

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO DE FIN DE GRADO

El Alemán como lengua extranjera en el  
Grado de Traducción e Interpretación de la  
UPV/EHU con algunas propuestas de  
ejercicios

Departamento de Filología Inglesa y Alemana y Traducción e Interpretación

**Alumno:** Roberto Arias Hermoso

**Curso académico:** 2019/2020

**Tutor:** Erich Huber

Vitoria-Gasteiz, mayo de 2020

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad analizar las necesidades lingüísticas y comunicativas específicas del alumnado del grado Traducción e Interpretación de la UPV/EHU en lo que respecta al aprendizaje del alemán como lengua extranjera; y realizar una propuesta didáctica para poder ser empleada en clases de Lengua C: Alemán, concretamente en la asignatura *Lengua C VI: Alemán* de tercer curso de carrera.

Por lo tanto, la estructura de este TFG es la siguiente: para comenzar, se explican brevemente cuáles son los motivos por los que se ha decidido analizar este tema en concreto. A continuación, se muestra el análisis de la actual estructura del grado en la UPV/EHU respecto a las lenguas C, y, más específicamente, al alemán. Seguidamente, se resumen brevemente los principales enfoques empleados en la didáctica de LE. Además, se han analizado cuáles son las necesidades concretas del alumnado de Traducción e Interpretación, teniendo siempre en cuenta los objetivos establecidos para el módulo de las lenguas C en la UPV/EHU. Habiendo observado esto, se ha realizado una propuesta de ejercicios adaptados a estas necesidades para la asignatura *Lengua C VI: Alemán*, con la finalidad de introducir el significado y el uso de las partículas modales. Por último, se exponen las conclusiones a las que se han llegado en este TFG.

## **Zusammenfassung**

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, die spezifischen linguistischen und kommunikativen Bedürfnisse der Studierenden des Bachelors in Übersetzung und Dolmetschen an der Universität des Baskenlandes (UPV/EHU) in Bezug auf den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Darüber hinaus soll auch ein didaktischer Vorschlag unterbreitet werden, um ihn im DaF-Unterricht, konkret in der Lehrveranstaltung Lengua C VI: Alemán) des dritten Studienjahres, einzusetzen.

Diese Arbeit hat daher die folgende Struktur: Zu Beginn werden die Gründe für die Wahl dieses spezifischen Themas erklärt. Es folgt eine Analyse der aktuellen Modulstruktur an der UPV/EHU im Hinblick auf die C-Sprachen, genauer gesagt auf Deutsch. Es folgt ein kurze Überblick über die im Fremdsprachenunterricht meistbenutzten Ansätze und die für diese Ansätze typischen Übungen. Außerdem haben wir untersucht, welche spezifischen Bedürfnisse die Studierenden von Übersetzung und Dolmetschen haben. Um diese Analyse durchzuführen, haben wir die von der UPV/EHU für das Modul der C-Sprachen festgelegten Lernziele berücksichtigt. Nach der Analyse der erwähnten Aspekte haben wir für die Lehrveranstaltung Lengua C VI: Alemán eine Reihe von Übungen entworfen, die an die besonderen Bedürfnisse der Studierenden von Übersetzung- und Dolmetschen angepasst sind. Ziel dieser Übungen ist es, die Studierenden in die Bedeutung und den Gebrauch der Modalpartikeln einzuführen. Abschließend werden die in dieser Bachelorarbeit erzielten Schlussfolgerungen vorgestellt.

## Índice de contenido

1.	Introducción.....	6
1.1.	Justificación del tema y estructura del trabajo .....	6
1.2.	Marco curricular: Alemán como lengua C en la UPV/EHU .....	8
2.	Marco teórico.....	11
2.1.	Enfoques en la enseñanza de LE.....	11
2.1.1.	Enfoque de Gramática y Traducción (EGT).....	12
2.1.2.	Enfoque Directo (ED) .....	13
2.1.2.	Enfoques estructurales: EAL y EAV .....	14
2.1.3.	Enfoque Intermediario (EI).....	15
2.1.4.	Enfoque Comunicativo (EC).....	16
2.2.	Necesidades del alumnado de Traducción e Interpretación .....	18
3.	Propuesta didáctica: <i>Modalpartikeln</i> .....	23
3.1.	Ejercicios cognitivos: formulación inductiva de reglas .....	24
3.1.1.	Comprensión lectora y oral.....	24
3.1.2.	<i>Multiple-choice</i> .....	25
3.1.3.	Formulación de reglas.....	25
3.2.	Reconstrucción: completar oraciones .....	26
3.3.	Ejercicio cognitivo y de producción: comparación.....	27
3.4.	Producción: juego de roles (crear y reconstruir) .....	28
3.5.	Reescritura: equivalencias para las MP.....	29
4.	Conclusiones.....	31
5.	Bibliografía.....	33

## Índice de figuras y tablas

Figura 1: Teoría según Anthony (1963) .....	11
Figura 2: Teoría según Richards y Rodgers (2014).....	11
Figura 3: Ejemplo de ejercicio de <i>multiple choice</i> para trabajar las MP, ejercicio 1 ....	25
Figura 4: Ejercicio propuesto por Jin y Voß (2018, p.210) .....	26
Figura 5: Propuesta basada en el ejercicio de Jin y Voß (2018, p.210), ejercicio 2 .....	27
Figura 6: Ejemplos de posibles equivalencias a la MP original, ejercicio 5 .....	30
Tabla 1: Lengua alemana en el plan de estudios de la UPV/EHU .....	9
Tabla 2: Contenidos funcionales y lingüísticos de la propuesta de ejercicios.....	24
Tabla 3: Regla del significado y uso de las <i>Modalpartikeln</i> , ejercicio 1 .....	26
Tabla 4: Propuesta de textos auténticos y su traducción (Zubillaga, 2013) .....	28

## Índice de abreviaturas

TI: Traducción e Interpretación

L1: lengua materna

LE: lengua extranjera

DaF: *Deutsch als Fremdsprache*, alemán como lengua extranjera

EGT: Enfoque de Gramática y Traducción

ED: Enfoque Directo

EAL: Enfoque Audiolingual

EAV: Enfoque Audiovisual

EI: Enfoque Intermediario

EC: Enfoque Comunicativo

CT: competencia traductora

MP: *Modalpartikel*, partícula modal alemana

# 1. Introducción

## 1.1. Justificación del tema y estructura del trabajo

La variedad de enfoques, métodos y técnicas empleados a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras (LE en adelante) es muy amplia: existe un gran abanico de posibilidades. Con el paso de los años y las décadas, los nuevos enfoques han ido ganando importancia, y dejando obsoletos los anteriores. De este modo, el *Método de Gramática y Traducción* se ha dejado de lado para dejar paso a otros enfoques, como, por ejemplo, el *Enfoque Comunicativo*, que se ha ido imponiendo desde los años 70/80 del siglo pasado, dominando actualmente tanto en la docencia a todos los niveles como en los libros de textos empleados. Sin embargo, en los últimos años, gracias a los avances en los estudios de Traducción e Interpretación (en adelante, TI), se han vuelto a poner en duda la empleabilidad y utilidad de la traducción<sup>1</sup> como método de enseñanza. Hoy en día la metodología aplicada en la docencia de LE es uno de los temas más discutidos entre lingüistas y docentes de lenguas: no existe un único enfoque, ideal y perfecto, para poder desarrollar las capacidades lingüísticas de los y las aprendices de lenguas extranjeras: cada docente tendrá que elegir el método a emplear en el aula dependiendo de diversos factores.

Es ahí donde entran los y las estudiantes de traducción. ¿Qué les diferencia de los y las estudiantes de filología? Está claro que una de las mayores diferencias es el objetivo de los estudios: las necesidades son diferentes, y, por lo tanto, la metodología utilizada debería ser diferente, dirigida a formar, mejorar y desarrollar las habilidades de cada tipo de estudiante. Por esto, los y las docentes tendrán que tener en cuenta diversos factores (tales como las horas lectivas o la edad del alumnado) para escoger el enfoque a emplear en su labor educativa.

Así, en este Trabajo de Fin de Grado, se pretende hacer un acercamiento a la didáctica de LE en el grado de Traducción e Interpretación de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, concretamente a la didáctica del alemán como lengua C.

---

<sup>1</sup> Übersetzen ist eine jahrtausendealte Kulturtechnik, mithilfe derer ein Text, der in einer bestimmten Sprache produziert wurde, auch von Personen verstanden werden kann, die dieser Sprache nicht mächtig sind. Ein Übersetzer, der in beiden Sprachen kompetent ist, ermöglicht diese Verständigung. (House, 2010, p.323)

Para ello, vamos a presentar brevemente cuál es la actual estructura del Grado de Traducción e Interpretación respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua alemana, basándome en la memoria justificativa del grado. Así, se podrá ver cuáles son los actuales objetivos correspondientes a la adquisición de la lengua C, y cuál es la presencia del alemán en el la trayectoria curricular propuesta por la UPV/EHU.

Seguidamente, vamos a presentar los diferentes enfoques utilizados a lo largo de la historia en la didáctica de LE, contrastándolos entre sí y describiendo brevemente los aspectos más importantes de cada uno de ellos.

Habiendo hecho esto, se van a presentar cuáles son las necesidades concretas del alumnado de Traducción e Interpretación frente a estudiantes de otros grados o de alemán sin fines específicos. Para esto se evaluará el cumplimiento de los actuales objetivos de la UPV/EHU respecto al Módulo correspondiente a las lenguas C.

A continuación, habiendo analizado los anteriores factores, se hará una propuesta de ejercicios diseñados específicamente para el alumnado de TI, para ser empleados en la asignatura *Lengua C VI: Alemán*. Estos ejercicios tendrán como principal objetivo aprender a expresar emociones mediante las *Modalpartikeln* alemanas.

Finalmente, se expondrán las conclusiones a las que hemos llegado tras haber realizado este Trabajo de Fin de Grado.

## 1.2. Marco curricular: Alemán como lengua C en la UPV/EHU

Según el sistema organizativo de la UPV/EHU, el grado de Traducción e Interpretación dispone de tres bloques de idiomas: las lenguas A, B y C. Las lenguas A son aquellas en las que el alumnado tiene una competencia nativa, siendo éstas español o euskera. Por otro lado, las lenguas B (actualmente inglés y francés) son lenguas extranjeras de las que el alumnado ya tiene un conocimiento previo, es decir, ya ha adquirido previamente la base de estos idiomas y, por lo tanto, se parte de un nivel más alto (generalmente B2-C1) para completar la formación del alumnado en esa lengua. En el mundo de la traducción, además, se espera que el alumnado tenga una competencia activa en estas lenguas; es decir, que tenga la capacidad y conocimientos necesarios para producir textos orales y escritos en ese idioma. Por el contrario, se entienden como lenguas C aquellas de las que se parte de cero, y de las que, por lo general, se espera lograr una competencia pasiva: ser capaz de traducir desde una de esas lenguas hacia su lengua A, pero no en la otra dirección (Libro Blanco de la Traducción, ANECA, p.34).

De este modo, la UPV/EHU organiza las asignaturas de Alemán como lengua C de la manera en la que se recoge en la siguiente tabla (Memoria Justificativa UPV EHU, p. 68-73):

Asignatura	Tipología	Curso	Cuatrimestre
Lengua C I: Alemán	Básica de rama	1º	1º
Lengua C II: Alemán	Básica de rama	1º	2º
Lengua C III: Alemán	Obligatoria	2º	1º
Lengua C IV: Alemán	Obligatoria	2º	2º
Lengua C V: Alemán	Obligatoria	3º	1º
Lengua C VI: Alemán	Optativa	3º	2º
Prácticas de Traducción en Lengua C I: Alemán-Español/Euskera I	Obligatoria	3º	2º
Prácticas de Traducción en Lengua C II: Alemán-Español II	Obligatoria	4º	1º

Prácticas de Traducción en Lengua Obligatoria	4º	2º
C III: Alemán-Español III		

Tabla 1: Lengua alemana en el plan de estudios de la UPV/EHU

Como se puede observar, según la oferta de la UPV/EHU, el alumnado cursa cinco o seis asignaturas de lengua alemana, y tres de traducción directa desde la lengua alemana, la primera de ellas alternativamente en euskera o español (dependiendo de la lengua A del alumno o alumna) y las otras dos exclusivamente en español. Esto puede suponer una ventaja para el alumnado de lengua A español, ya que disponen de 3 cuatrimestres para trabajar hacia el español, mientras que el alumnado de euskera trabaja traduciendo del alemán al euskera un solo cuatrimestre, lo que, en consecuencia, no permite desarrollar de igual manera sus habilidades. El motivo de la falta de la asignatura en euskera es desconocido. Actualmente no existe ninguna asignatura de traducción inversa C-A ni ninguna asignatura de interpretación con alemán. La interpretación en la UPV/EHU se limita a las lenguas A (euskera-español, directa e inversa) y a la interpretación desde la lengua inglesa. La falta de asignaturas de interpretación para las lenguas C, según Möller (1999, pp. 131-136, citado en Cuña, 2007), puede tener repercusiones en el desarrollo de las habilidades orales-comunicativas del alumnado.

En cuanto a las competencias a adquirir por el alumnado respecto a las lenguas C (Módulo 03), la UPV/EHU establece los siguientes objetivos (Memoria Justificativa UPV/EHU, p.57):

- Comprender textos escritos y orales de nivel B2-C1 en lengua C.
- Producir textos escritos y orales de nivel B2-C1 en lengua C.
- Conocimiento de un repertorio léxico y de expresiones idiomáticas con sus niveles de connotación.
- Análisis de las estructuras más problemáticas desde el punto de vista contrastivo.
- Ser capaz de utilizar la lengua extranjera en situaciones de comunicación social dentro y fuera del ámbito académico.
- Aprender los principios y procedimientos para una apropiación progresiva de estructuras sintácticas y formas gramaticales.

Es decir, se trabajarán contenidos correspondientes a las cuatro destrezas lingüísticas<sup>2</sup> básicas para poder adquirir competencias productivas y receptoras correspondientes al nivel B2-C1 al final del grado.

---

<sup>2</sup> Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita. Se abordarán con mayor detalle en el capítulo sobre las *Necesidades del alumnado de Traducción e Interpretación (2.2)*

## 2. Marco teórico

### 2.1. Enfoques en la enseñanza de LE

Antes de describir brevemente los diferentes enfoques principales, convendría realizar una aclaración terminológica, ya que las palabras enfoque y método son, habitualmente, objeto de confusión. (Alcalde, 2011, p.11)

De este modo, como recogen Richards y Renandya (2014, p.9), Anthony (1963, 63-67) propuso una definición de cada uno de los términos que se sigue utilizando actualmente (Figura 1). Así, presenta una estructura jerárquica de tres escalones: *enfoque*, *método* y *técnica*. El enfoque, según Anthony, recoge la serie de supuestos y creencias sobre una lengua y su enseñanza, es decir, la teoría pedagógico-lingüística. El método, en consecuencia, es un plan general sistemático basado completamente en el enfoque elegido por el docente: una concreción general de la teoría, donde se establecen los objetivos a conseguir por el alumnado, los contenidos y su orden. Por último, las técnicas serían las actividades empleadas para conseguir los objetivos específicos planteados. Por otro lado, se encuentra la clasificación propuesta por Richards y Rodgers (2014, pp.36), según la cual el método de enseñanza es como un “paraguas” que recoge tres conceptos: el *enfoque*, el *diseño* y el *procedimiento* (Figura 2). El enfoque es la teoría pedagógico-lingüística, mientras que el diseño es el plan general, que engloba la programación, los objetivos, el tipo de actividades, los roles del profesorado y alumnado, y los materiales empleados. Por último, el procedimiento es la puesta en práctica: las técnicas, prácticas, comportamientos y resultados. Como se puede observar en el Cuadro 2, estos tres conceptos se interrelacionan entre sí, ya que cada uno de ellos influye en y depende de los demás.

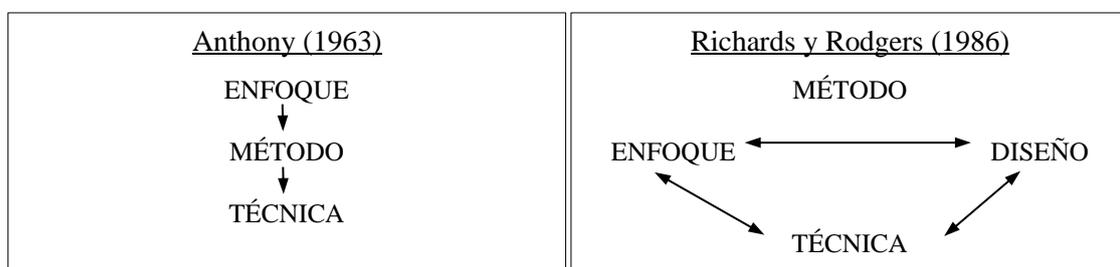


Figura 1: Teoría según Anthony (1963)

Figura 2: Teoría según Richards y Rodgers (2014)

Entendiendo el carácter polisémico de los términos y la diversidad de sus acepciones, conviene aclarar que, en este Trabajo de Fin de Grado, se entenderá por *enfoque* la perspectiva teórica lingüística y pedagógica, y por *método* el proceso o plan llevado a cabo para conseguir los objetivos planteados. Por lo tanto, muchos de los enfoques o corrientes metodológicas que se presentan se han denominado “*métodos*” erróneamente a lo largo de la historia, siendo más acertada hoy en día, la palabra *enfoque* (Melero, 2000).

### **2.1.1. Enfoque de Gramática y Traducción (EGT)**

El enfoque de Gramática y Traducción<sup>3</sup> adquirió especial popularidad a finales del siglo XIX, época en la que el objetivo principal del aprendizaje de LE era acceder a la literatura de la LE estudiada. La principal consigna de este método es enseñar las reglas gramaticales de una LE mediante la memorización contrastiva de las reglas, es decir, comparando las estructuras gramaticales del idioma extranjero con la lengua materna de las estudiantes de ese idioma. En consecuencia, el alumnado debe compartir la misma lengua materna. Citando a Neuner & Hunfeld (2002, p.28): «[die grammatikalischen Regeln] werden in der Muttersprache dargeboten und erklärt. Die Muttersprache ist also die Unterrichtssprache der GÜM». Es decir, la L1 es la principal lengua vehicular, se emplea para explicar todos los elementos nuevos e introducir las estructuras y el vocabulario. Por lo tanto, el profesorado no tiene por qué hablar la LE fluidamente (Celce-Murcia, 2001, p.6).

De este modo, el aprendizaje de LE según este enfoque tiene una secuencia clara y muy estructurada. Se sigue un orden lógico de conceptos, ordenados, generalmente, del más sencillo al más complicado. Así, el proceso de aprendizaje consta de dos pasos: la introducción del concepto y la fase de práctica o aplicación. (Neuner & Hunfeld, 2002, pp.20-21)

Primeramente, se introducen y explican los conceptos nuevos utilizando la L1 del alumnado. Se realiza una explicación lógica de las cuestiones gramaticales, explicando, si las hubiese, las posibles excepciones a la regla. La regla se acompaña de ejemplos para ilustrar al alumnado, formulando los ejemplos en la L1 y en la LE, para que los y las

---

<sup>3</sup> Tradicionalmente (y erróneamente) denominado *Método de Gramática y Traducción*, GÜM (Grammatik-Übersetzungs-Methode).

estudiantes puedan realizar un análisis contrastivo y, de este modo, memorizar la regla. Esta misma estrategia es la utilizada a la hora de introducir nuevo vocabulario: se presentan las palabras alemanas en una lista sin ningún tipo de contexto, acompañadas por la traducción a la L1 del alumnado.

Seguido, el alumno o alumna pone en práctica lo aprendido mediante ejercicios generalmente contrastivos, en los que también aparecerá el vocabulario presentado anteriormente. En cuanto a la variedad de ejercicios propuestos, todos ellos son ejercicios artificiales sin contexto con la única finalidad de practicar lo aprendido. Neuner & Hunfeld (2002, pp.22-27) recopilan diferentes tipos de ejercicios utilizados en este método, así como ejercicios simples de gramática, consistentes en traducir oraciones aisladas de la lengua materna al alemán utilizando las estructuras gramaticales aprendidas, o la traducción y/o lectura de textos literarios.

### **2.1.2. Enfoque Directo (ED)**

El enfoque directo o natural surgió como reacción al EGT, con el fin de contrarrestar la metodología utilizada para la enseñanza de lenguas clásicas, dejando atrás el lenguaje literario y artificial y dando paso a la naturalidad. Así, el principal objetivo de este enfoque es reproducir la situación de adquisición lingüística que se da en condiciones naturales favoreciendo el desarrollo de la competencia oral activa, que debía adquirir el rol primordial en el aula (Celce-Murcia, 2001, p.4). La adquisición lingüística se produce por imitación oral, por lo que el profesorado adquiere el principal papel en el aula, y, en consecuencia, debe ser nativo o tener una competencia lingüística casi nativa para ser un buen modelo a seguir (Celce-Murcia, 2001, p.6). De este modo, en contraposición con el EGT, se rechazan completamente tanto el empleo de la L1 como de la traducción en el aula, de modo que el aprendiz pueda construir un sistema lingüístico completamente nuevo e independiente, sin comparaciones con su L1. Una de las principales diferencias entre los dos enfoques es el carácter formal-estructural del EGT, mientras que en el ED la adquisición se produce por imitación, creando así el alumnado —inconscientemente— su propio sistema de reglas. (Neuner & Hunfeld, 2002, pp.33-35)

En este enfoque se pone especial énfasis en el desarrollo de una correcta pronunciación, por lo que el alumnado adquirirá conocimientos de fonética y fonología de la LE (Celce-

Murcia, 2001, p.4). En este mismo contexto, se introduce por primera vez el lenguaje coloquial en el aula, con la finalidad de imitar la LE de la manera más natural posible (Neuner & Hunfeld, 2002, p.35).

Entre los principios del ED se encuentra la *Anschaulichkeit*. Es por ello que, citando a Neuner & Hunfeld (2002, p.35), «[man versuchte], den Schülern die Sprache in lebensnahen Situationen beizubringen». De este modo, los textos utilizados en el aula son habitualmente diálogos con cierto carácter real, contruidos expresamente para poder abordar algún tema gramatical concreto y acompañados de ayudas (imágenes, por ejemplo). Tras una lectura en alto para trabajar la pronunciación, el profesorado realiza preguntas y las correcciones pertinentes. La gramática no se suprime del aula, pero no ocupa el primer lugar, aparece a modo de resumen y confección de la regla, que el alumnado deducirá inductivamente. Las técnicas empleadas para introducir nuevo vocabulario son variadas, como, por ejemplo, la señalización o la contextualización. En lo que respecta a la señalización, el docente señala objetos cotidianos y los nombra para que el alumnado comprenda su significado (*Was ist das? – Das ist ein Tisch*). En ocasiones, el profesorado no dispondrá de objetos concretos que poder señalar, por lo que puede recurrir a la definición (siempre en la LE) o a la contextualización de la palabra (Neuner & Hunfeld, 2002, p.38-39).

### **2.1.2. Enfoques estructurales: EAL y EAV**

El anterior enfoque abrió camino a los enfoques estructurales: el Enfoque Audiolingual (EAL) y el Enfoque Audiovisual (EAV). Ambos, basados en las teorías lingüísticas estructuralistas y en la teoría conductista de Skinner (estímulo – respuesta – refuerzo), tienen como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística mediante la recepción y reproducción (repetición) de estímulos. La lengua oral tiene prioridad tanto en el EAL como el EAV, sin embargo, ambos enfoques difieren en diversos puntos, principalmente en el carácter de los estímulos. En el EAL priman los estímulos acústicos, mientras que en el EAV adquieren mayor importancia los estímulos visuales. En ambos enfoques, la presentación inicial de estructuras es oral, y los ejercicios de comprensión lectora y expresión escrita se realizan después, una vez asimiladas las nuevas estructuras. (Neuner & Hunfeld, 2002, pp.45-65)

La gramática vuelve a adquirir importancia en estos enfoques, en contraposición con el ED, que se practicará, una vez presentada, mediante ejercicios de repetición. Los textos empleados en este enfoque tienen, principalmente, función didáctico-lingüística, pudiendo representar situaciones reales o ficticias. El aprendizaje de estructuras es inductivo y progresivo, por lo que los textos, temas gramaticales y el vocabulario siguen una estructura coherente y progresiva. Además, se introduce la metodología del laboratorio de idiomas, mediante la que el alumnado, gracias a las nuevas herramientas tecnológicas, tiene la posibilidad de escuchar audios de hablantes nativos de su LE y repetirlo para mejorar su pronunciación. Así, además de los ejercicios comunes empleados hasta el momento, se empiezan a realizar ejercicios de identificación, imitación o de dictado, por ejemplo.

Por otro lado, nos encontramos ante el EAV. El principio pedagógico de este enfoque es la presentación de elementos visuales asociados a la lengua oral. El empleo de imágenes (y, más adelante, vídeos) es una técnica empleada en todo el proceso de aprendizaje. Así, los estímulos visuales y acústicos se presentan conjuntamente con el fin de crear un contenido semántico. En el EAV, se presentan las estructuras gramaticales y el vocabulario mediante imágenes o vídeos, y seguidamente se realiza una introducción global en forma de diálogo, que el alumnado tendrá que memorizar para poder reproducirlo o hacer un juego de roles. A continuación, se realizan ejercicios del estilo *pattern drills*, consistentes en la sustitución de elementos de las frases repitiendo constantemente las estructuras aprendidas. Para finalizar, se llevan a cabo ejercicios de lectura y escritura para practicar los contenidos, repitiéndolos una vez más. (Neuner & Hunfeld, 2002, pp.45-65)

### **2.1.3. Enfoque Intermediario (EI)**

Este enfoque, conocido en alemán como la *Vermittelnde Methode*, creado en los años 50, recoge algunas de las características del EGT y del EAL: la gramática vuelve a adquirir importancia en las clases de LE, pero sin dejar de lado los ejercicios de práctica oral. Se retoman varios de los principios del EGT, así como la progresión de la gramática y del léxico. (Neuner & Hunfeld, 2002, p.72)

Uno de los principales cambios con respecto al EGT es el empleo de la L1 en el aula. Se parte de la base que este enfoque se creó como respuesta a una nueva situación pedagógica, en la que los y las estudiantes eran, por lo general, personas adultas con

diferentes lenguas maternas con el principal objetivo de desarrollar sus capacidades orales. Teniendo esto en cuenta, no se podía garantizar la homogeneidad de L1 entre el alumnado, por lo que las clases se impartirían en la LE y, así, los y las alumnas están constantemente expuestas a la lengua meta.

La metodología de las clases es muy parecida a la utilizada en el EAL, ya que la introducción de las lecciones se realiza mediante textos que versan sobre temas y situaciones lo más cotidianas posible, de modo que el alumnado pueda participar en diálogos y mejorar su competencia oral. Aun así, para mantener la función pedagógica de los textos, estos no son auténticos<sup>4</sup>, sino artificiales y creados con un objetivo específico, introduciendo en el texto las estructuras gramaticales y léxicas que se quieren trabajar en esa lección. Tras haber introducido el tema mediante una lectura, se trabajará el punto gramatical correspondiente, exponiendo ejemplos concretos y dando paso, posteriormente, a la regla. El aprendizaje es, de nuevo, inductivo. Posteriormente, se trabajarán los aspectos gramaticales de la lección mediante ejercicios progresivos, de dificultad cada vez mayor. En resumen, podríamos concluir que este método aúna el carácter más oral del EAL, empleando únicamente la LE, y los aspectos lingüísticos formales-estructurales del EGT. (Neuner & Hunfeld, 2002, pp.72-81)

#### **2.1.4. Enfoque Comunicativo (EC)**

Es evidente, señala Melero (2000: 7) que «la evolución metodológica en la enseñanza de LE no ha sido lineal», ya que los enfoques se han influido entre sí, coexistiendo en la misma época algunos de ellos y superponiéndose entre sí. Es decir, los enfoques descritos hasta la fecha han dejado, indudablemente, sus “resquicios” en los siguientes enfoques, pudiendo ver así características de uno y de otro en los siguientes.

Los anteriores enfoques, muy centrados en las estructuras, dejaban en gran parte de lado la lengua como herramienta comunicativa. Es ahí donde surge el EC, que, en palabras de Richards y Rodgers (2014) tiene los siguientes objetivos:

[Communicative Language Teaching] aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication. (p.155)

---

<sup>4</sup> Se entienden por textos auténticos aquellos textos o audios creados por hablantes nativos/as de la LE y dirigidos a otros y otras hablantes nativos/as de esa misma LE. (Buttaroni, 1995, p.34)

Según Richards y Rodgers (2014), el EC se rige basándose en la máxima de que la lengua es un sistema o herramienta para expresar significado, y, por lo tanto, su principal función es la comunicación. En consecuencia, las clases de LE dejan de tener un objetivo meramente pedagógico para adquirir, a su vez, un objetivo pragmático. En este enfoque se dota de importancia al valor comunicativo del lenguaje, poniendo especial énfasis en las cuatro destrezas comunicativas básicas (escuchar, leer, escribir y hablar).

En este marco comunicativo, nos encontramos ante un punto de vista pragmlingüístico, donde la lengua se entiende «nicht ein System von Formen, sondern als Aspekt menschlichen Handelns» (Neuner & Hunfeld, 2002, p.88). Por lo tanto, el aprendizaje de LE tiene como principal objetivo un uso funcional-comunicativo. El aprendizaje deja de centrarse en la adquisición de estructuras, poniendo énfasis en otros aspectos, tales como la intención comunicativa (de la que se extraen los puntos gramaticales), los roles y situaciones, los temas y contenidos (de los que se extrae el nuevo vocabulario) y los textos (Neuner & Hunfeld, 2002, pp. 92-95). Entendiendo la traducción desde este enfoque, House (2010, p.324) cree que una traducción se considera equivalente al texto original cuando la función de ambas es, también, equivalente.

Teniendo en cuenta que el objetivo en este enfoque es la comprensión del lenguaje auténtico y la reproducción de este, es innegable que, para conseguir una destreza comunicativa auténtica, el alumnado debe enfrentarse a textos auténticos (Huber, 2013, p.146). De este modo, los conceptos gramaticales se integrarán en estos textos, para que el alumnado pueda deducir inductivamente la norma, y, así, crear su propia *interlanguage*<sup>5</sup> (Cuña, 2007, p.31). Esta *interlanguage* cuenta con elementos de la L1 y de la LE del alumnado: se tiene que permitir que el alumnado cometa fallos y errores, ya que se consideran necesarios para el aprendizaje y adquisición de una LE. En el aula, por lo tanto, se tiene que entender que estas dos variedades lingüísticas (el lenguaje auténtico y la interlengua) conviven e interactúan entre sí. (Huber, 2003, p.147)

---

<sup>5</sup> Selinker (1972) diferencia entre tres sistemas lingüísticos diferentes: la L1 del estudiante, el sistema de LE y un camino intermedio entre ambos, «die fremdsprachliche Kompetenz des Lernenden, seine Zwischensprache». (p.1)

## 2.2. Necesidades del alumnado de Traducción e Interpretación

Habiendo expuesto los principales enfoques en la didáctica de LE, nos parece necesario realizar una breve explicación de cuáles son las necesidades concretas del alumnado de TI para desarrollar la competencia traductora<sup>6</sup>. Según la clasificación realizada por el grupo Grelt (2002, p.159), la CT la componen seis subcompetencias: la lingüística (1), la textual (2), la cultural (3), la instrumental (4), la empática (5) y la de transferencia (6). Las tres primeras y la última merecen especial atención, por su estrecha relación con la didáctica de LE.

En lo que respecta a la primera de las competencias, es evidente que el alumnado debe adquirir una amplia base lingüística formal: «language competence is a sine qua non of translation (...) a near-perfect of the niceties of the gramatical and lexical system of the source and target languages are basic ingredients of translation competence» (Neubert, 2000, p.7). De hecho, la docente de DaF en la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca M. A. Recio Ariza indica así:

Die Grammatik ist meines Erachtens wie die Struktur eines Hauses: wenn das Fundament solide ist, dann wird dieses Haus auch nicht in sich zusammenfallen, und alle anderen Elemente bereichern es. Die Grammatik muss in diesem Unterricht an erster Stelle stehen, gefolgt von der Kulturvermittlung und der Textanalyse. (2008, p.281)

Como indican Neubert y Recio Ariza en las anteriores citas, el conocimiento gramatical es vital a la hora de realizar una traducción en condiciones. Nos gustaría hacer hincapié en la importancia del conocimiento lingüístico de las lenguas con las que se trabaja, partiendo de que el alemán es una lengua C en la UPV/EHU. Por lo tanto, los conocimientos lingüísticos del alumnado son realmente bajos —si no nulos— al comenzar la carrera, y, en consecuencia, es importante adquirir una importante base lingüística en el poco tiempo del que se dispone. Sin embargo, la competencia lingüística no abarca solamente las estructuras gramaticales, sino también el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas. Entre ellas podemos distinguir las destrezas receptoras (comprensión oral y escrita) y las productivas (la expresión oral y escrita).

Según Morley (2001, p.69), ambas destrezas receptoras tienen que considerarse procesos extremadamente complejos, y no como simples habilidades pasivas. A pesar de que hoy

---

<sup>6</sup> CT: Según Bell (1991, citado en Cuña, 2007, p.15) son los conocimientos y habilidades que debe tener el traductor o traductora para realizar una traducción.

en día el desarrollo de la comprensión oral tiene un mayor papel en la enseñanza de LE, el desarrollo de esta destreza no siempre se ha considerado importante, viéndola únicamente como el paso previo al lenguaje hablado (Morley, 2001, p.70). En lo que respecta a la comprensión escrita, comenta Ediger (2001, p.151), «is gradually being recognized as a valuable source of language input» para introducir textos auténticos en el aula, sobre todo cuando el docente no es un hablante nativo de la LE. Trabajar la destreza lectora en el aula ayuda a desarrollar conocimientos de estructuras gramaticales, vocabulario, de tipología textual-discursiva y capacidad de síntesis y búsqueda de información (Ediger, 2001, p.152).

Al contrario que las anteriores, las destrezas productivas gozan de una gran aprobación en el marco comunicativo de la lengua: la expresión es el fin máximo del aprendizaje de LE. El desarrollo de la expresión escrita, por lo tanto, tiene como finalidad poner en práctica lo aprendido respecto a puntuación, ortografía y estructuras gramaticales y vocabulario. Kroll (2001, p.226) cree que las tareas dirigidas a fomentar la expresión escrita tienen que contar con un contexto para poder trabajar, además, las normas socio-pragmáticas de esa situación lingüística en concreto. Por último, nos encontramos ante la principal de las destrezas para muchas personas: la expresión oral, que comprende la pronunciación, la fluidez y aspectos sociolingüísticos tales como el uso de lenguaje coloquial o expresiones idiomáticas. Lazaraton (2001, pp.106-108) propone una serie de ejercicios para mejorar la destreza oral del alumnado: debates, conversaciones, juegos de rol o presentaciones, entre otras.

Tenemos que tener en cuenta que los estudios de TI tienen como meta la formación de traductores/as e intérpretes, y, por lo tanto, deberán dominar, especialmente, las competencias receptivas, para poder enfrentarse en sus futuras profesiones a auténticos textos escritos y hablados con soltura. Sin embargo, no puede obviarse el desarrollo de las destrezas productivas, ya que partimos desde un enfoque comunicativo en el que el principal objetivo es aprender a comunicarse.

Respecto al segundo punto, la competencia textual y de análisis es vital. De este modo, los y las estudiantes de TI deben adquirir los conocimientos necesarios para poder analizar textos tanto en la lengua de origen como meta. Aplicado a la didáctica de LE en traducción, el análisis textual puede utilizarse para contrastar estructuras entre la LE y la L1, empleándose textos auténticos para el análisis. De este modo, la comparación de

estructuras sintácticas puede ayudar al alumnado a analizar las similitudes y diferencias entre las dos lenguas en lo que respecta, por ejemplo, a la estructura de las oraciones subordinadas (Castell, 2010, p.701). Nos gustaría recalcar, por lo tanto, la importancia de la autenticidad de los textos coherentes característicos del EC en el desarrollo de la competencia textual, de modo que el alumnado pueda percibir la LE tal y como es. Además, el análisis de textos puede ayudar al alumnado no solo a entender nuevas estructuras gramaticales, sino a establecer relaciones con su L1 y desarrollar diferentes estrategias, algo que será de gran ayuda en las asignaturas de prácticas de traducción; ya que, como indica Königs (2010, p.1042), traducir impulsa la consciencia lingüística de ambas lenguas. Así, el análisis de textos, en nuestra opinión, puede emplearse como herramienta contrastiva para que el o la estudiante cree su propio sistema de normas de manera inductiva, y, además, para facilitar la comprensión de aspectos socio- y pragmalingüísticos, ya que, como afirman Graefen y Hoffmann, «[die Pragmatische die Pragmatische Forschung] holt die sprachliche Wirklichkeit in den Unterricht hinein als Reflexion sprachlicher Mittel in ihrer Funktionalität, (...), im Erarbeiten eines Verständnisses dessen, was in authentischen Gesprächen und Texten passiert» (2010, p.265). Al analizar textos auténticos como, por ejemplo, cartas formales e informales, y analizarse desde la pragmalingüística, podrían verse p.ej. las diferencias entre las formas pronominales *Sie* y *du*, conociendo así en qué situaciones comunicativas sería más adecuado utilizar uno u otro.

Por otro lado, nos encontramos ante la competencia cultural, es decir, la capacidad de comprender la dimensión cultural y semiótica de la LE (Grelt, 2002, p.159). Como recoge Recio Ariza (2008, p.279), Fernando Pérez Montero indica que los traductores, traductoras e intérpretes deben conocer el contexto de origen y ser capaces de trasvasarlo en el idioma meta (2003). Es muy importante conocer las costumbres, geografía, estructura política y demás aspectos culturales para poder dominar el contexto de la LE. En este caso, sería necesario para un estudiante de traducción aprender la organización geográfica y administrativa de los países germanohablantes para, por ejemplo, saber traducir qué es un *Bundesland*. En este campo, la pragmalingüística tiene también un papel importante (Neuner & Hunfeld, p.88), ya que, siguiendo el ejemplo anterior, las formas pronominales *Sie* y *du* no son totalmente equivalentes a las formas *usted* y *tú* españolas, porque, aunque la situación comunicativa pueda ser la misma, las convenciones lingüísticas y culturales son diferentes.

En cuarto lugar, la competencia instrumental recoge las capacidades técnicas e instrumentales, como la documentación, revisión y edición o el empleo de las TIC. La competencia empática, según Grelt (2002, p.159) se refiere tanto a las facultades cognitivas tales como la memoria, atención o razonamiento lógico; como a actitudes psicológicas (el espíritu crítico y la curiosidad intelectual).

Por último, nos encontramos ante la más importante de las seis competencias para un traductor o traductora, la competencia de transferencia o traslativa, que el grupo Grelt describe así:

La competència de transferència, que és la competència central, i que integra totes les altres. Es tracta, com afirma PACTE (2000), de la capacitat de recórrer el procés de transferència des del text original a l'elaboració de la traducció, és a dir, de saber comprendre el text original i expressar-lo en la llengua d'arribada segons la finalitat de la traducció i les característiques del destinatari. (2002, p.159)

Las tres primeras competencias pueden —o deben— abordarse en las asignaturas de alemán como lengua C, mientras que las competencias instrumental y empática, aunque también puedan trabajarse en estas, corresponderían a otras asignaturas del Grado, así como las que corresponden al Módulo 06<sup>7</sup> (Memoria Justificativa UPV/EHU, p.62). Es importante que los docentes de LE tengan presentes las competencias de la CT para poder ayudar al alumnado a desarrollar correctamente sus habilidades.

Habiendo presentado las seis competencias de la CT según Grelt (2002, p.159), procederemos a analizar si la actual estructura de la UPV/EHU facilita el desarrollo de las mismas y el cumplimiento de los objetivos planteados<sup>8</sup>. En lo que respecta a la comprensión y producción de textos escritos y orales de nivel B2-C1 en alemán, es evidente que adquirir las competencias lingüísticas necesarias para llegar a este nivel en apenas tres años es muy difícil, si no imposible: para desarrollar todas las competencias se precisa tiempo, y cinco asignaturas obligatorias (más una optativa) no permiten llevar a cabo esto correctamente. Sin embargo, teniendo en cuenta el escaso tiempo del que se dispone, el nivel alcanzado por el alumnado es satisfactorio. Consecuentemente, también es difícil que se cumpla adecuadamente el siguiente objetivo, el conocimiento de un repertorio léxico e idiomático con sus niveles de connotación. Para esto, haría falta trabajar mayor variedad de textos, de carácter oral y escrito, incluyendo más textos auténticos en el aula. De este modo también se aprendería a emplear la LE en diversas

---

<sup>7</sup> Materias Teóricas e Instrumentales. (Memoria del Grado UPV/EHU, p.62)

<sup>8</sup> Véase el capítulo 1.2: Marco curricular: Alemán como lengua C en la UPV/EHU

situaciones, con diferentes registros y estilos. Por lo que respecta al análisis contrastivo de las estructuras más problemáticas, este se podría trabajar en mayor medida en las clases de Alemán como lengua C, ya que este objetivo se trabaja en mayor medida en las asignaturas de Prácticas de Traducción. Sin embargo, teniendo en cuenta que el alumnado está estudiando TI, creemos que las asignaturas de Lengua C son un buen punto de partida para realizar dicho análisis. El empleo de tareas o ejercicios de traducción (o incluso interpretación) en estas asignaturas puede propiciar una mejora en el desarrollo de las competencias textual y lingüística del alumnado. Es importante, para esto, que se pueda garantizar trabajar la L1 de todo el alumnado y no exclusivamente el español como lengua A, ya que los y las estudiantes cuya L1 es el euskera no tienen las mismas posibilidades de realizar este contraste que facilita la adquisición inductiva de reglas. En lo que respecta al último objetivo de la UPV/EHU, creemos que es innegable que se cumple: las estructuras sintácticas y gramaticales se van adquiriendo de manera progresiva, coherente y adecuada, siguiendo un orden consensuado y establecido.

### 3. Propuesta didáctica: *Modalpartikeln*

A continuación, se va a realizar una propuesta de ejercicios para poder desarrollar las competencias anteriormente descritas. Por ello, se han diseñado cinco ejercicios para ser empleados en la asignatura Lengua C VI: Alemán, de tercer curso (segundo cuatrimestre). A esta asignatura, según la Memoria Justificativa de la UPV/EHU (pp.209-210), corresponden «los contenidos y conocimientos correspondientes a las cuatro destrezas del nivel C1 dentro del MCER». Es por ello que los y las estudiantes ya tienen una buena base de la lengua alemana, y son —deberían ser— capaces de comprender y producir textos de alta dificultad.

En este marco empiezan a aparecer con cada vez mayor frecuencia cuestiones más complejas, como, por ejemplo, cuestiones pragmalingüísticas. En el marco de la pragmática, indica Castell (2008, p.406 y 2010, p.702), «las partículas modales alemanas constituyen para el extranjero el fenómeno más difícil y complejo de la lengua alemana». La principal función de estas partículas es expresar un sentimiento o emoción concreta (miedo, enfado, sorpresa...) y son especialmente difíciles para traducirlas debido a la falta de equivalencias directas. Las partículas modales apenas existen en español (Acosta, 1984, citado en Castell, 2010, p.702), como, por ejemplo, *acaso* (*¿Acaso no estamos prestando atención?*). Su presencia es algo más común en euskera, conocidas por *partikula modalak* (Euskal Gramatika Osoa, 2012, 578-581), por lo que puede resultar familiar para los y las estudiantes con L1 euskera, con ejemplos como *ote*, *al* y *ei*. (*Ez ote da konturatu?*). Sin embargo, la presencia y el número de estas es infinitamente mayor en la lengua alemana, y, por lo tanto, suponen todo un reto para los traductores y traductoras.

Por todo ello, se ha decidido diseñar una serie de ejercicios para poder trabajar el significado y el uso de las partículas modales en clase de Lengua C VI: Alemán. Se han establecido, así, los siguientes objetivos generales para estos ejercicios:

- Reconocer y analizar las partículas modales alemanas en contextos auténticos
- Aprender a expresar emociones mediante las partículas modales (miedo, sorpresa...)
- Contrastar el uso de las partículas modales con las L1 del alumnado
- Desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas

Siguiendo el ejemplo que, entre otros, Neuner & Hunfeld (2002, pp.89-93) proponen para la propuesta de contenidos dentro del EC, hemos dividido los contenidos en dos categorías, los contenidos funcionales<sup>9</sup> y los lingüísticos<sup>10</sup>:

Contenidos funcionales	Contenidos lingüísticos
Expresar emociones y sentimientos (miedo, sorpresa, enfado, alivio...)	<i>Modalpartikeln</i>
Expresar la ironía	Vocabulario emociones y sentimientos

Tabla 2: Contenidos funcionales y lingüísticos de la propuesta de ejercicios

Para realizar la propuesta de ejercicios se han tenido en cuenta los siguientes parámetros formulados por Breindl (2004, p.434). Establece que los ejercicios deben introducir estructuras gramaticales mediante elementos funcionales, entendiéndose desde un punto de vista discursivo-pragmático. Los materiales empleados pueden ser auténticos o contruidos expresamente para el aula, pero siempre adecuados a la tipología textual y registro originales. Además, añade Breindl, es importante motivar al alumnado a la propia producción mediante diversos medios.

### 3.1. Ejercicios cognitivos: formulación inductiva de reglas

El objetivo principal de este ejercicio (que debe ser anterior a los demás) es analizar el uso de *Modalpartikeln* y reflexionar sobre ellas, de modo que el alumnado pueda desarrollar de manera inductiva una norma, que después tendrá que formular por escrito.

#### 3.1.1. Comprensión lectora y oral

En esta primera parte del ejercicio, el alumnado se enfrentará a textos auténticos que contengan situaciones cortas en las que haya diversas partículas modales alemanas. Estos ejercicios se realizarán, preferiblemente, mediante audios o vídeos, para así, además, poder trabajar la destreza de comprensión oral.

<sup>9</sup> Hacen referencia a cuestiones comunicativas y pragmáticas, y no al plano lingüístico-estructural. (Neuner & Hunfeld, 2002, p.89)

<sup>10</sup> Contenidos puramente lingüísticos: estructuras gramaticales y vocabulario.

En estos textos, diversas personas expresarán una emoción concreta, haciendo empleo del vocabulario y de la(s) *Modalpartikel(n)* que correspondan a esta emoción<sup>11</sup>. Por ejemplo, uno de los audios podría mostrar a un padre hablando con su hijo, avisándole de que no llegue tarde a casa, y podría decir la siguiente frase: *Komm **bloß** nicht zu spät zurück!* En primer lugar, se realizará un análisis de los textos, pidiendo a los y las estudiantes que expliquen qué ha ocurrido en cada una de las situaciones, qué sentimientos tenían las personas que hablaban y qué partícula modal han utilizado para expresarlo.

### 3.1.2. *Multiple-choice*

En segundo lugar, el alumnado tendrá que realizar un sencillo ejercicio de *multiple choice*, en el que tendrán que unir cada una de las personas o situaciones con la frase y el matiz que se esconde tras la partícula modal.

Ej:	(Situation 1):	Komm <b>bloß</b> nicht zu spät zurück!
a)	Überraschung	
b)	Drohung	
c)	Aufforderung	

Figura 3: Ejemplo de ejercicio de *multiple choice* para trabajar las MP, ejercicio 1

La finalidad de este ejercicio, por lo tanto, no es solo escuchar lo que estas personas dicen y unirlo con el sentimiento que están expresando, sino reflexionar sobre el matiz que aporta la partícula modal a la situación.

### 3.1.3. **Formulación de reglas**

Por último, el alumnado tendrá que recoger las conclusiones a las que ha llegado por parejas. Para ello, se les presentará una tabla parecida a la siguiente, en la que se les muestra una función o emoción concreta, a la que tienen que adjudicar una o más de las partículas empleadas en los textos, además de pensar y escribir un ejemplo.

---

<sup>11</sup> Debido al carácter de este TFG, la búsqueda —o creación— de estos textos auténticos es inviable, ya que es una tarea extremadamente compleja, sobre todo en el caso de medios audiovisuales.

FUNKTION (GEFÜHL)	MODALPARTIKEL	BEISPIEL
Überraschung	... <u>denn</u> ... <u>aber</u> ...	<u>Das ist aber teuer!</u>

Tabla 3: Regla del significado y uso de las *Modalpartikeln*, ejercicio 1

### 3.2. Reconstrucción: completar oraciones

Para este segundo ejercicio, se ha adaptado un ejercicio del libro de texto *Grammatik aktiv B2-C1 (DaF): verstehen, üben, sprechen* (Jin y Voß, 2018, p.210). Hemos escogido este ejercicio porque es un diálogo medianamente natural, pero, sobre todo, porque no se trata de frases inconexas, sino de una conversación cohesionada que representa una situación posiblemente real.

En este ejercicio (fig. 4), el objetivo es el análisis textual. Es decir, el alumnado tiene que leer el diálogo en alto y analizar cuál es el significado de la frase, indicando la emoción o sentimiento que expresa cada una.

**3 Lesen Sie den Dialog laut. Betonen Sie nicht die Modalpartikeln. Ergänzen Sie die Bedeutung.**

überrascht über die Frage • vorwurfsvoll • das weißt du auch, vorwurfsvoll • resignierend • freundlicher / weniger direkt • ungläubig, erstaunt • emotional • emotional • überrascht, erstaunt • das wissen wir beide • das wissen wir beide

☛ Hast du das Essen schon vorbereitet?

☛ Nein, wann sollte ich das denn machen? ( überrascht über die Frage )<sup>1</sup> Ich habe doch bis gerade gearbeitet.  
( \_\_\_\_\_ )<sup>2</sup>

☛ Das ist aber blöd! ( \_\_\_\_\_ )<sup>3</sup> Unsere Gäste kommen doch gleich.  
( \_\_\_\_\_ )<sup>4</sup>

☛ Dann müssen sie eben mithelfen. ( \_\_\_\_\_ )<sup>5</sup> Tina und Marco machen das doch gerne. ( \_\_\_\_\_ )<sup>6</sup>

☛ Na gut, aber fang du doch schon mal mit dem Salat an. ( \_\_\_\_\_ )<sup>7</sup> Ich gehe noch schnell zum Supermarkt.

☛ Willst du etwa jetzt noch einkaufen? ( \_\_\_\_\_ )<sup>8</sup> Dafür haben wir aber keine Zeit mehr! ( \_\_\_\_\_ )<sup>9</sup>

☛ Nein, ich hole nur einfach zwei Flaschen Wein und etwas Baguette. Das können wir ja aufbacken.  
( \_\_\_\_\_ )<sup>10</sup>

☛ Gute Idee! – Oh, ich sehe Tina und Marco kommen. Meine Güte, die sind vielleicht pünktlich!  
( \_\_\_\_\_ )<sup>11</sup>

Figura 4: Ejercicio propuesto por Jin y Voß (2018, p.210)

Sin embargo, para poder crear un ejercicio de reconstrucción, se propone darle la vuelta al ejercicio. De este modo, el alumnado leerá el texto una primera vez en voz alta, por parejas, pero en él no aparecerán las partículas modales, pero sí el significado de las mismas. Lo que se espera con este ejercicio es, por tanto, lo contrario: tendrán que insertar las MP correspondientes a esa emoción en el diálogo. De este modo, no solo se practicará la situación en la que se emplea cada uno, sino también su posición en la frase, ya que no habrá un hueco preestablecido para colocar las MP.

Ej:	Hast du das Essen schon vorbereitet?
	Nein, wann sollte ich das machen? (überrascht über die Frage). Ich habe bis gerade gearbeitet (das weißt du auch, vorwurfsvoll)

Figura 5: Propuesta basada en el ejercicio de Jin y Voß (2018, p.210), ejercicio 2

### 3.3. Ejercicio cognitivo y de producción: comparación

Para realizar este ejercicio de carácter bidireccional, el alumnado tendrá que realizar un análisis contrastivo entre la lengua alemana y su L1. Por lo tanto, se tendrán que disponer de textos auténticos traducidos a las L1 de los y las estudiantes (en este caso, español y euskera). Esto puede ser especialmente útil para trabajar, como afirma Brdar-Szabó (2010, p. 518), «[die] Feststellung, Systematisierung und Erklärung von interlingualen Gemeinsamkeiten und Unterschieden». Haciendo una lectura en paralelo de los textos, el alumnado tendrá que marcar las *Modalpartikeln* del texto original y sus respectivas traducciones. Además, tendrán que contestar a dos preguntas:

- Welche(s) Gefühl(e) drückt man mit dieser Modalpartikel aus?
- Welche Strategie benutzt man in den Übersetzungen? Gibt es immer eine äquivalente Form in der Zielsprache? Wenn die MP nicht übersetzt ist, könntest du eine andere Strategie benutzen?

Habiendo marcado y contestado las preguntas, el alumnado tendrá que hacer lo contrario: volver a traducir la frase desde su L1 al alemán, para ver cómo se utilizan las MP partiendo desde el español o el euskera. Este ejercicio, además, podría hacerse del revés, proponiendo al alumnado textos en euskera o español en los que aparecieran las partículas de carácter modal de estos idiomas, para ver si se traducirían al alemán mediante otra

partícula modal. Esto podría ser especialmente eficaz para ver la traducción de partículas como “es que”.

Para ejemplificar, se han empleado dos fragmentos de textos literarios analizados por Zubillaga en su tesis doctoral en los que se emplean las *Modalpartikeln*, y se puede observar su traducción al español y al euskera (2013, p.532). La siguiente tabla recoge posibles textos auténticos y sus traducciones.

DE	ES	EU
Ich bin ja ganz schwarz geworden! (Preußler, O. (1966). <i>Das kleine Gespenst</i> . Stuttgart: Thienemanns Verlag.)	Me he vuelto completamente negro.	Erabat beltz bihurtu naiz.
Das ist ja zum Lachen! (Wölfel, U. (1961). <i>Feuerschuh und Windsandale</i> . Düsseldorf: Hoch-Verlag.)	¡No me hagas reír!	Ez iezadazu barregararik eman!

Tabla 4: Propuesta de textos auténticos y su traducción (Zubillaga, 2013)

Este ejercicio, por lo tanto, tiene dos funciones: el análisis textual contrastivo y la reproducción de un texto auténtico. De este modo, podrán analizar propuestas de traducción reales, para ver cuáles son las posibles estrategias empleadas por los traductores y traductoras, y, además, crearán nuevas propuestas para trasladar las MP al alemán.

### 3.4. Producción: juego de roles (crear y reconstruir)

Este cuarto ejercicio tiene como principal objetivo la producción oral controlada. Esta clase de ejercicios son una inmejorable oportunidad para comparar las dos variedades lingüísticas: la *interlanguage* del alumnado y el lenguaje auténtico. Además, aunque sea en menor medida, se pueden trabajar las aptitudes y destrezas correspondientes a la interpretación. Este ejercicio, además, es adecuado para desarrollar la comprensión oral (además de la expresión) teniendo que prestar atención a los textos de sus compañeros y compañeras.

Este ejercicio consta de dos pasos: la creación y la reconstrucción de un diálogo. En primer lugar, los alumnos y alumnas se pondrán en parejas o grupos, y tendrán que crear una conversación en alemán en la que se empleen MP. Estas conversaciones tendrán que ser lo más naturales posibles, empleando las MP con naturalidad y expresando lo que tienen que expresar. Seguido, tendrán que recrear la situación ante el resto de la clase. En este caso, la variedad empleada sería la *interlanguage*.

Mientras el grupo actúa, el resto de estudiantes cogerá notas de la situación para, posteriormente, realizar una interpretación consecutiva en español o euskera, prestando especial atención en la traducción de las frases que contienen una MP. Una vez terminada la toma de notas, otro grupo recreará la situación en su L1, creando así una conexión entre la *interlanguage* y el lenguaje auténtico. Se pedirá al alumnado que evalúe la interpretación del grupo y que se fije en cómo se han trasladado las MP a la L1.

Los ejercicios de interpretación son especialmente útiles para trabajar la comprensión oral, pudiendo hacer interpretaciones de textos auténticos de diferentes medios audiovisuales (por ejemplo, noticias) en lugar de textos de compañeros y compañeras, aprovechando el marco de la asignatura y tratando de compensar la falta de asignaturas de interpretación con alemán.

### **3.5. Reescritura: equivalencias para las MP**

Por último, se propone hacer un ejercicio de reformulación con la finalidad de analizar la intención comunicativa de los hablantes y de descubrir las equivalencias entre las diferentes partículas modales alemanas y otras estructuras.

Este ejercicio es un ejercicio de gramática puro, por lo que los textos empleados serían, en mayor medida, frases inconexas creadas expresamente para el ejercicio. Estos textos pueden contener errores, entendiéndose como errores «las desviaciones con respecto a la lengua como la utilizan los nativos» (Huber, 2003). Esto se debe al principal objetivo del ejercicio, que es el análisis y reproducción de ciertas partículas modales. Por lo tanto, se considera muy difícil —si no imposible— encontrar textos auténticos, cohesionados y con contexto, que contengan todas las estructuras que se quieren trabajar. Por esto, los textos contendrán muchas de las características de otro tipo de *interlanguage* característico de los libros de texto (Huber, 2013, p.145). Sin embargo, en medida de lo

posible, se intentará acompañar cada frase de una situación contextual, para que el alumnado pueda entender sin lugar a dudas qué quiere transmitirse con esa frase.

El ejercicio es, a priori, un ejercicio sencillo: se presenta al alumnado una serie de frases o situaciones que contienen una MP. Primero, tendrán que analizar cuál es la intención comunicativa y para qué se ha usado la MP.

Ej: Lisa und Michael gehen einkaufen. Sie gehen in einen Kleiderladen. Michael gefällt ein Hemd sehr gut, aber es ist sehr teuer. Er sagt: „Das ist aber sehr teuer!“  
(Überraschung)

El alumnado tendrá que decidir cuál es el sentimiento que se esconde tras la MP y traducirla mediante otra MP similar, o con otra estructura que pueda sustituir la partícula. De este modo, se pone énfasis en los contenidos comunicativos-funcionales en lugar de centrarse en los contenidos lingüísticos.

Ej: Das ist <u>aber</u> sehr teuer! Ich hätte nicht erwartet, dass es so teuer ist.
--

Figura 6: Ejemplos de posibles equivalencias a la MP original, ejercicio 5

Este ejercicio puede ayudar al alumnado a interiorizar cuáles son los matices de cada una de las partículas modales y a aprender a usarlos dependiendo de la situación.

## 4. Conclusiones

En este TFG hemos pretendido resumir cuál es la actual situación en lo que respecta a la didáctica del Alemán como lengua C en el grado de TI de la UPV/EHU. Habiendo analizado la estructura de la carrera y los diferentes enfoques empleados en la enseñanza de idiomas, se han podido sacar varias conclusiones. Sin embargo, antes de exponer las conclusiones, nos gustaría recalcar que, como se ha mencionado anteriormente, el marco de este análisis es un TFG, y, por lo tanto, su extensión es limitada, ya que cada uno de los puntos que se han tratado deberían analizarse mucho más exhaustivamente.

En primer lugar, hay que mencionar que, actualmente, el enfoque predominante en la enseñanza de LE es el comunicativo, ya que la lengua se entiende como herramienta de comunicación, y, en consecuencia, el aprendizaje de una LE tiene que tener como objetivo el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. Además, este enfoque no desestima el uso de la L1 en el aula, lo cual, como se ha mencionado en el trabajo, puede tener abundantes beneficios en la adquisición de la LE, al evidenciar el contraste entre L1 y LE para desarrollar así la interlanguage del alumnado.

En segundo lugar, nos gustaría destacar la importancia del empleo de textos auténticos en el aula, ya que, en el futuro, como profesionales de la Traducción e Interpretación, el alumnado se enfrentará siempre a estos. Además, creemos que trabajar el análisis contrastivo de estos textos es preciso para las asignaturas de Prácticas de Traducción que siguen a las de lengua. Igualmente, debido a la falta de asignaturas de interpretación con alemán, las asignaturas de lengua C podrían emplear textos orales auténticos para trabajar la comprensión oral, desarrollando también la competencia interpretativa del estudiante.

Nos parece de vital importancia comprender que, como apunta Grelt (2002, p.159), la competencia traslativa aúna las demás competencias, y, por lo tanto, estas tienen que trabajarse en sus respectivas asignaturas. De este modo, las asignaturas de Alemán como Lengua C no solo deberían encargarse del desarrollo de la competencia lingüística, sino también facilitar el desarrollo de las demás, especialmente de la competencia textual y de la cultural.

Asimismo, hemos llegado a una conclusión que es innegable: en las clases de Lengua C (Alemán) se tiene que tener en cuenta que el alumnado está cursando TI, y, por lo tanto, los ejercicios y tareas a realizar deben estar específicamente diseñados para ellos y ellas;

creando conexiones entre el alemán y su L1, independientemente de su Lengua A. Realizar estas conexiones, actualmente, es complicado para el alumnado de Lengua A euskera, ya que las asignaturas de Alemán como lengua C se imparten, en su mayoría, empleando la lengua española.

Por todo lo anterior, hemos llegado al punto culminante de este TFG: el diseño de una serie de ejercicios que aúnan las características de diversos enfoques, pensados específicamente para los y las estudiantes de TI.

Estas consideraciones nos llevan a concluir que la didáctica de las lenguas C en las facultades de TI, concretamente en la UPV/EHU, es una cuestión que precisa de un estudio más exhaustivo y de mayor profundidad; para así poder establecer unas pautas que ayuden a mejorar la formación del alumnado de TI.

## 5. Bibliografía

- Acosta, L. (1984). Las partículas modales del alemán y del español. *Studia Philologica Salmaticensia* (7/8): 7-41.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 06, 9-23.
- ANECA (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Granada: Universidad de Granada.
- Anthony, E. M. 1963. Approach, Method, and Technique. *English Language Learning*, 17(2), 63-67.
- Brdar-Szabó, R. (2010). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. En H. J. Krumm et al. (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) Bd.35* (pp. 518-531). Berlin: De Gruyter.
- Breindl, E. (2004). Konnektoren in Übungsgrammatiken. En P. Kühn (ed.) *Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. (pp. 426-458). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Buttaroni, S. (1995). Sprache beibringen, Sprache fernhalten. *Authentizität im Sprachunterricht*. (ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/1995), 34-40.
- Castell, A. (2008). *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Editorial Idiomas
- Castell, A. (2010). Kontrastive Analyse Spanisch-Deutsch. En H. J. Krumm et al. (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) Bd.35* (pp. 699-705). Berlin: De Gruyter.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cuña, S. (2007). *El papel de la lengua A en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores*. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Traducción e Interpretación.

- Ediger, A. (2001). Teaching Children Literacy Skills in a Second Language. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (pp. 153-170). Boston: Heinle & Heinle.
- Graefen, G & Hoffman, L. (2010). Linguistische Pragmatik. En H. J. Krumm et al. (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) Bd.35* (pp. 255-265). Berlin: De Gruyter.
- Grelt [Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües per a Traductors]. (2002). Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. *Quaderns: Revista de traducció* (7), 155-165.
- House, J. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln. En H. J. Krumm et al. (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) Bd.35* (pp. 323-331). Berlin: De Gruyter.
- Huber, E. (2003). Ahozko hizkuntza ekoizteko hainbat ariketa. En *Ahazkotasuna ikasgelan* (pp. 99-111). Vitoria-Gasteiz: Ikastolen Elkartea.
- Huber, E. (2013). Von der Konnexion im Text und dem Text ohne Konnexion. Authentische Sprache in Übungsgrammatiken und Grammatikübungen. En J. Contreras, M. Labarta & A. Giménez (eds.), *Performanz in Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Linguistik und Kulturwissenschaften* (pp. 143-154). Madrid: Hueber.
- Jin, F. & Voß, U. (2018) *Grammatik aktiv B2-C1 (DaF): verstehen, üben, sprechen*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Königs, F. G. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln in Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. En H. J. Krumm et al. (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) Bd.35* (pp. 1040-1047). Berlin: De Gruyter.
- Kroll, B. (2001). Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (pp. 153-170). Boston: Heinle & Heinle.

- Krumm, H. J. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) Bd.35*. Berlin: De Gruyter.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (pp. 103-116). Boston: Heinle & Heinle.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Memoria Justificativa del Grado de Traducción e Interpretación de la UPV/EHU. (2010). Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU.
- Möller Runge, J. (1999). *La enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera en las facultades de traducción e interpretación de España: propuestas metodológicas* (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Morley, J. (2001). Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (pp. 69-86). Boston: Heinle & Heinle.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Schöffner C. y B. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, (pp.3-18). Amsterdam: John Benjamins.
- Neuner, G. & H. Hunfeld. (2002): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlín: Langenscheidt.
- Pérez Montero, F. (2003). Traducción, cultura y modas. *La linterna del traductor*, 5.
- Recio Ariza, M. A. (2008). Das Warum und das Wie des Sprachunterrichts (Deutsch) an den Übersetzungsfakultäten Spaniens. En B. Balzer, M. Benito, S. Caesar et al. (eds.), *Germanistik und Deutschunterricht in Spanien. Deutsch als Fremdsprache und Linguistik* (pp. 277-284). Madrid: Hueber.
- Richards, J. & Renandya, W. (2002): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York, EEUU: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Cambridge University Press.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, pp.209-231.
- Zubillaga, N. (2013). *Alemanetik euskaratutako haur- eta gazte-literatura: zuzeneko nahiz zeharkako itzulpenen azterketa corpus baten bidez*. (Tesis doctoral), UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz.
- Zubiri, E. & Zubiri, I. (2012). *Euskal gramatika osoa*. Euskadi: Ikasbook S.L.