

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA MEJORAR EL
CONOCIMIENTO DE LA GRAMÁTICA CON BASE EN LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS**

TESIS

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PRESENTA

MARLON GONZÁLEZ SAUCEDO

DIRECTOR

DRA. GABRIELA SATURNINA ALANÍS URESTI

NOVIEMBRE DE 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA MEJORAR EL
CONOCIMIENTO DE LA GRAMÁTICA CON BASE EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

TESIS

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PRESENTA

MARLON GONZÁLEZ SAUCEDO

DIRECTOR

DRA. GABRIELA SATURNINA ALANÍS URESTI

NOVIEMBRE DE 2019

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ACTA DE APROBACIÓN DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE MAESTRÍA

Titulada

**LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS CON BASE EN LAS
NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Comité de evaluación

Presidente

Dra. Gabriela Saturnina Alanís Uresti

Secretario

Mtra. Adriana Elizabeth Rodríguez Althon

Vocal

Dra. Gabriela Adriana Elizondo Regalado

ALERE FLAMMAM VERITATIS

San Nicolás de los Garza, N.L., a _____ de _____ 2019.

Dra. Irma María Flores Alanís

Subdirectora del Área de Estudios de posgrado

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad Autónoma de Nuevo León y al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su apoyo y patrocinio para la realización de este proyecto de investigación, a la Dra. Gabriela Saturnina Alanís Uresti, directora de esta investigación, así como a la Mtra. Adriana Elizabeth Rodríguez Althon y a la Dra. Gabriela Adriana Elizondo Regalado por formar parte del Comité de evaluación, por sus valiosas sugerencias e interés en la revisión del presente trabajo.

Resumen.

Este proyecto de investigación-acción titulado “La traducción en la enseñanza del inglés para mejorar el conocimiento de la gramática con base en las nuevas tecnologías”, cuyo objetivo es demostrar la eficacia del método de traducción en la enseñanza del inglés mediante la práctica de ejercicios de traducción directa e inversa con apoyo de una aplicación *software* con los que se adquiere conocimiento de gramática desde un enfoque comunicativo. Se trabajó con un solo grupo que se dividió a la mitad para usarse como muestra de un grupo control, al cual se le aplicaron ejercicios tradicionales, y a la parte experimental, una propuesta didáctica proveniente de las nuevas tecnologías que se impartió en el Centro de Idiomas de la FFYL de la UANL, que sería el equivalente al B2 según el MCER se usó un *pretest* para determinar si era válido mejorar las estructuras gramaticales del presente perfecto y presente perfecto continuo, que por el nivel de los estudiantes, deberían ser estructuras superadas, después se finalizó con un *posttest* para observar si hubo una mejora en los estudiantes. En una sección introductoria se explica la relevancia de los métodos más usados para aprender una lengua extranjera en los últimos años. Posteriormente, se inicia el apartado de antecedentes donde se tratan distintas investigaciones a favor del método de gramática traducción como método de enseñanza del inglés. Después se pasa al planteamiento general de la investigación, en esta sección se incluyen tanto objetivos generales como específicos que se pretendieron alcanzar, así como el método que se emplea para desarrollar el estudio, en este caso investigación/acción. En la práctica, se usa un instrumento del ámbito procedente de las nuevas tecnologías para potenciar dos estructuras gramaticales por medio de la traducción.

PALABRAS CLAVE: Traducción, enseñanza, inglés, tecnología y gramática.

ÍNDICE DEL CONTENIDO

ACTA DE APROBACIÓN	III
AGRADECIMIENTOS	IV
Resumen.	V
INTRODUCCIÓN	3
CAPITULO 1. LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	4
1.1 Antecedentes	6
1.2 Planteamiento del problema	11
1.3 Preguntas de investigación	12
1.4 Objetivos de investigación	13
1.5 Justificación	13
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	15
2.1 Interlengua (IL), Primera Lengua (L1), Segunda Lengua (L2) Lengua Extranjera (ELEX)	15
2.2. Interferencia y transferencia positiva	17
2.3 Método de Gramática-Traducción	19
2.4 Gramática Generativa	19
2.5 Bilingüismo	20
2.6 Filtro Afectivo	21
2.7 Metodología inductiva	22
2.8 Competencia Comunicativa	23
2.9 Tecnología y aprendizaje de idiomas	24
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	25
3.1 Tipo de investigación	26
3.1.1 Modelo Kemmis	27
3.2 Población	28
3.3 Instrumentos	28
3.4 Validación del instrumento	30

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	31
4.1 Resultados y análisis	31
4.2 Análisis	32
CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA: “A JOURNEY THROUGH THE WORLD OF DUOLINGO”	38
5.1 Objetivos	39
5.1.1 Objetivo general de la propuesta didáctica	39
5.1.2 Objetivos específicos de la propuesta didáctica	39
5.2 Implementación de la propuesta	44
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	45
REFERENCIAS	51

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Tabla 1.....	32
Tabla 2.....	34
Ilustración 1.....	35
Ilustración 2.....	36
Ilustración 3.....	36
Ilustración 4.....	37

INTRODUCCIÓN

La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras ha causado, desde mediados del siglo pasado, polémica en relación con su utilización y cuestionamientos en cuanto a sus ventajas, ya que desde el surgimiento de nuevos métodos de enseñanzas para lenguas modernas se dio preferencia a la lengua hablada más que a la escrita. Esto se debe principalmente a la introducción de nuevos y novedosos métodos de enseñanza como el método audio lingüe y otros similares que encontraron mayor aceptación entre estudiantes de todas las lenguas y niveles. De tal modo que empezó a relegarse el método de traducción al considerarlo obsoleto, por no ofrecer los mismos resultados y comenzó a perder la popularidad que tenía en otros tiempos, al grado de que algunos estudiosos se declaran en contra de su utilización y suelen argumentar que la traducción no es conveniente para el aprendizaje porque produce interferencia en la interlengua. El presente trabajo pretende demostrar la relevancia de la traducción al reivindicarla como método para la enseñanza de la lengua inglesa, así como identificar, describir y aplicar un instrumento del ámbito de las nuevas tecnologías que favorezca dicho método al impulsar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (en adelante LE) con mayor fuerza.

CAPITULO 1. LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El objetivo del presente trabajo es demostrar la eficacia del método de traducción en la enseñanza del inglés mediante la práctica de ejercicios de traducción directa e inversa, con apoyo de nuevas tecnologías con las que se adquiere conocimiento de gramática, desde un enfoque comunicativo.

La sección introductoria tiene que ver con la historia de algunos métodos de enseñanza para lenguas extranjeras mencionados en este trabajo. Durante siglos, la traducción en la pedagogía fue un modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras. El método de Gramática-Traducción fue considerado el más eficaz para la enseñanza. A finales del S. XIX, el método clásico para la enseñanza de lengua era el llamado *Grammar Translation Method* (Brown, 2007, pp. 16-17). Este método, en su explicación más sencilla, requiere que el aprendiz o estudiante primero analice las palabras u oraciones para proceder después a la traducción de palabra por palabra del mismo texto.

D'amore & Rubio (2013) explican los principales objetivos del método G-T y señalan que además de conocer a fondo las reglas gramaticales, otra ventaja es que el alumno también tenía una noción más amplia de construir oraciones y comprenderlas.

Después, con el tiempo, se desarrollaron otros enfoques y métodos de enseñanzas para lenguas extranjeras, sin embargo, hasta mediados del siglo XX fueron haciéndose más fuertes

y son característicos por dar total preferencia a la lengua hablada sobre la forma escrita. Esto se debió principalmente a la introducción de nuevos y novedosos métodos de enseñanza como el método audiolingüe y otros similares que encontraron mayor aceptación entre estudiantes de todas las lenguas y niveles. De tal modo que empezó a relegarse el método de traducción al considerarlo obsoleto, por no ofrecer los mismos resultados y comenzó a perder la popularidad que tenía en otros tiempos, al grado de que algunos estudiosos se declaran en contra de su utilización y suelen argumentar que la traducción no es conveniente para el aprendizaje porque produce *interferencia* en la *interlengua*. Moreno Moreno y Rodríguez Mederos (citado en Elorza, 2005) señalan que la traducción es una tentación que hay que evitar a toda costa.

En este mismo tenor, Cuéllar afirma: “los métodos ‘directos’ desterraron la traducción del aula de idiomas, desapareciendo la lengua materna del proceso de adquisición de una lengua extranjera. La adquisición de una lengua materna es muy diferente al aprendizaje de una lengua extranjera” (2009, p.2).

Aunado a lo anterior, una de las estrategias pedagógicas que se contraponen a la traducción es, como se ha mencionado anteriormente, el “método directo” este trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad que denomina; esto quiere decir que deben asociarse las formas del habla, con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna.

En esta investigación se pretende reivindicar el método traslativo y comprobar su validez para la enseñanza-aprendizaje de la gramática del inglés como LE. En el entendido de que para un mejor y mayor aprendizaje de esta lengua, el método de G-T aunado a otros como el comunicativo y el audiolingüe, se complementan y además se apoyan en aplicaciones, softwares, plataformas, etc., que brindan las nuevas tecnologías y de esta manera, conforman una herramienta altamente práctica y eficaz.

1.1 Antecedentes

Se presentan a continuación los resultados de una revisión de investigaciones relacionadas directamente con la enseñanza del inglés y el método traslativo (traducción) para elevar aspectos lingüísticos del idioma extranjero.

Elorza (2005), en su investigación de la didáctica del inglés para fines específicos, menciona que el objetivo final de la enseñanza de un idioma es lograr que el estudiante mejore su competencia lingüística de igual manera que su competencia comunicativa. Esto varía con distintos métodos y con diferentes grupos, ya que lo que funciona para ciertos estudiantes, podría no servir de la misma forma para otros, debido a que cada alumno aprende a un ritmo distinto y con métodos y técnicas que favorecen o contraponen su aprendizaje. Sin embargo, hay procedimientos que pueden llegar a ser funcionales para la mayoría de los estudiantes por los ejercicios de contraste con estructuras ya conocidas tal y como expone Munday (2001) “la traducción, contemplada como un método de análisis contrastivo entre dos lenguas, llevado a cabo con el fin de identificar diferencias entre ambos sistemas lingüísticos” (Elorza, 2005, p.59).

Al trasladar de un idioma a otro, el aprendiz estará concientizándose acerca de la gramática de los dos idiomas. Lo fundamental de esta investigación es favorecer la utilidad didáctica de la traducción dentro del aprendizaje del inglés. No obstante, queda por ver si hay pruebas reales de que la traducción dificulta el lenguaje y aprendizaje, ya que parece poco probable que la comprensión de un idioma cause interferencia en la lengua extranjera que se pretende alcanzar. Cook (2003) argumenta que no hay pruebas y afirma enfáticamente que no hay ninguna razón para que supongamos que el conocimiento de un idioma nativo impide la capacidad de alguien para utilizar el idioma meta.

En otra investigación, García (1996) expone que la traducción comprende tanto actividades directas como indirectas, algunas son: “trasladar textos de una lengua meta a una lengua materna, manteniendo en todo lo posible el contenido y el estilo. Examinar textos originales y traducciones, es decir, transcribirlos desde un punto de vista lingüístico” (García, 1996, p.68). En relación con el método se añade aquí el trabajo de Ballester & Chamorro (1991) que aseguran en su investigación de traducción como estrategia para el aprendizaje de lenguas extranjeras que “la lengua materna actúa como filtro de la lengua dos (L2), como instrumento a partir del cual el aprendiente reestructura o reorganiza la experiencia de esta L2” (Ballester & Chamorro 1991, p. 3).

A pesar de los fundamentos que algunos investigadores afirman con respecto a los beneficios que se logran con el método si se utiliza como herramienta pedagógica y auxiliar, existen todavía muchos autores que se declaran en contra de su utilización. Esto se debe principalmente a que en el siglo XIX, el surgimiento del método directo dio disminución a la metodología de la traducción, contrarrestando la efectividad que esta conlleva, así lo señala Sánchez (2009) al decir que el cuestionamiento en contra del método G-T en la enseñanza de LE tiene que ver directamente con excesivo uso de la lengua materna y su desventaja de utilizarla como auxiliar entre la interlingua y el aprendizaje de un nuevo idioma.

Hernández (2000), explica en su libro de métodos de enseñanza para lenguas extranjeras y teorías de aprendizaje: “el método directo centra su atención en el desarrollo de dos de las cuatro habilidades” (Hernández, 2000, p143). El método únicamente da prioridad a las habilidades que son de producción es decir el habla y la escritura dejando deficiencias en la lectura y la comprensión. Esta inclinación por la producción oral se convierte en el polo contrario a lo que se piensa del método G-T ya que se relegaba centrarse únicamente en aspectos de lectura. Rehusar la existencia de la lengua materna (LM) completamente en el

proceso de aprendizaje puede no ser favorable para los alumnos que apenas tienen un primer contacto con el idioma que se quiere alcanzar.

Otra investigación significativa fue la previamente mencionada que pertenece a Sánchez (2009) donde señala que en buena parte de las críticas en contra de la traducción es el enfoque con el que es tomado hacia la aplicación de lenguas extranjeras. Más adelante Stern (como se citó en Sánchez, 2009) plantea algunas razones para considerar la conexión de L1 con L2: En primer término, es innegable el hecho de que la lengua materna o L1 se hace presente en el aprendizaje de la lengua extranjera o LE, ya que cada vez que nuestra mente recibe información en un idioma extranjero automáticamente tratamos de traducirlo, y la prueba está en que nos fiamos siempre de la L1 como sistema de referencia; además, la experiencia de aprender una LE supone un desafío, cada alumno tiene que aceptar las exigencias lingüísticas y culturales de la segunda lengua y este proceso implica también que el alumno conozca la propia desde el punto de vista cognitivo, social y afectivo.

Aun así, quienes no están de acuerdo con la efectividad, afirman que la traducción es una tentación que todos debemos sustituir por crear una conciencia alterna a la lengua materna que piense en el idioma nuevo que se estudia. Cuéllar (2009) afirma: los métodos novedosos tales como el directo y el audio lingue desterraron la traducción de los centros de idiomas, desapareciendo la lengua materna del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. “La adquisición de una lengua materna es muy diferente al aprendizaje de una lengua extranjera” (p.2).

En esta visión de antecedentes se ha mostrado la integración de la traducción en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como sus contrastes y sus valoraciones por diferentes autores. Por otra parte, en la actualidad, la práctica aconseja aplicar una especie de eclecticismo entre los métodos de enseñanza que se conocen hasta hoy día, ya que en las aulas educativas nos

enfrentamos con un grupo con distintas inteligencias múltiples que lo que resulta sencillos para unos puede no serlo para otros. Lo importante es saber adaptarse a las necesidades de los alumnos.

Alcalde (2011, p. 12) (como se citó en D'amore & Rubio) señalan que una de las ventajas de la utilización de la traducción pedagógica es precisamente que el estudiante llegara a poder distinguir la cultura y la literatura de la lengua extranjera en contraste con la propia, lo cual también García (1996) lo sostiene “la finalidad principal de toda traducción es la de salvar las barreras lingüísticas y culturales surgidas por las diferencias existentes entre lenguas y culturas para así hacer posible la difusión de ideas, mercancías, comunicaciones, etc.” (García, 1996, p. 65). Pérez González (1999) (citado en Elorza, 2005, p.72) nos recuerda, muy acertadamente, que el método G-T ha evolucionado considerablemente en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pasando de ser prácticamente el único método utilizado para la enseñanza de hoy día que sobrevive y nunca se vio desaparecido totalmente de la metodología, aunque se relegaba de ser una actividad menospreciada por la didáctica. En realidad, podemos decir que la traducción ha desaparecido de los enfoques didácticos en cuanto a su tratamiento o consideración teórica, pero no de la práctica cotidiana que se utiliza en las aulas de inglés para fines específicos.

Los distintos estudios y experiencias en las aulas educativas de ELE, han mostrado que los alumnos, en especial los adultos, tienden a traducir la lengua extranjera a la lengua nativa, aun cuando se les prohíbe hacerlo “tal vez el acto de traducir sea algo inconsciente y, además inevitable” (D'amore & Rubio, 2002, p.4). Octavio Paz escribió en 1971 un artículo titulado *Traducción y literatura y literalidad* donde afirma que el lenguaje es ante todo traducción.

Y la traducción es siempre una operación literaria. Rechaza la idea de la intraducibilidad de la poesía, a la que considera universal “los significados connotativos pueden preservarse si el

poeta – traductor logra reproducir la situación verbal, el contexto poético, en que se engastan” (Paz, 1971, p.3).

El alto grado de corrección es el elemento más importante a la hora de la enseñanza, ya que al comparar los elementos lingüísticos a través de distintos y variados ejercicios esto puede dar una amplia noción de cómo va formándose la sintaxis del nuevo idioma objetivo.

Otra vista del análisis comparado que lleva a cargo esta metodología es la que menciona López y Wilkinson (1997) en su libro de traducción inglés-español; y define los idiomas a tres aspectos relevantes, que son: el vocabulario, la gramática y el plano del mensaje.

Traducción pedagógica como se usa en este capítulo se refiere al uso de la traducción en el aula, a la traducción como actividad de aprendizaje de idiomas, y en el que las traducciones no son necesariamente en una forma final, escrita, para ser entregada, juzgada y calificada, sino más bien llevada a cabo como una lectura de ejercicios de comprensión, a veces en grupo o actividad. Los diversos términos aplicados por los lingüistas y educadores para el uso y la práctica de la traducción en el aula desde mediados del siglo XX. tendían a ser empleados en oposición a los "reales" de la traducción y se asocian más a menudo con la tan vilipendiada gramática-traducción irreal (GT).

En el siglo XIX, el Método Clásico llegó a ser conocido como el Método de Traducción Gramatical. El método de gramática y traducción comenzó en Alemania, o más exactamente, en Prusia. Los orígenes del método no residen en un intento de enseñar lenguas extranjeras por gramática y traducción. La motivación original era el enfoque escolar tradicional entre los estudiantes individuales que había sido el de motivar a los estudiantes a la lectura del conocimiento de lenguas extranjeras mediante el estudio de una gramática y la aplicación de este conocimiento a la interpretación de textos con el uso de un diccionario. La mayoría de ellos eran hombres y mujeres con un alto nivel de educación que habían recibido formación en

el uso de la tecnología clásica gramática y sabía cómo aplicar las categorías familiares a los nuevos idiomas. Sin embargo, los métodos escolásticos de este tipo no se adaptaban bien a las capacidades de los alumnos más jóvenes y, además, se trataba de métodos de autoestudio que eran inapropiados para la enseñanza en grupo en el aula.

El Método Gramatical-Traducción fue un intento de adaptar estas tradiciones a las circunstancias y necesidades de las escuelas. Su objetivo principal era facilitar el aprendizaje de idiomas.

1.2 Planteamiento del problema

En la actualidad, el idioma inglés juega un papel fundamental en cuanto a la comunicación de las personas y del uso de la tecnología. La demanda en nuestros tiempos exige saber un segundo idioma y también que este segundo idioma sea funcional en áreas de negocios, informática, finanzas, política etc. El inglés es funcional en estas áreas y también ha ganado su popularidad como el idioma objetivo número uno de aprender, denominado así como *lingua franca* por lo habitual que se ha convertido cuando dos personas que no comparten el mismo idioma utilicen el inglés como un puente de comunicación. Es innecesario que aquí se mencionen cada una de las razones por las cuales el inglés juega un papel tan importante en nuestros días, basta decir que cualquiera se ha percatado que en la ciencia e investigaciones existe material que usualmente solo se encuentra en este idioma y que el número de hablantes se encuentra en los primeros lugares.

La importancia del inglés es inminente, por ello se debe incitar a que sean cada vez más las personas que lo aprendan sin importar la edad que en ciertas ocasiones es solo una limitante. Thoms (2001) menciona que debido a las diferentes características que los alumnos poseen para aprender, se debe tomar en cuenta valores, aptitudes y actitudes, así como sus

necesidades y decisiones de aprendizaje; analizar cómo estas características se convierten en barreras y pueden afectar a su motivación y, por ende, su proceso de aprendizaje.

En la ciudad de Monterrey, por medio de evaluaciones, se ha detectado que en los centros de idiomas hoy la perspectiva de la enseñanza del inglés como LE, se centra principalmente en aspectos de producción oral y no tanto de producción escrita, los estudiantes no demuestran reputar la escritura del nivel que manejan, la redacción no se lleva al mismo nivel que conocen, es decir que los nuevos métodos pedagógicos de aprendizaje enseñan a hablar, pero presentan serias deficiencias en el desarrollo de la competencia escrita y gramatical, ya que como se ha mencionado arriba la producción del idioma es la habilidad con la que nos comunicamos y por ende la más práctica y útil en cuanto a la demanda.

Para corroborar esta afirmación además se elaboró un *pretest* en el centro de idiomas de la FFYL en la UANL, y así detectar la deficiencia que los alumnos presentan con estructuras de gramática que deberían estar superadas para quienes estudian un segundo idioma en el nivel intermedio (B2 según el Marco Común Europeo de Referencia, MCER), ya que al aprender la gramática en el inglés como lengua extranjera, específicamente el tema de los verbos representa un gran reto debido a la falta de correspondencia de esta lengua con el español, y a pesar de que se comparten nomenclaturas similares en cuanto a la conjugación verbal, éstos difieren en sus significados.

1.3 Preguntas de investigación

¿Es relevante en la actualidad el método de traducción para el dominio de la gramática en la enseñanza del inglés?

1. ¿Cuáles son las dificultades que experimentan los alumnos de inglés B2 de la UANL al aprender los tiempos gramaticales del presente perfecto y presente perfecto continuo?

2. ¿De qué manera el uso de la tecnología podría ayudar a elevar el aprendizaje de los tiempos verbales mencionados?

3. ¿Qué actividades diseñar bajo el uso de tecnología para dar solución a las dificultades que presentan los alumnos en el aprendizaje?

1.4 Objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación es demostrar la aplicabilidad de la traducción mediante el uso de nuevas tecnologías en el aprendizaje de una lengua extranjera demostrar la relevancia de la traducción, al reivindicarla como método para algunos aspectos gramaticales en la enseñanza de la lengua inglesa y usando las nuevas tecnologías. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las dificultades que experimentan los alumnos al aprender los tiempos verbales presente perfecto y pasado perfecto.

2. Determinar que software podría ser útil como herramienta para el aprendizaje de los tiempos verbales.

3. Diseñar a los estudiantes B2 según el MCER de la Universidad Autónoma de Nuevo León uno de los recursos que ofrecen las TICS.

4. Comprobar si mediante el uso de las TICS mejora el uso de dos estructuras de la gramática del inglés con el uso tecnológico que se proporciona mediante la traducción.

1.5 Justificación

En el ámbito de docencia de LE la traducción ha perdido su fiabilidad puesto que se considera un método antiguo y en desuso. Sin embargo, hoy día algunos sitios web y aplicaciones móviles lo han “desenterrado”, reutilizado, mejorado y complementado con otros métodos, que ya unidos están dando excelentes resultados. Florentina (2007) señala razones para el uso

de la traducción en el aula, justificando que se considera un medio de enseñanza, que ha funcionado desde tiempo atrás y también recomienda sus diversos tipos. La traducción debe tener en cuenta una serie de limitaciones, incluyendo el contexto, las reglas gramaticales de los dos idiomas, sus convenciones de escritura, sus expresiones idiomáticas y similares. Los alumnos que ya cuentan con cierto dominio del inglés se verán favorecidos mediante el conocimiento de distintas técnicas o metodologías de la traducción para fortalecer la gramática del inglés.

No obstante, en la actualidad, para algunos el uso de la traducción ha perdido su fiabilidad puesto que lo consideran un método antiguo y en desuso. “Durante mucho tiempo las líneas de investigación se han inclinado casi exclusivamente por los efectos negativos de este contacto: la interferencia” (Ballester & Chamorro, 1991: 3). Por tal motivo, este proyecto de investigación permitirá profundizar en el uso de la traducción como herramienta de enseñanza para desarrollar en los estudiantes la competencia de la gramática del inglés, así como mejorar la redacción en el mismo idioma. Podemos señalar que aunque en las aulas educativas prohíban la traducción, a la hora de asociar una palabra o una acción un determinado significante del ILE, se produce un referente mental con un significante de la lengua materna. Es decir que no podemos suprimir de ninguna forma lo que Hurtado Albir (1999) denomina como “traducción interiorizada”, y por lo tanto, si la traducción es un proceso mental difícilmente controlable, es absurdo intentar evitarlo.

La tecnología es otra herramienta de enseñanza disponible que puede proporcionar experiencias de aprendizaje efectivas. D’amore & Rubio (2013) señalan que hoy en día algunos sitios web y aplicaciones móviles han desenterrado el método Gramática-Traducción, reutilizando sus ejercicios, mejorándolo y complementándolo con otros métodos, que juntos están dando excelentes resultados de una manera ecléctica.

Por esto la investigación se apoya del uso de nuevos *softwares* para el aprendizaje de lenguas extranjeras más recientes y que con sustentos investigativos han dado muy buenos resultados.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se aclaran distintos temas lingüísticos relacionados con lo que se enfrenta un profesor de lengua extranjera en una clase al utilizar la traducción como herramienta, es necesario saber lo que se contrapone y tener claro qué se modifica en los alumnos por medio de su utilización de acuerdo a distintos autores y relacionado con la propuesta que se implementó. Así mismo se incluye el apartado del uso de tecnología como herramienta para el autoaprendizaje.

2.1 Interlengua (IL), Primera Lengua (L1), Segunda Lengua (L2) Lengua Extranjera (ELEX)

En los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras suele haber prejuicios con métodos más tradicionales como lo es la traducción. Pero hay que aceptar que no hay manera de poder esquivar la interferencia que cualquier aprendiz tiene a la hora de expresarse cuando recién está en contacto con esa lengua meta.

La traducción en la enseñanza en este trabajo se sustenta con los trabajos más relevantes del tema como son Süß, K (1997) la traducción en la enseñanza de idiomas, Viqueira (1992) revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico, Valero (1996) L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas, por mencionar algunos.

Es importante distinguir entre lo que se refiere a primera lengua (L1) con segunda lengua (L2) y con lengua extranjera (LEX). La primera lengua o también llamada lengua materna es

el primer idioma que desarrolla un niño y que generalmente es desenvuelto en el seno familiar, según Alfano (1957) “La primera lengua adquirida por un individuo puede corresponder a la que habla su madre, su padre, o cualquier persona con la que tiene contacto en la etapa inicial de su vida” (Alfano, 1957, p.1). La segunda lengua es “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”. (Santos, 1999, p.21).

Cabe mencionar que la segunda lengua es distintamente reconocida entre el campo lingüístico a la lengua extranjera ya que dependiendo del contexto social en el que se aprende es que se determina si es una segunda lengua o una lengua extranjera, por ejemplo; un hablante indígena de lengua náhuatl en México tendría como segunda lengua el español ya que el contexto social le obliga a tener que aprender español para desenvolverse cívicamente en el país. Sin embargo, si el mismo hablante de náhuatl quisiera aprender inglés, esta sería su lengua extranjera, ya que no depende de ningún factor social o al menos cívico dentro de su país de origen para tener que hablar este idioma.

En este trabajo se utiliza el término L2 dejando a un lado las diferencias de los dos términos (segunda lengua y lengua extranjera) ya que lo importante es mejorar un segundo idioma en este caso sin importar el contexto social en el que se aprendió.

Desde el surgimiento de nuevos métodos de enseñanza para lengua extranjera, se ha invalidado el método tradicional de Gramática-traducción porque además de ser el método más anticuado, se cree que la traducción o el uso de L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras puede causar interferencia en la interlengua (IL) de los estudiantes.

Selinker (1972) define la interlengua como la gramática intermedia entre la gramática de la primera lengua y la gramática de la segunda lengua, pero el primero en exponer el concepto fue Corder (1967) quien lo define como un sistema interlingüístico del que hace uso el estudiante y en el que, aparecen tanto las reducciones como las simplificaciones del código del

idioma objeto de estudio. Esto implica que el interlenguaje no pertenece a ninguna de las dos lenguas que en este caso estableceríamos como inglés y español.

Según Nemser (1971), este sistema lingüístico forma series de desarrollo, de aproximaciones graduales a la lengua materna. Uno de los propósitos de este trabajo es no centrarse en los aspectos negativos del uso de la traducción sino enfocarse en los positivos y demostrar como en las nuevas tecnologías se revalorizar el uso de la traducción de manera ecléctica junto a otros enfoques comunicativos, de acuerdo a Brown (2007) quien señaló que los métodos tal como eran concebidos en el pasado, ahora, evidentemente son tan limitados, reducidos y parciales como para ser aplicados o funcionales para grandes cantidades de alumnos en cualquier contexto.

En realidad, cada alumno y cada maestro son únicos. La interacción y el contexto en el que se desempeñan ambos, también pueden considerarse como únicos, de tal forma que lo más sensato e inteligente es ser eclécticos y aprovechar los beneficios de la conjunción, de la aportación de cada uno de los “métodos” desde un solo enfoque que con el apoyo de la tecnología es garantía de éxito.

2.2. Interferencia y transferencia positiva

La traducción en la pedagogía puede ser una herramienta de doble filo, tanto su abuso nos puede orillar al lado más negativo que es la interferencia como también su análisis contrastivo de L1 con L2 o LE puede abrirnos muchas puertas e inferir estructuras gramaticales que nos aceleren el aprendizaje en clase. Actualmente, se rechaza en muchos ámbitos educativos de enseñanza e incluso investigación de los métodos tradicionales por ser considerados anticuados y obsoletos y además se le atribuyen como barrera en el incremento de aptitudes comunicativas en LE.

Todos los idiomas presentan similitudes y diferencias debido a que se tratan de construcciones artificiales hechas por los seres humanos, lo que provoca que existan puntos en común al surgir de modos de pensar similares. Una definición para la interferencia podría ser “el uso de una construcción o regla de la lengua nativa que conduce a un error o forma inapropiada de la lengua meta” (Richards y otros, 1997, p.419).

Contrario a esto, existe la transferencia positiva, la cual Da Silva (2010) nos dice que sucede cuando se transfiere de la L1 o de otra lengua, elementos iguales o suficientemente similares en la lengua meta. Esto llevando un resultado positivo. Richards (1997) nos explica que la transferencia positiva “facilita el aprendizaje, y puede darse cuando la lengua nativa y la lengua meta tienen la misma forma” (Richards y otros, 1997, p.420).

El análisis de un idioma que conocemos contrapuesto a un idioma nuevo que queremos alcanzar puede traer resultados favorables ya que podemos organizar mejor en nuestra cognición los elementos suficientes para entender ciertas estructuras del idioma, lo importante es no abusar del uso de ningún método ya que ninguno puede considerarse hasta ahora el más infalible de todos. Cada estudiante aprende de una manera distinta y lo que podría ser conveniente para unos podría ser inservible para otros. En clase se observó la influencia que tiene el idioma nativo sobre el idioma inglés de los estudiantes, ya que a través de la propuesta didáctica que se implementó, los estudiantes infirieron ciertas estructuras gramaticales parecidas en su idioma por medio de los ejercicios de la herramienta que utilizaron traduciendo de español a inglés y viceversa. Esto facilitó de cierta manera la forma de concebir los tiempos verbales y logró que los estudiantes por medio del análisis de la formación de las estructuras de tiempo verbales y la coincidencia con su idioma permitiera hallar la forma de relacionarlo entre sí para entender claramente la regla.

2.3 Método de Gramática-Traducción

Este método fue desarrollado en Alemania principalmente, pero trascendió en toda Europa en los años cuarenta, fue el primer método en cuanto a la enseñanza del idioma inglés, el método lleva su nombre dada la importancia que la traducción sea concebida de manera de entender aspectos culturales del idioma que se quiere alcanzar.

Larsen-Freeman & Anderson (2011) mencionan algunos principios tales como: la memorización, uso del diccionario; este método no presta atención a las habilidades auditivas, a la comunicación, ni pronunciación, se enfoca más que nada en la escritura y en la lectura; el alumno debe tener altos estándares al traducir; la gramática se enseña por medio de reglas gramaticales además de que el vocabulario se fundamenta únicamente de palabras que aparecen en los escritos.

“Hoy en día, existen cursos que utilizan este método por su eficacia, el alumno utiliza su lengua materna en la mayoría de los casos, como por ejemplo, dar a entender conceptos nuevos, comparaciones entre la lengua materna y el idioma extranjero” Aun así el método es considerado el más ortodoxo de los métodos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que además de ser el primero también imperó por más de varios siglos hasta el surgimiento de los enfoques comunicativos, sin embargo, no se puede negar su efectividad en situaciones particulares. En esta investigación lo que respecta al método de gramática traducción es su utilización como mera herramienta en clase y comprobar si para los alumnos es pertinente en su aprendizaje ya que las nuevas tecnologías lo adoptan por medio de aplicaciones software que lo utilizan junto a otros métodos comunicativos.

2.4 Gramática Generativa

Esta idea fue propuesta por el lingüista Noam Chomsky (1957) aunque el filósofo Immanuel Kant ya nos mencionaba desde el siglo XVIII que nuestra capacidad de conocer

acaba siendo un elemento lingüístico. Recibimos del exterior los datos empíricos pero traducimos a una lengua establecida por nuestra mente que posteriormente traducimos a las lenguas que nosotros hablamos, esta podría ser la base de la cual se sustenta la gramática generativa. Chomsky plantea que nosotros poseemos una capacidad innata de hablar, todos los seres humanos tendríamos una gramática en nuestra mente de forma innata común, esto explica como personas de razas diferente pueden hablar cualquier idioma, ejemplifico: una niña china adoptada en occidente hablará la lengua occidental; catalán, castellano, francés, inglés con la misma naturalidad que un ciudadano inglés.

Esto es debido a que nosotros tenemos la capacidad de hablar pero debemos aprende a hablar a través de lo que llamamos la lengua materna. Es decir, la gramática generativa plantea la posibilidad de hablar pero luego esto tiene que ser establecido a partir de una lengua concreta, cuánto más idiomas hablemos más fácil será aprender otra lengua, esto es debido a la posición de la gramática generativa. La gramática generativa se relaciona con la investigación en curso ya que es un punto de partida que los estudiantes cuenten con conocimientos lingüísticos aun que no se hayan advertido de ello. La gramática universal considera que el lenguaje forma parte de una herencia genética. porque cualquier hablante de cualquier lengua es capaz de formar interpreta y pronunciar infinita cantidad de oraciones a partir de un conjunto limitados de palabras.

2.5 Bilingüismo

El bilingüismo como la mayoría sabe consiste en la capacidad de poder expresarse hábilmente para exteriorizar ideas en dos idiomas distintos siguiendo fielmente las estructuras de cada uno. Bolaño (1982) afirma que implica la convivencia entre dos lenguas dentro de una comunidad de hablantes.

Por otro lado, diversos autores consideran que es bilingüe “aquella persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia” (Siguán & Mackey, 1986: 34). Es importante dar énfasis a estas definiciones, ya que se piensa que una persona es bilingüe hasta alcanzar la naturalidad, la precisión y la fluidez casi de un nativo. Para Macnamara (1969), es bilingüe “aquel que posee al menos una de las habilidades en otro idioma” (Macnamara, 1969: 80).

Esto nos conduce a empezar a dominar cierta habilidad en un idioma para después perfeccionarlo. El mundo actual en el que vivimos, nos exige cada vez más preparación en los idiomas porque vivimos en un mundo globalizado el cual conlleva a que nos comuniquemos de alguna manera para fines específicos. Por eso es importante desenvolvernos en una lengua extranjera, ya que, además en este tiempo es casi un requisito para encontrar un futuro mejor y lo que antes no era necesario hoy es una exigencia en cualquier rubro. En adelante, quizá para las nuevas generaciones, esto dé un giro y la exigencia ya no sea ser bilingüe sino trilingüe.

2.6 Filtro Afectivo

En cualquier ámbito de aprendizaje siempre influyen variables incontrolables para el profesor en clase. Uno de estos factores importantes es lo que Krashen denominó como filtro afectivo. Es necesario que los alumnos se mantengan con un nivel de estrés y ansiedad bajo para que no influyan negativamente sus emociones y puedan enfocarse a la producción o al aprendizaje sin ninguna barrera que no les permita poder expresarse como ellos quieren. Krashen (1985) define la hipótesis del filtro afectivo como “el bloqueo mental que impide que los aprendices utilicen completamente para la adquisición del lenguaje el insumo comprensible recibido” (Krashen 1985, p.3).

Una gran ventaja de usar las nuevas tecnologías es que podemos evadir esta barrera ya que utilizando un programa software el aprendizaje se va dando con una maquina prediseñada que

sabemos que no tiene emociones y a la cual no nos ruboriza o nos causa ansiedad equivocarnos frente a ella. . Los estudiantes que son propensos a crearse una barrera por la falta de conocimiento frente algún compañero particular o algún bloqueo por distintas experiencias con el idioma pueden obstaculizar su aprendizaje, por ello, es necesario crear el mejor ambiente dentro del salón de clase y hacer énfasis en que cada quien logrará aprender a su tiempo. Además, ya que el filtro afectivo juega un papel importante en el salón de clases, el uso de la tecnología puede ser un estimulante para que los alumnos se motiven a continuar practicando de manera independiente ya que son diversas las ventajas de poder aprender por medio de aplicaciones y alentar el autoaprendizaje fuera del salón.

2.7 Metodología inductiva

La metodología inductiva se ha visto relacionada directamente con el método directo y el audiolingüe ya que estos dos métodos implican que el alumno tenga un papel participativo e interaccionen con el idioma en contraste a la forma deductiva que tiene inclinación a ser más receptiva e imitadora. El *software* que se utiliza como herramienta en esta investigación cuenta con un modelo inductivo en el aprendizaje de la lengua extranjera aunque utilice el método de traducción. Primero, definiremos lo que distintos autores han señalado como modelo inductivo. Abella y Gisbert (1998) lo definen como un desarrollo en la aplicación autónoma y responsable, que permite al alumno distinguir y comparar aspectos gramaticales que todavía no conoce.

Por otra parte, González Hernando (2004) menciona que la metodología inductiva presenta la gramática como un juego de descubrir aspectos de la estructura del idioma que resultan mucho más atractivos que la tradicional forma de enseñar la gramática.

La aplicación Duolingo cuenta con características o peculiaridades como mostrar la gramática de un modo no convencional, dinámico, práctico, y muy atractivo al conjuntar un

enfoque comunicativo y participativo del idioma, con la traducción en ambas: directa de la LE a la L1 e inversa, de la L1 a la LE; en modalidades diversas como de escrita a escrita, de escrita a oral y viceversa, y de oral con lo cual se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas.

La aplicación cuenta con una serie enlistada de temas gramaticales, los cuales el estudiante a través de comparar los elementos lingüísticos de distintos y variados ejercicios pueden dar una amplia noción de cómo va formándose la sintaxis del idioma objetivo.

2.8 Competencia Comunicativa

Esta competencia fue el centro de atención después de muchos años de enseñar idiomas con el único método tradicional que se conocía de gramática traducción. Los siguientes métodos fueron totalmente enfocados en la producción del idioma dejando a un lado el conocimiento de las estructuras del lenguaje como es la gramática. Estos métodos actuales dieron mucha prioridad a la comunicación del idioma objetivo pero la realidad es que cuando uno aprende un idioma en su totalidad no solo aprende a comunicarse también debe aprender a escribirlo, a leerlo y a escucharlo para poder dar el uso que se requiera en cualquier contexto cotidiano que llegara a presentarse.

Chomsky (1965) define la competencia comunicativa como la capacidad y la disposición para la interpretación y la actuación. En tanto Hymes (1971) (citado en Castillo, 2007: 4) menciona que se trata de la capacidad para formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino que también sean socialmente adecuados fuera del contexto escolar.

Duolingo promueve el desarrollo de diversas competencias, entre las cuales destaca la comunicativa ya que tiene distintos ejercicios los cuales se enfocan en expresar una oración o alguna idea mostrando así la comprensión de la estructura tratada en el tema.

2.9 Tecnología y aprendizaje de idiomas

Las tecnologías de la información y la comunicación incorporadas en Internet ofrecen a los estudiantes una serie de alternativas para interactuar con una gran variedad de información. Con las tecnologías e Internet, el siglo XXI se convirtió en un reto para los profesores que desean experimentar con nuevas modalidades y materiales de aprendizaje.

La tecnología está creando espacio para la exploración y la innovación en el campo de la enseñanza de idiomas. La implementación tecnológica en el aprendizaje de idiomas mejora las habilidades de comunicación de los estudiantes desde el comienzo del siglo XXI se empezaron a incorporar nuevas formas en el aprendizaje de LE gracias al desarrollo de nuevas tecnologías que facilitaban la enseñanza-aprendizaje por medio de programas softwares y herramientas tecnológicas.

Estos nuevos enfoques retoman el método de traducción y en conjunto con los otros métodos tales como el audiolingue y el comunicativo cohesionan para un mayor aprendizaje. La renovación en los centros de idiomas de lenguas extranjeras más importante que nos ha tocado vivir es la llegada del internet y del uso de sus herramientas software; es por ello que este proyecto de investigación se apoya en el uso de las nuevas tecnologías.

Este trabajo se centra en Duolingo, desarrollado por Luis von Ahn & Severin Hacker y lanzado a finales de 2011 que es un proyecto social destinado al aprendizaje gratuito de idiomas y a la certificación del nivel de inglés (DET) comparable al TOEFL pero de mayor accesibilidad, tanto por su bajo costo como por estar al alcance, ya que, se puede utilizar en la computadora, la tableta o el teléfono inteligente. Se considera que es la aplicación que tiene claras ventajas desde el punto de vista de la investigación en comparación con otras aplicaciones software para el aprendizaje de idiomas. Los usuarios de *duolingo* deben registrarse en línea y proporcionar una dirección de correo electrónico con contraseña de

trabajo únicamente para empezar a utilizar su plataforma. “Duolingo es una aplicación móvil gratuita y de libre y masivo acceso enfocada en ayudar a las personas a aprender idiomas fácilmente a través de internet” (Romero 2015, p.2).

Métodos que se planean utilizar para la ELE



Estos pasos se pretenden abordar en los ejercicios que se llevarán a cabo con el grupo muestra y de tal manera como lo mencionan López & Wilkinson (2003) abarcar la comprensión del sentido, tanto con el conocimiento de la lengua original como con su sinfín de conocimientos extralingüísticos y generar un universo más amplio a los estudiantes de la profundidad de un idioma en su totalidad lingüística.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se gestionan los recursos para el proyecto de investigación acción. Se explicará la recolección de los datos respecto al nivel del grupo control y el grupo experimental que se enuncian en la traducción como método de enseñanza; el desarrollo en el uso de la gramática del inglés, tiempos verbales presente perfecto y presente perfecto continuo. Se elaborarán las conclusiones, así como el reporte final de la investigación.

El presente trabajo es una investigación acción en el que se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos. Se hicieron intervenciones en un grupo que sirvió de experimental

y de control dividiendo el grupo a la mitad. A 8 de ellos se les aplicó una herramienta proveniente de las TICS, para la enseñanza de la conjugación de dos tiempos verbales, en tanto que a los 7 restantes se les enseñó los mismos tiempos verbales, utilizando las mismas prácticas del método tradicional de la escuela. Ambos grupos cuentan con un nivel 4 del centro de idiomas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, equivalente al B2 del Marco Común Europeo de Referencia. El nivel de los estudiantes está garantizado y validado por el centro de idiomas.

Se utilizó como instrumentos para medir cambios significativos un *pretest* y un *posttest*. Se aplicó el *pretest* al grupo, conformados ambos por 17 alumnos, elegidos aleatoria y equitativamente entre hombres y mujeres, bajo su consentimiento escrito. Luego de que se determinara que efectivamente existían carencias en las estructuras de tiempo señaladas se aplicó la herramienta software *duolingo*, después el examen *posttest* para corroborar si había existido algún progreso en la gramática del inglés, específicamente en los tiempos del presente perfecto y el presente perfecto continuo aunque el examen también contenía el pasado simple y los modos condicionales de primero y segundo grado, la investigación se centró únicamente en las estructuras del presente perfecto.

Al final los datos se sometieron a tratamiento estadístico; la distribución t (de student) fue el tipo de prueba con el que se verificaron los cambios significativos.

3.1 Tipo de investigación

La investigación acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) quien la define como un proceso de etapas en espiral, que se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. Comienza con una idea general a partir de la cual se desarrolla un plan de acción. Se establece un reconocimiento del plan, sus posibilidades y límites, se realiza

la primera etapa de la acción y se evalúa el resultado. El plan general se revisa y la segunda etapa de la acción se planifica sobre la base de la primera.

3.1.1 Modelo Kemmis

Kemmis (1984) define la investigación-acción como "una forma de investigación reflexiva llevada a cabo por quienes participan (maestros, estudiantes o gerentes) en situaciones sociales (incluidas las educativas) para mejorar racionalidad y justicia laboral: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su comprensión de estas prácticas y c) las situaciones e instituciones en las que se implementan (por ejemplo, aulas o escuelas).

Kemmis y McTaggart (1988) refieren algunas características de la investigación-acción, por ejemplo: es participativo, esto quiere decir que las personas trabajan para mejorar sus propias prácticas; es un proceso político ya que implica modificaciones que afectan a las personas; es un proceso de aprendizaje sistemático; crea comunidades autocriticas; es colaborativo además que implica analizar, registrar y unir nuestros propios juicios.

Kemmis(1989), guiado por el modelo de Lewin, desarrolla un modelo para aplicar en la enseñanza. El proceso está organizado en dos ejes: uno estratégico que consiste en acción y reflexión; y la otra organización de planificación y observación. Estas dimensiones interactúan constantemente y ayudan a resolver problemas. El proceso se integra en cuatro momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. El modelo de Kemmis está representado por una espiral de ciclos, cada ciclo se compone de cuatro momentos: el primero es desarrollar un plan de acción que esté críticamente informado para mejorar lo que está sucediendo; el segundo es un acuerdo para poner el plan en práctica; observar los efectos de la acción en el contexto en el que se está llevando a cabo y por último la reflexión sobre estos efectos como base para una nueva planificación.

3.2 Población

La población sujeta a este proyecto está conformada por un grupo de estudiantes con un nivel 4 del centro de idiomas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, equivalente al B2 del Marco Común Europeo de Referencia; dando un total de 17 participantes de los cuales 10 son mujeres y 7 son hombres con edades que oscilan entre 20 y 40 años.

3.3 Instrumentos

Tanto el *pretest* como el *posttest* tienen exactamente el mismo contenido para asegurar la alineación de lo que se evalúa. Los exámenes incluyen reactivos respecto a los temas de presente perfecto, presente continuo, así como uso de condicionales de primer y segundo grado, aunque esta investigación se centra exclusivamente en las estructuras del presente perfecto debido al alcance y tiempo del estudio. Se utiliza un examen tomado en su forma original del *online textbook National Geographic Learning* de una fundación llamada *cengage learning*, el cual aparece luego de la presentación del tema de presente perfecto y presente continuo. Debido a que esta institución goza de reconocido prestigio, dicho examen se considera instrumento validado para su utilización en esta investigación. El examen consta de cuatro incisos con reactivos de diferentes tipos. El primer inciso contiene nueve reactivos de completar con la forma verbal correcta. El segundo inciso consta de cuatro reactivos de opción múltiple.

I. Read the following web article. Answer in the blank with the correct form.

Since its start in 1998, Google **has become** one of the most popular search engines.



It **has grown** from a research project in the dormitory room of two college students to a business that now employs approximately 20,000 people.

Google's founders, Larry Page and Sergey Brin, met in 1995 when they were in their twenties and graduate students in computer science at Stanford University in California. They realized that Internet search was a very important field and began working together to make searching easier.

Both Page and Brin left their studies at Stanford to work on their project. Interestingly, they **have never returned** to finish their degrees.

Brin was born in Russia, but he **has lived** in the U.S. since he was five years old. His father was a mathematician in Russia. Page, whose parents were computer experts, **has been** interested in computers since he was six years old.



When Google started in 1998, it did 10,000 searches a day. Today it does 235 million searches a day in 40 languages. It indexes 1 trillion Web pages.

How is Google different from other search engines? **Have** you ever noticed how many ads and banners there are on other search engines? News, sports scores, stock prices, links for shopping, mortgage rates, and more fill other search engines. Brin and Page wanted a clean home page. They believed that people come to the Internet to search for specific information, not to be hit with a lot of unwanted data. The success of Google over its rivals **has proved** that this is true.

Over the years, Google **has added** new features to its Web site: Google Images, where you can type in a word and get thousands of pictures; Google News, which takes you to today's news; Google Maps; and more. But one thing **hasn't changed**: the clean opening page that Google offers its users.

pre y posttest

II. Choose the correct form of tense in the following sentences:

1. How long _____ Julie?

a) have you known b) have you been knowing c) either could be used

2. I _____ all morning. I am tired.

a) have worked b) have been working c) either could be used

3. I have already _____ the report.

a) received b) been receiving c) either could be used.

4. We _____ in this city for ten years.

a) have lived b) have been living c) either could be used

III. Complete in the correct form. Using conditional.

1. They _____ (have) problems if they fail the exam.

2. We'll get good marks if we _____ (study) the lesson.

3. If they _____ (send) a postcard, she'll be happy.

4. I _____ (find) a solution if you can't do it.

5. I _____ (stay) at home if I'm ill.

6. If you came today, I _____ (see) you.

7. If they bought pizzas, we _____ (eat) together.

8. If you _____ (study) today, you would enjoy tomorrow.

9. If I _____ (buy) a new car, I would show it to you.

10. They _____ (have) problems if they failed the exam.

Pre & posttest

3.4 Validación del instrumento

La validez de contenido se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa el concepto o variable medida (Bohrnstedt, 1976, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.

201). Para ello, el contenido del *pretest* y *posttest* se debe basar en la descripción del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia y en los contenidos gramaticales del programa de inglés nivel 4 del centro de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

La validez de criterio establece la validez de un instrumento de medición al comparar sus resultados con los de algún criterio externo que pretende medir lo mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p 202). Para ello, se puede establecer la validez del *pretest* y *posttest* comparando sus resultados con los que se obtengan en alguna prueba ya estandarizada que mida lo mismo.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se hace hincapié a los resultados obtenidos en el examen *pretest* aplicado a los estudiantes de nivel 4 en el centro de idiomas de la UANL. La siguiente tabla da una perspectiva de los resultados así como las deficiencias en cada tiempo o estructura gramatical.

4.1 Resultados y análisis

En este inciso se presentan los resultados del instrumento que mide el uso de los tiempos verbales. A continuación, la tabla 1 representa los aciertos que tuvieron los alumnos del nivel B2 en las estructuras de los tiempos gramaticales.

Tabla 1. Relación estudiante/aciertos en las cuatro formas verbales estudiadas

	PresentPerfect	PresentPerfect continuos	Past simple	first&second Conditional
Student 1	2	1	5	3
Student 2	2	2	5	3
Student 3	5	3	5	3
Student 4	2	2	4	2
Student 5	2	1	5	3

Student 6	3	1	2	2
Student 7	1	0	3	2
Student 8	2	2	5	3
Student 9	4	2	5	3
Student 10	2	2	5	3
Student 11	3	2	5	2
Student 12	2	2	5	4
Student 13	3	4	5	3
Student 14	0	0	2	0
Student 15	2	0	5	1
Student 16	0	0	4	0
Student 17	2	0	4	2

Tabla 1

Elaborada por el autor.

4.2 Análisis

En la tabla I se puede apreciar en la columna de la izquierda el número de alumnos y, de la segunda columna a la quinta, los encabezados indican los tiempos verbales que se revisaron en el examen y en las casillas de intersección aparecen el número de reactivos correctos obtenidos en cada ejercicio.

Se puede apreciar que el alumno 1, obtuvo dos reactivos correctos del presente perfecto, un reactivo en el presente perfecto continuo, cinco reactivos en el pasado simple y tres reactivos en los ejercicios de condicionales. El estudiante 2 obtuvo dos reactivos en el presente perfecto, dos en el presente perfecto continuo, cinco en el pasado simple y tres en los condicionales. El estudiante 3 cinco reactivos en el presente perfecto, tres reactivos en el presente perfecto continuo, cinco en el pasado simple y tres en los condicionales. El estudiante 4 obtuvo dos reactivos en el presente perfecto, dos en el presente perfecto continuo, cuatro en el pasado simple y dos en los condicionales.

El estudiante 5 obtuvo dos reactivos en el presente perfecto, uno en el presente perfecto continuo, cinco en el pasado simple y tres reactivos en los condicionales. El estudiante 6 obtuvo tres reactivos en el presente perfecto, un solo reactivo en el presente continuo y dos reactivos en el pasado simple y en los ejercicios de condicionales. El estudiante 7 obtuvo un reactivo en el presente perfecto, cero reactivos en el presente continuo, tres reactivos en el pasado simple y dos reactivos en los condicionales. El estudiante 8 obtuvo dos reactivos en cada estructura del presente perfecto y presente perfecto continuo, cinco reactivos en el pasado simple y tres reactivos en los condicionales. El estudiante 9 obtuvo cuatro reactivos en el presente perfecto, dos reactivos en el presente continuo, cinco en el pasado simple y tres en los condicionales.

El estudiante 10 obtuvo 2 reactivos en cada tiempo verbal del presente perfecto y continuo, cinco en el pasado simple y tres en los condicionales. El estudiante 11 obtuvo tres reactivos en el primer verbo, dos en el segundo, cinco en el tercero y dos en el último. El estudiante 12 obtuvo dos reactivos en cada estructura del verbo presente perfecto y continuo, cinco en el pasado simple y cuatro en los condicionales. El estudiante 13 obtuvo tres reactivos en el primer verbo, cuatro en el segundo, cinco en el tercero y tres en el último. El 14 obtuvo solo cuatro reactivos en el pasado simple. El 15, dos reactivos en el presente perfecto, cinco reactivos en el pasado simple y uno en los condicionales. El 16 obtuvo solo cuatro reactivos en el pasado simple. El 17 obtuvo dos reactivos en el presente perfecto, cuatro en el pasado simple y dos en los condicionales.

La siguiente tabla muestra los resultados en promedio que obtuvieron los estudiantes del nivel B2 en el *pretest* que se les aplicó.

Tabla 2. Calificaciones generales

alumnos	calificaciones
1	55
2	60
3	80
4	50
5	55
6	40
7	30
8	60
9	70
10	60
11	60
12	70
13	40
14	75
15	40
16	20
17	40

Tabla 2

En la tabla 2 se puede observar que las calificaciones generales de los estudiantes del grupo en el *pretest* oscilan entre 20 y 80 puntos.

De los diecisiete alumnos, 9 reprobaron y 8 aprobaron, por lo que inicialmente se evidencia una ligera mayoría de reprobados, lo que se interpreta como desconocimiento de las formas verbales estudiadas.

En el inciso 4.3, se presentan cuatro gráficas, cada una está dedicada a las formas verbales: la ilustración I presenta los resultados en el uso del presente perfecto; la ilustración II está dedicada al uso del presente perfecto continuo; la ilustración III presenta los resultados del Pretérito simple y, por último, la ilustración IV muestra los resultados del examen, en el

número de reactivos correctos y equivocados. En seguida se presentan las gráficas y posteriormente su análisis.

4.3 Análisis de grafica

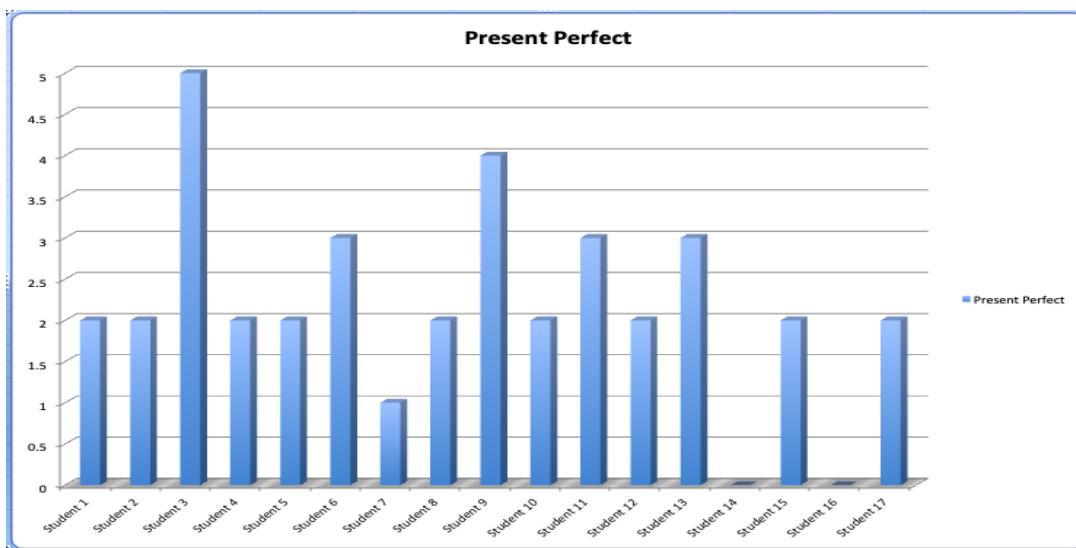


Ilustración 1

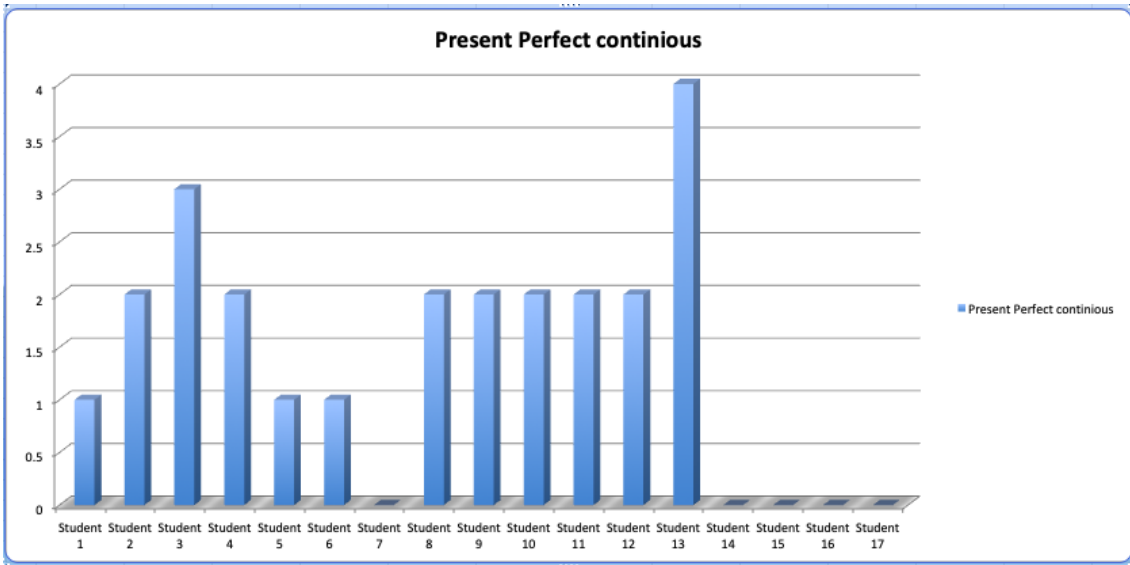


Ilustración II

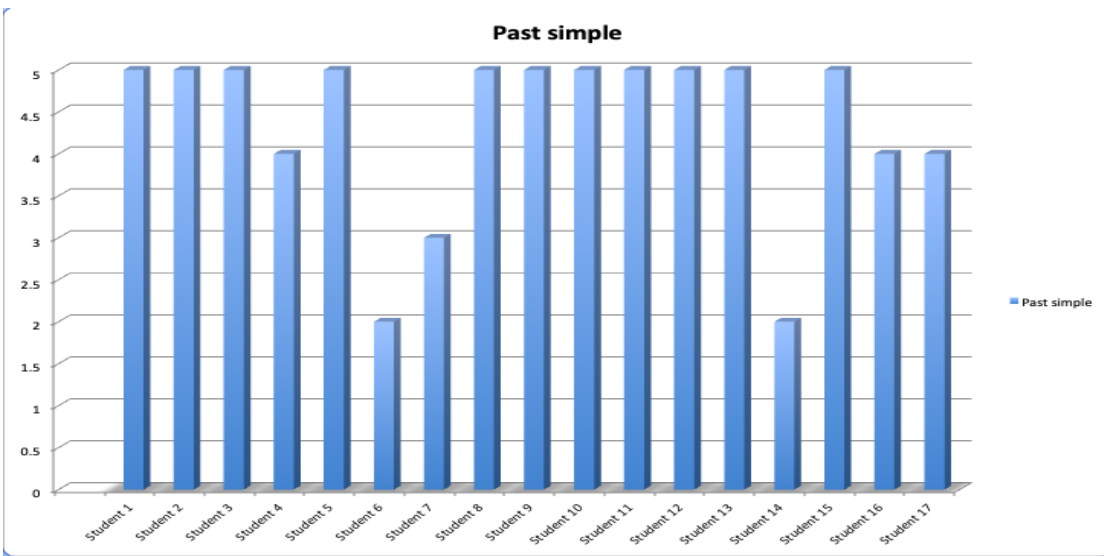


Ilustración III

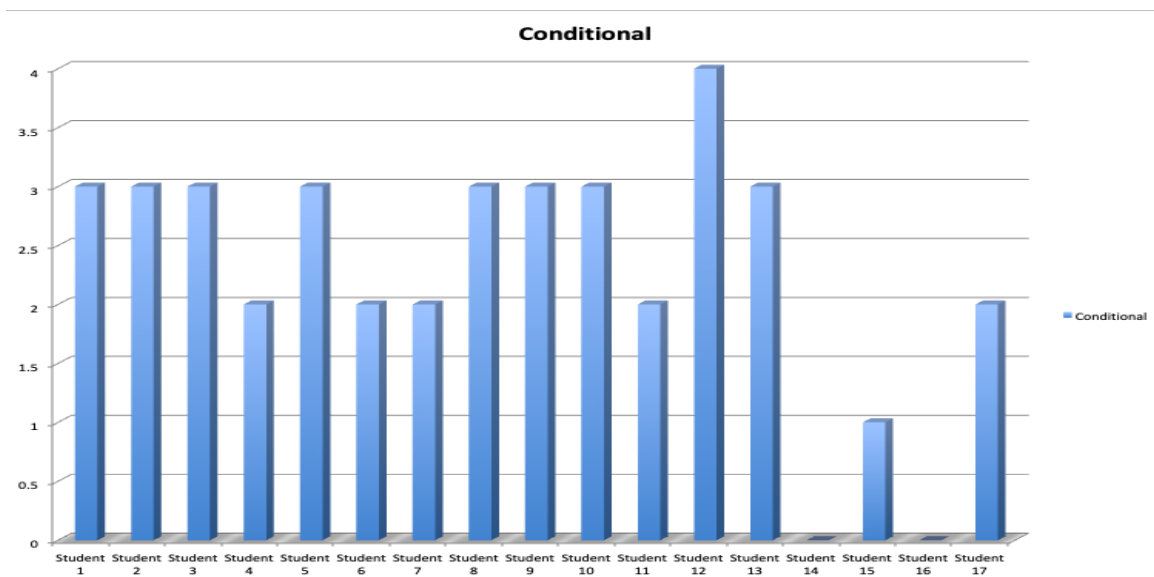


Ilustración IV

En la gráfica 1 se distingue bien que los estudiantes tienen un manejo muy básico del presente perfecto, presentan carencias la mayoría, ya que a excepción de cuatro estudiantes los demás están por debajo de tres reactivos.

En la gráfica número 2 se trató el presente perfecto continuo y este fue el tiempo que los alumnos tuvieron mayor dificultad en responder ya que la mayoría tuvo debajo de dos reactivos y solo un estudiante logró contestar cuatro de cinco reactivos. Esto es un poco alarmante, ya que los estudiantes deberían dominar perfectamente estos tiempos verbales en el nivel que se encuentran.

En la gráfica número 3, se nota que los estudiantes tienen el dominio casi perfecto de la estructura del pasado simple, ya que la gran mayoría obtuvo casi todos los reactivos y solo con excepción de dos estudiantes obtuvieron dos reactivos correctos.

En la última gráfica, se distingue que los estudiantes tienen un dominio intermedio entre los condicionales de primer y segundo grado ya que un 50% contestó menos de tres reactivos y la otra mitad tuvo arriba de tres reactivos.

Esto nos indica que efectivamente los estudiantes tienen dificultades en estructuras que deberían estar superadas en el nivel y que no se manifiesta de tal manera a la hora de la práctica.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA: “A JOURNEY THROUGH THE WORLD OF DUOLINGO”

Uno de los principales motivos de la propuesta didáctica es preparar a los estudiantes con el idioma inglés y con las competencias requeridas para su desarrollo personal, vocacional y académico.

El propósito de este documento es dar a conocer los objetivos del programa, su proceso, contenidos y participantes; asimismo, debatir sobre posibles mejoras o cambios en el diseño para lograr alcanzar con efectividad su misión.

La secuencia seleccionada para la enseñanza del inglés se encuentra organizada para iniciar desde un nivel inicial para principiantes “A1” hasta un nivel intermedio “B1” o “B2”, según el Marco Común Europeo, esto con el propósito de situar a los alumnos a un nivel de competencia adecuado para el uso efectivo del idioma, tanto en el campo laboral, académico y social. A este respecto, los alumnos serán capaces de utilizar adecuadamente el idioma, habrán obtenido las habilidades necesarias para contar con mejores oportunidades en el campo laboral y al ingreso de posgrados, estar preparados para darle continuidad a sus estudios de inglés a niveles más avanzados, y finalmente incrementar sus habilidades cognitivas en el uso del inglés.

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo general de la propuesta didáctica

El objetivo general es que los estudiantes logren dominar las estructuras del presente perfecto y presente perfecto continuo a través de ejercicios de traducción.

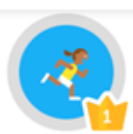
5.1.2 Objetivos específicos de la propuesta didáctica

1. Diferenciar los tiempos gramaticales del presente perfecto, pasado perfecto y condicionales.
2. Aplicar los tiempos gramaticales en contexto usando la aplicación proveniente de las TICS con ejercicios de traducción.
3. Dominar los tiempos verbales mediante la aplicación de *Duolingo*. hasta alcanzar pasar el siguiente nivel.

Actividades



Pre. Perf.



Pas. Perf.



Cnd. Perf.

Tema N.º 1: Presente perfecto.

Dirigirse al árbol de ejercicios que ofrece la aplicación *duolingo* para elegir el presente perfecto. Una vez adentro se comenzará con las actividades de traducción.

Los ejercicios de traducción que se practicarán son de oral a escrito y de traducción directa e inversa.

Tema N.º 2: Pasado perfecto.

Elegir la casilla de pasado perfecto para practicar traducciones del texto original de manera oral, directa e inversa.

Tema N.º 3: Condicionales.

Seleccionar en el árbol de temas la casilla de condicionales para practicar con ejercicios de traducción la estructura gramatical de primero y segundo grado.

Actividades



Pre. Perf.



Pas. Perf.



Cnd. Perf.

Tema N.º 1: Presente perfecto.

Dirigirse al árbol de ejercicios que ofrece la aplicación *duolingo* para elegir el presente perfecto. Una vez adentro se comenzará con las actividades de traducción.

Los ejercicios de traducción que se practicarán son de oral a escrito y de traducción directa e inversa.

Tema N.º 2: Pasado perfecto.

Elegir la casilla de pasado perfecto para practicar traducciones del texto original de manera oral, directa e inversa.

Tema N.º 3: Condicionales.

Seleccionar en el árbol de temas la casilla de condicionales para practicar con ejercicios de traducción la estructura gramatical de primero y segundo grado.

La principal característica didáctica es la practicidad, no es necesaria la lectura completa de textos de gramática para completar el curso en ningún idioma, uno puede llegar a entender el significado del mayor número de oraciones en el curso intuitivamente, solo con las imágenes, la pestaña de traducción y los errores que el programa le corrige. Las oraciones que resulten complicadas para alguien son respondidas por la comunidad, así se propicia el aprendizaje a través de la duda. Ninguna palabra es aprendida sin haber sido escuchada.

Duolingo sigue el modelo computacional 1 a 1, es decir, que la máquina enseña constantemente al alumno y se adecúa a este, método que se perfecciona día a día con los datos recogidos por el aprendizaje de cada usuario que ya tomó el curso.

Implementación de la propuesta

COMPETENCIAS	DESTREZA DEL IDIOMA	AUTONOMÍA	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL
Aprendizaje Esperado	Los estudiantes usarán los tiempos: presente perfecto, presente perfecto continuo y condicionales con la intención de ampliar sus posibilidades.		
Estrategia didáctica	Secuencias de trabajo y Actividades	Evaluación/ Evidencias de aprendizaje	

<p>Orientaciones didácticas</p> <p>Los alumnos de este nivel según el MCER deberían comenzar a dominar los tiempos verbales mencionados utilizando las cuatro habilidades para la competencia del lenguaje. Por ello se sugiere planificar una unidad didáctica en la que ellos:</p> <p>– Distingan características principales en la forma de la estructura de los tiempos verbales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades para identificar qué caracteriza y qué diferencia hay entre un tiempo con otro, utilizando ejercicios de traducción para contrastar ambos tiempos. 	<p>– Descubran su potencial al participar en acciones que impliquen un reto a superar, por ejemplo, al presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ejercicios del libro y ejercicios en clase. -Exámenes escolares y de acreditación del idioma -Conversaciones en distintos contextos. 	 <p>The image shows three circular icons from the Duolingo app, each featuring a cartoon character running. The top icon is blue and labeled 'Pre. Perf.'. The middle icon is also blue and labeled 'Pas. Perf.'. The bottom icon is purple and labeled 'Cnd. Perf.'. Each icon has a small yellow crown with the number '1' on it.</p>	<p>Desempeño</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocer los tiempos gramaticales del presente perfecto, pasado perfecto y condicionales. -Aplicar los tiempos gramaticales en contexto usando la aplicación con ejercicios de traducción <p>Utilizar los tiempos verbales mediante la aplicación de <i>Duolingo</i>.</p> <p>Evidencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen de evaluación. • Registro del desempeño en las actividades.
--	--	---	---

<p>– Pongan a prueba sus posibilidades al trabajar de manera individual siguiendo las instrucciones del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de traducción directa e inversa y también de comunicación, donde traducen oraciones de inglés a español y viceversa utilizando <i>duolingo</i> • Juegos modificados que fomenten la toma de decisiones en las actividades que cada uno realiza de acuerdo con sus características y potencialidades, individual y grupalmente. 			
--	--	--	--

5.2 Implementación de la propuesta

A partir de las clases llevadas con el grupo de inglés del nivel B2 según el MCER se determinó que los estudiantes que utilizaron el software *Duolingo como herramienta* tuvieron un mejor manejo de las estructuras gramaticales tratadas. En el examen *posttest* se incrementó

el uso del presente perfecto y presente perfecto continuo un 82% de los estudiantes en comparación con el examen *pretest* aplicado antes de la propuesta didáctica. Los beneficios de implementar la herramienta *duolingo* dieron pie a diversas ventajas y utilidades como fue mencionado con anterioridad, entre ellas las más destacadas fueron: mayor interés por parte de los alumnos que la utilizaron en las reglas gramaticales tratadas, un agrado por los estudiantes de tener una forma dinámica y entretenida para aprender, futura inclinación o interés por la aplicación para utilizarla en casa.

En resumen, se observó lo beneficioso que puede ser la tecnología en clase como herramienta para el aprendizaje, sin embargo, es conveniente que se utilice meramente como un agregado y no centrarlo como algo único para lograr aprender un idioma ya que también posee sus desventajas si no es aplicado en contextos reales, por ello es preferible que sea fragmentado con estructuras separadas como fue el caso de esta propuesta y por ello se logra afirmar que los resultados son ventajosos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Derivado de las observaciones a través de la aplicación de la propuesta didáctica, se puede recomendar el uso de la herramienta proveniente de las TICS, ya que resultó atractiva para los estudiantes, el manejo de las estructuras de tiempo del presente perfecto y presente perfecto continuo fueron llevadas de manera más dinámica.

La aplicación software utilizada como herramienta didáctica *duolingo* es caracterizada por ser la mejor aplicación entre las aplicaciones gratuitas para aprender idiomas, así lo señala Ángela Romero (2016) en su investigación *duolingo la aplicación más fiable para aprender idiomas*.

Cabe señalar que además *Duolingo* cuenta con una certificación que aunque no es todavía

comparable con las certificaciones más conocidas en el ámbito de la enseñanza del inglés como LE, hay diversas universidades de Estados Unidos que admiten esta certificación para avalar el nivel de inglés de los estudiantes aspirantes extranjeros. Romero (2016) señala que como complemento a su sistema de aprendizaje, *Duolingo* lanzó una plataforma para evaluar y certificar mediante una prueba remota el nivel de conocimiento de inglés de una persona basado en las cuatro habilidades esenciales del idioma; hablar, leer, escribir y escuchar.

Otra de las razones por la cual se utilizó esta herramienta es que cuenta con las estructuras de tiempo verbal tratadas por separado y con diversos ejercicios de traducción; por medio de la modalidad *duolingo for schools*, que permite trabajar con la clase completa desde un ordenador dirigiendo una clase en línea con todos los estudiantes.

A pesar de lo mencionado anteriormente, solo la mitad del grupo como muestra trabajaron y la otra mitad no utilizó la propuesta didáctica sino un ejercicio tradicional del libro de los tiempos tratados. Esto se trabajó así debido a que por razones de tiempo no se alcanzó a aplicar con un grupo completo de control y otro experimental como se tenía contemplado al inicio.

Las conclusiones generales que se pueden validar después de que esta investigación fue llevada a la práctica y se aplicaron distintas teorías y técnicas con la traducción son que todavía existe una idea muy anticuada con respecto a la traducción, así como su utilización y que además hay un desconocimiento muy grande de lo que conlleva su utilización en las aulas educativas. No se tiene en cuenta que traducir no significa recoger y transcribirlo en otra lengua sino que abarca muchos campos distintos y que puede darse de muchas otras formas como son las distintas fases de traducción (traducción inversa, directa, asistida, científica, literaria, interlingüística o intralingüística) por mencionar algunas.

La traducción bien utilizada puede ser de útil ayuda en las aulas educativas y también puede persuadir al alumno que tome consciencia de su aprendizaje de la lengua extranjera, haciendo que se centre en las estructuras interna de la misma y de su lengua madre.

Así también lo declara Cuellar (2016) al afirmar que la traducción ahora se presenta como herramienta de apoyo, no como método, contando con una variedad de ejercicios, y siendo útil en todas las destrezas, no solo en las destrezas escritas o lectoras. “Las segundas lenguas siempre van a necesitar de los conocimientos de la primera lengua, ya que la primera lengua fue la que dotó al alumno de unos principios universales” (Cuellar, 2016, p.15). Por esto se determina que no es aceptable que exista cierta oposición al buen uso de esta herramienta, ya que siempre los alumnos van a referenciar la LE con su L1 porque que es el sistema que conocen, a esto Hurtado Albir (1994) lo denomina como traducción interiorizada y señala que mediante ejercicios de contraste se ayude a evitar la interferencia y a encontrar la mejor equivalencias de sentido.

A partir de las clases llevadas en la propuesta didáctica que se diseñó, se determinaron las conclusiones específicas, las cuales nos permiten señalar que efectivamente los estudiantes que utilizaron la aplicación *Duolingo* como herramienta de aprendizaje tuvieron un mejor manejo de las estructuras gramaticales tratadas. En el examen *post test*, se vio reflejada esta afirmación con una mejoría de los tiempos del presente perfecto y presente perfecto continuo de hasta el 82% de la muestra de estudiantes con la que se trabajó, los alumnos también disfrutaron de los ejercicios de traducción y a través de la confrontación entre el texto original y el texto meta es que se dio pie al contraste, el análisis y la reflexión entre la lengua materna y la extranjera.

Las distintas modalidades de los reactivos que presenta *duolingo* promueven el desarrollo de diversas competencias, lo que se llama competencia gramatical ha sido considerado como un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la competencia comunicativa del alumno por parte de muchos lingüistas es considerada fundamental. Además, los altibajos del ELT en el centro de idiomas de la UANL en las últimas décadas han hecho reflexionar sobre ello. Muchos estudiantes se han inscrito a pesar de dominar el inglés en la comunicación se distingue que no manejan el mismo nivel que la redacción.

Los expertos han discutido y confirmado las posibilidades de la combinación del Método de Traducción Gramatical y el Enfoque Comunicativo y hay una creciente reaparición del papel de la instrucción gramatical en el aula de clase, con base en la noción de competencia comunicativa y en el papel significativo de la enseñanza de la gramática, que (Enfoque Comunicativo y Método de Traducción de Gramática) es más adecuada para la enseñanza de gramática. Esto se vio reflejado también en las nuevas tecnologías que usan ambos métodos.

Se evidencia, además, que los métodos para la enseñanza de LE se complementan y en conjunto con las TICS son una excelente opción para el autoaprendizaje por las múltiples ventajas que ofrecen. Se admite de acuerdo con Brown (2007), que los métodos como eran concebidos en el pasado son ahora muy limitados, reducidos y parciales como para ser aplicados o funcionales para grandes cantidades de alumnos en cualquier contexto.

En realidad, cada alumno y cada maestro son únicos. La interacción y el contexto en el que se desempeñan ambos, también pueden considerarse como únicos, de tal forma que lo más sensato e inteligente es ser eclécticos y aprovechar los beneficios de la conjunción, de la aportación de cada uno de los “métodos” desde un solo enfoque que con el apoyo de la tecnología es garantía de éxito.

Por otra parte, sabemos el uso cotidiano que hoy implica la tecnología, el uso de dispositivos móviles, tabletas, laptops y ordenadores es ya imprescindible en nuestra cotidianidad y cada uno de ellos contiene gran número de aplicaciones en las que se puede aprender un idioma con características muy variadas. Shahbaz & Ishtiaq Khan (2007) afirman que los dispositivos móviles son una herramienta importante y elemental para aprender un idioma, esto se sustentó a través de una investigación de prueba que hicieron con 40 estudiantes en donde enseñaron frases idiomáticas a través de aplicaciones en inglés y los resultados fueron muy favorables y de interés para los alumnos.

El acrónimo MALL (mobile assisted language learning) cada vez gana más popularidad por ser adecuado para apoyar el contacto social y el aprendizaje colaborativo. (Hulmes, 2006) habla en su investigación titulada "Mobile Language Learning Now and in the Future" sobre cómo cada día más personas, incluyendo profesores y alumnos, han comenzado a fusionar sus dispositivos móviles y la tecnología para practicar o incluso aprender un segundo idioma, y por ello, la evidencia de la creación de nuevos escenarios para su uso.

En síntesis, se puede aser que la tecnología está creando nuevos espacios para la exploración y la innovación en el campo de la enseñanza de idiomas, en nuestro siglo representa un reto para los profesores que están deseosos de experimentar con nuevas modalidades y materiales de aprendizaje. Los resultados muestran que el uso de la traducción como herramienta proliferó el aprendizaje junto al enfoque ecléctico de la aplicación tecnológica *Duolingo* que tuvo el potencial de servir como recurso complementario en la clase.

El fin de esta investigación es validar el uso y la eficacia de la traducción para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera y el resultado fue positivo. Sin embargo,

se considera que falta estudiarse con mayor detenimiento y profundidad, ya que en este caso debido a la naturaleza y el alcance del estudio, se explora apenas el panorama. Las dos estructuras de tiempo verbal en las que se centró la propuesta nos permiten señalar efectivo al menos en este nivel y con estos tiempos verbales, el adecuado uso de L1 para familiarizar al alumno con estructuras propias de la LE, ya que puede ser provechoso si se sabe utilizar y emplear de manera útil en clase.

Suss (1997) afirma que no hay modo de esquivar las interferencias con la L1, entonces, nos queda claro que lo importante es saber superar estas barreras lingüísticas y utilizarlas de manera que ayuden a contrastar y reflexionar sobre lo que abarca el conocimiento de una lengua. El alumno no debería depender únicamente de las modalidades tradicionales cuando existen opciones tecnológicas disponibles en el ámbito de la informática y el aprendizaje de idiomas.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas está en constante transformación y el alcance de la tecnología puede darnos muchas ventajas que deberíamos aprovechar. Timothy G. Collins nos menciona en su artículo titulado *English class in the air: mobile language learning with cell phone* que en los días actuales, muchos adultos no tienen tiempo para asistir a una clase presencial y que necesitan tener acceso a un contenido mientras siguen haciendo su trabajo diario. Es una realidad la inclusión de las nuevas tecnologías para el ámbito educativo y social, y el papel que está retomando en cuanto a los métodos de enseñanza de LE desde nuestra perspectiva es el de fusionar lo mejor de cada uno para llevar un aprendizaje diverso y que pueda ser aplicable para la diversidad de estudiantes. Como resultado de esta combinación de tecnología y enseñanza tradicional podemos lograr un aprendizaje más significativo, lo cual es la meta que cualquier profesor e investigador quisiera alcanzar.

REFERENCIAS

- Alcalde Mato, N. (2011) Revista de lingüística y lenguas aplicadas. *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras*, (6), 9-23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>
- Alfano Rodríguez L. (2003) Adquisición de la lengua materna y su función en la identidad. En A. Pando, *La influencia de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras* (p. 6). Monterrey, N.L.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero M. D. (1991). *La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf
- Bohrnstedt, G.W. (1976). Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes. México D.F.: Editorial Trillas.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. En L. Alarcón, El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo (p. 10) México: Trillas.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.

- Cook, V.J. (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual matters.
- Corder, S. P. (1967). *The Significance of Learners Errors*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. *Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. Language Learning and Technology*, 10(1), 9-16. Recuperado de https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44040/1/10_01_emerging.pdf
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor: Madrid.
- Cuéllar Lázaro, C. (2009). *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas*, (6), 41-57. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6152/10550>
- D'amore, A.M. y Rubio, Bobadilla, N. (2013). *La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI*. Recuperado de <https://noemirubiob.files.wordpress.com/2015/09/ponencia-cetes.pdf>
- Elorza, I. (2005). *Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y autoevaluación* (Tesis doctoral,

Universidad de Salamanca). De la base de datos Dialnet. (I.S.B.N. No. 84-7800-506-4)

García-Medall Villanueva, J. A. (2001). *Hermeneus*. Revista de traducción e Interpretación.

La traducción en la enseñanza de lenguas, 3(22), 1-15. Recuperado de

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9432>

García Ponce P. E. (1996). Metodología de la enseñanza de la traducción.

Hieronymus, (4-5), 65-70. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_065.pdf

González Hernando A. B. (2014). *Estrategias de aprendizaje. Una propuesta didáctica de*

inducción gramatical. Recuperado de

https://www.academia.edu/16974372/Estrategias_de_aprendizaje._Una_propuesta_did%C3%A1ctica_de_inducci%C3%B3n_gramatical?auto=download

Hernández Reinoso, F. (2000). Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de

idiomas. *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*, ISSN

1989-0796, 11, 141-153. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/44045568_Los_metodos_de_ensenanza_de_lenguas_y_las_teorias_de_aprendizaje

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F: McGraw-Hill.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/318249000/Ensenar-a-Traducir-Amparo-Hurtado>

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Kukulska-Hulme, A. (2006). *Mobile language learning now and in the future*. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/9542/1/kukulska-hulme.pdf>

Kukulska-Hulme, A. & Shield, L (2008). *An overview of mobile assisted language learning*, 20(3), 2-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*.
New York, N.Y., USA: Oxford University Press.

López Guix, G. & Minett Wilkinson, J. (1997). *Manual de traducción inglés-castellano*.
Barcelona: Gedisa.

López Pérez, M. (2014). Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura.

Universidad de Salamanca. Recuperado de

<http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Biling%C3%BCismo>

Macnamara, J. (1969). Description and measurement of bilingualism: An international seminar In L. Kelly (Ed.), *How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?* (pp.80-97). Toronto: University of Toronto Press.

Martín Sánchez, M. A. (2009). Didáctica de la lengua y la literatura. *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*, (5), 54-68.

Moreno Moreno, P. y Rodríguez Mederos, C. (1992). Actas de las I Jornadas Internacionales de Inglés Académico, Técnico y Profesional: Investigación y Enseñanza. Alcalá de Henares. *La correspondencia profesional en inglés*, 4(22), 146-148.

Munday, J. (2001) *Introducing translation studies*. Londres: Routledge.

Nemser, W. (2009). Approximative Systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), pp. 115-124.
doi:10.1515/iral.1971.9.2.115

Paz, O. (1971) Traducción: Literatura y literalidad. Barcelona: Tusquets.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez Abella, R. M. & Valero Gisbert, M. (1998). *La gramática para comunicar: una propuesta inductiva*. Recuperado de
<http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Biling%C3%BCismo>

Romero, A. (2015). *Duolingo la aplicación más fiable para aprender y certificar un idioma*.
Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/4820>

Sánchez Iglesias, J. J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras una aproximación polémica*. Recuperado de
<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamaester/1-semester/sanchez.html>

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros.

Serra Heredia, A. (2012). *La traducción como recurso para la enseñanza del inglés* (Tesis

de maestría, Universidad Internacional de la Rioja). Recuperada de

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/658/Serra%20Aina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. Recuperado de

<https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage>

Shahbaz, M. & Khan, R. (2017). *Use of mobile immersion in foreign language teaching to enhance target language vocabulary learning*. Recuperado en

https://www.researchgate.net/publication/324079732_use_of_mobile_immersion_in_foreign_language_teaching_to_enhance_target_language_vocabulary_learning

Siguán, M. & Mackey, W. E. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford.

Süss, K. (1997). *La traducción en la enseñanza de idiomas*. En Vega, M. A./ Martín-Gaitero, R. (ed.), *La palabra vertida. Investigaciones En torno a la traducción. Actas de los VI Encuentros en torno a la traducción*, Universidad Complutense, pp. 57-67.

Valero Gancedo, A. (1999). *Consideraciones acerca del vocabulario como soporte de la especificidad y element dinámico en las lenguuas de especialidad*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8459>

Vesselinov, R. & Grego, J. (2012). *Duolingo Effectiveness Study*. Recuperado de http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf

Viqueira, M. J. (1992) . En Actas del II Congresso Luso-español de Línguas Aplicadas, *Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico*. Ciencias, Évora, Universidade de Évora y Universidad de Extremadura, 76-78.