ambientes creativos de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43, 147-160.
- Tejerina Machado, B. (2021). *Análisis de propuestas de aplicación de la traducción en el aula de ELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language teaching: The international abstracting journal for language teachers and applied linguistics* (45), 143-179.
- Torres-Simón, E., & Pym, A. (2021). La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*.
- Trovato, G. (2019). ¿Cómo abordan los manuales de español LE/L2 la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Hacia una rehabilitación o desconsideración de la traducción en la didáctica de ELE para italo parlantes? *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 26.
- Tuohisaari, A. (2019). *Clasificación de errores y comparación de las traducciones español-finés de los traductores automáticos MT@EC y eTranslation de la Comisión Europea*. Finlandia: Universidad de Turku.
- Vázquez-Calvo, B., & Cassany, D. (2017a). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario. *Calidoscópico*, 180-189.
- Vázquez-Calvo, B., & Cassany, D. (2017b). Machine translation as a tool for foreign language learning in secondary schools: A necessary dialogue. *Calidoscópico* 15, 180-189.

Módulo	Referente teórico	Objetivo para usar el traductor	Objetivos en relación con el desarrollo de las competencias	Descripción de las 4 actividades	Instrucciones para el diseño de material	Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales
<b>Módulo 1 reconócELE</b>	(Vázquez-Calvo & Cassany, 2017b). La importancia de conocer los distintos recursos digitales que puedan ser usados para el aprendizaje de una lengua extranjera.	Identificar los recursos del traductor de Google y los diferentes servicios que ofrece.	Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:  1. Reconocer su conocimiento sobre los traductores automáticos. 2. Identificar los recursos del traductor de Google a través de un video tutorial. 3. Interpretar los recursos del traductor de Google para usarlos en su aprendizaje. 4. Practicar con el uso los recursos que ofrece el traductor de Google.	<b>Sensibilización e identificación de los servicios del traductor automático.</b> <b>Recursos:</b> Traductor de Google, video tutorial <b>Dinámica:</b> Individual  1. Los estudiantes responden 2 preguntas con el fin de conocer su experiencia en las clases de lenguas con el uso del traductor automático: ¿Conoces traductores automáticos? ¿Has usado alguno? 2. Observan un video tutorial sobre el uso de los recursos del traductor de Google. 3. Reconocer por medio de un ejercicio lo aprendido del video. 4. Realizan un ejercicio práctico de aplicación sobre los recursos presentados en el video tutorial.	1. Veamos qué conoces sobre los traductores automáticos. Responde las siguientes preguntas. ¿Conoces traductores automáticos? ¿Has usado alguno? 2. Te vamos a presentar el traductor de Google. Escanea el código QR que te mostrará un video tutorial de los recursos que te ofrece el traductor de Google y toma notas de los recursos más importantes que tiene. 3. Reconoce lo aprendido. Realiza el siguiente ejercicio para repasar los diferentes usos del traductor de Google. Puedes ver el video cuantas veces necesites. 4. Prueba tus conocimientos. Realiza los siguientes ejercicios prácticos.	Gramatical: - Dar información/Modo, manera - Dar una opinión  Funcional: - Confirmar la información previa - Expresar conocimiento  Nociones específicas - Informática y nuevas tecnologías - Internet - Buscar/intercambiar información/datos/imágenes/documentos - Copiar/cortar/pegar/insertar/ seleccionar/buscar ~ una palabra
<b>Módulo 2 interpreELE</b>	Rocha Ribeiro, Caldeiro-Pedreira, & Aguaded, 2018 Molina & Hurtado Albir, 2001 Carreres, Muñoz-Calvo, & Noriega-Sánchez, 2017 Cook G. , 2010  Tipos de actividades con el uso de traductor automático - Traducción de vocabulario	Emplear el traductor de Google para interpretar el significado de las palabras y relacionarlo con su cultura.	Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:  1. Traducir el vocabulario propuesto para relacionarlo con imágenes. 2. Reconocer los sinónimos de una palabra dentro de una lista. 3. Interpretar el significado de una palabra. 4. Hacer uso del traductor de Google para expresar una idea.	<b>Interpretación del significado de palabras y relación con la cultura propia.</b> <b>Recursos:</b> Traductor de Google, fichas con imágenes y vocabulario. <b>Dinámica:</b> En parejas  Actividad # 1. Se entrega a cada pareja de estudiantes cinco fichas con palabras (Injusticia, desigualdad, pobreza, tolerancia, lucha) y cinco imágenes. Traducen a su idioma las palabras para relacionarlas con cada imagen. Actividad #2. Seleccionan los sinónimos correctos de cada palabra con la ayuda del recurso de sinónimos del traductor de Google. Actividad #3. Escogen la palabra que más les llama la atención y con el traductor de Google buscan su significado. Actividad #4. Responden las preguntas: ¿Con cuál problemática social de tu país relacionas la palabra que escogiste? ¿Por qué? El estudiante puede apoyarse con el traductor de Google organizando las ideas en su idioma y traducirlas para responder.	1. ¿A cuál corresponde? Con tu compañero traduzcan las siguientes palabras y relacionélas con la imagen correcta. 2. Asociemos palabras. Seleccionen los sinónimos correctos de cada palabra. Puedes ayudarte del recurso de sinónimos del traductor de Google. 3. ¿Qué significado tiene? Escojan la palabra que más les llame la atención y con el traductor de Google busquen su definición. 4. ¡Hablemos de Derechos Humanos! Respondan las siguientes preguntas:¿Con cuál problemática social de tu país relacionas la palabra que escogiste? ¿Por qué? Recuerden usar el traductor de Google para organizar sus ideas.	Funcional: - Expresar opiniones, actitudes y conocimientos - Organizar la información  Tácticas y estrategias pragmáticas - Recursos léxico semánticos - Repeticiones léxicas (parciales) - Marcadores del discurso  Referentes culturales - Derechos, libertades y garantías - Percepción de diferencias culturales
<b>Módulo 3 clasifiquELE</b>	Rocha Ribeiro, Caldeiro-Pedreira, & Aguaded, 2018 Molina & Hurtado Albir, 2001 Carreres, Muñoz-Calvo, & Noriega-Sánchez, 2017 Cook G. , 2010  Tipos de actividades con el uso de traductor automático - Traducción de vocabulario - Colocación de las palabras	Emplear el traductor de Google para escuchar, identificar categorías gramaticales y relacionarlas para formar frases.	Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:  1. Identificar la pronunciación de un párrafo para fortalecer la comprensión auditiva. 2. Clasificar palabras de acuerdo a su categoría gramatical. 3. Traducir palabras asociadas a los derechos humanos y clasificarlas de acuerdo a su categoría gramatical. 4. Construir frases con el uso de palabras de diferente categoría gramatical.	<b>Clasificación de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, preposición)</b> <b>Recursos:</b> Traductor de Google, material auténtico. Reseña libro <i>El olvido que seremos</i> . <b>Dinámica:</b> Individual  Actividad # 1. Se entrega un párrafo al estudiante para que lo transcriba en el traductor de Google y con la opción <i>escuchar</i> lo escuche atentamente siguiendo la lectura. Actividad #2. Con el uso del traductor de Google identifica la categoría gramatical de cada palabra resaltada en el texto (inmenso, desfavorecidos, emotivamente, admiración, tolerancia, hacia, desde bastante, luchar, convulsa) y la escribirá en un cuadro en la casilla correspondiente. Actividad #3. En el traductor de Google, traduce a español palabras asociadas al tema de derechos humanos en su idioma y las ubica en el cuadro en las casillas que corresponden de acuerdo a su categoría gramatical hasta completar toda la tabla. Actividad #4. Con las palabras de los cuadros anteriores elabora 1 frase utilizando una palabra de cada categoría gramatical.	1. ¡Escuchemos! Copia la  ñia del libro <i>El olvido que seremos</i> en el traductor de Google y escúchalo utilizando la opción <i>escuchar</i> representado con el ícono . 2. Clasifica las palabras. Utiliza el traductor de Google para conocer la categoría gramatical de cada una de las palabras resaltadas y escríbelas en el siguiente cuadro en la columna que corresponda. 3. Ahora tú propones. Traduce a español palabras en tu idioma que estén asociadas al tema de derechos humanos y completa la tabla con las categorías gramaticales. 4. ¡Conecta las palabras! Utiliza una palabra de cada categoría gramatical de los dos cuadros anteriores y construye una frase. No olvides usar el traductor de Google para organizar tus ideas.	Tácticas y estrategias pragmáticas - Recursos léxico-semánticos - Repeticiones léxicas (parciales) - Marcadores del discurso - Conectores  Gramática - El sustantivo - El adjetivo - El adverbio y las locuciones adverbiales - El verbo  Funcional - Organizar la información - Conectar elementos

<p><b>Módulo 4 disénELE</b></p>	<p>Rocha Ribeiro, Caldeiro-Pedreira, &amp; Aguaded, 2018 Molina &amp; Hurtado Albir, 2001 Carreres, Muñoz-Calvo, &amp; Noriega-Sánchez, 2017 Cook G. , 2010</p> <p>Tipos de actividades con el uso de traductor automático - Desverbalización</p> <p>Byram, 1997 Foncubierta Muriel, 2009 Oliveras Vilaseca &amp; Llobera Cánaves, 2000 Rico Troncoso, 2018</p> <p>Competencia Comunicativa Intercultural Interculturalidad: problemáticas sociales Los estudiantes deben desarrollar la habilidad de actuar adecuadamente en situaciones comunicativas donde se expanda el conocimiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático.</p>	<p>Emplear el traductor de Google para traducir frases, imágenes, practicar pronunciación y escribir sobre problemáticas propias de la cultura.</p>	<p>Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Practicar la escritura por medio de la traducción de una expresión.</li> <li>2. Interpretar información a partir de un cartel con un mensaje de carácter social.</li> <li>3. Investigar y comparar información sobre problemáticas sociales en su país.</li> <li>4. Realizar una presentación de una problemática social de su país por medio de un cartel publicitario.</li> </ol>	<p><b>Interpretación de expresiones culturales: Derechos humanos y problemáticas sociales</b></p> <p><b>Recursos:</b> Traductor de Google, carteles, reseña del libro <i>El olvido que seremos</i>, buscador de internet.</p> <p><b>Dinámica:</b> En parejas</p> <p>Actividad #1. Se leerá el mensaje. Luego, lo copia en el traductor de Google y con la opción <i>escuchar</i> y practican su pronunciación.</p> <p>Actividad #2. Observan 4 carteles en los que se muestran personas luchando y protestando contra el gobierno por una problemática social. Traducen a su idioma utilizando la aplicación de traducción por foto del traductor de Google y escriben las tres problemáticas abordadas en cada uno de ellos.</p> <p>Actividad #3. Buscan en internet información e imágenes sobre un derecho humano vulnerado en su país y prepara una presentación, escribiendo un breve texto con la ayuda del traductor de Google.</p> <p>Actividad #4. Diseña un cartel como los de los ejemplos dados que expresen una voz de protesta contra la vulneración de este derecho humano. Usa el traductor de Google para organizar la información.</p> <p>6. Compartirán y explicarán el cartel con sus compañeros de clase.</p>	<p>1. ¡Vamos a leer! Con un compañero lee la siguiente frase y cópiala en el traductor de Google. Usen la opción <i>escuchar</i> para oír y practicar la pronunciación.</p> <p>2. ¡Defendiendo derechos! Observen los siguientes carteles en los que se muestran mensajes en contra de la vulneración de derechos humanos, tradúzcanlos a su idioma utilizando el traductor de Google y escriban con tus propias palabras en español la problemática social que se expresa en cada uno de ellos.</p> <p>3. ¿Cómo es en sus países? Busquen información e imágenes sobre un derecho humano que sea vulnerado en su país y preparen una presentación. Para ello, escriban un breve texto en el que expliquen la problemática en su idioma y con la ayuda del traductor de Google tradúzcanlo a español.</p> <p>4. ¡Una voz de protesta! Diseñen un cartel como el que se mostró en los ejemplos, en el que expliquen el derecho que se vulnera en sus países. Pueden ilustrarlo con una imagen para hacerlo más llamativo y compártanlo con sus compañeros de clase.</p>	<p>Funciones: - Expresar opiniones, actitudes y conocimientos - Proponer y sugerir</p> <p>Objetivos generales: - El alumno como hablante intercultural - Tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural -creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc.- influye en la interpretación de la nueva realidad. - Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</p>
<p><b>Módulo 5 escúchELE</b></p>	<p>Rocha Ribeiro, Caldeiro-Pedreira, &amp; Aguaded, 2018 Molina &amp; Hurtado Albir, 2001 Carreres, Muñoz-Calvo, &amp; Noriega-Sánchez, 2017 Cook G. , 2010</p> <p>Tipos de actividades con el uso de traductor automático - Desverbalización</p> <p>Análisis de un texto del idioma meta en su lengua materia y explicarlo en la lengua meta después de comprendido. - Expresiones culturales de la lengua.</p> <p>Byram, 1997 Foncubierta Muriel, 2009 Oliveras Vilaseca &amp; Llobera Cánaves, 2000 Rico Troncoso, 2018</p> <p>Competencia Comunicativa Intercultural Interculturalidad: problemáticas sociales Los estudiantes deben desarrollar la habilidad de actuar adecuadamente en situaciones comunicativas donde se expanda el conocimiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático.</p> <p>Uso de material auténtico para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.</p>	<p>Emplear el traductor de Google para identificar verbos, recordar información, repasar un tema, explicar un significado asociado a su propio contexto.</p>	<p>Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer verbos en un audio y completar información.</li> <li>2. Interpretar información a partir de un texto.</li> <li>3. Utilizar la traducción inversa para dar significado a una expresión cultural.</li> <li>4. Conectar un significado con su cultura para explicar una situación real.</li> </ol>	<p><b>Comprensión de tiempos verbales y expresiones culturales.</b></p> <p><b>Recursos:</b> Traductor de Google, canción <i>¿Quién los mató?</i> de Hendrix B., Nidia Góngora, Alexis Play y Junior Jein.</p> <p><b>Dinámica:</b> Individual</p> <p>Actividad #1. Escucha el fragmento de la canción <i>¿Quién los mató?</i> de Hendrix B., Nidia Góngora, Alexis Play y Junior Jein y completa la letra de la canción con el verbo que corresponda, busca la definición de cada verbo en el traductor de Google y copia una de las definiciones que aparecen.</p> <p>Actividad #2. Copia el siguiente link en la opción <i>sitios web</i> del traductor de Google y lee la información en su idioma para repasar los verbos en infinitivo: <a href="https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/cuales-son-los-verbos-en-infinitivo-con-ejemplos-5226.html">https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/cuales-son-los-verbos-en-infinitivo-con-ejemplos-5226.html</a> y completa la tabla.</p> <p>Actividad #3. Traduce las siguientes frases en su idioma y explica su significado en español: "<i>aparecí en un lugar que no era mi hogar</i>", "<i>el dolor de familiares impulsados por el miedo</i>", "<i>país con la clase obrera que se muere en la impunidad</i>".</p> <p>Actividad #4. En plenaria comparten sus significados asociándolos con situaciones que se viven en su país.</p>	<p>1. ¡Añna tu oído! Escucha atentamente la canción <i>¿Quién los mató?</i> y completa los espacios en blanco con los verbos que correspondan. Busca los verbos en el traductor de Google y copia una de las definiciones que te aparecen.</p> <p>2. ¡Navega y traduce! Copia el siguiente link en la opción <i>sitios web</i> del traductor de Google, pásalo a tu idioma para repasar los verbos en infinitivo y completa la tabla.</p> <p>3. Quiere decir que... Traduce las siguientes expresiones en tu idioma y explica en español con tus propias palabras, busca una imagen que se relacione con el significado que le diste.</p> <p>4. ¿Cómo es en tu país? Comparte tus ideas con tus compañeros de clase, asociándolas con problemáticas sociales que hayan ocurrido en tu país.</p>	<p>Gramaticales: - Categorías gramaticales: verbo</p> <p>Producción de secuencias sencillas especialmente rítmicas, descodificación y comprensión de la cadena fónica e interpretación, inferir lo no explícito, captar el doble sentido.</p> <p>Funciones: - Expresar opiniones, actitudes y conocimientos - Proponer y sugerir</p> <p>Objetivos generales: - El alumno como hablante intercultural - Tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural -creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc.- influye en la interpretación de la nueva realidad. - Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</p>
<p><b>Módulo 6 compárELE</b></p>	<p>Rocha Ribeiro, Caldeiro-Pedreira, &amp; Aguaded, 2018 Molina &amp; Hurtado Albir, 2001 Carreres, Muñoz-Calvo, &amp; Noriega-Sánchez, 2017 Cook G. , 2010</p> <p>Tipos de actividades con el uso de traductor automático - Desverbalización</p> <p>Análisis de un texto del idioma meta en su lengua materia y explicarlo en la lengua meta después de comprendido. - Expresiones culturales de la lengua.</p> <p>Byram, 1997 Foncubierta Muriel, 2009 Oliveras Vilaseca &amp; Llobera Cánaves, 2000 Rico Troncoso, 2018</p>	<p>Utilizar el traductor de Google para identificar el significado de un sustantivo, relacionar sus sinónimos y aplicarlos de manera coherente a un contexto</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce roles y contextos por medio de una historia gráfica.</li> <li>2. Identifica significados y categorías gramaticales de una palabra.</li> <li>3. Categoriza el uso de sinónimos de acuerdo a un contexto.</li> <li>4. Aplica la traducción inversa para buscar similitudes y diferencias en cuanto al uso de un sustantivo.</li> </ol>	<p>Actividad #1. El estudiante lee el fragmento de la historia gráfica e identifica algunos roles de las mujeres que allí se muestran y los relaciona con los descritos en el texto.</p> <p>Actividad #2. Identifica la palabra "empleadas" que está resaltada con color fucsia, busca en el traductor de Google los diferentes significados que ofrece para la palabra, así como su categoría gramatical.</p> <p>Actividad #3. Se presenta 3 imágenes con 3 frases de cada una para que el estudiante de acuerdo a las opciones que le arrojó el traductor de Google de la palabra empleadas, las relacione con cada frase e imagen.</p> <p>Actividad #4. Traduce a su idioma cada una de las frases y las reescribe en español reemplazando la palabra empleada por un sinónimo que haya encontrado en el traductor de Google.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lee la siguiente historia gráfica e identifica en la imagen los diferentes roles de las mujeres que aparecen.</li> <li>2. Identifica la palabra empleadas que esta en color fucsia tradúcela e identifica los diferentes significados que te da el traductor de google de esta y su categoría gramatical.</li> <li>3. Mira cada una de las frases que estan acompañadas con una imagen teniendo especial atención en la palabra empleadas que aparece en cada frase. Reemplaza esta palabra de cada frase con uno de los sinónimos que te dió el traductor de google.</li> <li>4. Traduce cada una de las frases a tu idioma y con la opción de invertir idioma confirma la definición y coherencia de estas.</li> </ol>	<p>Gramaticales: - Categorías gramaticales: sustantivo - Sinonimia- paráfrasis</p> <p>Objetivos generales: - El alumno como hablante intercultural - Tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural -creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc.</p>

<p><b>Módulo 7</b> <b>cuéntELE</b></p>	<p>Rocha Ribeiro, Caldeiro-Pedreira, &amp; Aguaded, 2018 Molina &amp; Hurtado Albir, 2001 Carreres, Muñoz-Calvo, &amp; Noriega-Sánchez, 2017 Cook G. , 2010</p> <p>Tipos de actividades con el uso de traductor automático - Desverbalización</p> <p>Análisis de un texto del idioma meta en su lengua materna y explicarlo en la lengua meta después de comprendido. - Expresiones culturales de la lengua.</p> <p>Byram, 1997 Foncubierta Muriel, 2009 Oliveras Vilaseca &amp; Llobera Cánaves, 2000 Rico Troncoso, 2018</p>	<p>Con la ayuda del traductor de Google comprender el uso y el significado de una expresión popular relacionada con una problemática social e identificarla en su propia cultura</p>	<p>.Identifica información relevante por medio de un ejercicio de pre-escucha.</p> <p>2. Traduce información tomada de un video y la contextualiza.</p> <p>3. Argumenta a partir de preguntas relacionadas con una problemática social.</p> <p>4. Crea una campaña publicitaria sobre un tema relacionado con un contexto cultural.</p>	<p>Actividad #1. El estudiante mira y escuchará el video sobre el II Festival Ni con el pétalo de una rosa" y toma nota de ideas principales. las coloca en el traductor de Google para reconocer su significado</p> <p>Actividad #2. Traduce las expresiones anotadas a su idioma y escribirá un breve resumen de un párrafo y lo presentará en español.</p> <p>Actividad #3. Responde las siguientes preguntas: utiliza el traductor para organizar sus respuestas.</p> <p>- ¿Cuál es el tema central de este festival? - ¿Qué opinas de esta clase de campañas sobre el maltrato a la mujer? - ¿Sobre qué tema de derechos humanos harías un evento como este?</p> <p>Actividad #4. En parejas, construye una campaña publicitaria sobre la no violencia usando el traductor de Google y la presentarán a sus compañeros.</p>	<p>1. Mira el siguiente video titulado <i>Ni con el pétalo de una rosa</i> y toma nota de palabras e ideas que hayas indentificado.</p> <p>2. Traduce las palabras e ideas que identificaste del video y con ellas organiza un breve resumen en tu lengua y en español.</p> <p>3. Responde las siguientes preguntas utilizando el traductor de google para confirmar una palabra o organizar frases. 4. en pareja, construye ua campaña publicitaria sobre la no violencia usando el traductor de google. Presentala al resto de compañeros.</p>	<p>Funciones: - Expresar opiniones, actitudes y conocimientos - Proponer y sugerir</p> <p>Objetivos generales: - El alumno como hablante intercultural - Tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural -creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc.- influye en la interpretación de la nueva realidad.</p>
--	--	--	---	--	--	--



Uso del traductor automático de Google.  
Actividades para la clase de  
Español como Lengua Extranjera, ELE.

## Módulo 1. ReconócELE

Sensibilización e identificación de los servicios del traductor automático.



### Objetivo:

Identificar los recursos del traductor de Google y los diferentes servicios que ofrece.

Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:

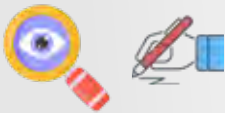
1. Reconocer su conocimiento sobre los traductores automáticos.
2. Identificar los recursos del traductor de Google a través de un video tutorial.
3. Interpretar los recursos del traductor de Google para usarlos en su aprendizaje.
4. Practicar con el uso los recursos que ofrece el traductor de Google.



**Veamos qué conoces sobre los traductores automáticos.**

Responde las siguientes preguntas. ¿Conoces traductores automáticos? ¿Has usado alguno?

## ¿Conoces traductores automáticos? ¿Has usado alguno?



**Te vamos a presentar el traductor de Google.**

Escanea el código QR que te mostrará un video tutorial de los recursos que te ofrece el traductor de Google y toma notas de los recursos más importantes que tiene.



Traductor de Google  
TUTORIAL

Tradúc

ELE



### Reconoce lo aprendido.

Realiza el siguiente ejercicio para repasar los diferentes usos del traductor de Google. Puedes ver el video cuantas veces necesites.

🍏 ¿Qué ícono utilizas para invertir el idioma?



🍏 ¿Qué ícono utilizas para escuchar lo que escribiste?



🍏 ¿Qué ícono utilizas para traducir un audio de voz?



🍏 ¿Cómo se llama el recurso para traducir páginas web?

🍏 ¿Qué ícono identifica el recurso para traducir texto?



Para esta actividad utiliza



Tradúc

ELE



**Prueba tus conocimientos.**

Realiza los siguientes ejercicios prácticos.

- 🍏 Traduce una palabra de tu idioma a español.

- 🍏 Escribe la categoría gramatical a la cual pertenece.

- 🍏 Escribe una definición.

- 🍏 Escribe 3 sinónimos.

- 🍏 Escucha la pronunciación y practícala.

Para esta actividad utiliza



## Módulo 2. InterpretELE

Interpretación del significado de palabras y relación con la cultura propia.



### Objetivo:

Emplear el traductor de Google para interpretar el significado de las palabras y relacionarlo con su cultura.

Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:

1. Traducir el vocabulario propuesto para relacionarlo con imágenes.
2. Reconocer los sinónimos de una palabra dentro de una lista.
3. Interpretar el significado de una palabra.
4. Hacer uso del traductor de Google para expresar una idea.



### ¿A cuál corresponde?

Con tu compañero traduzcan las siguientes palabras y relacionénelas con la imagen correcta.

**LUCHA**

**DESIGUALDAD**

**TOLERANCIA**

**POBREZA**

**INJUSTICIA**



Para esta actividad utiliza



Tradúc

ELE



### Asociemos palabras.

Seleccionen los sinónimos correctos de cada palabra. Puedes ayudarte del recurso de sinónimos del traductor de Google.

**LUCHA**

Debatir

Indulgencia

Esfuerzo

Paciencia

**DESIGUALDAD**

Abuso

Carencia

Inequidad

Diferencia

**TOLERANCIA**

Paciencia

Esfuerzo

Escasez

Indulgencia

**POBREZA**

Escasez

Carencia

Inequidad

Debatir

**INJUSTICIA**

Escasez

Perjuicio

Abuso

Paciencia

Para esta actividad utiliza



Tradúc

ELE



### ¿Qué significado tiene?

Escojan la palabra que más les llame la atención y con el traductor de Google busquen su definición.

Palabra

Definición



### ¡Hablemos de Derechos Humanos!

Respondan las siguientes preguntas:



**¿Con cuál problemática social de tu país relacionas la palabra que escogiste?**

**¿Por qué?**

Recuerden usar el traductor de Google para organizar sus ideas.

Para esta actividad utiliza



## Módulo 3. ClasifíquELE

Clasificación de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, preposición)



### Objetivo:


Emplear el traductor de Google para escuchar, identificar categorías gramaticales y relacionarlas para formar frases.

Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:

1. Identificar la pronunciación de un párrafo para fortalecer la comprensión auditiva.
2. Clasificar palabras de acuerdo a su categoría gramatical.
3. Traducir palabras asociadas a los derechos humanos y clasificarlas de acuerdo a su categoría gramatical.
4. Construir frases con el uso de palabras de diferente categoría gramatical.



### ¡Escuchemos!

Copia la reseña del libro *El olvido que seremos* en el traductor de Google y escúchalo utilizando la opción escuchar representado con el ícono 

En *El olvido que seremos*, Héctor Abad Faciolince narra el asesinato de su padre, Héctor Abad Gómez en Medellín en 1987. Nos cuenta el **inmenso** vacío que dejó en él y en toda su familia la pérdida de este gran hombre, que dedicó su vida a **luchar** por los derechos humanos y mejorar la vida de los más **desfavorecidos**. Nos describe **emotivamente** la relación de profundo amor que los unía desde que era un niño. La **admiración** que sentía **hacia** él, un hombre cariñoso, alegre, que educó a sus hijos **desde** la **tolerancia** y el respeto; que quiso abrir sus mentes a los libros, a los grandes escritores, a la cultura y que luchó **bastante** por cambiar las cosas en la Colombia **convulsa** de los años 80.

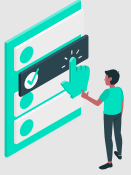
Tomado y adaptado de: <https://womans-soul.com/resena-de-el-olvido-que-seremos-de-hector-abad-faciolince/>

Para esta actividad utiliza



Tradúc

ELE



### Clasifica las palabras.

Utiliza el traductor de Google para conocer la categoría gramatical de cada una de las palabras resaltadas y escríbelas en el siguiente cuadro en la columna que corresponda.

Verbo	Sustantivo	Adjetivo	Adverbio	Preposición
		inmenso		



### Ahora tú propones.

Traduce a español palabras en tu idioma que estén asociadas al tema de derechos humanos y completa la tabla con las categorías gramaticales.

Verbo	Sustantivo	Adjetivo	Adverbio	Preposición



### ¡Conecta las palabras!

Utiliza una palabra de cada categoría gramatical de los dos cuadros anteriores y construye una frase. No olvides usar el traductor de Google para organizar tus ideas.

Para esta actividad utiliza



## Módulo 4. DiséñELE

Interpretación de expresiones culturales:  
Derechos humanos y problemáticas sociales



### Objetivo:


Emplear el traductor de Google para traducir frases, imágenes, practicar pronunciación y escribir sobre problemáticas propias de la cultura.

Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:

1. Practicar la escritura por medio de la traducción de una expresión.
2. Interpretar información a partir de un cartel con un mensaje de carácter social.
3. Investigar y comparar información sobre problemáticas sociales en su país.
4. Realizar una presentación de una problemática social de su país por medio de un cartel publicitario.



### ¡Vamos a leer!

Con un compañero lee la siguiente frase y cópienla en el traductor de Google. Usen la opción escuchar  para oír y practicar la pronunciación.

En la historia han existido hombres y mujeres que han dedicado sus vidas a luchar por los derechos humanos y mejorar la calidad de vida de los desfavorecidos.

Para esta actividad utiliza



Tradúc

ELE



### ¡Defendiendo derechos!

Observen los siguientes carteles en los que se muestran mensajes en contra de la vulneración de derechos humanos, tradúzcanlos a su idioma utilizando el traductor de Google, opción *traducción por foto* y escriban con sus propias palabras en español la problemática social que se expresa en cada uno de ellos.



Para esta actividad utiliza



Tradúc

ELE



### ¿Cómo es en tu país?

Busquen información e imágenes sobre un derecho humano que sea vulnerado en sus países y preparen una presentación. Para ello, escriban un breve texto en el que expliquen la problemática en su idioma y con la ayuda del traductor de Google tradúzcanlo a español.



### ¡Una voz de protesta!

Diseñen un cartel como el que se mostró en los ejemplos, en el que expliquen el derecho que se vulnera en su países. Pueden ilustrarlo con una imagen para hacerlo más llamativo y compártanlo con sus compañeros de clase.

Pueden realizar su cartel en una de las siguientes aplicaciones:

Canva



Para esta actividad utiliza



## Módulo 5. EscúchELE

Comprensión de tiempos verbales y expresiones culturales.



### Objetivo:

Emplear el traductor de Google para identificar verbos, recordar información, repasar un tema, explicar un significado asociado a su propio contexto.

Al final de este conjunto de actividades el estudiante será capaz de:

1. Reconocer verbos en un audio y completar información.
2. Interpretar información a partir de un texto.
3. Utilizar la traducción inversa para dar significado a una expresión cultural.
4. Conectar un significado con su cultura para explicar una situación real.



### ¡Afina tu oído!

Escucha atentamente la canción ¿Quién los mató? y completa los espacios en blanco con los verbos que correspondan.



Para esta actividad utiliza



Tradúc

ELE

**¿Quién los mató?**

Hendrix B., Nidia Góngora,  
Alexis Play y Junior Jein

Madre

No llegaré a la hora de la cena

----- en un lugar

Que no era mi hogar

Me ----- estar tan lejos

----- me están llamando

Madre

No ----- a la hora de la cena

----- en un lugar

Que no era mi hogar

Dicen que ----- mi cuerpo

Oigo me están llorando

----- el monstruo que acecha

El que despoja las tierras

Y el que pudre las cosechas

Tiene la mirada fría y carece de empatía

Su apetito es insaciable, tiene la panza vacía

No ----- en edades, ni dogmas, ni formas, ni normas

----- lo que vé y no se conforma

Solo obedece intereses -----

Infunde el miedo y entierra a soldados anónimos

Hermanos de otras madres que ----- de sus casas

Se ----- hace un día y hace años que no abrazan

Ese monstruo llegó al cañaduzal

Quiso azúcar de la vida y dejó peste con cal

Para esta actividad utiliza





Tradúc

ELE



### Quiere decir que...

Traduce las siguientes expresiones en tu idioma y explica en español con tus propias palabras, busca una imagen que se relacione con el significado que le diste.

*"Aparecí en un lugar que no era mi hogar"*

Empty text box for translation and explanation of the first expression.

Empty box for an image related to the first expression.

*"El dolor de familiares impulsados por el miedo"*

Empty text box for translation and explanation of the second expression.

Empty box for an image related to the second expression.

*"País con la clase obrera que se muere en la impunidad".*

Empty text box for translation and explanation of the third expression.

Empty box for an image related to the third expression.



### ¿Cómo es en tu país?

Comparte tus ideas con tus compañeros de clase, asociándolas con problemáticas sociales que hayan ocurrido en tu país.

Para esta actividad utiliza



## Autoevaluación



**Veamos qué conoces sobre los traductores automáticos.**

Responde las siguientes preguntas. ¿Conoces traductores automáticos? ¿Has usado alguno?

	Fácilmente	Con dificultad	Difícilmente
Identifico los recursos que ofrece el traductor de Google.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpreto vocabulario general presentado en las actividades de lectura y escucha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconozco sinónimos, sus definiciones y uso en frases según un contexto específico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propongo posibles traducciones para frases que me ayudan en una muestra escrita y oral de lengua haciendo la equivalencia desde mi lengua materna y lengua meta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomo nota de ideas principales a partir de un material y comparto con mis compañeros lo que escribí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presento escritos sencillos de acuerdo a un tema específico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## REJILLA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL



**Dirigido a:** Estudiantes de español como lengua extranjera, ELE.

**Nivel:** A2 – B1

Apreciado docente:

Después de observado y analizado el material *TradúcELE*, conjuntos de actividades con el uso del traductor automático para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español como lengua extranjera, ELE a partir de material auténtico, responda las siguientes preguntas:

ASPECTOS FUNCIONALES					
		Excelente	Bueno	Medio	Bajo
Eficacia	Facilita el cumplimiento de los objetivos propuestos.				
Facilidad de uso	Se percibe la claridad de los objetivos de cada una de las actividades propuestas.				
	Facilita el desarrollo del aprendizaje de lengua en las distintas actividades.				
	Las instrucciones y manejo de los contenidos son claros.				
	El diseño en general, uso de imágenes y tamaño de letra son apropiados.				
Funcionabilidad	Graduable	En el nivel de lengua del estudiante.			
		En el contexto de uso.			
		En relación al tipo de competencias que desarrolla.			
	Adaptable	En cuanto a la selección de contenidos.			
		En cuanto a metodología.			

ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
		SÍ	NO	¿Por qué?
Pertinencia	El material auténtico refleja muestras de lengua pertinentes.			
	El contenido propuesto tiene relación con lineamientos como el PCIC Y MCER.			
Coherencia	La estructura interna muestra coherencia.			
Considera que las actividades propuestas permiten	Reconocer el uso del traductor automático como herramienta útil en el aprendizaje de ELE.			
	Al estudiante, percibir y analizar similitudes y diferencias culturales.			
	Proponer el desarrollo de la sensibilidad intercultural en el estudiante.			

Tomado y adaptado de Denis y Matas (2002)