

Las tareas formales y la traducción pedagógica en la didáctica de las lenguas afines: los pronombres átonos de complemento en los aprendices brasileños

Gregorio Pérez de Obanos Romero

Profesor. Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA)

gregorio.romero@unila.edu.br

Gregorio Pérez de Obanos Romero es Doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y desde 2015 ejerce como profesor adjunto de Lengua Española en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en el estado de Paraná, Brasil. Su investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje del español para brasileños, en especial en la eficacia de metodologías centradas en la forma, en el tratamiento instruccional de contenidos lingüísticos de especial dificultad, de acuerdo con el contraste español-portugués, y en el consiguiente diseño de materiales didácticos específicos para este grupo de aprendices.

Resumen (español)

El presente trabajo aboga por el uso de secuencias de instrucción explícita cuyo objetivo es la presentación formal y la regla de uso de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto a alumnos brasileños de ELE. Estas actividades se fundamentan, de un lado, en el empleo de las denominadas tareas formales, técnica didáctica perteneciente a la denominada Atención a la Forma y, de otro, en la reflexión contrastiva y la traducción como estrategias de aprendizaje para el procesamiento y asimilación de estos contenidos, de especial dificultad para este grupo de aprendices.

Abstract (English)

The present work advocates the use of explicit instruction sequences whose objective is the formal presentation and rule of use of the direct and indirect adjective pronouns to Brazilian students of Spanish as a second language. These activities are based, on the one hand, on the use of the so-called formal tasks, didactic technique pertaining to the so-called Focus on Form and, on the other, on contrastive reflection and translation as

learning strategies for processing and assimilation of these contents, of special difficulty for this group of learners.

Palabras clave

didáctica; español L2; traducción; tareas.

Keywords

didactics, Spanish as a second language; translation; tasks.

1. Introducción

El presente trabajo tiene por finalidad justificar la pertinencia del uso de secuencias de instrucción formal específicamente diseñadas para la adquisición de lenguas afines, en concreto, para la didáctica de los contenidos semánticos y formales de especial dificultad debido al contraste entre la lengua materna del aprendiz, el portugués en su variante brasileña, y el español como segunda lengua.

El uso de los pronombres de complementos átonos de complemento directo e indirecto supone por influencia de la lengua materna un contenido particularmente problemático, que se refleja en la aparición de errores de interlengua, con un alto riesgo de fosilización.

El tratamiento didáctico propuesto aúna las *tareas formales*, intervención pedagógica basada en las premisas teóricas de la Atención a la Forma, con el empleo de la *concienciación contrastiva* y la *traducción pedagógica*, como estrategias cognitivas de asimilación de estos contenidos formales del español.

Las tareas formales son propuestas didácticas que pretenden integrar el conocimiento y el uso de los contenidos gramaticales, conjugando por tanto el análisis y comprensión de la forma por parte del aprendiz con su empleo significativo en la comunicación. Se trata, como todo acercamiento basado en la Atención a la Forma, de incitar a los alumnos a centrarse en las propiedades formales de la lengua en el contexto de la producción y la interacción oral y/o escrita: aunando a un tiempo contenidos y procesos de la comunicación.

En la segunda parte, se defenderá el empleo de la comparación por contraste entre la lengua materna-segunda lengua y la práctica de la traducción con el fin de que el aprendiz se encuentre en disposición de inducir las correspondencias símiles y disímiles entre ambos sistemas lingüísticos.

En la tercera parte se abordará un somero análisis contrastivo del contenido objeto de interés del trabajo para evidenciar las dificultades de adquisición de los aprendices brasileños de ELE y la utilidad del diseño de un tratamiento didáctico específico. Como muestra, en la cuarta parte, se presentará una secuencia de actividades, basada en la comprensión de un cuento del escritor brasileño Machado de Assis, que contiene una

tarea lingüística con este enfoque contrastivo para la presentación formal y el uso de los pronombres átonos de CD y de CI.

Por último, a modo de justificación, se plantearán unas consideraciones finales con el objeto de argumentar la pertinencia de incluir en las tareas de concienciación gramatical prácticas de traducción y reflexión contrastiva para la didáctica de los contenidos mencionados a este grupo de aprendices.

2. Las tareas formales o de concienciación gramatical

Existe todo un conjunto de propuestas didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la L2, que en su intento por aunar conocimiento explícito y uso significativo de los contenidos lingüísticos; es decir, por conjugar comunicación e instrucción formal, se han acabado agrupando bajo diferentes términos como son las *tareas centradas en la forma o tareas formales*¹. Este tipo de actividades, como técnicas pertenecientes a la Atención a la Forma que son, incitan al alumno a centrarse en las propiedades formales de la lengua en un contexto de uso significativo de la misma.

De acuerdo con Gómez del Estal y Zanón (1999), este tipo de tareas tiene por finalidad provocar la reflexión acerca de los fenómenos gramaticales mediante el análisis y comprensión de la forma, su función y su uso. Se presentan de tal modo que permiten la construcción progresiva por parte del aprendiz de una representación mental o una regla de uso de los contenidos lingüísticos. Dicho de otro modo, estas *tareas centradas en la forma*² suministran datos sobre la forma y el uso de una determinada estructura para que la analicen los aprendices con el fin de conseguir una generalización que pueda explicitarse en forma de regla (Ellis, 1997).

Así pues, suponen una alternativa a la explicación gramatical directa del profesor y proporcionan el desarrollo autónomo, o en conjunto con otros compañeros, de conocimiento gramatical explícito. Al ser una actividad con las características de una tarea lingüística, brinda ocasión para que los aprendices interactúen en la L2 al mismo tiempo que aprenden sobre ella. Este mismo autor (Ellis, 1997: 160-161; 2003: 163) hace especial hincapié en el hecho de que el contenido gramatical contiene una doble característica: por un lado, es el objeto de aprendizaje y, por otro lado, es el tema en torno al cual interactúan mientras ejecutan la tarea.

Existen numerosas definiciones de esta técnica pedagógica de instrucción (Ellis, 1993, 1998, 2008; Nunan, 2005; Loewen, 2011; Ur, 2011; Nassaji & Fotos, 2011), si bien cabe destacar Ellis (2003: 342), que define las tareas centradas en la forma del siguiente modo: “una actividad que posee todas las cualidades de una tarea pero que ha sido diseñada para inducir la atención del aprendiz hacia una forma lingüística determinada mientras procesan tanto el *input* como el *output*”³.

Asimismo, otra característica importante es que proporcionan a los alumnos datos lingüísticos que demandan una serie de operaciones cognitivas cuyo fin es almacenar un conocimiento y comprensión explícito de algún rasgo formal de la L2, más adelante se tratará este tema con mayor detenimiento.

Muchos son los autores que desde hace tiempo vienen defendiendo el uso de la instrucción basada en las tareas lingüísticas (Crookes & Gass, 1993; Ellis, 2003; Nunan,

¹ *Consciousness-Raising Tasks y Structured-Based Focused Tasks.*

² Ellis (2003) distingue entre las tareas centradas en la forma (*Focused Communicative Tasks*) y las tareas no centradas en la forma (*Unfocused Communicative Tasks*).

³ *An activity that has all qualities of a task but has been designed to induce learners' incidental attention to some specific linguistic form when processing either input or output.*

1989, 2004; Samuda & Bygate, 2008). Así también algunos autores aconsejan el empleo de las tareas lingüísticas para la práctica de precisión formal (Ur, 1988), mientras que otros insisten en su función de activar la concienciación lingüística (Rutherford & Sharwood-Smith, 1985; Bygate, Skehan & Swain, 2001; Garcia Mayo, 2007). Como indican Nassaji & Fotos (2011: 90), las tareas formales tienen por objeto:

Destacar al aprendiz las formas gramaticales por medio de actividades de sensibilización. (...) Aunque la atención del aprendiz se dirige a la naturaleza de la estructura objeto de aprendizaje, las actividades son comunicativas en la medida en que los aprendices están implicados en la interacción centrada en el significado⁴.

En este sentido, Ellis (2003: 151) tiene el acierto de distinguir tres clases de tareas formales: a) las *tareas de producción*; b) las *tareas de comprensión* o de *interpretación*; y c) las *tareas de concienciación o sensibilización gramatical*⁵. Mientras en las primeras se requiere el empleo de la forma para la ejecución de la tarea y en las segundas se debe detectar la forma en el *input* oral o escrito que reciben (incluye esta categoría, técnicas como el *realce del input* y la *instrucción del procesamiento del input*); en el tercer tipo, las tareas de sensibilización, los aprendices se ven obligados a:

Expresarse directamente acerca de estructuras gramaticales, quizá también mediante la formulación de una regla sobre su uso. Estas tareas pueden presentar la estructura de manera implícita, insertada en un contexto comunicativo o presentar la estructura gramatical explícitamente como contenido de la tarea (Nassaji & Fotos, 2011: 90)⁶.

Las tareas de concienciación gramatical

El fundamento de esta propuesta didáctica es el concepto de *concienciación* (Sharwood Smith, 1981), un proceso cognitivo potencialmente útil para los aprendices de la L2 en contexto de instrucción. Por su carácter de técnica pedagógica perteneciente a la Atención a la Forma, estas actividades no demandan de los alumnos la producción de la estructura objeto de aprendizaje, sino más bien la toma de conciencia de los contenidos formales por medio del descubrimiento de reglas (Larsen-Freeman, 2001; Nunan, 2005).

La instrucción orientada a la *sensibilización formal* presenta al menos dos características:

- provoca la reflexión del alumno sobre los contenidos a través de la comprensión y análisis de la forma y de su función;
- se presentan los contenidos de tal modo que permiten al estudiante la construcción progresiva de una representación mental o regla de los mismos.

En este sentido, Gómez del Estal & Zanón (1999: 83), a diferencia de los dos autores antes mencionados, aportan otra característica de toda tarea de concienciación: deben incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua. La necesidad de no solo comprensión, sino también de producción para lograr su consecución. Del mismo

⁴ [...] *making grammar forms obvious to the learner through consciousness-raising activities (...)* Although learners' attention is drawn to the nature of the target structure, the tasks are communicative, since learners are engaged in meaning-focused interaction.

⁵ *Structured-based production tasks; comprehension tasks; consciousness-raising tasks*

⁶ [...] *requires learners to communicate directly about grammar structures, perhaps by generating a rule for its use. These tasks may present the structure implicitly, embedded in communicative contexts or present the grammar structure explicitly as a task content.*

modo, este tipo de tareas deben incorporar en su desarrollo y ejecución cualquier forma de respuesta o *feedback* al alumno sobre el empleo de la estructura objeto de interés.

De este modo, parecen evidentes las ventajas cognitivas proporcionadas por estas actividades en comparación con una presentación más tradicional de la gramática:

- suponen un esfuerzo mayor en la comprensión del contenido y en la búsqueda de su resolución, pero en compensación favorecen la retención memorística a más largo plazo;
- acostumbran al aprendiz a explicitar los procesos de generación y verificación de hipótesis, más adelante se abordará con detalle la reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje;
- incitan a la interpretación de la gramática por parte de los alumnos y no solo de un modo indirecto mediante el profesor o los manuales.

Conviene recordar que este concepto de *despertar la conciencia*, en la medida en que supone un intento de equipar al aprendiz con la comprensión de un contenido gramatical específico, acaba generando su conocimiento declarativo, más que procedimental (Ellis, 2002: 167). Por tanto, la concienciación como opción metodológica fomenta el conocimiento explícito de la L2; si bien posiblemente no se halle disponible para el uso inmediato en la comunicación, facilitaría la observación de la diferencia entre la interlengua del aprendiz y la lengua meta, y con ello generar el conocimiento necesario para la comunicación (Ellis, 2012: 281). Diversos estudios confirman la idea de que para que se produzca el conocimiento implícito y en consecuencia un aprendizaje efectivo, resulta adecuada la combinación de técnicas pedagógicas de la Atención a la Forma con este tipo de actividades.⁷ Más adelante se mencionarán de manera breve algunos estudios de investigación que se han centrado en este tema.

Definición y características

Ellis (1997:160) delimita el concepto de tarea formal de concienciación del siguiente modo: “la actividad pedagógica que proporciona a los aprendices datos lingüísticos de contenido formal y que exige de estos una serie de operaciones cognitivas cuya finalidad es la comprensión explícita de algún rasgo formal de la lengua objeto”.⁸

A resultas de su ejecución, estas tareas incitan a la reflexión acerca de un determinado contenido lingüístico, que se convierte en el tema del que se habla: la lengua en sí misma es el contenido de la tarea, la comunicación que se genera implica el intercambio de ideas, la interacción oral o escrita. Es por ello que, al igual que el resto de las tareas lingüísticas, se centran en el significado (Ellis, 2003: 341).

Por otro lado, Ur (2011: 516) acota el término afirmando que es: “la enseñanza deliberada y el aprendizaje del conocimiento explícito de un contenido gramatical, a menudo (aunque no siempre) mediante la articulación de una regla”.⁹ Según la autora, la conveniencia de su empleo se asienta en la idea de que la integración de un contenido en la interlengua del aprendiz se da bajo dos supuestos: cuando este consiga observarlo

⁷ Ellis (2008: 889-905; 2012: 280-298) presenta un detallado resumen de los resultados de diversas investigaciones que abordan el efecto de las diversas opciones de la Atención a la Forma, entre ellas las tareas formales de concienciación, en el conocimiento explícito y el conocimiento implícito de la L2 y establece una serie de esclarecedoras conclusiones al respecto.

⁸ [...] a pedagogic activity where the learners are provided with the L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property of the target language.

⁹ [...] is the deliberate teaching and learning of explicit knowledge of a grammatical feature, often (though not always) involving the articulation of a rule.

en la comunicación y cuando se encuentre cognitivamente preparado para ello. De ahí que, como señala la autora (2011: 516), “es posible que este proceso de observación se vea sustancialmente facilitado por el conocimiento consciente previo del contenido, de ahí la utilidad esporádica de las unidades didácticas de concienciación dirigidas a la adquisición del conocimiento explícito”.¹⁰ Conviene reiterar la naturaleza de tarea lingüística que estas actividades poseen:

Las tareas de concienciación sin embargo pueden aún considerarse tareas en el sentido de que se les exige a los aprendices que hablen significativamente sobre algún contenido gramatical utilizando sus propios recursos lingüísticos. Esto es, aunque existe un contenido lingüístico que es tema de la tarea, no es imprescindible que los aprendices usen este contenido, solo que piensen y discutan sobre ella. (Ellis, 2012: 226)¹¹

Así pues, de lo expuesto hasta ahora, se derivan de las actividades de sensibilización un conjunto de principios de orden metodológico que resulta pertinente recordar, ya que son similares al resto de las tareas lingüísticas. Como en toda actividad de este tipo, ha de producirse entre los participantes una negociación del significado, un intercambio comunicativo para llegar a su resolución. Por lógica, se procurará en su confección el carácter motivador que todas las actividades comunicativas deben albergar. En este sentido, la función del docente será la de facilitador y promotor de la colaboración entre estos. El intercambio, sea por vacío de información o mediante toma de decisiones, instiga a la detección y análisis de los datos, de contenido formal en el caso de las tareas de concienciación, y la búsqueda de información para su compleción. Además, su elaboración ha de ser de tal modo que propicie la promoción de estrategias de aprendizaje en aras de la detección, análisis y procesamiento de los datos suministrados.

En relación con este último aspecto, su diseño, las tareas de sensibilización poseen las siguientes características:

- se produce un intento por aislar un determinado contenido lingüístico con la finalidad de centrar la atención del aprendiz;
- se le suministra al alumno datos que ejemplifiquen el contenido y cabe la posibilidad de que se le ofrezca de manera explícita una regla de uso;
- se espera que el aprendiz realice un esfuerzo cognitivo para la detección y comprensión de la forma;
- se pueden resolver solo tras el análisis y la comprensión de la estructura objeto de atención por parte del estudiante;
- ofrecen posibilidades de uso comunicativo de la lengua, la necesidad de comprensión y/o producción para su ejecución;
- incorporan en su desarrollo cualquier forma de respuesta o *feedback* por parte del alumno sobre el uso de la estructura meta;
- la incompreensión o el error por parte del alumno puede conducir a la clarificación o a la aportación de más datos, descripciones o explicaciones;
- se le puede requerir al aprendiz, aunque es opcional, articular la regla descubriendo la estructura gramatical.

¹⁰ *This noticing way, however, be substantially facilitated by previous conscious knowledge of the feature: hence the usefulness of occasional consciousness-raising lessons, aimed at the acquisition of explicit knowledge.*

¹¹ *However, CR tasks can still be considered ‘tasks’ in the sense that learners are required to talk meaningfully about language point using their own linguistic resources. That is, although there is a linguistic feature that is the focus of the tasks, learners are not required to use this feature, only think about it and discuss it.*

Clasificación de las tareas formales

Existen diversos criterios para clasificar este tipo de tareas lingüísticas. Los principales son los siguientes: por el *modo de presentación de la regla* de uso; por el *tipo de texto* que la conforman; y por el *tipo de operación cognitiva* que demandan del aprendiz. Combinados los tres, se presenta un gran número de posibilidades en el momento de la confección de esta clase de actividades.

De qué manera el aprendiz va a acceder a la regla de uso de las formas determina el carácter *deductivo* o *inductivo* de las tareas de sensibilización (Ellis, 1997, 2003), posteriormente denominadas *directas* o *indirectas* por el mismo autor (Ellis, 2012). En estas últimas, las inductivas, se le ofrece al estudiante un texto escrito u oral a partir del cual deberá extraer, por descubrimiento, una regla o representación mental de la forma y de su uso.

En las primeras, directas o deductivas, este se encuentra con una presentación del contenido gramatical y se le incita a su educación a fin de que lo aplique a los datos lingüísticos aportados por el texto. La información sobre el contenido se muestra de diversos modos: con lenguaje verbal o no verbal (con diagramas o dibujos), de forma contrastiva (si se ofrece una comparación con la lengua materna del aprendiz) o no; si esta información se por completo o de forma parcial, etc.

No obstante, resulta pertinente centrarse en la conveniencia del uso de las tareas de concienciación inductivas o indirectas, ya que se empleará esta técnica pedagógica en la muestra del presente trabajo. En primer lugar, implican un esfuerzo cognitivo mayor en la comprensión del contenido y en la búsqueda de la resolución de la tarea. En este sentido, acostumbran al aprendiz a explicitar los procesos de generación y verificación de hipótesis, mediante el uso del metalenguaje para la reflexión sobre la forma. Y por último hacen posible que los estudiantes establezcan comparaciones de contraste entre su lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje.

Se ha comentado que otro criterio de clasificación se establece en función de cómo se presentan los textos en la tarea: bien puede ser en formato de texto auténtico o manipulado; en su variedad oral o escrita; en forma de texto continuo o en frases aisladas; con muestras de lengua correctas e incorrectas (por ejemplo, en las actividades de juicios de gramaticalidad y de preferencia); en forma de un texto común para todos los alumnos o diferentes muestras y por tanto ha de producirse un intercambio de información para su consecución, etc.

Y, asimismo, es posible establecer una taxonomía de este tipo de tareas según el tipo de operación cognitiva que los alumnos deben activar para su resolución (Ellis, 1997: 161-161):

- identificando una determinada estructura lingüística: cuando se les pide a los alumnos que identifiquen un contenido concreto del texto;
- aportando un juicio de valor: cuando se les solicita que decidan la corrección formal de un determinado contenido lingüístico;
- completando un texto: cuando se les solicita que rellenen un parte del mismo;
- modificando un texto: cuando se les pide que lo manipulen de algún modo (reordenándolo, sustituyendo una parte por otra, completándolo, reescribiéndolo, etc.);
- clasificando el texto: cuando se les exige que clasifiquen en determinadas categorías determinadas formas lingüísticas;
- relacionando algunas partes del texto: cuando se les requiere la combinación de sus partes, de acuerdo con un criterio preestablecido;

- estableciendo una regla: cuando se les propone que planteen hipótesis y establezcan una regla que dé cuenta de la información que han analizado.

Las tareas de sensibilización gramatical se han mostrado eficaces en la promoción del descubrimiento de la estructura meta y la negociación del significado (Robinson, 2011; Nassaji & Fotos, 2007), aunque no es menos cierto que su efectividad depende de la naturaleza de la forma objeto. Así, por ejemplo, se ha demostrado que las estructuras que poseen pocas reglas que operan en su uso son más adecuadas que las estructuras cuyo funcionamiento se rija por muchas reglas (Samuda & Bygate, 2008). Por otra parte, se ha verificado también que estas tareas formales son útiles para el desarrollo de la conciencia sobre las estructuras gramaticales que son excesivamente complejas para su comprensión únicamente con la instrucción formal (Nassaji & Fotos, 2011).

Por otro lado, algunas investigaciones han tenido por finalidad examinar el efecto relativo de las tareas de concienciación, en las que los aprendices descubren por sí mismos las reglas, en comparación con las explicaciones metalingüísticas ofrecidas por el profesor. Fotos & Ellis (1991) mostraron en su trabajo que ambas técnicas de instrucción ofrecieron mejoras significativas en la comprensión de la estructura objeto de análisis, si bien las tareas formales evidenciaron un efecto más duradero. No obstante, Fotos (1994) observó que no había diferencias estadísticamente significativas de estas dos técnicas en diferentes estructuras gramaticales en inglés como L2 (colocación de adverbios y oraciones de relativo). Posteriormente, Mohamed (2001) demostró que estas tareas eran más efectivas que las explicaciones metalingüísticas en aprendices de nivel intermedio-alto en comparación con los de intermedio-bajo, es decir, el dominio lingüístico de los alumnos puede ser una variable en la efectividad de este tipo de actividades. Fotos (1993) mostró en su estudio que el conocimiento explícito que los aprendices obtenían de las tareas formales puede haber facilitado los procesos implicados en la adquisición del conocimiento implícito. Resultados similares arrojan otras investigaciones: una vez que se ha producido la concienciación del aprendiz, este es capaz de observar las estructuras en las actividades centradas en el significado varias semanas después (Fotos 1994; Nassaji & Fotos, 2004; Wong, 2005; Nassaji, 2009).

A modo de breve recapitulación, se puede afirmar que el propósito de las *tareas de concienciación* es dirigir la atención del aprendiz hacia la forma. Se diferencian por ello de las tareas lingüísticas no centradas en la forma, en las que el objetivo es promover la negociación del significado y facilitar la comprensión y la producción en la L2 (Nassaji & Fotos, 2011). Estas actividades de sensibilización, por su carácter de tarea formal, promueven también la negociación de las formas mediante la presentación de problemas que los estudiantes han de resolver de manera interactiva. Tal como defienden estos autores:

El componente explícito centrado en la forma de las tareas de concienciación las convierte en útiles para las clases comunicativas de la L2, con un componente esencial centrado en el significado y por tanto susceptible de ser utilizado como complemento de las tareas lingüísticas comunicativas centradas en la forma (Nassaji & Fotos, 2011:100).¹²

Por todo ello, estas técnicas de instrucción resultan idóneas para la inclusión de la reflexión contrastiva y la traducción por parte del aprendiz en la inducción de las reglas de uso de los contenidos lingüísticos; en el caso del presente trabajo, los complementos átonos de complemento directo e indirecto.

¹² *The explicit form-focused component of consciousness-raising tasks make them useful for communicative L2 classrooms with a heavy meaning-focused communicative tasks.*

3. La traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje

La traducción, como actividad de transposición interlingüística, posee al menos cuatro funcionalidades (García-Medall, 2001): a) como una *finalidad en sí misma*, una habilidad intelectual autosuficiente; b) como *técnica de evaluación* de la competencia comunicativa, tanto en la lengua materna como en la extranjera; c) como *corpus* para el estudio lingüístico contrastivo; y d) como *herramienta didáctica* para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de la lengua extranjera.

A pesar de no ser objeto del presente trabajo, resulta adecuado mencionar brevemente el uso de la traducción como actividad profesional para diferenciarlo de la traducción con un fin didáctico. En este sentido, Trovato (2014) menciona la *traducción especializada*, como la tarea del traductor profesional donde tienen cabida varios tipos de traducción, como la literaria y la tecno-científica. Esta tarea, lógicamente, requiere de una formación específica denominada traductología.¹³ Si bien es incuestionable que la formación de profesionales de la traducción y de usuarios competentes de la segunda lengua poseen objetivos diferentes y por tanto demandan metodologías disímiles, no impediría esto la necesidad de un diálogo productivo entre ambos campos: los aprendices de L2 pueden beneficiarse de una metodología que les familiarice con la realidad profesional de la traducción; es decir, de acuerdo con Carreres & Noriega (2012), la pedagogía de la traducción y el uso de la traducción en la didáctica de las segundas lenguas poseen muchos puntos en común no suficientemente explorados. Tal como señala De Arriba García (1996: 275):

Teniendo en cuenta que los fines de la didáctica de la traducción son diferentes de los de las didácticas de lenguas, podemos aprovechar, no obstante, los progresos que tienen lugar en una de las disciplinas para mejorar la otra. Y esto es lo que ha venido ocurriendo en los últimos tiempos. La didáctica de la traducción ha tomado las técnicas del enfoque comunicativo de la didáctica de lenguas y en didáctica de lenguas se intenta recuperar la traducción (llamada traducción pedagógica al aplicarla a la didáctica de lenguas) como un medio más de enseñar lengua.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Guerrero & Ballester, 1993), la traducción se puede dar en diversas situaciones y por tanto contemplar al menos tres sentidos: como *estrategia de aprendizaje y de comunicación* (el aprendiz activa este recurso cognitivo en su proceso de asimilación y uso de la L2); como *actividad explicativa* (el docente recurre a la lengua materna del alumno con fines aclaratorios); y como *actividad didáctica* en el aula.

En su dimensión pedagógica, la actividad traductora, bien sea en su práctica directa o en su práctica inversa, puede contribuir a que al estudiante asimile los contenidos lingüísticos de la L2, siempre que esta se presente en contextos (post)comunicativos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de manera combinada con otras técnicas de instrucción orientadas tanto a la forma como al significado. Así pues, se denomina traducción pedagógica¹⁴ al empleo de esta práctica en contextos de instrucción formal. Su finalidad es meramente didáctica, lo fundamental es la observación, asimilación y uso de los

¹³ Se puede definir la *traductología* o los *estudios sobre la traducción* como la disciplina que se basa en el estudio y el análisis de la teoría, la descripción y la aplicación del proceso de traducción e interpretación propiamente dichos.

¹⁴ Para una comprensión detallada de las diferencias entre la traducción especializada y la traducción pedagógica, se puede consultar: De Arriba García (1996); Hurtado Albir (1999).

contenidos lingüísticos, y no el texto meta en sí mismo; en otras palabras, interesa no tanto el producto como el proceso.

El papel de la traducción en la didáctica de segundas lenguas

Por lo comentado hasta el momento, huelga decir que la práctica traductora supone un valioso instrumento en el aprendizaje de la L2, aunque no siempre ha disfrutado su uso la unanimidad entre los especialistas. Tal como señalan Carreres y Noriega (2012), la polémica acerca del empleo de la traducción y de la lengua materna en el ámbito de la pedagogía de las segundas lenguas tiene una larga historia y continúa abierta hoy en día.¹⁵

La evolución de la didáctica de segundas lenguas se halla determinada por el movimiento pendular entre los denominados métodos pasivos y los activos: los primeros, propios de los métodos tradicionales, se fundamentan en la enseñanza explícita de léxico y gramática; mientras que los segundos se centran prioritariamente en el acceso implícito a los contenidos formales y en la práctica oral de la lengua en contextos de comunicación (Guerrero & Ballester, 1993).

En esta dicotomía de sobra es conocido el rol fundamental que ha ejercido la traducción en el denominado Método de Gramática-Traducción, que tradicionalmente se vino aplicando para el aprendizaje de lenguas clásicas y modernas. La adquisición se ceñía a un mero proceso de transposición de palabras de la lengua materna a la segunda mediante la memorización de léxico y de elaboración de versiones escritas de textos, en un registro culto que desdeñaba el uso significativo de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Con el surgimiento del método audio-oral, fundamentado en el conductismo y el estructuralismo, cambia radicalmente el modelo. La adquisición se concibe como un simple mecanismo de formación de hábitos positivos mediante la repetición descontextualizada y la inhibición de los negativos por la influencia que pueda ejercer la lengua materna. De este modo, se extinguen las actividades de contraste L1-L2 y con ello el empleo de esta técnica de enseñanza.

El método audio-lingual y posteriormente el enfoque comunicativo, al menos en sus primeras versiones, supuso también el repudio al uso de la traducción tanto por parte del profesor como de los estudiantes en las actividades de clase. De acuerdo con Carreres y Noriega (2012: 253-254):

El enfoque comunicativo pasó rápidamente a convertirse en el nuevo credo y, al menos en teoría, desplazó por completo a la traducción en el aula de lengua. Decimos en teoría, porque en la práctica muchos profesores continuaron usando y muchos estudiantes continuaron pidiendo [...] actividades que incluían el uso de la traducción.

No obstante, esta postura desde hace ya algunas décadas ha dado paso a una rehabilitación de esta práctica, algunos especialistas y docentes han adoptado una postura más equilibrada, reconociendo sus virtudes y sus limitaciones. Como ya se ha mencionado, esta restauración pasa por insertar diferentes tipos de prácticas traductorales en un enfoque comunicativo. En este sentido, Fotos (2005) defiende la idea de salvar esta dicotomía por medio de la ecléctica combinación de procedimientos didácticos: explicaciones de gramática, y actividades de traducción junto a prácticas comunicativas

¹⁵ Para profundizar en el papel de la traducción la didáctica de la L2, resulta aconsejable: García-Medell (2001); Sánchez Iglesias (2009); Cook (2010); Hurtado Albir (2011); Gutiérrez (2012).

que contengan abundante exposición y uso de la lengua meta mediante la negociación del significado.

Más que abogar por la idea de tomar partido por uno de los dos lados de este movimiento pendular, ha llegado la hora de superar el pasado mediante: “una combinación de instrucción gramatical y el uso de actividades comunicativas que proporcione una situación óptima para el efectivo aprendizaje de la L2 (Fotos, 2005: 668)”.¹⁶

Diferentes autores sugieren (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1997; Ellis, 2002, 2003; Fotos 2005, entre otros) que tanto las explicaciones gramaticales como las actividades de comunicación son imprescindibles tanto para la comprensión de las estructuras y el léxico de la lengua meta como para su práctica; y que las tareas lingüísticas, de acuerdo con lo mencionado en el capítulo anterior, permite la combinación de pedagogías comunicativas y de las tradicionales. Así pues, en palabras de Trovato (2014: 146),

Solo se trata de otorgarle a la traducción un espacio adecuado junto a otros aspectos que solemos abordar a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua: comunicativos, orales, pragmáticos, interculturales, sociolingüísticos. Así pues, se llevaría a la práctica un verdadero “enfoque integrador” en la didáctica de lenguas extranjeras.

Ventajas e inconvenientes del uso de la traducción pedagógica

Muy diversos resultan los argumentos esgrimidos en favor y en contra del empleo del ejercicio traductor en el ámbito de la didáctica de las segundas lenguas¹⁷. Mientras que los partidarios destacan su condición para la asimilación de los contenidos, los detractores la consideran contraproducente; bien es cierto, como se verá a continuación, que la mayoría de estas críticas son de una naturaleza que no justifica su presencia en enfoques comunicativos (Gutiérrez, 2012). A continuación, se procede a sintetizar los argumentos pro y contra el empleo en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Argumentos en contra de la traducción pedagógica:

(1) impide a los estudiantes pensar en la L2 y con ello dificulta la adquisición de hábitos (Sánchez Iglesias, 2009; Gutiérrez, 2012);

(2) facilita que la lengua nativa interfiera en el proceso de producción de la L2 (Pegenaute, 1996; Sánchez Iglesias, 2009; Gutiérrez, 2012);

(3) no posee un carácter de índole comunicativo: dificulta el uso comunicativo y contextualizado de la L2 (Pegenaute, 1996, Sánchez Iglesias, 2009; Gutiérrez, 2012; Carreres y Noriega, 2012);

(4) fomenta únicamente dos destrezas: la lectura y la escritura (Stoddart, 2000; García-Medall, 2001; Sánchez Iglesias, 2009);

(5) no es propiamente una actividad ya que carece de interacción oral (García-Medall, 2001; Sánchez Iglesias, 2009);

(6) dirige la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua más que hacia la comunicación (Pegenaute, 1996; Sánchez Iglesias, 2009);

(7) no supone una finalidad en la enseñanza de lenguas y se centra en el proceso en detrimento del producto (Stoddart, 2000; Gutiérrez, 2012);

¹⁶ [...] a combination of grammar instruction and the use of communicative activities provide an optimum situation for effective L2 learning.

¹⁷ Para una síntesis clara acerca de estos argumentos, se recomienda a Sánchez Iglesias (2009) y Gutiérrez (2012).

(8) es inadecuado como ejercicio de clase, ya que se debe buscar que los alumnos produzcan textos por sí mismos (García-Medall, 2001);

(9) solo funciona con un determinado tipo de discentes, con habilidades y conocimientos muy especializados: altos contenidos lingüísticos, culturales y sociológicos (García-Medall, 2001; Carreres y Noriega, 2012);

(10) el docente ha de tener una alta competencia en la L1 de los alumnos y solo tiene sentido en clases monolingües (Stoddart, 2000).

Argumentos a favor de la traducción pedagógica:

(1) ante la inevitabilidad de la interferencia de la L1, la conciencia lingüística que fomenta la traducción no puede ni debe evitarse (García-Medall, 2001);

(2) supone una actividad comunicativa por antonomasia (García-Medall, 2001; Gutiérrez, 2012);

(3) es un medio para la enseñanza porque está a caballo entre la lingüística, la traductología y la didáctica de la L2 (De Arriba García, 1996; García-Medall, 2001);

(4) es un punto de encuentro entre la enseñanza de la L2, la lingüística descriptiva y la lingüística contrastiva (Pegenaute, 1996; García-Medall, 2001);

(5) pueden beneficiarse alumnos y profesores del control del uso de la L1 y de la L2 como recurso para la mejora de la interlengua (Selinker 1992, 1996; Gutiérrez, 2012);

(6) no es independiente del resto de las destrezas, más bien las incluye, y hace que el alumno piense en las dos lenguas (Malmkjær, 1998);

(7) es una práctica contrastiva eficaz a la hora de una mejor comprensión del funcionamiento de las dos lenguas (Pegenaute, 1996; Stoddart, 2000);

(8) contribuye a un aprendizaje consciente a través del cual el alumno puede controlar las transferencias entre los dos sistemas lingüísticos (Pegenaute, 1996);

(9) obliga al alumno a utilizar estructuras que de otra manera evitaría (Pegenaute, 1996);

(10) no tiene por qué ser un ejercicio desmotivador, se puede diseñar actividades colaborativas, que fomenten procesos de negociación y compromiso (Gutiérrez, 2012).

Excede el propósito de este trabajo tratar todos los objetivos y técnicas de orden didáctico que se derivan del uso de la traducción pedagógica. Por ello, se abordarán aquellas aplicaciones que se ven reflejadas en la secuencia de actividades que más adelante se presentará. De todos modos, conviene mencionar los principales objetivos que esta práctica alberga, de acuerdo con De Arriba García (1996):

- como técnica de *mejora en la comprensión* del sentido del texto;
- como medio para el *perfeccionamiento lingüístico*: el alumno compara de manera natural la L1 y la L2 (en la traducción silenciosa); por tanto, el docente puede hacer uso de ello con el fin de asistir al estudiante en la mejora del conocimiento de ambos sistemas;
- como adiestramiento en la *comparación contrastiva* para trabajar las interferencias entre palabras, expresiones o estructuras;
- como procedimiento de *aprendizaje de la traducción*: no es finalidad de la traducción pedagógica formar profesionales, pero sí agentes sociales capacitados para la mediación entre lenguas y la transposición del sentido de cualquier tipo de texto.

No cabe ninguna duda, como se verá más adelante, que el segundo y el tercer objetivo se cumplen en la tarea formal diseñada para el tratamiento didáctico de los pronombres átonos de complemento a los aprendices brasileños.

La traducción como estrategia de aprendizaje

Existen diversos procedimientos estratégicos, vinculados a la comparación entre la L1 y la L2, que el aprendiz puede emplear como una práctica facilitadora del acceso a los contenidos lingüísticos. En este sentido, Ringbom (2007: 104) defiende la idea de que: “la semejanza interlingüística es una importante variable en el uso de las estrategias de aprendizaje: de qué modo el aprendiz intenta maximizar la efectividad de su aprendizaje”.¹⁸

El recurso a la *traducción pedagógica* y a la *reflexión contrastiva*, durante la ejecución de las tareas de concienciación gramatical, constituyen dos técnicas eficaces en la instrucción formal de los aprendices cuya lengua materna es tipológicamente próxima al español, como es el caso del portugués en su variedad brasileña. La inclusión de estos procedimientos de aprendizaje puede resultar efectiva en la didáctica de lenguas afines y son plenamente compatibles con otras técnicas pedagógicas propias de la Atención a la Forma.¹⁹ Ello es así porque proporcionan al alumno la posibilidad de tomar conciencia de que: “la transferencia de los conocimientos de la L1 puede afectar de manera negativa a la adquisición del contenido lingüístico, y es este también uno de los objetivos primordiales que las actividades basadas en la AF [Atención a la Forma] debe perseguir” (Pérez de Obanos, 2014: 45).

El Marco Común Europeo de Referencia reivindica la reconsideración del papel de la comparación contrastiva en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y señala qué procedimientos pueden ser los más adecuados para la reflexión de los alumnos acerca de la transcendencia que posee el conocimiento de la gramática de la L1, el de la L2 y de la relación existente entre ambas gramáticas. El documento destaca, entre otras recomendaciones, la práctica de la traducción directa e inversa para la inferencia de nuevos contenidos y el desarrollo de la competencia gramatical (Consejo de Europa, 2001: 151-152).

Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes considera la posibilidad de que dispone el aprendiz para hacer uso de la comparación entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje y considera la reflexión contrastiva y la traducción como procedimientos aptos para la asimilación y el procesamiento del sistema de la lengua (Pérez de Obanos, 2017). El documento engloba estos en lo que denomina procedimientos de aprendizaje, concebidos no como meras secuencias prefijadas aptas para la enseñanza, sino más bien como un dispositivo estratégico condicionado al tipo de actividad al que el estudiante se enfrenta en cada momento. De acuerdo con Pérez de Obanos (2014), suponen un fundamento a partir del cual diseñar actividades a fin de que: “el alumno construya su propio conocimiento estratégico, a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua (PCIC, 2006: 474-475)”.

Por tanto, incumbe al alumno configurar sus propias estrategias a fin de que sea capaz de asimilar e integrar la nueva información, el documento contempla entre otras: el

¹⁸ *Cross-linguistic similarity is an important variable in the use of learning strategies: how the learner tries to enhance the effectiveness of learning.*

¹⁹ No existen, salvo omisión involuntaria, numerosos trabajos que investiguen en el ámbito ELE los efectos en el aprendizaje de estas técnicas didácticas, pero se puede consultar Pérez de Obanos (2015).

análisis de las formas lingüísticas; el razonamiento deductivo e inductivo; la inferencia; la toma de notas; y por último la traducción y el análisis contrastivo:

El análisis o comparación contrastiva y la traducción con fines pedagógicos permiten al alumno, de manera autónoma y autorregulada, la comprobación de cómo la transferencia de los contenidos de la LM [lengua materna] puede afectar de manera negativa al procesamiento del contenido lingüístico de la segunda lengua (Pérez de Obanos, 2017: 30).

En la medida en que estas operaciones de orden cognitivo adquieren una especial relevancia en la didáctica de las lenguas próximas, conviene programar secuencias de instrucción formal explícita de contenidos que conduzca a la activación de estos procesos (Pérez de Obanos 2014, 2017).

Se puede concluir que, según los dos documentos oficiales mencionados, los estudiantes desarrollan su competencia gramatical mediante fundamentalmente el uso significativo de la L2, sin menoscabo de la reflexión metalingüística y de la traducción con fines pedagógicos. Con ello se verán capaces de establecer una comparación de contraste entre su lengua nativa y los nuevos contenidos lingüísticos de la segunda; tal como reconoce (Coll *et al.* 1993: 50; en Boillos 2012: 4): “un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce (...) y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje”.

Resulta evidente el hecho de que entre los usos de la traducción con un fin didáctico se encuentra el fomento de la habilidad para comparar el contraste interlingüístico entre los dos sistemas que entran en contacto en la mente del aprendiz; aspecto que es fundamental en el aprendizaje de lenguas tipológica y genéticamente cercanas. Así sucede tanto en el par lingüístico italiano (L1) / español (L2) (Calvi, 1999, 2004; La Rocca, 2005; Trovato, 2014, entre otros) como en la didáctica del español a los hablantes nativos del portugués. La práctica traductora favorece el análisis contrastivo: fomenta el conocimiento lingüístico de la L1, permite la mejora en las habilidades de comprensión lectora en la L2 y acrecienta la conciencia interlingüística, como más adelante se comentará.

En el ámbito de Brasil existen numerosos autores que respaldan la necesidad de atribuir a las actividades de comparación contrastiva un papel relevante (Grannier, 2000; Eres Fernández, 2003; Calvo & Ridd, 2009; Scneider & Bezerra, 2011, entre otros). El objetivo es: a) promover los procesos de reflexión metalingüística y de la conciencia (inter)lingüística, como se verá a continuación; b) maximizar la transferencia positiva de la lengua materna; y c) minimizar las interferencias y el consiguiente riesgo de fosilización, fenómeno común en el aprendizaje de las lenguas próximas. La traducción, sea directa o inversa, permite que el alumno sea capaz de discernir las correspondencias símiles y disímiles entre los dos sistemas lingüísticos; cumple por tanto una función de confrontación de la L1 y la L2. En concreto, de acuerdo con La Rocca (2005) la traducción directa promueve la conciencia de la proximidad lingüística y puede, mediante el uso de técnicas de autocorrección convertirse en un momento fructífero en la reflexión contrastiva por parte del alumno; por otro lado, la traducción inversa resulta de utilidad para mantener la conciencia del contraste, es decir, la capacidad de percibir como dispares los dos sistemas lingüísticos, evitando las interferencias.

Conviene en consecuencia insistir en el plan de diseñar secuencias de presentación explícita de los contenidos formales más conflictivos de acuerdo con la distancia L1/L2, sea esta real, asumida o percibida. Ello ha de realizarse por medio de actividades que orienten a los estudiantes a la activación de estas estrategias junto a técnicas didácticas

de instrucción gramatical que no desdeñe el uso significativo y contextualizado de la lengua (Pérez de Obanos 2014, 2017).

La traducción, la reflexión metalingüística y la conciencia interlingüística

El Marco Común Europeo de Referencia describe las competencias del usuario de la lengua, entre las cuales se encuentran la *aptitud para aprender*, definida a continuación (2001: 104): “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario”.

Este *saber aprender* se compone de un conjunto de habilidades, entre las cuales se hallan la *conciencia lingüística* y la *conciencia metalingüística*. La primera puede definirse como la disposición para atender a cualquier aspecto formal que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz al mismo tiempo que asume una mayor responsabilidad en su aprendizaje (Cots *et al.*, 2007). La segunda supone una aptitud para la verbalización acerca del sistema: es el conocimiento declarativo (saber la lengua) frente al procedimental (saber sobre la lengua). Thomas (1988: 531) la define como la habilidad que el estudiante demuestra en dirigir su atención hacia la lengua, considerándola un objeto de estudio y de reflexión.

De acuerdo con Baker (2006), la investigación en adquisición de segundas lenguas ha demostrado ampliamente que entre las ventajas del bilingüismo se halla la capacidad que los estudiantes tienen de: a) concebir la L1 como un sistema lingüístico como tantos otros; y b) reflexionar sobre la lengua de una manera abstracta y manipular conscientemente los datos del sistema. Introduce esta capacidad un nivel de conceptualización que empodera al usuario de la L2 (Herdina & Jessner, 2002; Jessner, 2006) y en un contexto de instrucción formal resulta de alta relevancia para la asimilación de los contenidos:

Las interacciones en el aula se caracterizan en muchas ocasiones por poseer un alto grado de metalenguaje, y es un hecho demostrado que en ambientes formales de aprendizaje el uso metalingüístico del lenguaje (las reformulaciones, las traducciones, las explicaciones, el metalenguaje) son primordiales. (Bono, 2011: 27)²⁰

Esta especulación sobre la estructura de la lengua y su uso presenta algunos aspectos que merece la pena mencionar. Pastor Cesteros (2004) establece, entre otras, dos diferencias pertinentes para los objetivos del presente trabajo: por un lado, la reflexión metalingüística explícita, la proporcionada por el docente; por otro, la implícita, que es la que generan los discentes.

Resulta más rentable para fines didácticos que esta reflexión del alumno pase de la mera conjetura a la verbalización ya que permite que el profesor constata su veracidad y pertinencia. De igual modo, es posible afirmar algo similar con relación a la diferencia entre la información metalingüística que los aprendices reciben y la que desarrollan estos por sí mismos. La información que los profesores suministran de manera oral en el aula o la consulta que los estudiantes realizan de manuales, diccionarios o gramáticas pedagógicas no asegura fehacientemente la asimilación de los contenidos y su incorporación a la interlengua:

²⁰ *Classrooms interactions usually feature a high proportion of metalanguage, and it is an established fact that in formal learning environments, metalinguistic uses of language (recasts, translations, explanations, autonomy) are paramount.*

Lo cierto es que la explicación de un fenómeno lingüístico no garantiza su aprendizaje, ni siquiera su conocimiento por parte del alumno asegura el uso. O dicho de otro modo: una cosa es proporcionar información metalingüística explícita y otra que haya realmente reflexión metalingüística por parte del alumno. (Pastor Cesteros, 2004: 640)

Sin embargo, la autorreflexión del alumno, bien sea ejercida de manera individual o en pequeños grupos, supone no solo un proceso de concienciación lingüística inherente al proceso de la comunicación, sino que también influye de manera efectiva en el aprendizaje (Pastor Cesteros, 2004). En este sentido, tanto esta autora como Perales (2004) recomiendan que a fin de lograr esta concienciación se programen actividades con técnicas pedagógicas pertenecientes a la Atención a la Forma que propicien la introspección del alumno sobre el sistema lingüístico y su posterior verbalización, puesto que ambos procesos facilitan y aceleran la asimilación de los contenidos formales. La misma opinión alberga Alonso (2014: 398) cuando afirma: “El diseño de secuencias didácticas en la que se facilite el foco en la forma va a facilitar la adquisición de hábitos de reflexión lingüística que doten al aprendiz de herramientas que desarrollen su competencia gramatical en pos siempre de un aprendizaje significativo y relacional”.

Tal como se ha mencionado con relación a la traducción pedagógica, la reflexión metalingüística como estrategia cognitiva fomenta la autonomía del aprendiz y el aprendizaje significativo. De las tres razones que aduce Pastor Cesteros (2004: 641-642) para justificar esta afirmación al menos las dos últimas son aplicables al ejercicio traductor en el contexto de la clase de segundas lenguas: en primer lugar, faculta la monitorización o autocorrección de la producción oral y escrita posibilitando la adecuación léxico-gramatical; en segundo lugar, propicia la constatación de las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva; y por último, facilita las inferencias de los nuevos contenidos a partir de la información disponible.

Un constructo relacionado con esta capacidad de reflexión metalingüística es el de la denominada *conciencia interlingüística*, definida como la destreza cognitiva que se genera por medio de la observación y la reflexión hacia las lenguas en uso y de aspectos similares y disímiles entre las lenguas que se encuentran en contacto en la mente del hablante plurilingüe (Angelovska & Hahn, 2014). Esta habilidad, susceptible de adquisición gradual, resulta estratégica para la enseñanza-aprendizaje de lenguas afines puesto que permite en el alumno la observación de la distancia entre la L1 y la L2, sea esta real, percibida o asumida, tal como ya se ha comentado (Pérez de Obanos, 2017).

La traducción con fines contrastivos en las actividades comunicativas

Cuando el propósito es despertar la conciencia del contraste entre la L1 y la L2 se hace necesario considerar la traducción no tanto como un fin en sí mismo, sino como un medio, primando el proceso sobre el producto (Trovato, 2014). Esto supone emplear variadas técnicas de explotación didáctica: el uso de la traducción directa y de la inversa; la traslación no necesariamente de textos completos (pueden ser palabras, oraciones o fragmentos de texto; *traducción microlingüística*); la organización individual o en grupo; la ejecución en forma escrita u oral; el recurso a la corrección por parte de los alumnos o del profesor, etc.

Esta dimensión pedagógica permite por tanto la adopción de un enfoque contrastivo de la traducción, especialmente indicado para la didáctica de las lenguas afines, como ya se ha comentado. Dicho de otro modo, la práctica traductora puede ejercer un papel eficaz si se considera pertinente una didáctica del español a hablantes nativos del italiano y del portugués que se fundamente, aunque no exclusivamente, en premisas

como las siguientes: a) la incitación a la reflexión explícita del contraste; b) la ejecución de actividades que comporten procedimientos comparativos espontáneos; y c) la intervención reactiva o proactiva del docente en el tratamiento del error y en la resolución de las dudas presentadas por los discentes (Calvi, 2004).

No obstante, si lo deseado es evitar la repetición de los procedimientos que el Método Gramática-Traducción empleó, estas prácticas traslaticias han de ser compatibles con la comunicación; es decir, se hace necesaria su inclusión en actividades que, prestando atención a la forma, exijan del alumno el uso significativo y real de la lengua. La Rocca (2005: 242) acierta al afirmar que la adopción de una enseñanza mediante tareas resulta idónea: “la negociación de significados, la verbalización de las propias elecciones y la acción de andamiaje del profesor constituyen momentos privilegiados de concienciación metacognitiva [...] en los que el análisis contrastivo resulta de gran utilidad”.

Así pues, para la autora este modelo se fundamenta en el proceso de la traducción como incitación a la reflexión contrastiva: ya sea en la fase de ejecución de la tarea, en el momento de la negociación del significado; ya sea en la fase de evaluación del producto, por medio de la actuación explícita del profesor o de la autocorrección, que favorece la toma de conciencia de las interferencias de la lengua de origen en la interlengua del aprendiz.

En este sentido, Boillos (2012) aboga por una utilización proactiva de la Atención a la Forma, con dos objetivos: como estímulo para despertar la conciencia lingüística, que permite la planificación, control y evaluación crítica del aprendizaje; y como intervención preventiva ante las dificultades y errores posibles que los contenidos formales de especial dificultad pueden generar. La elección del rasgo problemático condicionará el diseño de las tareas en las que los estudiantes, mientras hacen un uso significativo de la L2, perciben y practican determinados rasgos formales:

Los materiales serán siempre producciones reales de habla dentro de contextos comunicativos concretos acordes con el perfil de los alumnos y con sus necesidades de uso. No se debe olvidar que en ese diseño de tareas deberá incluirse la descripción explícita de las similitudes y diferencias entre la lengua origen y la meta para despertar la conciencia gramatical de los alumnos. (Boillos, 2012: 13)

Aunque esta autora defiende la comparación explícita, cabe la posibilidad ya comentada de que esta presentación contrastiva inserta en los materiales comunicativos no la realice el profesor, sino que emerja mediante el razonamiento inductivo que la práctica traductora puede generar. El papel que puede jugar la traducción, y la consecuente reflexión comparativa entre el texto de origen y el texto meta, resulta compatible con la enseñanza mediante tareas.

Mariño (2012) muestra que el recurso a la traducción y a la reflexión contrastiva es efectiva en la asimilación de ciertos contenidos del español que resultan conflictivos a estudiantes franceses en el ámbito universitario. Su intención pasa por diseñar actividades motivadoras que incite a la necesidad de comunicación en la lengua meta. Por ello, la autora defiende la inserción de la práctica traductora en secuencias didácticas basadas en la enseñanza mediante tareas y reflexiona sobre cómo se pueden incluir de manera contextualizada esta actividad en unidades didácticas regidas por los principios de este tipo de aprendizaje cooperativo. A modo de ejemplo, sugiere diferentes tipos ejercicios de traducción, tanto en la práctica de la comprensión como en la de la producción: para esta primera destreza propone la *traducción dirigida*, la *directa* y la *interpretativa*; para la segunda, la *traducción inversa*, la “*inadecuada*” y la *resumida*. Estas actividades han de realizarse siempre de forma colaborativa y se

pueden incluir en cada una de las fases que conforman una unidad didáctica del enfoque por tareas: en las tareas posibilitadoras y en la tarea final.

Por tanto, resulta también compatible la inclusión de la traducción con esta finalidad contrastiva en las tareas de concienciación gramatical, que permiten enlazar la presentación de la forma y su uso, y elevar su nivel de conciencia lingüística de los aprendices (Pastor Cesteros, 2004).

Como ya se ha comentado, este tipo de actividades son susceptibles de funcionar como tarea capacitadora de la ejecución de la tarea final en una unidad didáctica basada en el Enfoque por Tareas. Así se mostrará más adelante en la secuencia de actividades que justifican el presente trabajo.

Aunque en el ámbito de la didáctica de español como L2 no son suficientes aún los estudios cuantitativos que aporten datos acerca de los efectos beneficiosos del uso de la traducción pedagógica en la asimilación de los contenidos formales, cabe destacar entre los más recientes las investigaciones de Belpoliti & Plasencia-Vela (2013), Sánchez Cuadrado (2015), Pérez de Obanos (2015) y Jiménez (2017).

4. Los pronombres átonos de complemento en español y en portugués

Excede al propósito del presente trabajo realizar una exhaustiva observación comparativa de las diferencias y semejanzas en el uso de los pronombres de complemento átonos en español y en el portugués en su variedad brasileña. No obstante, se procede a la presentación de un breve análisis de los pronombres de complemento átonos del portugués, de forma especial en las formas de la tercera persona.

El portugués (Moura Neves, 1999; Castilho, 2010) posee los pronombres personales de caso oblicuo que en las oraciones desempeñan la función de complemento verbal (objeto directo o indirecto) o complemento nominal. En el caso de los pronombres átonos, las formas son las siguientes: primera persona: *me* (singular) y *nós* (plural); segunda persona: *te* (singular) y *vós* (plural); tercera persona: *o*, *a*, *se*, *lhe*, (singular) y *os*, *as*, *se*, *lhes* (plural). Los pronombres *o*, *a*, *os* y *as* cumplen la función exclusiva de objetos directos; las formas *lhe* y *lhes* como objetos indirectos. Como los pronombres *me*, *te*, *nos* y *vos*, el pronombre *se* puede ser objeto directo o indirecto.

Al igual que en el español, el portugués también permite la combinación del pronombre de objeto indirecto con el directo. Así, *me*, *te*, *lhe*, *nos*, *vos* y *lhes* unidos a los pronombres *o*, *os*, *a*, *as*, originan las siguientes formas: *mo*, *mos*, *ma*, *mas*; *to*, *tos*, *ta*, *tas*; *lho*, *lhos*, *lha*, *lhas*; *no-lo*, *no-los*, *no-la*, *no-las*, *vo-lo*, *vo-los*, *vo-la*, *vo-las*.

Una diferencia importante con el español es que en el portugués los pronombres *o*, *os*, *a*, *as*, pueden sufrir adaptaciones fonológicas, y por tanto ortográficas, tras ciertas terminaciones verbales (Cipro Neto & Infante, 1998). Cuando el verbo termina en *-z*, *-s* o *-r*, el pronombre asume la forma *lo*, *los*, *la* o *las* y al tiempo que se suprime la terminación verbal: por ejemplo, *fiz* + *o* = *fiz-lo* (lo hizo), *dizer* + *a* = *dizê-la* (decirla). Cuando el verbo termina en sonido nasal, el pronombre asume la forma *no*, *nos*, *na*, *nas*; a modo de ejemplo, *viram* + *o* = *viram-no* (lo vieron) o *retém* + *a* = *retém-na* (las retiene).

Dicho todo esto, cabe afirmar que en el portugués en su variedad brasileña todas estas formas combinadas y las adaptaciones ortográficas que se acaban de mencionar, incluidas las formas de tercera persona *o*, *a*, *os*, *as* y *lhe*, *lhes*, no forman parte de la gramática intuitiva de los hablantes; es decir, han desaparecido. Ahora bien, tal como se

verá en la secuencia didáctica que se mostrará a continuación, en los textos literarios del Brasil del siglo XIX se utilizaban estas formas.

Señala Bagno (2013: 280) que ni siquiera el empleo de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto de tercera persona es muy raro y fruto exclusivo de la escolarización. Los géneros escritos, en registro culto, son el último reducto del empleo de los pronombres oblicuos.

Las alternativas a su uso son las siguientes:

- (1) evitar el uso del pronombre mediante la repetición del sintagma nominal;
- (2) utilizar el pronombre tónico;
- (3) no utilizar ninguna forma (la categoría vacía).

Así, por ejemplo:

- *Há quanto tempo você conhece Maria?* (¿Hace cuánto tiempo conoces a María?)

(0) *Eu a conheço há muitos anos.* (La conozco hace muchos años.)

(1) *Eu conheço **Maria** há muitos anos.*

(2) *Eu conheço **ela** há muitos anos.*

(3) *Eu conheço \emptyset há muitos anos.*

De acuerdo con Yakota (2008: 3), el portugués brasileño se ha diferenciado del español y del portugués europeo en el uso del pronombre tónico (2) y de la categoría vacía (3). La forma menos empleada en la realización del complemento directo es el pronombre átono (0), mientras que el uso del pronombre tónico (2) es muy común y aceptado; no obstante, la forma más frecuente es la categoría vacía en el registro coloquial (Duarte, 1989: 31). Así pues, el pronombre tónico de tercera persona en el portugués de Brasil cumple la función en muchos casos del pronombre átono del portugués europeo y del español: este uso se encuentra no recomendado en la norma culta y apenas aparece en la escritura de los hablantes escolarizados.

Por otra parte, el pronombre tónico es referencial y, por tanto, a diferencia del español, no puede ocupar la función de un pronombre átono neutro. En el portugués de Brasil son frecuentes las elipsis de sintagmas oracionales, pues el pronombre átono neutro prácticamente ha desaparecido (Yakota, 2008: 4).

En síntesis, se puede afirmar que aun siendo similar en portugués y español la regla de uso de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto, los hablantes brasileños han perdido la noción de su empleo pues han interiorizado la gramática de su lengua materna sin estas formas y solamente las incorporan durante la escolarización para los registros más formales y cultos. De todos modos, incluso así, se observa en la interlengua de los estudiantes brasileños universitarios que el uso de estas formas no se acaba de interiorizar y son susceptibles de fosilización incluso en los aprendices de niveles más altos de dominio lingüístico.

5. Una muestra de tarea formal con práctica de traducción

A partir de un cuento del escritor Machado de Assis (1839-1908) se ha diseñado una secuencia de actividades específicamente dirigida a aprendices cuya lengua materna es el portugués en su variedad brasileña cuyo objetivo es conciliar la comprensión del relato con la presentación de las formas y el uso de los pronombres átonos de tercera persona, de complemento directo e indirecto.

Para ello, se combinan, de un lado, actividades centradas en el significado: lectura e interpretación de la historia, y la producción oral y escrita en torno a su contenido; de otro, actividades centradas en la forma: observación e inducción de las reglas de uso y

de la colocación de los pronombres mediante la comparación interlingüística que proporciona la práctica de la traducción directa e inversa.

Esta secuencia se presenta dividida en seis partes y sigue el orden del relato, excepto la primera actividad, que es una introducción al tema del cuento y la última, que propone la lectura y/o la audición completa del relato y una propuesta de producción textual a resultados de la lectura de un cuento del mismo autor. A medida que se van realizando las actividades propuestas, las formales y las de comprensión, se va descubriendo la historia. La secuencia de actividades se encuentra destinada a alumnos brasileños que ya haya superado el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia, puesto que exige, de un lado, la comprensión y traducción de pequeños fragmentos del relato en tiempo pasado; y de otro, el repaso de las formas, el uso y la colocación enclítica y proclítica de los pronombres átonos de complemento de tercera persona.

Para continuar, se comentan de cada una de las partes y al final del presente trabajo se muestra en un anexo toda la secuencia didáctica completa.

En la primera parte, a modo de *introducción*, se le propone al estudiante que se ponga en la piel del protagonista de la historia, que se encuentra en la calle con una cartera con mucho dinero en su interior; así como en la última parte, una vez conocida la historia, se le vuelve a plantear el dilema, sabiendo ya todas las circunstancias, de quedarse con esa cartera o devolvérsela a su dueño.

La segunda parte, denominada *El planteamiento*, tiene el propósito de que los estudiantes conozcan a los tres personajes y las vicisitudes por las que pasa el protagonista en el momento encontrarse con una cartera en el suelo de la calle. Se presentan cuatro fragmentos del inicio del cuento, en versión libre al español a partir del original en portugués. La actividad plantea un vacío de información: la clase se divide en cuatro grupos que leen su fragmento a fin de resumir su contenido al resto de los grupos.

La tercera parte forma *el nudo* del cuento y en esta actividad se conjuntan secuencialmente la práctica de la comprensión del relato con una tarea de instrucción que incita a la inducción por parte de los estudiantes de la regla de uso de estos pronombres y a la reflexión metalingüística acerca de la transitividad o intransitividad del verbo y el concepto de complemento directo e indirecto. Los estudiantes, en colaboración con sus compañeros, deben ordenar por el sentido cuatro fragmentos y relacionar cada uno de ellos con una frase que resume su contenido. Seguidamente, los grupos deben realizar una serie de actividades de sensibilización formal:

- responder a una serie de preguntas que lo dirigen hacia la comprensión de estos conceptos y la regla de colocación de los pronombres, antes o después del verbo;
- comprender la aparición de dos pronombres, indirecto y directo, y el uso del pronombre *se*, en sustitución de *le*, antes de la forma *lo/la/los/las*;
- trasladar del español al portugués, traducción directa, uno de los cuatro fragmentos con el fin de que comprendan los recursos del portugués moderno en su variedad brasileña para evitar el uso de los pronombres átonos de complemento;
- comparar sus traducciones con el texto original, en portugués de finales del siglo XIX, que emplea estas formas con las mismas reglas que el español actual.

La cuarta parte, en *el clímax* del cuento, se formulan prácticas de traducción inversa, de la L1 a la L2, para que los discentes pongan en práctica de un modo contextualizado los pronombres y trabajen aspectos léxicos y morfosintácticos. La comparación de las

diferentes traducciones permite la construcción colaborativa del conocimiento entre los diferentes grupos. Sigue la comprensión de la trama del relato, que se presenta dividido en tres breves fragmentos.

La quinta parte supone ya *el desenlace* y su inesperado término. Los grupos de alumnos antes de conocerlo pueden pensar en uno: se les anima a que en grupos escriban un final y continúen con el uso de los pronombres.

En suma, a partir de un texto auténtico (un cuento en la lengua materna del aprendiz), algunas de cuyas partes se van presentando secuencialmente y de la manipulación de algunos de sus fragmentos (traducciones libres al español a partir del original en la variedad brasileña del portugués), se ha diseñado una *tarea formal de tipo indirecto*, que ha demandado del alumno, en colaboración con otros, la activación de una serie de operaciones cognitivas:

- la observación de las formas objeto de atención;
- el establecimiento inductivo de una regla de uso y de la posición enclítica y proclítica de estas formas;
- la manipulación de diversos fragmentos del texto: ordenar, sintetizar, resumir;
- la transposición entre lenguas, tanto en sentido directo como inverso.

Con la compleción de esta secuencia de actividades los aprendices han cumplido un doble objetivo:

- la lectura y comprensión de un texto literario, que permite la práctica de la comprensión y la producción oral y escrita;
- el repaso de las formas y el descubrimiento del uso de los pronombres de complemento átonos de tercera persona, tanto en español como en el portugués literario del siglo XIX.

Para su cumplimiento se ha procedido al empleo de una combinación de técnicas pedagógicas pertenecientes a la Atención a la Forma y por ello compatibles con el uso comunicativo de la L2:

- los vacíos de información y el ordenamiento de párrafos por el sentido;
- la inundación y el realce tipográfico del *input* (en mayúsculas y en negrita);
- la inferencia para el descubrimiento de reglas de uso y de colocación de los pronombres;
- la reflexión por parte de los alumnos de conceptos lingüísticos que determinan el uso de los pronombres;
- la comparación entre lenguas, por contraste, para la comprensión de los fenómenos de la segunda lengua y de la lengua materna.

6. Conclusión

Se ha defendido en el presente trabajo la rentabilidad que supone en la didáctica de las lenguas afines la combinación de *tareas formales* con el empleo por parte del aprendiz de procedimientos estratégicos de orden contrastivo como son: la *traducción pedagógica* y la *comparación* de aspectos símiles y disímiles *entre la segunda lengua y la lengua materna*.

Las tareas de *sensibilización gramatical*, por una parte, ofrecen al aprendiz indudables ventajas cognitivas al permitir tanto la detección y comprensión de los contenidos lingüísticos como la formación de una representación mental y/o una regla de su uso: por otra parte, proporcionan posibilidades de uso comunicativo de la lengua,

mediante la obligatoriedad para su ejecución de la comprensión y/o la producción oral o escrita.

Entre las funciones de la *actividad translaticia* se encuentra la de incentivar entre los estudiantes el manejo de procedimientos estratégicos conducentes al procesamiento y a la asimilación de la lengua tales como: la *reflexión metalingüística*, el *razonamiento inductivo* y el *análisis de las formas por comparación* entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje.

Por todo ello, se ha presentado a modo de muestra una secuencia de actividades que se centra tanto en la forma como en el significado, cuya finalidad es la concienciación de la semejanzas y diferencias en el uso y la colocación de los pronombres de complemento; y la de animar a los alumnos brasileños, mediante la traducción directa e inversa, al uso significativo y contextualizado de este contenido lingüístico.

La adopción de este renovado enfoque contrastivo y metalingüístico de la traducción, inserto en actividades que conforman tareas formales, resulta adecuada en la didáctica de contenidos gramaticales de especial dificultad para los aprendices de español en Brasil.

Muy probablemente pueda serlo también en el ámbito de otros pares de lenguas próximas: se anima desde este trabajo a (re)considerar el empleo de estas técnicas en el diseño de materiales didácticos para el tratamiento de aspectos formales que sean susceptibles de fosilización debido a la interferencia de la lengua materna.

7. Referencias bibliográficas

- Alonso, G. S. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. *Lingüística*, 54(1), 397-410.
- Angelovska, T. & A. Hahn (2014). Raising Language Awareness for Learning and Teaching L3 Grammar. En: A. Benati, C. Laval & M. J. Arche (Eds.). *The Grammar in Instructed Second Language Learning*. New York: Bloomsbury, 185-206.
- Bagno, M. (2013). *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Belpoliti, F. & A. Plascencia-Vela. (2013). Translation techniques in the spanish for heritage learners' classroom: Promoting lexical development. En: D. Tsagari (Ed.), *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 65-91.
- Boillos, M. (2012). El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo: el caso del artículo en árabe y en español. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*. Vol. 2, Iss.1, artículo 8.
- Bono, M. (2011). Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition. En G. De Angelis & J. M. Dawaele (Eds.) *New Trends in Cross-linguistic influence and Multilingual Research*. Bristol: Multilingual Matters, 25-52.
- Bygate, M., Skehan, P. & M. Swain (2001). (Eds.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. New York: Longman.

- Calvi, M.V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En: *Las lenguas en la Europa Comunitaria III: la adquisición/enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras/Las lenguas de minorías/La traducción*, 1999, 23-48.
- Calvi, M.V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista REDELE*, número 1.
- Calvo, M.C. & M. Ridd (2009). A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 18 (2), 156-169.
- Carreres, A. & Noriega, M. (2012). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En: *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 253-261.
- Castilho, A. T. de (2010). *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Celce-Murcia, M. & Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1997). Direct Approaches to L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31, 141-152.
- Cipro Neto, P. & U. Infante (1998). *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÒ.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cots, J.M. et al. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: GRAÒ.
- Crookes, G. & Gass, S. (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la Traducción Pedagógica. En: *Lenguaje y Textos*, número 8. SEDLL: Universidad de La Coruña, 269-282.
- Duarte, M. E. L. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. En: Tarallo, F. *Fotografias Sociolingüísticas*, Campinas: Pontes/Ed. da Unicamp, 19-34.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- Ellis, R. (2002). Grammar Teaching-practice or consciousness-raising? En: J. C. Richards, J. C. y W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: An*

- anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 167-174.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research & language pedagogy*. Sussex: Willey Blackwell.
- Eres Fernandez, I. M. G. (2003). Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Estudos da Linguagem* (6/2). Londrina: UEL, 101-118.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus-on-form: grammar tasks performance vs. formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 323-351.
- Fotos, S. (2005). Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching. En: E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Mahwah. New Jersey: Routledge, 653-670.
- Fotos, S. & R. Ellis (1991). Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.
- García Mayo, M. P. (2007). Interaction in advanced EFL pedagogy: A comparison of form-focused activities. *International Journal of Educational Research*, 37: 323-341.
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. En: *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, Número 3, 1-19.
- Guerrero, M.D. & Ballester, A. (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En: *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991*. Universidad de Málaga (UMA), 393-402.
- Grannier, D. N. (2000). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina. Niterói: Norimar Judice. *Intertextos*, 57-80.
- Gómez del Estal, M. & J. Zanón (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español. En: J. Zanón, (ED). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 73-100.
- Gutiérrez, L. P. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. En: *Sendebarr*, 23, 321-353.
- Herdina, P. & U. Jessner (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia del español. Niveles A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jiménez, L. G. (2017). El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Revista Comunicación*, 26 (2-17), 16-28.
- La Rocca, M. (2005). Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines. En: Actas del Congreso de la Asociación de Hispanistas italianos. AISPI, XXIII, 6-8.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. En: M. Celce-Murcia, M. (ED). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, 251-266 .
- Loewen, S. (2011). Focus on Form. En E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York: Routledge, 576-592.
- Malmkjær, Kirsten (1998). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 1-11.
- Mariño, I. V. (2012). Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14).
- Mohamed, N. (2001). *Teaching grammar through consciousness-raising tasks*. Auckland: University of Auckland.
- Moura Neves, M. H. de (1999). *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.
- Nassaji, H. (2009). Effects of recast and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 51, 418-452.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2007). Current issues in form-focused instruction. En Fotos, S. y H. Nassaji (Eds.). *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 7-15.
- Nassaji, H. y S. Fotos (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Nunan. D. (1989). *Design tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Tasks-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). Classrooms Research. En: E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah. New Jersey: Routledge, 225-240.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*. Actas del XV Congreso

- Internacional de ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 638-645.
- Pegenaute, Luis (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 14 (27-28), 107-125.
- Perales, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En: Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 329-349.
- Pérez de Obanos, G. (2014). El procesamiento del *Input* en la didáctica de lenguas afines: una secuencia de Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXIV, vol. I, 33-56.
- Pérez de Obanos, G. (2015). *El procesamiento del Input y la reflexión contrastiva en la didáctica de lenguas afines. Un estudio con aprendices brasileños de español como Lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez de Obanos, G. (2017). La traducción pedagógica y la reflexión contrastiva como estrategias de aprendizaje en la didáctica de las lenguas afines: un estudio experimental con aprendices brasileños. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXVII, 21-42.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2011). Tasks-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 1(1), 1-36.
- Rutherford, W. & M. Sharwood Smith (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.
- Samuda, V. & M. Bygate (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sánchez Cuadrado, A. (2016). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 10.
- Sneider, C. I. & M. Bezerra (2011). A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol. *Cultura & Tradição. João Pessoa*, 1(1).
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Essex.
- Selinker, L. (1996). On the notion of 'IL competence' in early SLA research: An aid to understanding some baffling current issues. *Performance and competence in SLA*, 92-113.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 7, 159-169.
- Stoddart, J. (2000). Teaching through Translation. *The British Council*, 6-13.

- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second-and-third-language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9: 235-246.
- Trovato, G. (2014). La mediación entre lenguas: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano>español). En: *Estudios Lingüísticos*, 2, 135-148.
- Ur, P. (1988). *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2011). Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice. En: E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York: Routledge, 507-522.
- Yakota, R. (2008). Objeto directo: contraste entre el español y el Portugués Brasileño. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, (1-2).
- Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From the Theory and Research to the Classroom*. New York: MacGraw-Hill.

8. Anexo

1. UN CUENTO DE MACHADO DE ASSIS: LA CARTERA

Vamos a conocer **un cuento que Machado de Assis escribió en 1885**, titulado *La cartera*. ¿Lo conoces? ¿Qué te sugiere este título? ¿Cuál puede ser la historia? Imagina que te encuentras en el suelo de la calle una cartera, **¿qué harías? ¿la recogerías para ver qué hay en su interior?** La cartera contiene mucho dinero, ¿qué haces?

2. EL PLANTEAMIENTO

El cuento *La cartera* narra la historia de Honorio, que encuentra una cartera en la calle. Al abrirla se da cuenta de que además de una gran cantidad de dinero, hay cartas, tarjetas de visita y notas, que no abre...

- A.** ¿Cuáles son las circunstancias de nuestro protagonista? ¿necesita el dinero? Nos dividimos en cuatro grupos, **cada uno va a leer solamente uno de los siguientes fragmentos y responder a las siguientes preguntas.**

Los fragmentos son una adaptación libre al español del cuento original.

Fragmento 1

Lee texto y responde a las preguntas:

Para valorar la oportunidad de esta cartera, es necesario saber que Honorio tiene que pagar mañana una deuda, [...] que no parece grande para un hombre de la posición de Honorio, que ejerce la abogacía; pero toda cantidad es grande o pequeña, según las circunstancias y las suyas no podían ser peores. Gastos de familia excesivos, al principio por ayudar a parientes, y después por agradar a su mujer, que vivía amargada de soledad, baile aquí, cena allá [...] Comenzó con las cuentas de las tiendas

y almacenes, pasó a los préstamos [...] todo creciendo, y los bailes se celebraron, y las cenas se comieron, un torbellino perpetuo, una vorágine.

- ¿A qué se dedica Honorio?
- ¿Cómo es su situación financiera? ¿Por qué?
- ¿Qué tiene que hacer al día siguiente?

Fragmento 2

Lee texto y responde a las preguntas:

-- Tú ahora estás bien, ¿no? le decía últimamente Gustavo C..., abogado y amigo de la familia.
-- Ahora sí, mentía Honorio. La verdad es que le iba mal. Pocos casos, de pequeña monta; por desgracia últimamente perdió un proceso en el que había fundado grandes esperanzas. No solamente recibió poco dinero, sino que además le afectó en su reputación profesional; en cualquier caso, circulaban sarcásticas difamaciones en los periódicos.

- ¿A quién mintió Honorio? ¿Cuál es el motivo?
- ¿Quién estaba siendo difamado en los periódicos? ¿Cuál es el motivo?

Fragmento 3

Lee texto y responde a las preguntas:

Doña Amalia no sabía nada; él no le contaba nada a su mujer, buenos o malos negocios. No le contaba nada a nadie. Fingía estar tan alegre como si nadase en un mar de prosperidad. Cuando Gustavo, que iba todas las noches a casa, contaba uno o dos chistes, Honorio respondía con tres o cuatro; y después iba a escuchar las piezas de música alemana, que doña Amalia tocaba muy bien al piano, y que Gustavo escuchaba con infinito placer, o jugaban a las cartas, o simplemente hablaban de política.

- ¿Quién es Doña Amalia? ¿Qué habilidades tiene?
- ¿Quién siente admiración por estos talentos?
- ¿Cuál es la relación entre Honorio y Gustavo? ¿Quién simula alegría?

Fragmento 4

Lee texto y responde a las preguntas:

La deuda urgente de hoy era enorme. Nunca tardó en pagar la cuenta, ni creció tanto como ahora; y en rigor nunca el acreedor le puso contra la espada y la pared; pero hoy le dijo una mala palabra, con un mal gesto, y Honorio quiere pagarla hoy mismo. Eran las cinco de la tarde. Recordó haber ido a un usurero pero volvió sin pedir nada. Al tomar la calle de la Assambléa fue cuando vio la cartera en el suelo, la recogió y la metió en el bolsillo, continuó andando.

- ¿Por qué le preocupa la deuda? ¿por qué tiene prisa por pagar?
- ¿A quién acudió para solucionar el problema? ¿por qué razón crees que no solicitó su servicio?

B. A partir de las respuestas, cada grupo prepara un breve resumen del contenido de su fragmento y lo expone al resto de la clase.

3. EL NUDO

Honorio se encuentra en un auténtico dilema: ¿se queda con la cartera? ¿o busca al dueño y la devuelve tal como la encontró?

A. Te presentamos ahora una versión adaptada de la continuación del cuento, pero ¡cuidado! está desordenada. Lee los cuatro fragmentos y con ayuda de los compañeros trata de seguir la historia de manera ordenada.

1.

Llegaron incluso a decirle que, si fuese él quien la hubiese perdido, nadie iría a entregársela; insinuación que le dio ánimo. Todo esto antes de abrir la cartera. La sacó finalmente del bolso, pero con miedo, casi a escondidas; **la** abrió [...] Tenía mucho, mucho dinero, no contó [...] era la deuda pagada [...] Honorio tuvo la tentación de pagar la deuda, adiós, se reconciliaría consigo mismo. Cerro la cartera, y con miedo de perderla, **la** volvió a cerrar.

2.

Poco tiempo después volvió a sacar**la** y a abrirla, con ganas de contar el dinero. Contar, ¿para qué? ¿era suyo? Al final se rindió [...] Honorio sintió escalofríos [...] y tuvo pena de no creer en los ángeles... pero ¿por qué no habría de creer en ellos? Y volvía al dinero, miraba, lo pasaba por las manos; después decidía no usar el dinero, restituirlo. ¿Restituirlo a quién? Trató de ver se había en la cartera alguna señal.

3.

Durante los primeros minutos, Honorio no pensó en nada; fue andando, andando, andando, hasta el Largo da Carioca. [...] y sin saber muy bien cómo entró en un café. Pidió algo y se apoyó en la pared mirando a la calle. Tenía miedo de abrir la cartera; podía no encontrar nada, apenas papeles sin valor. Al mismo tiempo, y esta era la causa principal de sus reflexiones, la conciencia le preguntaba si podía aprovecharse del dinero.

4.

No le preguntaba con el aire de quien no sabe, sino más bien con una expresión irónica y de censura. ¿Podía echar mano del dinero y pagar con él la deuda? La conciencia le acabó por decir que no podía, que debía llevar la cartera a la policía o anunciarla; pero tan pronto como acababa de decirle esto, le venían los apuros de las circunstancias, que lo empujaban, y lo incitaban a pagarla.

Coloca en el siguiente cuadro el orden de la historia:

Orden del cuento	Fragmento (número)
a	
b	
c	
d	

B. Vuelve a leer el fragmento del cuento y **ordena cronológicamente los hechos** que te presentamos a continuación:

Honorio se decide a abrir la cartera y descubre que hay mucho dinero.	
Honorio llega a un café y no se decide a abrir la cartera.	
Honorio sigue indeciso, no sabe si quedarse o no, no sabe quién es el dueño y busca en su interior alguna pista.	
Honorio está lleno de dudas: quedarse con ella o entregar la cartera a la policía.	

[3] Durante los primeros minutos, Honorio no pensó en nada; fue andando, andando, andando, hasta el Largo da Carioca. [...] y sin saber muy bien cómo entró en un café. Pidió algo y se apoyó en la pared mirando a la calle. Tenía miedo de abrir la cartera; podía no encontrar nada, apenas papeles sin valor. Al mismo tiempo, y esta era la causa principal de sus reflexiones, la conciencia **LE** preguntaba si podía aprovecharse del dinero.

[4] No **LE** preguntaba con el aire de quien no sabe, sino más bien con una expresión irónica y de censura. ¿Podía echar mano del dinero y pagar con él la deuda? La conciencia **LE** acabó por decir que

no podía, que debía llevar la cartera a la policía o anunciar**LA**; pero tan pronto como acababa de decir**LE** esto, le venían los apuros de las circunstancias, que **LO** empujaban, y **LO** incitaban a pagar**LA**. [1] Llegaban incluso a decir**LE** que, si fuese él quien la hubiese perdido, nadie iría a entregár**SELA**; insinuación que **LE** dio ánimo. Todo esto antes de abrir la cartera. **LA** sacó finalmente del bolso, pero con miedo, casi a escondidas; **LA** abrió [...] Tenía mucho, mucho dinero, no contó [...] era la deuda pagada [...] Honorio tuvo la tentación de pagar la deuda, adiós, se reconciliaría consigo mismo. Cerro la cartera, y con miedo de perder**LA**, **LA** volvió a cerrar.

[2] Poco tiempo después volvió a sacar**LA** y a abrir**LA**, con ganas de contar el dinero. Contar, ¿para qué? ¿era suyo? Al final se rindió [...] Honorio sintió escalofríos [...] y tuvo pena de no creer en los ángeles... pero ¿por qué no habría de creer en ellos? Y volvía al dinero, miraba, **LO** pasaba por las manos; después decidía no usar el dinero, restituir**LO**. ¿Restituir**LO** a quién? Trató de ver se había en la cartera alguna señal.

C. Observa con atención las formas en mayúsculas del texto. **Completa el cuadro** con ejemplos y **piensa a quién o a qué hacen referencia** estas formas (pronombres):

	Ejemplos
Una persona o cosa masculino singular LO	
Una persona o cosa femenino singular LA	
Una persona o cosa masculino / femenino singular LE	

D. Otra cuestión importante es **el orden** en el que aparecen estas formas: **¿antes o después del verbo?** Descubre la regla observando los ejemplos y **busca al menos otro ejemplo** para cada posición en el texto.

Antes del verbo	Después del verbo	En las dos posiciones
La conciencia le preguntaba...	... debía llevar la cartera a la policía o anunciar la .	La conciencia le acabó por decir... ... después volvió a sacarla.

E. Ahora observa la siguiente frase del comienzo del tercer párrafo:

*“Llegaban incluso a decir**LE** que, si fuese él quien la hubiese perdido, nadie iría a entregár**SELA**”*

¿Cuál es el referente de **LE**? ¿y de **SE** y de **LA**? En español **podemos usar dos pronombres seguidos**: ¿Cuántos complementos necesita el verbo “entregar”?

F. Nos dividimos en cuatro grupos, cada uno elige **uno de los cuatro fragmentos** de A. y **lo traduce al portugués**. ¿Habéis utilizado estas formas en los textos? ¿Por qué? ¿**Qué recursos tenemos en portugués para no utilizar los equivalentes de LO, LA o LE?**

G. Observa en cambio cómo Machado de Assis redactó el cuento, en su versión original. **Intenta comparar las formas en las dos lenguas**. ¿Se utilizaban en el **portugués del siglo XIX** del mismo modo? Piensa en el verbo: ¿Cuántos

complementos necessita? **¿Es similar su uso al español? Observa también las diferencias en la posición de estas formas entre el español y el portugués.**

[3] *Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-LHE se podia utilizar-se do dinheiro que achasse.*

[4] *Não LHE perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por LHE dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-LA; mas tão depressa acabava de LHEdizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-NO a ir pagar a cocheira.*

[1] *Chegavam mesmo a dizer-LHE que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que LHE deu ânimo. Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-A do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-A, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinqüenta e vinte; calculou uns setecentos milréis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-LA.*

[2] *Mas daí a pouco tirou-A outra vez, e abriu-A, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos ... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvía o contrário, não usar do achado, restituí-LO. Restituí-LO a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.*

4. EL CLÍMAX

Honorio pasa por una difícil situación financiera y vive en un dilema: quedarse el dinero y pagar la deuda o intentar entregarla a su dueño. Para ello, busca en el interior de la cartera.

A. Lee la continuación del cuento y al final de cada párrafo, **traduce al español con ayuda de un compañero.** No olvides usar **LO, LA** o **LE** y cuidado con la posición ¿antes o después del verbo?

“Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro,” pensou ele. Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-A por fora, e pareceu-LHE efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dous cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

Compara tu traducción con la de otros grupos, observa las diferencias y aclara las dudas.

A descoberta entristeceu-O. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda LHE deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.

Compara tu traducción con la de otros grupos, observa las diferencias y aclara las dudas.

Finalmente, Honorio llega a casa y Gustavo se encuentra allí, como siempre...

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado e a própria D. Amélia O parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se LHE faltava alguma coisa.

-- Nada.

-- Nada?

-- Por quê?

-- Mete a mão no bolso; não te falta nada?

-- Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém A achou? –

- Achei-A eu, disse Honório entregando-LHA.

Compara tu traducción con la de otros grupos, observa las diferencias y aclara las dudas.

B. Observa con atención la frase:

“Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado e a própria D. Amélia O parecia também”.

En este caso, ¿el pronombre **LO** en español **hace referencia a una persona u objeto o no**? Piensa con un compañero.

5. EL DESENLACE

A. ¿Quieres saber cómo termina el cuento? Antes de descubrirlo **vamos a formar grupos. Cada uno va a escribir un breve final.** No olvidéis utilizar adecuadamente los pronombres de complemento. Después comparamos los finales, ¿cuál nos parece el mejor o el más original?

Aquí tenéis el comienzo del texto:

*Gustavo recibe la cartera medio desconfiado y Honorio, que se da cuenta, se resiente porque piensa que la actitud de su amigo es de desconfianza con relación al dinero. **PERO EN REALIDAD...***

Comparamos nuestros finales con el de Machado de Assis:

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro LHE perguntasse onde A achara, deu-LHE as explicações precisas.

-- Mas conheceste-A?

-- Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-A, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-O a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-O em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

- B.** Ahora que sabemos el final de la historia, volvemos a la pregunta inicial: **¿le devolverías la cartera a tu mejor amigo si sabes que te traiciona con tu mujer?**

6. FINAL

Si quieres leer el cuento completo, aquí tienes el acceso:

www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/carteira.htm

Otra posibilidad interesante puede ser escucharlo dramatizado, en formato de audiolibro:

<https://www.youtube.com/watch?v=3egdSd9eEfM>

Si te ha gustado el trabajo de lectura de cuentos y la traducción al español, puedes acceder a alguna obra del autor, en portugués o en español, y redactar un resumen:

<https://contosdocovil.wordpress.com/2008/05/12/contos-de-machado-de-assis/>

<http://ciudadseva.com/autor/j-m-machado-de-assis/cuentos/>

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA