

**EL TALLER DE TRADUCCIÓN  
COMO METODOLOGÍA DIDÁCTICA  
EXPERIMENTAL EN UN MARCO  
EPISTEMOLÓGICO  
SOCIOCONSTRUCTIVISTA  
Y HUMANISTA**

**AUTOR:** MARCELLA LA ROCCA

**DIRECTOR:** DRA. MARÍA GONZÁLEZ DAVIES

**PROGRAMA DE DOCTORADO:** METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LA TRADUCCIÓN

**BIENIO:** 2001-2003

**AÑO ACADÉMICO:** 2003-2004

**DEPARTAMENTO:** TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

# **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo de investigación presenta las diferentes fases de un Experimento Piloto que proyecté durante el período de investigación de mis estudios de doctorado en la Universidad de Vic (Cataluña, España) y que realicé en la Facultad de Letras de la Universidad de Palermo (Italia), en el contexto de la licenciatura en Turismo Cultural, en la que he impartido la asignatura “Lengua y Traducción Española” a partir del curso 2001/2002.

El experimento consistió en la aplicación y observación de una metodología didáctica innovadora, con una base epistemológica socioconstructivista y humanista, en el ámbito de la enseñanza de la traducción, y en la evaluación de los resultados obtenidos.

La aplicación de las teorías socioconstructivistas a la pedagogía de la traducción se debe a Don Kiraly (2000, 2001), quien ha propuesto un enfoque socioconstructivista para la enseñanza de la traducción a futuros traductores profesionales, basado en el trabajo en grupos sobre proyectos auténticos de traducción.

En el experimento piloto que aquí se expone intenté integrar las teorías socioconstructivistas con los estudios sobre los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Van Lier 1996; Crozier 1997; Arnold 1999). Para ello, seleccioné, como marco epistemológico, el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997), que integra instancias constructivistas, interaccionistas y humanistas, y, en el ámbito de éste, apliqué una metodología didáctica innovadora, que de aquí en adelante llamaré “Taller de Traducción”, modelada sobre el “*Constructivist Workshop*” propuesto por Kiraly (2000: 62-64), al que aporté algunas modificaciones para adecuarlo al contexto diferente de enseñanza.

En la exposición del trabajo realizado he optado por una división en cuatro partes correspondientes a las diferentes fases de elaboración y realización del experimento; en la primera (Fase preparatoria) expongo las motivaciones que me impulsaron a llevar a cabo el proyecto y los objetivos que intentaba alcanzar, junto con un análisis del contexto de realización, un resumen de la literatura consultada y una presentación del marco teórico del experimento piloto. En la segunda parte (Fase de elaboración del proyecto) describo el diseño metodológico y experimental. En la tercera (Fase de implementación y observación), presento y analizo los datos recogidos durante la aplicación del tratamiento experimental por medio de tablas y gráficos. Por último, en la cuarta parte (Fase de discusión), expongo las conclusiones a las que he llegado gracias a los resultados del experimento piloto y sugiero algunas

propuestas de investigación que, en mi opinión, serían de gran utilidad para confirmar los resultados obtenidos y para perfeccionar la metodología aplicada durante el experimento piloto. Completan el trabajo, además de la presente introducción, una serie de anexos en que se recogen los instrumentos y materiales utilizados para la realización del proyecto piloto, un glosario de términos utilizados, una bibliografía de textos consultados, un índice general y un índice de tablas, figuras y gráficos. Por último, en apéndice al presente trabajo, se presentan, por medio de fichas, algunas de las tareas de traducción realizadas en el Taller de Traducción.

## **2.FASE PREPARATORIA**

### **2. 1. MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS**

La decisión de realizar un experimento piloto en el ámbito de la didáctica de la traducción, y, en particular, en el contexto de la Licenciatura en Turismo Cultural de la Universidad de Palermo (Italia) en la que he impartido la asignatura Lengua y Traducción Española a partir del curso 2001-2002, se debió a dos motivos fundamentales. Por un lado, fue una consecuencia de una substancial insatisfacción con la metodología que había utilizado en el módulo de traducción durante el curso 2001-2002, por el otro, nació de mi deseo de aplicar en mi actividad docente los conocimientos adquiridos durante el período de docencia del Doctorado en Análisis y Metodología de la Traducción de la Universidad de Vic, (Cataluña, España), durante el mismo curso 2001-2002.

El período de docencia del doctorado comportó para mí la adquisición de nuevos conocimientos en el campo de la traducción, junto con la ampliación, actualización y consolidación de mis conocimientos previos en cuanto a teorías de enseñanza-aprendizaje y metodologías didácticas de la lengua y de la traducción. En este campo, en particular, entré en contacto por primera vez con las teorías socioconstructivistas del aprendizaje (Kiraly 2000; Williams y Burden 1997), y tuve la oportunidad de asistir a una conferencia sobre la aplicación de estas teorías a la didáctica de la traducción impartida por el profesor Don Kiraly. En esta ocasión, pude asistir a una demostración práctica de la utilización en clase de una metodología basada en una epistemología socioconstructivista, ya que el profesor conferenciante transformó rápidamente la típica situación unidireccional que caracteriza las conferencias en un taller socioconstructivista, caracterizado por el trabajo colaborativo en grupos y en el que todos los participantes tuvieron la oportunidad de construir sus conocimientos a través de la interacción entre pares y con el profesor, que actuó como mediador y facilitador, desplazándose por el aula y ofreciendo su sostén a los grupos que lo necesitaran. Gracias a los trabajos realizados durante el Seminario de Pedagogía de la Traducción, además, tuve la oportunidad de reflexionar sobre los aspectos teóricos de la enseñanza y sobre la importancia de fundar la práctica didáctica sobre una sólida base epistemológica (Ellis 1994: 1-6; Larsen Freeman 1994: 12-14; Van Lier 1996: 1-23; Williams y Burden 1997: 46-65). También pude entrar en contacto con las instancias del humanismo aplicadas a la enseñanza de la lengua (Rardin 1982; Rinvoluceri 1982, Stevick 1982; Arnold

1998; Arnold y Brown 1999; Hooper Hansen 1999; Moskowitz 1999; Rinvolucrí 1999; HLT<sup>1</sup> 2001, 2002), con el estudio de los factores emocionales y afectivos que influyen en el aprendizaje (Van Lier 1996; Crozier 1997; Arnold 1999) y con las teorías psicológicas de Inteligencias Múltiples (MI) (Gardner 1987, 1994, 1999) y Estilos de Aprendizaje (Oxford 1992; Felder y Henriques 1995; Felder 1996).

Como he dicho, todas las experiencias realizadas durante el período de docencia del doctorado comportaron para mí una actualización teórica y metodológica, y, al mismo tiempo, activaron un proceso de reflexión sobre mi actividad docente, sobre mis propios convencimientos profundos en cuanto a la función de la educación en general y a teorías de enseñanza y aprendizaje, y sobre las bases epistemológicas en que se fundan. En efecto, diversos autores (Van Lier 1996; Williams y Burden 1997; Stanley 1999) confirman la importancia de este tipo de reflexión como práctica habitual que, al mismo tiempo, sigue, acompaña y guía la actividad docente, en un proceso de intercambio continuo entre lo que hacemos (la práctica didáctica), y los aportes teóricos en que basamos nuestra labor (el marco epistemológico). Según Williams y Burden,

[...] as part of the process of education, teachers themselves should maintain a continuous process of personal reflection, within which they become aware of the personal and cultural values and beliefs that underpin their own and other people's actions. Only by raising their awareness in this way can teachers come to understand fully their own implicit educational theories and the ways in which such theories influence their professional practice. (1997: 7).

Por tanto, a través de un análisis retrospectivo de mi práctica didáctica, llegué a la conclusión de que los motivos de mi insatisfacción nacían del hecho de que la metodología didáctica que había utilizado para las clases de traducción se podía definir como tradicional, y, por tanto, totalmente antitética con los principios fundamentales en que basaba mi metodología didáctica para la enseñanza de la lengua. En efecto, para las clases de lengua, había optado por un enfoque comunicativo y una metodología activa y centrada en el alumno. Esta selección metodológica no había sido casual, sino que derivaba de una reflexión personal y continuada a lo largo de años de práctica docente y de un constante proceso de actualización metodológica. En cuanto a las clases de traducción, en cambio, no tenía ninguna experiencia didáctica directa, y había aplicado una metodología tradicional centrada en el profesor, modelando inconscientemente mi metodología sobre la de las clases de traducción a las que había asistido como estudiante en mi carrera de licenciatura.

---

<sup>1</sup> Humanising Language Teaching es una publicación en línea que recoge artículos sobre enseñanza de la lengua con metodologías de tipo humanista, se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://www.hltmag.co.uk/>

Todo ello me llevó a la decisión de experimentar la aplicación de las teorías socioconstructivistas en mi práctica didáctica en cuanto a la enseñanza de la traducción, intentando integrar estas teorías con las instancias humanistas y, en particular, con los estudios sobre factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnold 1999; Crozier 1997; Van Lier 1996)

Por los motivos expuestos decidí diseñar un experimento piloto con los siguientes objetivos:

- Experimentar una nueva metodología didáctica con una base epistemológica socioconstructivista con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de la traducción en el contexto de la licenciatura en Turismo Cultural de la Facultad de Letras de Palermo;
- Reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción en la licenciatura en cuestión, observando, por un lado, la metodología didáctica y, por el otro, las dinámicas de clase y los factores afectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Validar instrumentos de observación y recogida de datos para utilizarlos en futuras investigaciones.

## **2.2. CONTEXTO DE REALIZACIÓN**

En el curso 2001/2002, a raíz de la Reforma Universitaria, se introdujeron en la universidad italiana licenciaturas de primer y segundo ciclo, junto con significativas modificaciones de las asignaturas que componen el marco común ministerial al que las universidades tienen que referirse para la elaboración de los currícula de las diferentes licenciaturas. En este cuadro de reformas se instituyó la Licenciatura en Turismo Cultural, en cuyo ámbito se realizó el proyecto piloto.

Entre las disciplinas de nueva introducción para las licenciaturas en las que las lenguas extranjeras se configuran como asignaturas fundamentales, figuran la de “Lengua y Traducción” y la de “Literatura”, que substituyen otras dos asignaturas que hasta la reforma se habían dictado en las mismas licenciaturas: “Lengua y Literatura”, por un lado, y “Lingüística de la Lengua X”, por el otro (Lima 2003). La nueva asignatura se configura, por tanto, como una fusión entre varias componentes:

Comprende l'analisi metalinguistica della lingua X nelle sue dimensioni sincroniche e diacroniche, nelle sue strutture fonetiche, morfologiche, sintattiche, lessicali, testuali e pragmatiche, nonché nei diversi livelli e registri di comunicazione orale e scritta; comprende inoltre gli studi finalizzati alla pratica e alla riflessione sull'attività traduttiva, scritta e orale, nelle sue molteplici articolazioni, non letteraria, generica e specialistica e nelle applicazioni multimediali. (Lima 2003)

Si, por un lado, la introducción de la nueva asignatura comportó una oficialización de la enseñanza de la traducción, que hasta ese momento había sido utilizada sólo como medio para la adquisición o la evaluación de competencias lingüísticas, o como técnica auxiliar para la comprensión textual de obras literarias, junto con el reconocimiento de su dignidad como asignatura perteneciente al ámbito lingüístico e independiente de la literatura, por el otro, surgió un problema de definición de los objetivos de enseñanza de la traducción, en consideración de las diferentes exigencias de formación de las figuras profesionales que las nuevas licenciaturas prefiguran. En La Facultad de Letras de la Universidad de Palermo, por ejemplo, entre las licenciaturas que comprenden esta disciplina figuran “Lenguas y Culturas Modernas”, “Lenguas para la Web”, “Lenguas extranjeras e Italiano lengua II para las relaciones internacionales e interculturales”, “Operadores del Turismo Cultural”, etc..

En mi opinión, para fijar los objetivos de la asignatura para cada licenciatura, hay que reflexionar sobre la función específica que tiene en el respectivo curriculum, para adecuar la programación de los objetivos, por un lado, a las necesidades futuras de las figuras

profesionales que se desea formar y, por el otro, a las competencias y conocimientos que el mercado del trabajo les exigirá. No se trata simplemente de programar cursos de traducción especializada diversificados según el posible ámbito de trabajo de cada figura profesional, sino de equipar a los estudiantes con el conjunto de competencias y saberes que necesitarán en su vida profesional de manera transversal.

En primer lugar, es necesario, por tanto, tomar en consideración los objetivos formativos generales que caracterizan cada licenciatura, junto con las posibles salidas profesionales que se prevén para los futuros licenciados.

En nuestro caso, los objetivos formativos específicos de la licenciatura enunciados en los documentos oficiales son los siguientes:

padronanza orale e scritta di due lingue straniere per rispondere alla domanda nel settore del turismo e di quello culturale nello specifico, compresa la capacità di tradurre dall'italiano e in italiano testi specifici; conoscenza di linguaggi informatici di base per la gestione e la trasmissione di informazioni; conoscenza di tecniche cartografiche di base per l'attività di programmazione e di costruzione di itinerari turistici; conoscenze di base in direzione dell'acquisizione di una informazione specializzata dell'evoluzione delle civiltà che si sono succedute nel territorio siciliano in specie sotto il profilo archeologico, storico-artistico, socio-antropologico e geo-economico; adeguata conoscenza delle problematiche di specifici ambienti di lavoro (istituzioni pubbliche, imprese turistiche, culturali etc.) in relazione alle vocazioni territoriali con particolare riguardo alle problematiche interculturali e interetniche; adeguata capacità di operare con autonomia organizzativa e di inserirsi prontamente negli ambienti di lavoro. (Bando classe 11)

Y las posibles salidas profesionales que se prefiguran son:

- redazione di testi promozionali o illustrativi delle peculiarità ambientali e storico-culturali;
- agenzie pubbliche e private per la costruzione di itinerari volti alla soddisfazione della domanda turistica;
- agenzie pubbliche e private per la conduzione di gruppi lungo itinerari turistici integrati di aspetti naturalistici, storici, archeologici, economici, antropologici.(Bando classe 11)

En segundo lugar, a la hora de establecer los objetivos de la asignatura, hay que considerar las diferencias en cuanto a número y respectiva carga lectiva de las lenguas que figuran en el currículum de cada licenciatura. En efecto, según los casos, se prevé el estudio de dos a cuatro lenguas extranjeras, entre obligatorias y optativas, por un número variable de cursos y con una carga lectiva entre tres y nueve créditos formativos, a los que corresponden entre 20 y 60 horas de didáctica frontal. En cuanto a la distribución de horas lectivas entre lengua y traducción, no hay un criterio único para las diferentes licenciaturas, ni para los diferentes idiomas que componen los respectivos curricula.

En la licenciatura en Turismo Cultural, en cuyo ámbito se realizó el experimento piloto, se estudian dos lenguas extranjeras durante tres años, y se prevén 60 horas de clase de

“Lengua y Traducción” por curso y por idioma, siendo obligatorio cursar “Lengua y Traducción Inglesa” y teniendo el estudiante la posibilidad de elegir la segunda lengua entre español, francés y alemán. También es posible cursar la asignatura “Lengua y Traducción I” de una tercera lengua como asignatura optativa. Por tanto, en un mismo grupo puede haber alumnos del 1º curso que han elegido la asignatura como segunda lengua y alumnos del 2º curso que la han elegido como tercera lengua. En lo que se refiere a la distribución de horas lectivas entre lengua y traducción, aunque no hay un criterio oficial, en la práctica se suele recurrir a una distribución modular, con un módulo de lengua de 40 horas y uno de traducción de 20 horas para cada curso.

Con el fin de alcanzar la mayor homogeneidad posible en cuanto a contenidos de la asignatura “Lengua y Traducción” y a las respectivas pruebas de examen entre las diferentes lenguas que componen la licenciatura, han sido concordados una serie de criterios compartidos a los que los profesores deben recurrir para la determinación de los objetivos didácticos y la elaboración y corrección de las pruebas de examen. El nivel previsto para los diferentes cursos se ajusta a los criterios del Marco Común Europeo y corresponde, en los tres cursos de la licenciatura, a los niveles B1, B2 y C1 respectivamente.

El examen final de la asignatura consiste en una prueba escrita y una oral. En la prueba escrita los estudiantes realizan una traducción de la lengua extranjera a la lengua materna, una prueba de producción escrita y una de comprensión oral y escrita. Los criterios concordados, relativos a las pruebas escritas, fijan el número de palabras exigidas para los textos de las traducciones y para la prueba de producción escrita en cada nivel, y el número y el tipo de preguntas que componen la prueba de comprensión oral y escrita. En particular, en lo que se refiere a la traducción, se ha establecido que en los tres cursos los estudiantes tienen que traducir de la lengua extranjera a la lengua materna un texto de carácter turístico correspondiente respectivamente a los niveles B1, B2 y C1, y que el número de palabras correspondiente a los tres diferentes niveles puede oscilar respectivamente entre 150 y 200 para el primer curso, 200 y 250 para el segundo, y 250 y 300 para el tercero. Durante la prueba está permitido el acceso a diccionarios monolingües en la lengua extranjera y en la lengua materna, junto con glosarios especializados monolingües.

## **2. 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Teniendo en consideración los objetivos previstos para el experimento piloto, antes de proceder a la determinación del marco de referencia y de la metodología, realicé la selección y revisión de la bibliografía. Por tanto, determiné, en primer lugar, los ámbitos de estudio relevantes con el tema de la investigación: teorías psicológicas del aprendizaje, concepciones de enseñanza, investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras, enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la traducción y teorías de la traducción. Dentro de estos diferentes ámbitos de estudio, utilicé para la selección, en primer lugar, un criterio de coherencia con los objetivos que me proponía para el experimento piloto y, en segundo lugar, uno de compatibilidad con el contexto de enseñanza en que debía realizarlo. Por la extensión que comportaría la exposición detallada del estudio realizado, he decidido incluir en este trabajo una breve exposición de las principales teorías psicológicas del aprendizaje y de las respectivas concepciones de enseñanza, con el fin de aclarar el marco epistemológico de referencia del presente trabajo. Resumiré luego los puntos esenciales de mi análisis de la literatura de los otros ámbitos de estudio, que me propongo exponer con mayor extensión en mi tesis doctoral.

### **2. 3. 1. Teorías psicológicas del aprendizaje y concepciones de enseñanza**

En el curso del siglo XX las principales teorías psicológicas que han tratado de explicar el proceso de aprendizaje, han sido el behaviorismo o conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el humanismo.

#### **Las teorías behavioristas y su concepción de la enseñanza**

El behaviorismo, que se enmarca en la escuela filosófica conocida como positivismo lógico, deriva principalmente de las ideas del ruso Pavlov y de los estadounidenses Thorndike, Watson y Skinner, y se caracteriza por una visión asociacionista del aprendizaje. El movimiento behaviorista rechaza el mentalismo que había caracterizado los estudios psicológicos hacia finales del siglo XIX y trata de explicar el aprendizaje humano a través del estudio experimental del comportamiento animal (Williams y Burden 1997: 8).

En 1903 Ivan Pavlov, como resultado de un famoso experimento de condicionamiento realizado con un perro, propuso la teoría conocida como de “condicionamiento clásico”, según la cual, el comportamiento del ser humano, como el de los animales, puede ser condicionado asociando un estímulo condicionado a uno incondicionado en la cadena de

estímulo y respuesta, que, según esta teoría, caracteriza la conducta humana (Williams y Burden 1997: 8).

Edward Thorndike, por su parte, entre 1898 y 1930, estudiando el comportamiento de los animales, elaboró una teoría conexionista del aprendizaje, según la cual, la conducta humana se puede explicar en términos de asociación de estímulos y respuestas. Según este autor, el animal o el hombre operan por ensayo y error, o selección y conexión, y su conducta responde a las leyes de preparación, efecto y ejercicio. Según la ley de efecto, una conexión se fortalece si tiene como consecuencia un estado de satisfacción (recompensa), se debilita si la consecuencia es un estado de disgusto (castigo). Por tanto, las recompensas favorecen el aprendizaje de las conductas recompensadas (Hilgard y Bower 1989).

Las ideas asociacionistas de Pavlov y Thorndike fueron retomadas y desarrolladas por John B. Watson, que publicó en 1913 el artículo “Psychology as the Behaviorist Views It”, que fue considerado el manifiesto behaviorista. Watson rechazó la ley de efecto, negando la importancia del estado de satisfacción o de disgusto en la adquisición de la asociación estímulo-respuesta, sosteniendo que el único factor significativo en la instauración de la asociación era la frecuencia de asociación entre estímulo y respuesta. Watson, de hecho, rechazó cualquier influencia de las funciones mentales en la instauración de la conducta (Wozniak 1997).

B. F. Skinner, entre 1931 y 1953, estudió la importancia del “refuerzo” en la instauración de una determinada conducta. Este autor, retomó la ley de efecto de Thorndike y desarrolló una teoría de condicionamiento operante, según la cual, el refuerzo es fundamental en la instauración de la conducta. La asociación, según Skinner, no se realiza entre estímulo y condicionamiento, como en la teoría de condicionamiento clásica o pavloviana, sino entre refuerzo y respuesta operante. (Skinner 1990, Boeree 1998).

Las teorías behavioristas han tenido una gran influencia en el desarrollo de la concepción de la enseñanza tradicional, cuya metodología se basa en la repetición y memorización. Skinner, quien se ocupó de forma específica de la aplicación práctica de su teoría a la educación, elaboró la teoría de enseñanza programada conocida como skinneriana o lineal, que mantiene que el aprendizaje debe ser programado teniendo en cuenta las fases de estímulo, respuesta y refuerzo y que las tareas deben ser secuenciadas en partes más pequeñas, según el principio del “paso a paso”, para poder introducir un mayor número de refuerzos con el fin de favorecer el aprendizaje (Poctzar 1973: 40-53). A partir de la teoría de enseñanza programada de Skinner se abrió una etapa de investigación pedagógica que llevó a la elaboración de nuevas teorías, como la de programación intrínseca o ramificada de

Crowder, que se basa en el análisis de los errores, o la de programación complementaria de Pressey, basada en el uso de tests objetivos (Lamérand 1973). En la mayoría de los países occidentales, a partir del concepto de programación, se procedió a reformar los currícula educativos y los contenidos de las diferentes asignaturas. En estos mismos países, en los años setenta y ochenta, la programación por objetivos pasó a ser una realidad, con la consecuente segmentación de los contenidos en unidades didácticas y con la elaboración de taxonomías de objetivos operativos verificables (Caroli 1982: 43-53).

### **Las teorías cognitivistas y su concepción de la enseñanza**

Mientras los behavioristas intentaban estudiar la psicología humana observando la conducta de los animales, los psicólogos cognitivistas se interesan en el estudio de los procesos mentales de los seres humanos, para intentar explicar de qué forma pensamos y aprendemos. Dentro de esta escuela psicológica, sin embargo, ha habido diferencias en cuanto a la forma de estudiar estos procesos mentales. ( Williams y Burden 1997: 13-20)

Los teóricos de la información han utilizado la metáfora del ordenador, para explicar el funcionamiento del cerebro humano, y han estudiado principalmente la forma en que los seres humanos adquieren la información y la procesan. Su orientación es esencialmente mecanicista y no tiene en cuenta ni la búsqueda de significado ni los factores emocionales. En esta área de la psicología cognitivista se enmarcan los estudios sobre estrategias de aprendizaje, atención y memorización (Williams y Burden 1997: 13-17).

Otras áreas de la psicología cognitivista han intentado definir y medir la inteligencia humana. De este tipo de estudios han derivado prácticas selectivas basadas en el coeficiente de inteligencia y en la aptitud para un determinado tipo de estudio. Sin embargo, en épocas más recientes, el mismo concepto de inteligencia como capacidad intelectual única del individuo ha sido puesto en discusión por las teorías de algunos psicólogos que han comenzado a hablar de diferentes tipos de inteligencias (Williams y Burden 1997: 18-20). Howard Gardner, por ejemplo, en su teoría de las inteligencias múltiples (MI), ha enumerado nueve tipos de inteligencias: lingüística, lógica-matemática, visual-espacial, musical-rítmica, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalística y existencial. Según esta teoría, la personal combinación de inteligencias determina el estilo de aprendizaje del individuo (Gardner 1987, 1994, 1999). Philip Vernon, en cambio, ha hablado de tres diferentes tipos de inteligencias que coexisten, una inteligencia innata (A), una operativa (B) y una que es posible medir con un test del coeficiente de inteligencia (C) (Williams y Burden 1997: 19). Sternberg, por su parte, propone una teoría triárquica de la inteligencia con tres principales

conjuntos de componentes: ejecutivos, performativos y de adquisición (Williams y Burden 1997: 20; Sternberg 1998). En este cuadro se enmarcan también los estudios sobre estilos de aprendizaje, que intentan explicar las diferencias individuales en la adquisición y procesamiento de la información (Felder y Hernández 1995; Reid 1995; Felder 1996). Aunque no todos los investigadores concuerdan en la forma de clasificar los diferentes estilos de aprendizaje, las principales investigaciones en este campo sugieren la necesidad de proyectar actividades y tareas que tengan en cuenta las diferencias individuales.

El psicólogo cognitivista David Ausubel (1983), por su parte, elaboró una teoría conocida como Aprendizaje Significativo. Según esta teoría, el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Para que el aprendizaje tenga lugar éste tiene que ser significativo, es decir que la nueva información tiene que conectarse con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Ausubel distingue dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento, en el cual el alumno debe reconstruir lo que debe ser aprendido, y el aprendizaje por recepción, en el que el contenido se presenta en su forma final para que sea internalizado o incorporado.. Según Ausubel, este último tipo de aprendizaje surge en una etapa muy avanzada de desarrollo e implica un nivel mayor de madurez cognitiva (Ausubel 1983: 18-36).

Los hallazgos de los estudios sobre la adquisición y procesamiento de la información y los estudios sobre el concepto de inteligencia han tenido sus repercusiones en el campo educativo, con una mayor atención a la importancia de la actividad mental en los procesos de aprendizaje, pero las teorías cognitivistas no explican el modo en que el individuo comprende, interpreta o procesa el mundo que lo rodea. De esto último se ha ocupado la psicología constructivista, que deriva, principalmente, de la obra del psicólogo suizo Jean Piaget y de sus continuadores (Williams y Burden 1997: 21).

### **Las teorías constructivistas y su concepción de la enseñanza**

El Constructivismo es una teoría del aprendizaje derivada de la teoría genética de Jean Piaget, y cuyos antecedentes filosóficos, según Ernst Von Glasersfeld (1998, 2000), se pueden encontrar en las obras de Kant y Giambattista Vico. El paradigma fundamental del constructivismo es que el aprendizaje es una construcción activa realizada por el ser humano en su interacción con el mundo. No existe una única teoría constructivista, aunque todas tienen en común este paradigma fundamental. Paul Ernest (1995), en un intento de clasificar las variedades de constructivismo afirma que<<[...] there are almost as many varieties of constructivism as there are researchers>>. Según el constructivismo, el ser humano no tiene

acceso directo a la realidad objetiva, sino que interactúa con ella, construyendo su propia representación de la realidad, y, al mismo tiempo, modificando sus representaciones anteriores en un continuo proceso de adaptación (Fosnot 1996: 23).

Según la teoría genética de Jean Piaget (1973, 1974, 1978-1979, 1985), el desarrollo intelectual del niño está caracterizado por fases sucesivas a las que corresponde una diferente estructura cognitiva y una diferente forma de aprender. En la teoría de Piaget tienen fundamental importancia los conceptos de equilibrio, asimilación y acomodación. Piaget utiliza estos términos en el contexto de su teoría de los esquemas, según la cual el cambio cognitivo y el aprendizaje tienen lugar cuando un esquema que estamos construyendo en nuestro proceso de aprendizaje no produce el resultado que esperamos, y, por tanto, causa una acción de perturbación, iniciando un proceso de acomodación. Según esta teoría, el aprendizaje tiene lugar a partir de las estructuras cognitivas preexistentes. En su interacción con el ambiente, el ser humano aprende cuando las nuevas representaciones de la realidad (esquemas) son asimiladas o acomodadas a las estructuras preexistentes, estableciendo un nuevo equilibrio. El aprendizaje, por tanto, tiene una función esencialmente adaptiva (Von Glaserfeld 1998: 11-31).

Mientras el constructivismo piagetiano considera que el aprendizaje es una actividad individual e interna, el constructivismo social, también conocido como interaccionismo, derivado de la teoría sociohistórica de Lev Vygotsky (1987, 1992, 1995), mantiene que el proceso de construcción de significado por medio del cual el individuo aprende, se realiza en un contexto social, y que, justamente gracias a las interacciones con otros individuos, es posible transformar un significado interpersonal en intrapersonal. Para Vygotsky todo aprendizaje tiene un origen social y el contexto en que se realiza tiene un rol fundamental que influye sobre las representaciones de la realidad que el individuo realiza (Vygotsky 1992).

También Jerome Bruner (1984a, b, 1987, 1992, 1998), continuador de la obra de Piaget y de Vygotsky, considera, como estos autores, que el aprendizaje es un proceso de construcción activa de significados, pero este autor distingue tres modos generales de representación del conocimiento: el enactivo, en el cual la representación del mundo se realiza a través de la acción, el icónico, en el que se utiliza la imagen, y el simbólico, en el que se recurre al lenguaje. Según esta teoría, cada uno de estos tres sistemas paralelos de procesar y representar la información es enfatizado en diferentes momentos del desarrollo cognitivo y corresponde a una creciente capacidad de abstracción y de simbolización (Osorio Rojas 1998).

Aunque Piaget nunca se ocupó directamente de las posibles aplicaciones didácticas de sus teorías y sólo estaba interesado en estudiar el desarrollo psicológico y cognitivo del niño,

según Cesar Coll << De todas las teorías del desarrollo humano, la elaborada por Jean Piaget y sus colaboradores de la escuela de Ginebra es, sin lugar a dudas, la que ha dado lugar a un mayor número de aplicaciones a la educación escolar.>>(1996: 155). En efecto, como evidencia el mismo autor, ya en 1951, sólo un año después de la publicación de su *Introducción a la Epistemología Genética*, aparecen los primeros intentos de aplicar esta teoría al campo de la educación (Aebli: *Didactique Psychologique*). Según Coll:

Algunas de sus aportaciones- por ejemplo, la adecuación de los contenidos curriculares al nivel de desarrollo intelectual y de competencia cognitiva de los alumnos y alumnas- han sido plenamente asumidas por la mayoría de las reformas educativas emprendidas a partir de los años sesenta y han contribuido de forma nada desdeñable a transformar y mejorar la educación escolar (1996: 157).

Sin embargo, la teoría genética de Piaget ha sido interpretada de formas diferentes. Según Catherine Fosnot (1996: 11), la mayoría de las aplicaciones pedagógicas de esta teoría parten de una visión maturacionista del aprendizaje, que estaría en contradicción con la visión constructivista del aprendizaje. Fosnot afirma que esta interpretación de la teoría de Piaget se debe, en parte, al hecho de que su obra fue elaborada en casi cincuenta años, durante los cuales, el propio Piaget completó, aclaró y re-elaboró las concepciones expresadas con anterioridad. Por otra parte, según Gómez Granell y Coll (1993), los límites del constructivismo piagetiano y, como consecuencia, de sus aplicaciones pedagógicas, residen, por un lado, en la escasa atención prestada a los contenidos del aprendizaje y, por el otro, en el hecho de que considera la actividad constructiva como un proceso esencialmente individual e interno, no tomando en consideración la función que cumplen la interacción social y la mediación semiótica en ese proceso.

Al contrario de Piaget, Vygotsky se interesó no sólo por el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, sino también por el proceso de enseñanza y la ayuda pedagógica. En este ámbito, uno de los conceptos fundamentales de las teorías de Vygotsky es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para Vygotsky: <<La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema independientemente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado.>>(1995). Mientras Piaget considera que el desarrollo cognitivo es independiente del aprendizaje y que el niño no puede aprender determinados conceptos u operaciones formales si no ha alcanzado aún la correspondiente etapa de desarrollo cognitivo, Vygotsky afirma que <<[...] el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo.>> (1995). Del concepto de ZDP se desprende que el aprendizaje en un contexto de educación formal es posible cuando la

enseñanza tiene lugar en la zona de desarrollo próximo y con la guía de una figura más experta (facilitador), que puede ser el profesor o un compañero más capacitado. La actuación que realiza esta figura más experta es lo que Jerome Bruner (1998) llama “scaffolding” o andamiaje. Bruner, estudiando los formatos de interacción entre madre e hijo en la primera infancia, propuso el concepto de andamiaje para describir la actuación que realiza una figura experta en su interacción con el aprendiz para facilitar el aprendizaje. En su estudio sobre las concepciones de la infancia en Freud, Piaget y Vygotsky, Bruner (1984b) llega a la conclusión que sólo Vygotsky <<concibió el problema de la educación en sus términos más viables. Para Vygotsky la educación era una continuación del diálogo por el que se construye un mundo social de realidades constituyentes.>>(1984b: 40). En este diálogo, el rol del profesor consiste en hacer accesible su conciencia a los estudiantes como ayuda para lograr conocimientos y habilidades. <<[...] Es como si el adulto que interactúa con el niño le prestara su propia conciencia <organizándole> la situación de aprendizaje, proponiendo objetivos alcanzables y enseñándolos adecuadamente en el curso de la tarea. Una vez que el niño empieza a dominar prácticamente la tarea, desarrolla su propia conciencia, su propio metaconocimiento.>>(1984b: 36). En esta situación de aprendizaje, por tanto, hay un gradual paso de una situación en que el profesor tiene un alto grado de control del proceso de aprendizaje a otra en que el control pasa al aprendiz, quien consigue realizar la tarea autónomamente.

Otra figura de relieve en el movimiento del interaccionismo social es Reuven Feuerstein que elaboró la teoría de la mediación, basándose en su práctica diaria en la educación de niños con graves dificultades de aprendizaje. Un presupuesto fundamental de esta teoría es que cualquier aprendiz puede alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje y que las estructuras cognitivas de los seres humanos pueden ser modificadas a lo largo de toda su vida. Elemento central de esta teoría es la figura del mediador. Según Feuerstein, los adultos significativos que interactúan con el niño tienen una importancia fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional del mismo. Feuerstein considera que desde su nacimiento el aprendizaje del niño es modelado por la actuación de los adultos significativos (mediación). Por tanto, al contrario que en la teoría de Piaget, en la que se afirma que el desarrollo cognitivo del niño se realiza por etapas sucesivas por medio de su interacción con el ambiente, en esta teoría se asigna un rol central a la actuación de los adultos que interactúan con el niño. (Williams y Burden 1997: 41-42, 67-84).

Como Vygotsky y Feuerstein, también Bruner (1997, 1998b) se interesó explícitamente por el proceso de enseñanza. Este autor afirma que el aprendizaje más significativo es el que

se descubre autónomamente durante la exploración motivada por la curiosidad; sin embargo, no niega la importancia de la intervención educativa, ya que considera que el descubrimiento se debe realizar con una guía que regule el comportamiento de exploración del aprendiente a través de actividades de enactivación, mantención y dirección (descubrimiento guiado) (Posada 1993, López 2002). En cuanto a la aplicación de sus teorías a la práctica didáctica, Bruner propuso el método del aprendizaje por descubrimiento que consiste en proporcionar a los aprendientes la posibilidad de manipular objetos de manera enactiva, así como actividades que faciliten la exploración, análisis o procesamiento de la información que reciben (Posada 1993). Según Bruner, que sugirió la presentación de los contenidos de forma recurrente con una complejidad creciente (curriculum en espiral), el profesor, con su actuación de andamiaje, tiene que proponer a los estudiantes desafíos crecientes para potenciar su capacidad de resolver los problemas de forma autónoma (Williams y Burden 1997: 25).

El psicólogo y psicoterapeuta Georges Kelly elaboró una teoría conocida como Teoría de los Constructos Personales, que, según Williams y Burden (1997:27), tiene importantes implicaciones para los profesionales de la enseñanza y los psicólogos de la educación. Según Kelly, los seres humanos, en nuestro intento de dar un sentido al mundo en que vivimos, realizamos continuamente experimentos, construyendo hipótesis y tratando de encontrar evidencias que las confirmen o las nieguen. Estas teorías personales (Personal Constructs) nos permiten comprender el mundo que nos rodea y, ya que dependen de nuestras experiencias previas, la comprensión del mundo será diferente para cada individuo. Desde un punto de vista educativo, la principal aportación de esta teoría es el concepto de actividades de aprendizaje significativas: <<a meaningful activity, in Kelly's sense, is one that encourages this process of making sense, of fitting and mapping the new onto the old to create a new understanding.>> (Williams y Burden 1997: 28). Otro aspecto fundamental que deriva de la aplicación de esta teoría es que el aprendiente tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje, ya que crea su comprensión personal de la realidad. (Williams y Burden 1997: 27-28).

### **Las teorías humanistas y su concepción de la enseñanza**

Otro enfoque psicológico que ha intentado explicar el proceso de aprendizaje es la psicología humanista, que se caracteriza, en particular, por su interés en el mundo interior del aprendiente y por la importancia que atribuye a los factores afectivos y emocionales en el desarrollo humano y en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje (Williams y Burden 1997: 30-31).

Uno de los mayores exponentes de este movimiento es Erik Erikson (2000) que intentó integrar la visión del desarrollo psicológico y sexual de Freud con una teoría basada en el desarrollo humano por etapas que cubren todo el arco de la vida y con un interés por el desarrollo humano, personal y emocional. La idea central de esta teoría es que el desarrollo psicológico humano depende del modo en que se atraviesan los ocho estadios o etapas de maduración con sus correspondientes crisis. La teoría de Erikson se basa en una visión del desarrollo humano como un proceso que dura toda la vida y que comporta un aprendizaje constante (*lifelong learning*). Además, esta teoría considera la educación como una actividad que influye en la persona entera, con sus emociones y sentimientos, y no como una simple transmisión de conocimientos (Williams y Burden: 1997, 30-33).

Otro pionero de la escuela humanista es Abraham Maslow (1991) que trató de explicar el comportamiento humano como respuesta al impulso de satisfacer las necesidades básicas. Maslow considera que las necesidades básicas del ser humano tienen un carácter jerárquico que se puede representar de forma esquemática con una pirámide en la que las necesidades relacionadas con la satisfacción de exigencias fisiológicas y biológicas, como el hambre o la necesidad de seguridad, ocupan la base de la pirámide, mientras las que se relacionan con el desarrollo cognitivo y con la autorrealización personal del individuo ocupan la parte más alta de la pirámide (Williams y Burden: 1997, 33-35).

Otra figura de primer plano del movimiento humanista es Carl Rogers (1986), que pone de relieve la importancia del aprendizaje experiencial. Para Rogers, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el contenido que se pretende enseñar tiene relevancia personal para el aprendiente y cuando comporta una participación activa por su parte. Rogers, además, apunta a la importancia de “aprender a aprender” y a la necesidad de educar al cambio (Williams y Burden: 1997, 35-36). Según Rogers: <<The only man who is educated is the man who has learned how to adapt and change; the man who has realised that no knowledge is secure; that only the process of seeking gives a basis for security.>> (Rogers 1969, citado en Williams y Burden 1997: 35)

Las teorías de la educación basadas en los principios humanistas se caracterizan por su atención al aprendiente como persona y por su preocupación por su desarrollo intelectual y afectivo. Desde esta perspectiva el desarrollo afectivo no es algo independiente del intelectual, sino que ambos están vinculados estrechamente, por lo que estas teorías propugnan que los aspectos afectivos influyen en el aprendizaje, y por tanto, la atención a estos factores puede ayudar a comprender y mejorar el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown 1999: 1-24).

## **Teorías contemporáneas del aprendizaje y práctica didáctica en el mundo occidental**

Muchas de las ideas sobre el desarrollo cognitivo, introducidas por psicólogos constructivistas como Piaget, Vygotsky y Bruner, y sobre la importancia de los factores emocionales y afectivos, a que apunta la psicología humanista, han entrado a formar parte de la práctica pedagógica de la mayoría de los países occidentales, con una consecuente renovación didáctica y con nuevas formas de entender la enseñanza. Algunos ejemplos de ello son la pedagogía activa, la pedagogía centrada en el alumno, los enfoques basados en tareas, y la pedagogía conceptual, entre otros. En Estados Unidos los principios constructivistas y humanistas han sido incorporados a las prescripciones educativas de organismos como “The American Association of Psychology”(1995), y han servido de base para la reforma educativa de algunos de los estados que componen este país (Brooks y Brooks 2001: vii). En el caso de España, la concepción constructivista ha sido utilizada como marco teórico y metodológico de referencia para la Reforma Educativa (Coll 1990: 185).

Sin embargo, en la práctica pedagógica occidental, como lamentan autores como Fosnot (1996: 9), Von Glasersfeld (1998:12), Kiraly (2000: 15-18, 2001: 50) y Smith (2001), la visión tradicional de la educación, con su fe en el conocimiento como representación única, incuestionable y transmisible de la realidad, sigue presente, en grado mayor o menor, en todos los niveles de instrucción, incluso en los países en los que el constructivismo ha servido de base para la reforma de los respectivos sistemas educativos. Esta pervivencia de una visión basada en teorías asociacionistas del aprendizaje y en una epistemología de tipo positivista, que coexiste con una práctica didáctica basada en principios constructivistas y humanistas es evidente, por ejemplo, en el recurso generalizado a programaciones por objetivos progresivos (con una segmentación de los contenidos en pequeñas unidades de dificultad creciente, lo que contrasta con el enfoque holístico propuesto por el constructivismo), o a formas de evaluación tradicionales que responden a una visión transmisionista del proceso de enseñanza-aprendizaje y a una epistemología positivista (Jonassen 1991: 29; Kohonen 1999: 15-17; Kiraly 2000: 140-142; Brooks y Brooks 2001: 96). En algunos casos las aplicaciones pedagógicas y la práctica didáctica ponen en evidencia una posición ecléctica, basada en el convencimiento de que no existe un único método válido (Vial 2002) o que diferentes aspectos del aprendizaje pueden ser mejor explicados por diferentes teorías (Brown 1994 en Williams y Burden 1997: 6, Brophy 2002: xvi). A esta posición ecléctica otros autores oponen una propuesta integradora (Williams y Burden 1997: 6, Coll 1996) que tenga en cuenta las diferentes teorías, pero reexaminándolas dentro del marco epistemológico elegido. Según

Williams y Burden <<[...] we consider that our fundamental philosophy of the educational process must be able to accommodate these different aspects of learning if it is to be coherent>>. Por su parte, Coll (1996) nos recuerda que en una propuesta integradora las diferentes aportaciones:

[...] no consisten en una pura y simple adición de nuevos principios a los ya comentados. Cada nueva aportación conduce de hecho a una reinterpretación o resignificación de los anteriores, de tal manera que el resultado no es un mero catálogo de principios explicativos y de elementos conceptuales que tienen su origen en distintas teorías del desarrollo y del aprendizaje, sino más bien un esquema integrador de conjunto, no reductible a la simple suma de las aportaciones realizadas desde las diferentes teorías.

Según Sancho y Hernández (2001), el problema reside en la coexistencia de dos visiones opuestas, una constructivista y otra tecnicista que corresponden, respectivamente, a la teoría psicológica del desarrollo en la que se basa la enseñanza y a la visión de la realidad en la que se basa la selección y secuenciación de los contenidos curriculares. Para estos autores <<Parece necesario, por tanto, una nueva perspectiva, un nuevo enfoque para comprender y actuar en la escuela. Un enfoque que no puede ser exclusivo, ni estar marcado por una manera única de ordenar el conocimiento escolar, ni que lleve a pensar de manera homogénea [...]>>(Sancho y Hernández 2001). Para enfrentarse con << los nuevos desafíos de la educación [...] en un mundo en proceso de cambio>> (Sancho y Hernández 2001), estos autores proponen el recurso a un currículum integrado que permita superar el aislamiento de las diferentes asignaturas, junto con una revisión de la concepción constructivista del aprendizaje que tenga en cuenta los resultados de las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en los últimos veinte años.

### **2. 3. 2. Teorías de la traducción**

#### **La traducción como objeto de investigación**

La actividad de traducción y la reflexión sobre ésta, en el mundo occidental, se remontan, por lo menos, a los tiempos de Cicerón, pero sólo en la segunda mitad del siglo veinte esta reflexión se produce dentro del ámbito académico, y, en particular, dentro del ámbito de los estudios lingüísticos y literarios (Snell Hornby 1991; Baker 2001b). A partir de los años sesenta, con las obras de Nida (1964), Holmes (1972, 1984, 1988) y Bassnett (1988), entre otros, la reflexión sobre la traducción en ámbito académico intenta conseguir un estatus de disciplina independiente y comienza a ser considerada una “nueva disciplina”. (Snell-Hornby 1988)

A James Holmes se le reconoce el mérito de haber propuesto el nombre de Translation Studies para la nueva disciplina, ya en 1972, en “The Name and Nature of Translation Studies”, una comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Lingüística en Copenhague. En este trabajo, Holmes, partiendo de una consideración de la disciplina como independiente de los estudios lingüísticos, delimita el campo de estudio de la nueva disciplina y delinea su estructura, dividiendo los estudios de traducción en dos áreas fundamentales: por un lado, los estudios puros, que comprenden los teóricos y descriptivos, y por el otro, los aplicados. (Snell Hornby 1991; Baker 2001).

### **De la búsqueda de una teoría general de la traducción a la integración de las diferentes teorías**

Uno de los objetivos de la nueva disciplina, según André Lefevre (1992) es el de establecer una teoría general de la traducción: <<a comprehensive theory which can also be used as a guideline for the production of translations>> (Lefevre 1978, citado en Bassnett-McGuire 1988:7). Sin embargo, a lo largo de más de treinta años de estudios de traducción, el resultado de la reflexión teórica no ha sido una teoría general de la traducción, sino una serie de teorías que, a menudo, compiten entre sí: <<Translation studies is at a stage of its development when the plurality of approaches that inform it or are capable of informing it can be overwhelming, and the temptation for many has been to promote one approach with which they feel particularly comfortable and dismiss the rest>> (Baker 2001a: xiii)

En efecto, a partir de la delimitación del campo de estudio por Holmes, se ha asistido a una progresiva atomización de los estudios teóricos, con una proliferación de teorías de la traducción que reflejan diferentes paradigmas lingüísticos, como en el caso de las teorías lingüísticas y funcionales, o se sirven de marcos explicativos derivados de otras disciplinas del ámbito lingüístico, como las teorías pragmáticas y las psicolingüísticas, o de otros ámbitos de estudio, como la teoría de la Relevancia, la Polisistémica, la de los Actos de Habla, las teorías feministas, las culturales, etc. (Baker 2001b). Cada una de estas teorías ofrece una visión parcial de un campo de estudio complejo en el que se entrecruzan diferentes disciplinas y que, por su misma naturaleza debería ser estudiado de forma interdisciplinar (Snell Hornby 1988, 1991; Neubert 1994) o multidisciplinar (Ulrich 1997). En la actualidad, se ha pasado de la búsqueda de una teoría general de la traducción al concepto de traducción como Interdisciplina (Toury 1980; Snell Hornby 1991, 1994), cuyo estudio puede representar el campo de encuentro de las diferentes disciplinas que la integran (Snell Hornby 1991). Lo que cada una de estas teorías puede aportar al estudio de la traducción constituye una verdadera

riqueza. Según Baker <<Fortunately, more and more scholars are beginning to celebrate rather than resist the plurality of perspectives that characterizes the discipline. While criticals of certain aspects of specific approaches, such scholars are still able to see the various frameworks available as essentially complementary rather than mutually exclusive (Baker 1996a; Venuti 1996).>> (Baker 2001: 280).

### **2. 3. 3. Enfoques de enseñanza de la lengua y de la traducción**

#### **De la búsqueda del método ideal a la creación de tareas de aprendizaje**

Según Nunan (1991), la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha caracterizado por una obsesión con la búsqueda del método ideal, y sólo recientemente ha abandonado esta idea, para pasar a centrarse en el desarrollo de tareas y actividades que reflejen nuestros conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según este autor, los métodos presentan dos aspectos negativos para la enseñanza de las lenguas: en primer lugar, que son “paquetes” preconfeccionados y llevados al aula, y no nacen de la observación y del análisis de lo que ocurre realmente en la clase de lenguas extranjeras. En segundo lugar, pueden causar una separación entre la lengua que se enseña/aprende y sus contextos y necesidades de uso en la vida real. Según este autor, las actividades y tareas que se realizan en clase deben nacer de una consideración de los fines y funciones que tendrá la lengua para ese particular grupo de estudiantes (Nunan 1991: 228-234). Algunos ejemplos del cambio de perspectiva en la investigación sobre didáctica de las lenguas extranjeras son las publicaciones que se centran en la tarea como fulcro de la actividad didáctica (Nunan 1989; Breen 1990; Candlin 1990; Zanón 1995).

#### **Métodos y enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras**

Nunan (1991), propone una clasificación de los diferentes métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, basada en el ámbito en que se originaron, en tres grupos: métodos que derivan de la tradición psicológica, de la humanista y de la de adquisición de segundas lenguas. Hay que anotar que este autor no incluye en su clasificación los métodos nociofuncionales y el enfoque comunicativo.

Según este autor, podemos incluir en el primer grupo los métodos derivados del conductismo (método audiolingual) y del cognitivismo (método del cambio cognitivo).

El método audiolingual se desarrolló en los años 1940-1950 como reacción contra los métodos tradicionales, basados en el aprendizaje de la gramática y en la traducción

descontextualizada de frases. Este método, en cambio, basado en las teorías conductistas (Skinner) y en la lingüística estructural (Bloomfield), sostenía que había que hablar la lengua y no sobre la lengua, por tanto, excluía el recurso a la lengua materna y a la traducción. En cambio, proponía ejercicios de repetición y memorización de los ejemplos presentados, seguidos por ejercicios de sustitución y transferencia de las estructuras. Este método se extendió rápidamente y fue uno de lo que más influyó en la enseñanza de las lenguas en el siglo XX. Sin embargo, el cambio de paradigmas en psicología y lingüística, con el auge de las teorías cognitivas, y con el nacimiento de la Gramática Transformacional Generativa, basada en postulados sobre la creatividad del lenguaje, y con la elaboración del concepto de competencia lingüística (Chomsky), llevó al cuestionamiento de los métodos estructurales y audiolinguales y al desarrollo de nuevos métodos como el del cambio cognitivo, basado en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (véase 2.3.1.), que, sin embargo, no alcanzó nunca la difusión del método audiolingual (Nunan 1991: 228-234).

Nunan incluye en la tradición humanista el método silencioso o Silent Way (Gattegno), el sugestopédico o Suggestopedy (Lozanov) y el conocido como Community Language Learning (Curran). Según Nunan, estos métodos, muy diferentes en los aspectos prácticos del trabajo en el aula, tienen en común que ponen el acento sobre los aspectos emocionales y afectivos del aprendizaje y en la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Nunan 1991: 234-239).

Entre los métodos que forman parte de la tradición de adquisición de segundas lenguas, Nunan coloca el método natural o Natural Approach y el método de respuesta total o Total Physical Response.

El método natural fue desarrollado por Krashen y Terrel, basándose en el concepto de adquisición de la lengua. Krashen distingue entre adquisición de la lengua y aprendizaje: la adquisición es un proceso inconsciente, muy similar al proceso de adquisición de la lengua materna, mientras el aprendizaje es un proceso conciente. Según Krashen y Terrel, la enseñanza de segundas lenguas tiene que perseguir la adquisición de la lengua por parte de los estudiantes, re-creando en la clase de segunda lengua las condiciones que caracterizan el aprendizaje de la lengua materna.

El método de respuesta total, desarrollado por Asher, sugiere que en los niveles iniciales la enseñanza de la segunda lengua se base esencialmente en la comprensión, mientras, en una fase posterior se introduzca gradualmente la producción (Nunan 1991: 240-244).

## **La competencia comunicativa como objetivo de la didáctica de segundas lenguas**

A partir de los años setenta, con las críticas al concepto chomskiano de competencia lingüística por Hymes, quien elaboró el concepto de competencia comunicativa (Hymes 1972), y más tarde, con la reformulación del mismo, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, por Canale y Swain (1980) y Canale (1983), comenzó una nueva etapa en la enseñanza de lenguas extranjeras, caracterizada por la centralidad de la competencia comunicativa, que se convierte en el objetivo primario del aprendizaje de idiomas (Ortega 2000). Según Miquel Llobera: <<el concepto de competencia comunicativa procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado.>> (Llobera 1995: 10).

La aplicación del concepto de competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas, la difusión de nuevas teorías lingüísticas de tipo funcional (Halliday y Firth) y la instauración de un nuevo paradigma de aprendizaje constructivista (véase 2. 3. 1.), llevan, primero, a la creación del método funcional o nociofuncional (Wilkins 1976), y, luego, a la elaboración del enfoque comunicativo, (Brumfit y Johnson 1979; Littlewood 1981).

Mientras los primeros enfoques comunicativos se basaban en programaciones proposicionales, es decir en una organización del currículo entorno a los contenidos nociofuncionales, situacionales o temáticos, en los años ochenta y noventa aparecen algunas propuestas de enfoques comunicativos basados en programaciones procesuales, que utilizan como elemento vertebrador del currículo la tarea (Breen 1990). Este nuevo enfoque, nacido dentro del enfoque comunicativo, pasa a llamarse enfoque por tareas (Zanón 1995).

## **Enseñanza de la lengua y de la traducción**

Si, por un lado, es indudable que la didáctica de lenguas extranjeras y la de la traducción persiguen objetivos en parte diferentes, ya que la primera se propone como objetivo primario que el estudiante adquiera una competencia comunicativa, y la segunda la adquisición de una competencia traductora, por el otro, estas didácticas también tienen puntos en común, ya que la mayoría de los modelos de competencia traductora consideran la competencia comunicativa bien como un prerrequisito para la adquisición de la competencia traductora (Snell-Hornby 1985), bien como una componente esencial de la misma (Hurtado 1996a, b, 1999a, b; Presas 1998; PACTE 1998, 2001; Andreu et al. 2002); según Shreve (1997), por último, la competencia traductora es una forma especializada de competencia comunicativa. Sin embargo, el concepto de competencia comunicativa tiene una acepción diferente, según sea utilizado en el ámbito de la enseñanza de las lenguas o de la traducción. En el primer caso,

según la definición de Canale (1983), el concepto se refiere a la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica en L/2; en el segundo, se habla de una competencia de recepción o pasiva en LO y de producción o activa en LM (Hurtado 1999b, Mason 2001), de una competencia comunicativa en dos lenguas (Hurtado 1999 a,b) o de una competencia comunicativa del traductor (Kiraly 1995; Beeby 1996). Todas estas denominaciones apuntan a una especificidad de la competencia comunicativa necesaria para llevar a cabo el proceso traductor. Como anota Kiraly: <<Translator's communicative competence is not just knowing about translation as an ideal set of language correspondences or even about how to use language— it is about knowing to use translation to communicate interlingually.>>(Kiraly 1995: 34).

No obstante estas diferencias, la didáctica de lenguas extranjeras y la de la traducción tienen varios puntos de contacto a lo largo de su historia. En efecto, si bien, como hemos dicho, la actividad de traducción y la reflexión sobre ésta se remontan a los tiempos de Cicerón, su enseñanza ha sido considerada por mucho tiempo únicamente como una actividad metalingüística y tan sólo en tiempos relativamente recientes se puede hablar de una reflexión sistemática sobre la traducción como objeto de aprendizaje (Zaro 1999). Por último, hay que anotar que la misma utilidad de la actividad de traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (traducción pedagógica) ha sido considerada de modo diferente por los diferentes métodos y enfoques. Mientras los métodos tradicionales utilizaban la traducción como metodología casi exclusiva para la enseñanza de las lenguas, los métodos posteriores, que daban prioridad a la lengua oral frente a la escrita, prescindían de la traducción, que quedaba relegada a un ejercicio literario para estudiantes de nivel avanzado (Zaro 1999). Sólo en tiempos más recientes la traducción vuelve a adquirir importancia como actividad pedagógica (Widdowson 1981; Hurtado 1988; Duff 1989), y se valora su carácter de actividad comunicativa auténtica (Tudor 1987; Grellet 1991; Stibbard 1994; González Davies 2000, 2002a, 2002b).

Si, por un lado, con el auge de los métodos estructurales y audiolinguales, hasta los años sesenta, y, más tarde, con los nociofuncionales y comunicativos, la traducción como actividad pedagógica es abandonada y fuertemente adversada, por el otro, a partir de los años cincuenta se produce un fuerte desarrollo de la actividad de intermediación lingüística, debido a la situación socioeconómica mundial, caracterizada por un notable incremento de las relaciones internacionales y por la creación de organizaciones internacionales como la O.N.U. y la C.E.E.. Como consecuencia de esta situación favorable, se asiste a un fuerte incremento del número de instituciones que ofrecen cursos oficiales para traductores y la traducción

comienza a desarrollar su propia didáctica, aunque no de forma totalmente autónoma respecto a la de lenguas extranjeras (Zabalbeascoa 1995). La estrecha relación existente entre didáctica de la traducción y didáctica de la lengua se puede atribuir al hecho de que los métodos de enseñanza de la lengua y los de la traducción comparten los mismos paradigmas lingüísticos y psicológicos. Sin embargo, estas dos didácticas difieren en cuanto a objetivos de aprendizaje, contenidos y procedimientos, puesto que, como afirma Kiraly (1995: 34) <<because translation is not entirely dependent on foreign language skills, a translation pedagogy cannot be identical with a foreign language pedagogy>>.

La traducción como objeto de aprendizaje ha quedado anclada por mucho tiempo a la metodología propia de la traducción pedagógica en los métodos tradicionales. Desde esta perspectiva, aprender a traducir se reduce a <<a matter of acquiring a bottom-up skill in understanding source text forms and their content and transforming them in a more or less linear sequence into linguistically 'equivalent' target text forms>> (Vermeer 2001: 61). La metodología empleada consiste en ejercicios repetidos de traducción basados en reglas de equivalencia lingüística entre las unidades del TO y las del TM (Vermeer 2001).

Con la elaboración del enfoque funcional en traducción, se produce un cambio de rumbo también en la didáctica de la traducción. La traducción, desde esta perspectiva, es considerada en primer lugar como un acto de comunicación intercultural y los ejercicios basados en la equivalencia lingüística de unidades de traducción resultan inadecuados a la enseñanza de una competencia comunicativa intercultural. La unidad de traducción pasa de la palabra al texto y se toman en consideración otros factores, como las funciones comunicativas y textuales. En cuanto a la metodología, la enseñanza de la traducción dentro de un enfoque funcional se basa en la realización de encargos de traducción simulados teniendo en cuenta las condiciones establecidas por el comisionador del encargo y las funciones del TO y del TM (Vermeer 2001). Entre las propuestas didácticas dentro de este enfoque podemos mencionar las de Reiss y Vermeer (1984-1991) y Nord (1984, 1992a, b, 1994a, 1997, 1998).

Con la consideración de la traducción como actividad comunicativa, se asiste a la búsqueda de nuevas metodologías que incorporan los principios fundamentales del enfoque comunicativo, sea en cuanto a consideración de la lengua, sea en cuanto a concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea en cuanto a dinámicas de clase. Es el caso, por ejemplo, de la pedagogía colaborativa centrada en el alumno (Kiraly 1999, 2000, 2001), la metodología activa (Cotner Cerdó y González Davies 1999), y el enfoque interactivo por tareas (González Davies 2003). Estas propuestas constituyen, en mi opinión, interesantes aportes para la elaboración de un enfoque comunicativo en pedagogía de la traducción, que dé

cuenta de la común vocación comunicativa de las didácticas de la lengua y de la traducción a que apunta Sonia Colina:

Current trends in language teaching (based on the findings of SLA research) and in translator training have a common communicative orientation. [...] Although we do not know as much about the acquisition of translational competence as we do about language acquisition, I suspect that translational competence is not acquired by transferring linguistic structure, but by interacting with the participants in the translation situation (Toury 1995:248-258, Shreve 1997). [...] In sum, SLA/ language teaching and translator training are moving in the same direction: facilitating language acquisition through emphasis on language use for communication, rather on language as a mere formal construct. (2002: 5-6)

## **2. 4. MARCO TEÓRICO DEL EXPERIMENTO PILOTO**

Como consecuencia de los objetivos que nos proponíamos alcanzar, expuestos en 2. 1., el marco teórico del experimento piloto se compone de varios elementos que se integran y concurren en la elaboración del diseño metodológico y experimental:

- un marco epistemológico de referencia;
- una concepción de la traducción;
- un enfoque de la enseñanza de la traducción.

De la selección de los elementos que forman parte del marco teórico depende la coherencia del diseño metodológico y experimental del Proyecto. A continuación, por tanto, presentaré los elementos que componen el marco teórico en que basaré la elaboración del Proyecto Experimental.

### **2. 4. 1. Marco epistemológico de referencia: el modelo de Williams y Burden**

A través del análisis de la literatura del que se ha hablado en el apartado correspondiente (2. 3.), seleccioné, como marco epistemológico de referencia para el experimento piloto, el modelo socioconstructivo del proceso de aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997), ya que considero que es el que mejor se ajusta a los objetivos del proyecto piloto y a mis propias instancias pedagógicas.

En efecto, Williams y Burden, investigando en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y partiendo de una visión constructivista del aprendizaje basada en las teorías de Piaget, Bruner y Kelly, proponen un modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje que toma en consideración, además, las aportaciones del Interaccionismo Social de Vygotsky y Feurstein y las instancias del Humanismo de Erikson, Maslow y Rogers.

Para estos autores, el constructivismo permite explicar las formas en que los estudiantes construyen su percepción personal de las tareas que realizan, del contexto educativo, del rol del profesor y del propio proceso de aprendizaje. El concepto constructivista en que se basa el modelo, y que constituye su eje fundamental, es el de la centralidad del proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por los aprendientes. El Interaccionismo Social en que se enmarca este concepto agrega al modelo la dimensión social, ya que considera que el proceso de construcción del significado por parte de los aprendientes se realiza a través de su interacción en un contexto social. Por último, el

Humanismo, cuyas máximas: <<link well with a communicative classroom, and can be a powerful influence on the design and execution of purposeful tasks for language learning>> (Williams y Burden 1997: 38), apunta a la dimensión de desarrollo holístico de la persona.

Williams y Burden (1997: 204-207) sintetizan los principios en que se basa su modelo de enseñanza-aprendizaje en 10 proposiciones que consideran fundamentales para los profesores de lengua, y que utilizaré como guía para la aplicación del modelo en mi práctica didáctica:

- There is a difference between learning and education;
- Learners learn what is meaningful to them;
- Learners learn in ways that are meaningful to them;
- Learners learn better if they feel in control of what they are learning;
- Learning is closely linked to how people feel about themselves;
- Learning takes place in a social context through interaction with other people;
- What teachers do in the classroom will reflect their own beliefs and attitudes;
- There is a significant role for the teacher as mediator in the language classroom;
- Learning tasks represent an interface between teachers and learners;
- Learning is influenced by the situation in which it occurs.

El modelo de Williams y Burden toma en consideración cuatro series de factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el contexto, los profesores, los estudiantes y las tareas. Estas cuatro series de factores, según los autores, interactúan en un proceso dinámico en el que cada uno depende de, e influye en, los demás:

Teachers select tasks which reflect their beliefs about teaching and learning. Learners interpret tasks in ways that are meaningful and personal to them as individuals. The task is therefore the interface between the teacher and the learners. Teachers and learners also interact with each other; the way in which learners react to teachers will be affected by the individual characteristics of the learners and the feelings that the teacher conveys to them. These three elements: teacher, task and learner are in this way a dynamic equilibrium. (1997: 44)

Para ser funcional al proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, la metodología didáctica que utilizaré en el proyecto piloto deberá tomar en consideración estas cuatro series de factores fundamentales, es decir, profesor, estudiante, tarea y contexto, en su proceso dinámico de interacción. La metodología, por tanto, estará caracterizada por

- Un rol del profesor que se configure como guía y sostén de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (facilitador);
- Un rol central del estudiante, que irá asumiendo responsabilidades siempre mayores en cuanto a su propio proceso de aprendizaje;
- Una selección de tareas motivadoras y significativas para los estudiantes;
- Un contexto relajado que favorezca la instauración de dinámicas de clase motivadoras y relaciones interpersonales positivas.

#### **2. 4. 2. Concepción de la traducción: la traducción como actividad comunicativa**

Mi propósito de aplicar el modelo de Williams y Burden (originariamente elaborado como modelo teórico epistemológico para la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro de un enfoque comunicativo) a la didáctica de la traducción se basa en una consideración de la traducción como actividad comunicativa, en la que, además de los elementos básicos de la comunicación que se pueden encontrar en la comunicación intracultural (emisor, mensaje, tema, receptor, canal, medio), hay que tener en cuenta otros elementos característicos de la comunicación intercultural (comisionador del encargo de traducción, traductor, traducción, receptor de la traducción) (Király 2000: 52).

Como he evidenciado en 2. 3. 2., en los últimos treinta años, se ha asistido a una progresiva atomización de los estudios teóricos, con una proliferación de teorías de la traducción que evidencian aspectos particulares de la traducción, o que intentan estudiar la traducción desde angulaciones diferentes. Todas estas teorías pueden constituir una verdadera riqueza, con tal que no se intente hacer prevalecer una de ellas sobre las demás. Como afirma Mona Baker, <<Translation scholars must recognize that no approach, however sophisticated, can provide the answer to all the questions raised in the discipline nor the tools and methodology for conducting research in all areas of translation studies.>> (Baker 2001b: 280).

Por cuanto expuesto, en la elaboración del experimento piloto no considero oportuno tener en cuenta una única teoría de la traducción, ya que considero que de esta forma se perdería la visión de la complejidad de la actividad traductora. En mi opinión, es preferible recurrir, más bien, a diferentes teorías que comparten una consideración de la traducción como actividad comunicativa. Esta consideración común de la traducción como actividad comunicativa, por tanto, constituye el “hilo conductor”, que permite unificar e integrar de forma coherente las diferentes teorías de la traducción y sus respectivos puntos de vista sobre la actividad traductora. Esta multiplicidad de puntos de vista permitirá la producción de

diferentes posibles traducciones para cada texto y, al mismo tiempo, permitirá encontrar criterios de selección entre las diferentes posibles traducciones. Como afirma Pym (2002), <<[...] whole translation approaches may be related to translating in two ways: they may help translators produce more alternatives than they would otherwise have thought of, and/or they may help them eliminate possible alternatives. Theories would thus be productive and/or deductive, and both kinds are obviously necessary.>>.

#### **2. 4. 3. Enfoque de enseñanza: el enfoque comunicativo en traducción**

El enfoque de enseñanza que, en mi opinión, mejor se ajusta a una perspectiva constructivista que tenga en cuenta la centralidad de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el enfoque comunicativo, ya que, como ha sido evidenciado por Williams y Burden, <<[...] we can begin to see in social interactionism a much needed theoretical underpinning to a communicative approach to language teaching, where it is maintained that we learn a language through using the language to interact meaningfully with other people>>(1997: 39). También Don Kiraly, refiriéndose a la didáctica de la traducción, ha evidenciado la coherencia del enfoque comunicativo con un marco epistemológico socioconstructivista (Kiraly 2000: 172). Como he dicho en 2. 3. 3., además, la mayoría de las propuestas pedagógicas más innovadoras de los últimos años comparten con la didáctica de la lengua una orientación comunicativa. Entre las propuestas pedagógicas que, en mi opinión, se pueden adscribir a un enfoque comunicativo de la enseñanza de la traducción, figuran la pedagogía colaborativa (Kiraly 1999, 2000, 2001), la pedagogía activa (Cotner Cerdá y González Davies 1999) y la pedagogía interactiva por tareas (González Davies 2003).

El enfoque de enseñanza del proyecto experimental se basará en una programación por tareas de traducción y en una metodología innovadora basada en el *Translation Workshop* propuesto por Kiraly (2000), que he dado en llamar Taller de Traducción.

## **3. FASE DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO**

### **3. 1. DISEÑO METODOLÓGICO**

Desde la perspectiva socioconstructivista y humanista que caracteriza el marco epistemológico en que basamos el diseño del experimento piloto (el modelo de Williams y Burden), la finalidad de la educación es la de formar a la persona en su totalidad (educación integral u holística), poniéndole a disposición los instrumentos para seguir aprendiendo autónomamente, aún después de que habrá completado el ciclo educativo institucional (*lifelong-learning*). Esto comporta, por un lado, la necesidad de enseñar a los estudiantes a aprender de forma autónoma, y, por el otro, la de modelar la enseñanza sobre las necesidades individuales y sociales de los aprendientes.

Si pensamos que nuestra acción educativa se dirige a la persona entera, también tendremos que considerar que lo que enseñamos no es sólo nuestra asignatura, sino que a través de esa asignatura estamos formando a una persona para que pueda llegar a desarrollar de la mejor manera posible sus capacidades y, en definitiva, su propia personalidad (Williams y Burden 1997: 62). A través de nuestra práctica didáctica, además de los contenidos de nuestra asignatura, le estaremos mostrando nuestra propia visión del mundo y los valores en que creemos. Los criterios en que basamos la selección de los materiales que utilizamos en clase, nuestro modo de relacionarnos con esos materiales, nuestras actitudes hacia nuestra asignatura y hacia nuestros alumnos, forman parte de nuestro personal estilo de enseñanza, y dejan transpirar, incluso sin que nos demos cuenta, nuestra personalidad y nuestros valores (Williams y Burden 1997: 46-64). Todo ello impone una atenta reflexión sobre nuestra actividad docente, ya sea como trabajo previo de elaboración del currículo, ya sea como actividad constante de autoobservación y análisis de nuestra práctica didáctica (*reflective teaching*) (Williams y Burden 1997; Stanley 1999).

Por tanto, en la programación de los objetivos de aprendizaje tendré en cuenta las necesidades educativas y las expectativas de los estudiantes. La programación establecida, además, podrá modificarse *in itinere*, para ajustarse a sus conocimientos, concepciones y experiencias previos, y a las necesidades que deriven del proceso mismo de aprendizaje (programación holística). Los objetivos de aprendizaje y los mismos criterios de evaluación serán un instrumento compartido para facilitar el proceso de aprendizaje. En palabras de Van Lier (1996: 3): <<the setting of goals and objectives, and the construction and assessment of

achievement, are themselves integral parts of the curriculum process, rather than pre-established constraints that are imposed on it from the outside.>>

### **3. 1. 1. Programación de la asignatura: la “Programación Escalonada”**

Para la programación de la asignatura tuve en cuenta, en primer lugar, los objetivos generales de la licenciatura, las salidas ocupacionales previstas, y la función que la actividad traductora podrá tener en la vida profesional de los futuros licenciados en Turismo Cultural. En mi opinión, la función principal de la traducción en esta licenciatura se configura, por un lado, como la de técnica auxiliar en un contexto de comunicación interpersonal, y, por el otro, como instrumento de documentación finalizado de la producción de textos en la lengua materna y en la lengua extranjera. Por tanto, elaboré los siguientes objetivos formativos específicos de la asignatura Lengua y Traducción que deberán alcanzarse en los tres cursos de la licenciatura:

#### **Objetivos didácticos de la asignatura Lengua y Traducción Española:**

Los estudiantes de la licenciatura en Turismo Cultural deberán alcanzar las siguientes competencias y habilidades:

- Saber traducir del español al italiano textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;
- Saber traducir del italiano al español textos de especialidad en el ámbito del turismo cultural;
- Saber redactar en español textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de la región, basándose en fuentes de documentación en lengua italiana y/o con el auxilio de textos paralelos en lengua española;
- Saber redactar en lengua italiana textos promocionales o ilustrativos de las características ambientales, históricas y culturales de países hispanohablantes, basándose en fuentes de documentación en lengua española;
- Saber construir itinerarios turísticos redactados en español, sobre la base de textos documentales en lengua italiana y española;
- Saber guiar grupos, utilizando como lengua de comunicación la lengua española, con el objetivo de ilustrar las características naturalísticas, históricas, arqueológicas, económicas y antropológicas de la región.

En cuanto a los objetivos didácticos específicos del módulo de traducción, tomé como punto de partida la definición minimalista de competencia traductora propuesta por Anthony Pym con sus dos subcompetencias:

As an interpersonal activity working on texts (of whatever length or fragmentary status, the training of translators involves the creation of the following two-fold functional competence (cf. Pym 1991):

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2... TT3) for a pertinent source text (ST);
- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym 2002)

En mi opinión, la definición de Pym resulta coherente con el marco epistemológico constructivista seleccionado para el experimento piloto, ya que reconoce que no existe un conocimiento único, y por tanto, una única traducción posible, sino múltiples traducciones posibles para el mismo texto, según la mayor o menor relevancia que daremos a los diferentes factores que intervienen en la traducción (finalidad de la traducción, funciones textuales del TO y del TM (Mason 2001)).

Las dos subcompetencias individuadas por Pym, además, son compatibles con una visión de la traducción como comunicación intercultural que tenga en cuenta los factores de la situación comunicativa original que determinan la producción del TO y los de la situación comunicativa de la LM que inciden en la comprensión del TM (Lvovskaya 2000).

Por tanto, nuestros objetivos primarios prevén que los estudiantes adquieran las siguientes subcompetencias que componen la competencia traductora según la definición minimalista de Pym:

- la capacidad de producir diferentes traducciones posibles para cada texto propuesto;
- la capacidad de seleccionar la traducción más adecuada según los diferentes criterios aplicables teniendo en cuenta la función del TM.

Estos objetivos generales se podrán realizar con diferentes grados en cada uno de los tres niveles previstos para la asignatura en la licenciatura en cuestión. Para determinar en qué grado nuestros estudiantes deben adquirir estas dos subcompetencias en los niveles previstos, hay que tener en cuenta, por un lado, la capacidad de producir traducciones que se alejen progresivamente de la traducción literal para acercarse a una traducción comunicativa en el sentido propuesto por González Davies (2000: 25), y por el otro, los posibles factores de

selección entre las diferentes opciones de traducción, que, en definitiva, determinan la viabilidad de la traducción.

Por todo lo dicho, en el primer nivel, correspondiente a la asignatura “Lengua y Traducción Española I”, se fijaron los siguientes objetivos didácticos para el módulo de traducción, que se dividen en fundamentales y complementarios. Los primeros están encaminados a la adquisición de la competencia traductora propiamente dicha, los últimos, relativos a la adquisición de competencias lingüísticas, socioculturales y operativas, son complementarios y funcionales a la adquisición de los objetivos fundamentales:

**Asignatura Lengua y Traducción Española I - Módulo de Traducción –**

**Objetivos Didácticos Fundamentales:**

Los estudiantes deberán adquirir:

- la capacidad de producir diferentes traducciones aceptables para los textos propuestos, con un grado moderado de creatividad y capacidad de alejarse del texto original;
- La capacidad de seleccionar la opción de traducción más apropiada teniendo en cuenta la finalidad, la función comunicativa y los sujetos que intervienen en la comunicación (emisor y receptor), sea del texto original, sea de la traducción.

**Objetivos Didácticos Complementarios:**

- Introducción al léxico especializado en el ámbito del turismo cultural;
- Sensibilización a temas socioculturales referidos al ámbito hispanohablante;
- Adquisición de competencias documentales a nivel básico;
- Consolidación de las competencias lingüísticas en el nivel B1.

En cuanto a la secuenciación de los contenidos de la asignatura, en coherencia con las teorías constructivistas y humanistas en que se basa el marco teórico del experimento piloto, no recurriré a una secuenciación de los mismos con dificultad creciente, lo que comportaría una parcelación de los objetivos en partes más pequeñas, sino, más bien, en tres bloques de los tres diferentes niveles previstos (B1, B2, C1) correspondientes, respectivamente, al 1º, 2º y 3º curso de la licenciatura. A lo largo de los tres cursos se utilizarán textos, criterios de evaluación, tareas y condiciones de realización (número de palabras, tiempo asignado, fuentes documentales, etc.) diferenciados según los diferente niveles previstos. En el Taller de Traducción de cada curso, en cambio, no habrá una secuenciación o gradualidad en la presentación de los textos y de las tareas de traducción, sino que se utilizarán a lo largo de

todas las sesiones el mismo nivel en cuanto a tareas, textos y condiciones y los mismos criterios de evaluación.

Podríamos clasificar este tipo de progresión como “Escalonada”, en oposición a la progresión “Lineal” característica de la visión atomística de la enseñanza, como resulta evidente en las Figuras 1 y 2 a continuación:

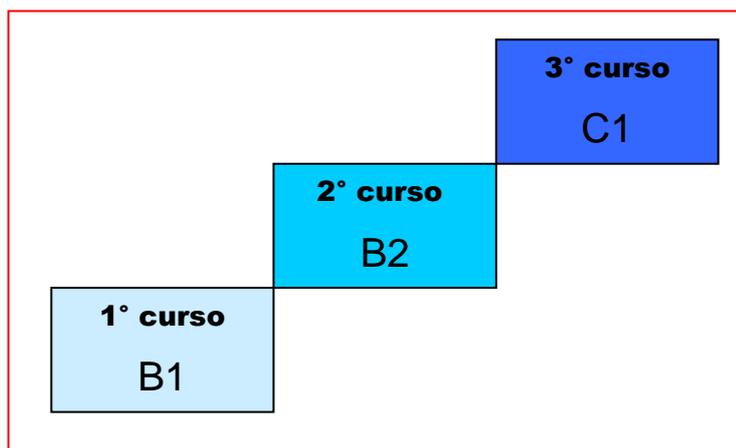


Figura 1: Progresión Escalonada

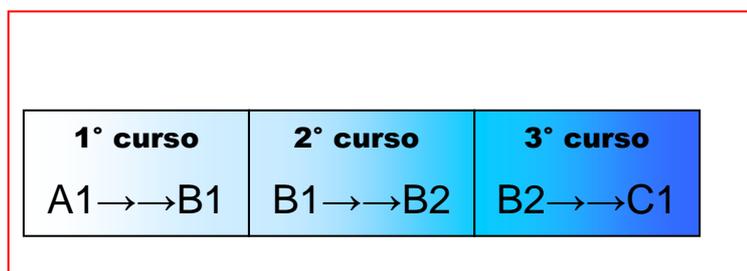


Figura 2: Progresión Lineal

Este tipo de programación holística, con una progresión que hemos llamado “Escalonada”, presenta muchas ventajas respecto a la programación tradicional por objetivos graduales, caracterizada por una “Progresión Lineal”. En efecto, en cada nivel, el estudiante se encuentra frente a tareas complejas, cuya realización le resultaría imposible, sin el auxilio de los otros estudiantes que forman parte de su grupo y del profesor, que guía a los miembros del grupo hacia la realización de la tarea. Estamos, pues, frente a una situación de “andamiaje” por parte del profesor - facilitador en la zona de desarrollo próximo, que es justamente el tipo de contexto educativo que deseamos crear para nuestro experimento piloto. Este tipo de programación holística, en mi opinión, se puede considerar como un plan

procesual (Breen 1990), en el que la tarea de traducción es el eje central de organización de cada clase, por tanto, el programa estará constituido por un conjunto de tareas, cuyo principio unificador será el tema general del curso, es decir, la traducción para los servicios turísticos. En la elaboración de las tareas de traducción y en la selección de los textos se tendrán en cuenta las necesidades de los estudiantes para su futura vida profesional, sea en cuanto a temas, fuentes de procedencia, medios de documentación, sea en cuanto a tipologías de tareas de traducción que deberán desarrollar en su vida profesional.

### **3. 1. 2. Diseño de la metodología experimental: El Taller de Traducción.**

Teniendo en consideración el marco teórico de referencia seleccionado y los objetivos expuestos, diseñé para el experimento piloto una metodología didáctica que he llamado “Taller de Traducción”, basándome en el *Translation Workshop* propuesto por Don Kiraly (2000), al que aporté algunas modificaciones para adaptarlo a los objetivos didácticos de la asignatura y al diferente contexto de enseñanza.

Según Don Kiraly <<[...] the workshop can be a venue where authentic practice can occur among peers learning with (not *from*) a facilitator to construct their own understandings of social phenomena.>> (2000: 63). En el taller de traducción basado en principios socio constructivos

[...] the facilitator [...] performs tasks like initiating discussion, managing interaction among the group members, summarizing and rephrasing arguments, etc. The facilitator, being a member of the community that the learners wish to join, will also contribute his or her perspective to group discussions and try to channel the discourse in ways that would be acceptable to full-fledge members of the target community. (Kiraly 2000: 63)

Don Kiraly ha aplicado esta metodología colaborativa dentro de un marco socioconstructivo en el ámbito de la enseñanza de la traducción con el fin de formar a traductores profesionales. Este autor propone una metodología basada en la realización de lo que él llama *Authentic Collaborative Translation Projects*, verdaderos encargos de traducción llevados a cabo de forma colaborativa por grupos de estudiantes junto con el profesor, que actúa, al mismo tiempo, como facilitador y como coordinador del proyecto.

En nuestro contexto de enseñanza, algunos de los presupuestos y objetivos formativos sobre los que se basa el método de Kiraly son muy diferentes. Esto se debe al hecho de que nuestro objetivo primario no es el de formar a traductores profesionales, sino el de permitir que futuros operadores en el campo del turismo cultural desempeñen con suficiente competencia tareas que comportan la traducción como medio auxiliar para la consecución de un fin que puede ser de tipo documental, de comunicación interpersonal, de correspondencia

comercial, de comprensión o de elaboración de textos de carácter turístico y cultural. Sólo una mínima parte de nuestros estudiantes tendrán que llevar a cabo en su futuro profesional un verdadero encargo de traducción, y, en este caso, lo harán probablemente después de un ulterior período de formación universitaria (licenciatura de segundo nivel o máster).

Como consecuencia de estos diferentes objetivos formativos, y de nuestra diferente situación en cuanto a vínculos institucionales, no podremos proponer a nuestros estudiantes la realización en grupos de encargos profesionales de traducción, como en el caso de Kiraly; además, ya que en el presente experimento la metodología en cuestión se aplicará a un grupo de estudiantes del primer curso, el nivel de competencia lingüística y traductora de los estudiantes no permite la realización de encargos a nivel profesional. Por tanto, propondremos a los estudiantes un Taller de Traducción en que, trabajando de forma colaborativa, los diferentes grupos realicen tareas que comporten la traducción de textos de carácter turístico cultural procedentes de diferentes fuentes, como los que podrán encontrar en su futuro profesional.

Por cuanto he expuesto, entenderé el “Taller de Traducción” como una forma de organización didáctica y metodológica innovadora, en oposición a la forma de organización que caracteriza la “Clase de Traducción Tradicional”. En la Figura 3, a continuación, he representado las diferencias existentes entre ambas metodologías.

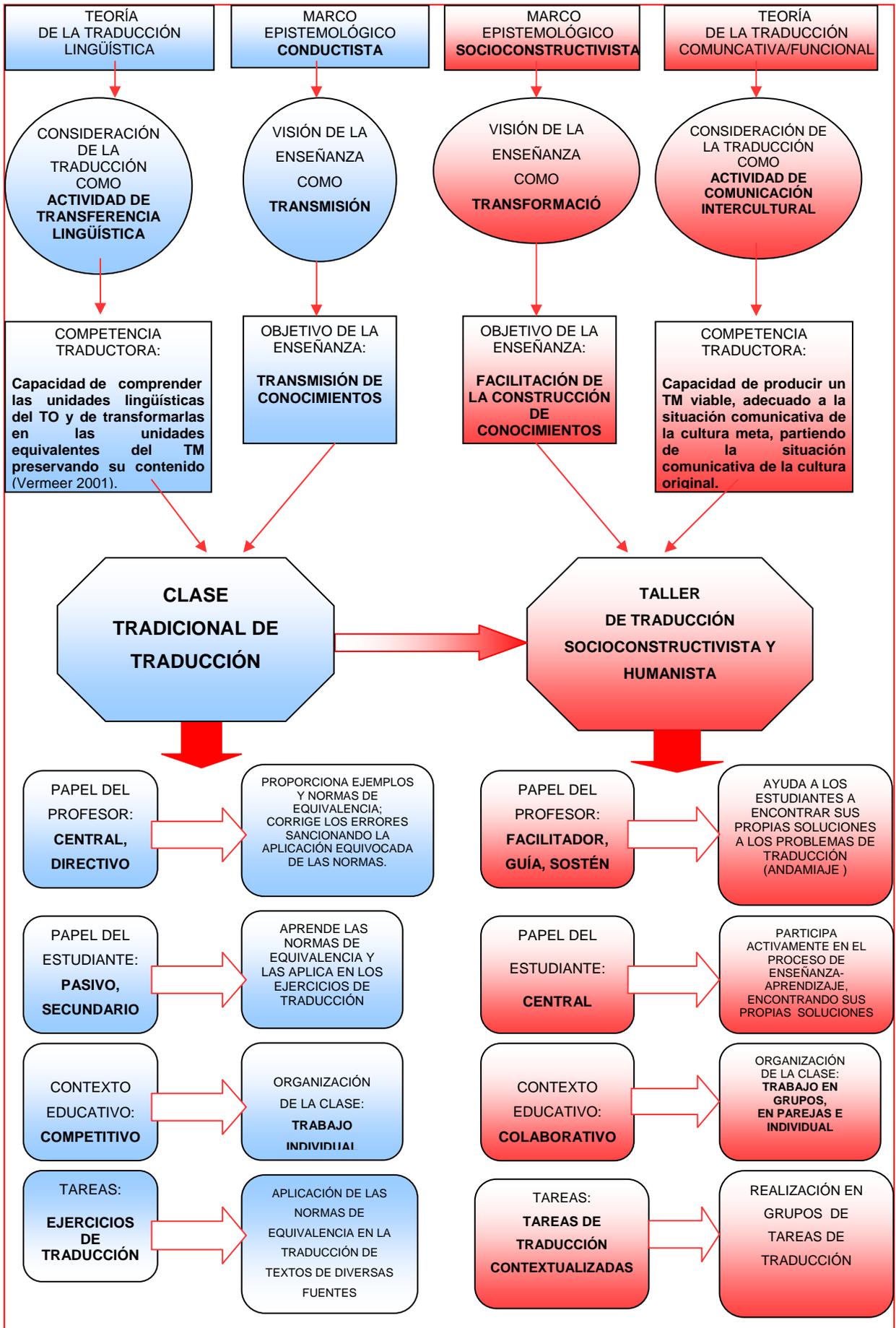


Figura 3: De la clase de traducción tradicional al Taller de Traducción socioconstructivista y humanista

El Taller de Traducción, por tanto, como muestra la Figura 3, se basará en una epistemología socioconstructivista y en una visión del aprendizaje como transformación, en la que la acción educativa esté encaminada a facilitar el proceso de reflexión y abstracción que hace posible la interiorización o apropiación de significados y, por tanto, el aprendizaje (Von Glasersfeld 1995a; Kiraly 2000: 38-39).

El estudiante tendrá un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo responsabilidades crecientes sobre su mismo proceso de aprendizaje.

En este proceso serán determinantes la instauración de un contexto colaborativo que facilite el aprendizaje y lo que los estudiantes aporten al proceso mismo, en cuanto a motivación, disponibilidad y estilos personales de aprendizaje (Williams y Burden 1997: 88-110).

Como forma de organización didáctica utilizaré el trabajo colaborativo en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes, ya que, además de favorecer la interacción entre los estudiantes y de estos con el profesor, según la literatura consultada, reduce la ansiedad típica de los contextos competitivos (Crozier 1997; Oxford 1999) y ayuda a instaurar relaciones interpersonales positivas, al mismo tiempo que favorece la autonomía de trabajo de los miembros del grupo. El trabajo colaborativo comporta, además, la adquisición de algunas técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, etc., que son requisitos fundamentales en el mundo real, en el que se tiende a trabajar sobre proyectos que se realizan en equipo bajo la supervisión de una figura más experta (director del proyecto o supervisor).

La literatura consultada distingue entre trabajo cooperativo y colaborativo, ya que estos términos no se utilizan de forma unívoca. Jodi Crandall, por ejemplo, define el trabajo en grupos de forma colaborativa como el que requiere que todos los miembros del grupo sean esenciales para llevar a cabo la tarea, y afirma que se basa en la interacción social y en la negociación de significado entre los miembros del grupo y que crea un clima positivo en la clase, aumentando la motivación de los estudiantes y reduciendo la ansiedad (Crandall 1999). Don Kiraly, al aplicar los principios socioconstructivistas a la didáctica de la traducción, define el trabajo colaborativo como: <<[...] the joint accomplishment of a task with the dual learning goals of meaning-making on the part of the group as well as the appropriation of cultural and professional knowledge on the part of each individual group member.>> (2000: 36) Aunque esta definición parece compatible con la de Crandal, Kiraly introduce una importante distinción entre trabajo cooperativo y colaborativo. Para este autor:

One can in fact define cooperative learning (as opposed to collaborative learning) as the use of student learning groups to support an instructional system that maintains the traditional lines of

classroom knowledge and authority. If cooperative learning techniques are conceptualized in this way, we see that they tend to help students learn discrete pieces of information that the instructor has already identified. (2000: 38)

Como anota Kiraly, esta utilización del trabajo en grupos sería totalmente incompatible con una epistemología socioconstructivista. No se trata de poner en discusión el rol del profesor como autoridad en cuanto experto de la asignatura, sino de que profesor y estudiantes asuman nuevos roles. En una clase colaborativa los roles tradicionales del profesor como dispensador del saber y del estudiante como recipiente inerte dejan lugar a nuevos roles que permiten distribuir mejor la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor se convierte en asesor (*resource person*) y arquitecto (Lee y Vanpatten 1995: 12-16) en el proceso de enseñanza aprendizaje, a disposición de los estudiantes para aclarar dudas, responder a las consultas de los estudiantes e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje para modelarlo con su acción de andamiaje. <<When the instructor's role is that of a resource person, the student's role is that of information gatherer and negotiator of meaning.>> Lee y Vanpatten 1995: 14). Este nuevo rol del profesor influye también en la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, asumiendo su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje: << When the instructor takes on the role of *architect*, the one who designs and plans but is not responsible for the final product, then students become *builders* or *coworkers*, who put it together.>> (Lee y Vanpatten 1995: 16).

Por cuanto expuesto, para nuestro Taller de Traducción, utilizaremos el trabajo colaborativo en grupos sobre tareas que reflejen la complejidad de las situaciones reales. De esta forma <<[...]Students can work collaboratively to find their own sub-task in these complex situations, and can learn to make their own meanings.>> (Kiraly 2000: 37)

Se trata, por tanto, de una situación simulada y no real, pero, para que los estudiantes trabajen en una situación lo más similar a la real posible, contextualizaremos las tareas, atribuyendo una función a la traducción (de documentación, de comunicación interpersonal, de elaboración de un texto en lengua extranjera, etc.) y diseñaremos tareas que comporten el recurso a diferentes técnicas, como la traducción a la vista, la traducción resumida, la producción de un texto en lengua materna o en lengua extranjera a partir de la traducción de un texto original en lengua extranjera, la corrección y edición de traducciones realizadas por otros grupos, etc., tareas todas que se relacionan con los objetivos formativos y con las salidas profesionales previstos para la licenciatura en Turismo Cultural.

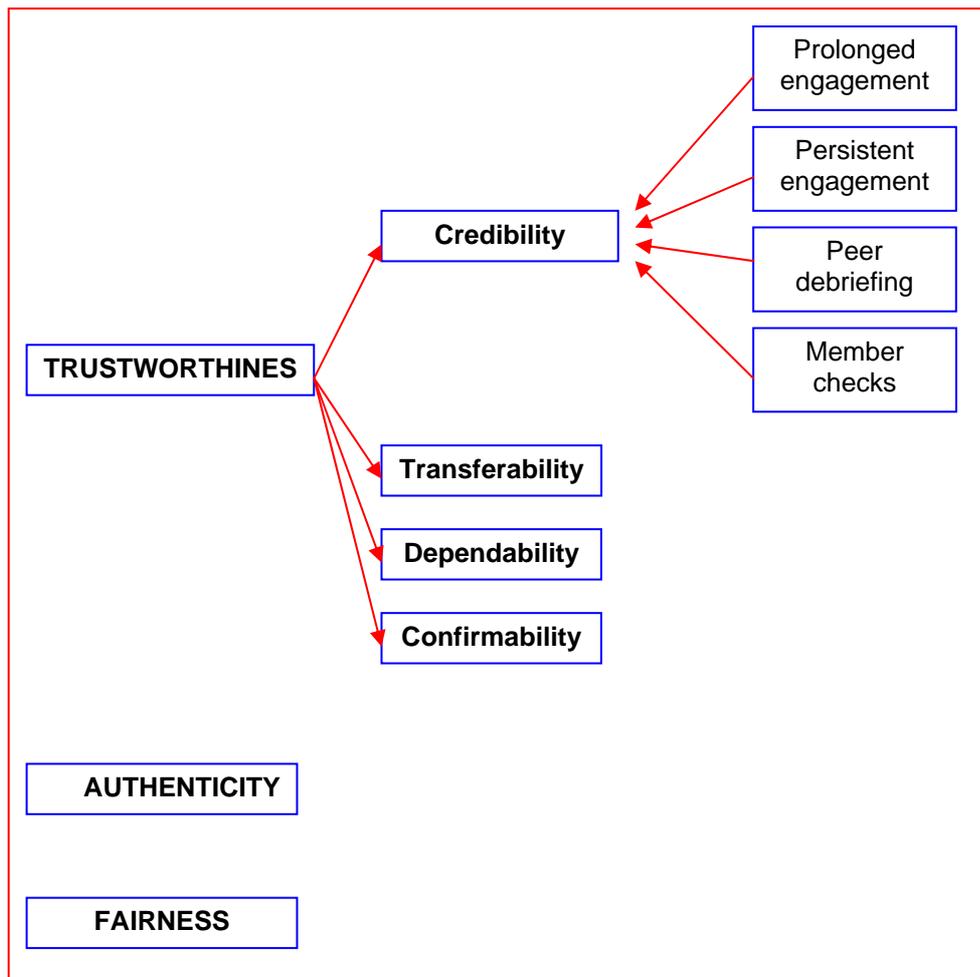
### **3. 1. 3. Evaluación del aprendizaje: una perspectiva constructivista y humanista**

Como he evidenciado en el apartado relativo a la revisión de la literatura, muchos autores consideran que la evaluación tradicional se basa en una epistemología positivista (Jonassen 1991; Kohonen 1999; Kiraly 2000: 140-163; Brooks y Brooks 2001: 96), lo que contrasta con una enseñanza basada en principios constructivistas y humanistas. Brooks y Brooks (2001: 96) nos recuerdan que <<encouraging teachers to teach in a manner that fosters individual construction of knowledge and then requiring them to assess students in a traditional, test-oriented manner communicates mixed messages to teachers and students>>. Estos autores sugieren una forma de evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y basada en actividades auténticas y significativas.

También Jonassen (1991) considera que una evaluación que se base en principios constructivistas debe formar parte integrante del proceso educativo; en su opinión los criterios de evaluación deberían ser al mismo tiempo un instrumento de evaluación y autoevaluación, de esta forma : <<the metacognitive awareness of learning that would result from this process should improve learning and, of course, the product as well.>> (1991: 30). Este autor considera que para evaluar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista es necesario establecer criterios que tengan la misma complejidad cognitiva que caracteriza los objetivos de la educación constructivista. A continuación se resumen algunos de los criterios propuestos por Jonassen para la elaboración de un método de evaluación constructivista:

- Los criterios de evaluación deberían fundarse en las necesidades reales de formación;
- La evaluación debería realizarse por medio de tareas complejas que hagan resaltar la utilización de estrategias cognitivas superiores como el análisis, la síntesis, la argumentación, etc.;
- El contexto en que se realiza la evaluación debe tener la misma complejidad del mundo real y del contexto de aprendizaje;
- La evaluación debería realizarse desde perspectivas múltiples y debería incluir diferentes modalidades.

Según Don Kiraly <<[...] constructivist assessment [...] can be seen as a process of sitting and working with students in a mutual quest for new understanding>> (Kiraly 2000: 140). Basándose en Guba y Lincoln (1989), Kiraly propone una serie de principios de evaluación constructivistas que se pueden resumir esquemáticamente como sigue (Figura 4):



**Figura 4: Principios de evaluación constructivistas (basado en Kiraly 2000: 142-147).**

Según Kiraly (2000: 143-145), el principio de Fiabilidad (*trustworthiness*) se refiere a la calidad de la evaluación y apunta a una representación substanciada y creíble de las capacidades de los estudiantes. Los cuatro componentes del principio de Fiabilidad propuestos por Guba y Lincoln, según Kiraly, «parallel the positivist scientific criteria of validity, generalizability, reliability and objectivity, but are based on constructivist assumptions regarding the multi-faceted, dynamic and intersubjective nature of knowledge construction.» (Kiraly 2000: 144). Los otros dos principios, Autenticidad y Equidad (*authenticity* y *fairness*), que no tienen una correspondencia en la evaluación basada en criterios científicos, son también fundamentales desde una perspectiva constructivista y toman en consideración los factores multidimensionales que intervienen en la evaluación.

Kiraly considera que los principios constructivistas se pueden aplicar sea a la evaluación formativa, sea a la sumativa. Este autor sugiere para ello la utilización de criterios descriptivos (*thick description*) que permitan aclarar los diferentes aspectos del proceso de evaluación, y el recurso a estándares de evaluación profesionales.

Por su parte, Kohonen (1999: 285) presenta las diferencias existentes entre una evaluación basada en tests objetivos (*standardized testing*) y una basada en principios constructivistas y humanistas (*authentic assessment*), con el esquema que sigue:

	<b>STANDARDIZED TESTING</b>	<b>AUTHENTIC ASSESSMENT</b>
1	Testing and instruction are regarded as separate activities	Assessment is an integral part of instruction
2	Students are treated in a uniform way	Each learner is treated as a unique person
3	Decisions are based on single sets of data (test scores)	Provides multiple sources of data, a more informative view
4	Emphasis on weaknesses/failures: what students cannot do	Emphasis on strengths/progress: what learners can do
5	One-shot exams	Ongoing assessment
6	Cultural/socio-economic status bias	More culture-fair
7	Focus on one 'right answer'	Possibility of several perspectives
8	Judgement without suggestions for improvement	Useful information for improving guiding learning
9	Pressures teacher to narrow teaching to what is tested	Allows teachers to develop meaningful curricula
10	Focus on lower-order knowledge and skills	Emphasis on higher-order learning outcomes and thinking skills
11	Forbids students to interact; promotes comparisons between students (norm-referencing)	Encourages collaborative learning; compares learners to their own past performances and the aims
12	Extrinsic learning for a grade	Intrinsic learning for its own sake.

**Tabla 1: Comparación de evaluación estándar y auténtica (Kohonen 1999: 285)**

Para este autor, estos dos paradigmas de evaluación se basan en diferentes visiones de la enseñanza y del aprendizaje, persiguen diferentes objetivos y responden a diferentes necesidades educativas, sin embargo no se excluyen mutuamente, sino que se complementan y pueden ser utilizados con diferentes finalidades de evaluación. Entre las ventajas de la evaluación auténtica, según Kohonen, figuran su capacidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuir a la instauración de un ambiente positivo, favorecer la autoestima, aumentar la participación activa de los estudiantes y su autonomía y responsabilidad. Entre las posibles dificultades evidenciadas por Kohonen (1999) figuran, en cambio, la mayor complejidad de interpretación de los datos recogidos, la mayor necesidad por parte de los estudiantes de ayuda y sostén para hacerse cargo de su propio proceso de

aprendizaje y la posibilidad de resistencia por parte de los estudiantes mismos, acostumbrados a formas de evaluación tradicionales.

Una de las principales dificultades en la aplicación de los principios de evaluación constructivistas y humanistas enunciados en un contexto universitario, es que contrastan en parte con algunos de los vínculos institucionales que rigen este contexto de enseñanza, como la fijación de estándares básicos y las imposiciones institucionales sobre la forma de evaluar el aprendizaje.

En particular, en nuestro caso, la evaluación se realiza, como hemos dicho en 2. 2., a través de un examen final escrito y oral de la asignatura. Además, las diferentes pruebas que componen el examen e incluso la tipología de cada prueba deben ajustarse a los criterios uniformes establecidos para todas las lenguas que componen la licenciatura. Estamos pues frente a un clásico ejemplo de evaluación sumativa numérica, claramente basado en criterios de objetividad y que corresponde a la descripción de *standardized assessment* de la tabla 3. Sin embargo, incluso en un contexto institucional con vínculos como los que he descrito, es posible esbozar unos criterios de evaluación que incorporen algunos principios constructivistas y humanistas.

Los criterios presentados a continuación constituyen un intento de aplicar los principios constructivistas y humanistas enunciados a la evaluación formativa y sumativa de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción en un contexto universitario.

### **Criterios de evaluación**

Para la corrección y evaluación de las traducciones realizadas en las sesiones del Taller de Traducción y de los tests individuales y en grupo suministrados durante el experimento piloto, elaboré un instrumento (ficha de evaluación) que servirá también a los estudiantes para la autoevaluación (anexo 1). Para su elaboración me basé en el criterio de evaluación numérica propuesto por González Davies et al. (2001: 738-739), que presento a continuación en la versión en castellano publicada en González Davies 2003: 16-17.

<b>Problema potencial de traducción</b>	<b>Puntos</b> (directrices generales que se adaptarán al tipo y al grado de error y a las soluciones positivas aportadas por el alumno en cada caso. Total: 10)
Mensaje de partida: no se ha transmitido totalmente.	Deducción de 1 o 2 puntos.
Incompleto sin deteriorar el mensaje.	Deducción de 0,25 o 0,5 puntos.
Comprensión del texto de partida: registro, coherencia, cohesión, referentes culturales, conocimiento del tema, implicaturas (Grice, p. ej.), intertextualidad, vocabulario, etc.	2 o 3 errores = deducción de 1 punto
Destrezas cognitivas: aplicación aceptable de estrategias o técnicas de traducción y resolución positiva de problemas potenciales de traducción. Cumplimiento con el encargo de traducción.	Solución adecuada = adición de 1 o 2 puntos. Solución inadecuada = deducción de 1 punto.
Legibilidad del texto de llegada: registro, coherencia, cohesión, sintaxis, ortografía, vocabulario, orden de las palabras, etc.	2 o 3 errores = deducción de 1 punto
Impresión general (si fuera necesario).	Adición o deducción de 1 punto, según el caso, o no aplicar variaciones a la puntuación conseguida por la traducción.

**Tabla 2: Baremo detallado de evaluación (pedagógico) (González Davies 2003: 16-17)**

Este baremo pedagógico se basa en criterios múltiples de evaluación, ya que tiene en cuenta la transmisión del mensaje, la comprensión del TO, la legibilidad del TM, la aplicación aceptable de estrategias y técnicas de traducción y la impresión general del texto. Los primeros tres criterios individualizan los errores de traducción, los últimos dos, en cambio, tienen en cuenta las soluciones positivas encontradas (creatividad) y la calidad global de la traducción. En consideración del diferente contexto de enseñanza y de los objetivos de la asignatura, reelaboré el baremo propuesto para facilitar la autoevaluación por parte de los estudiantes, y para adaptarlo al sistema de evaluación numérico de nuestro contexto de enseñanza, y lo integré con la propuesta de Bastin (2000) para la evaluación positiva de la creatividad de los estudiantes. Por tanto, a cada tipología de error individuada asigné una diferente representación gráfica y una puntuación o baremo negativo para la atribución de una nota de evaluación durante el examen final. En la tipología de errores individuada figuran sea los errores debidos a carencias en la competencia lingüística (ortografía, sintaxis o léxico del TO o del TM, puntuación, orden de palabras), sea los que se deben a carencias en la competencia de traducción en cuanto actividad comunicativa (transmisión incompleta del mensaje, omisión, alteración del mensaje). También establecí una representación gráfica y un baremo positivo para las soluciones creativas encontradas por los estudiantes (índice de creatividad) Para la atribución del índice de creatividad (moderado, medio, alto), tuve en

cuenta el progresivo alejamiento de la traducción literal y el acercamiento a una traducción comunicativa en el sentido que he explicado en 3. 1. 1.

Algunas de las propuestas prácticas sugeridas por Kiraly para que la evaluación constructivista pueda tener credibilidad (Kiraly 2000:144-145) pueden integrarse sea en la evaluación formativa, sea en la evaluación final sumativa de la asignatura.

En cuanto a la evaluación formativa, la observación prolongada (*prolonged engagement*) y la observación persistente (*persistent observation*), en el contexto de enseñanza colaborativo que hemos diseñado para el experimento piloto, son una consecuencia natural del proceso de andamiaje, mientras el chequeo con los miembros del grupo (*member checks*) se puede realizar durante la fase de autocorrección de las traducciones, bien con una puesta en común, bien con sesiones individuales dedicadas a las dudas y preguntas que surjan. En efecto, en la fase de corrección de las traducciones, me limitaré a marcar los errores y las soluciones creativas con la representación gráfica asignada, sin dar las posibles soluciones a los errores evidenciados. De esta forma la corrección de las traducciones se convertirá en una actividad metacognitiva compartida (Jonassen 1991), ya que los estudiantes, en grupo o individualmente, analizando las traducciones, podrán tomar conciencia del tipo de errores en que incurren y de las soluciones creativas encontradas, buscar sus propias soluciones a los errores realizados, y, por último, durante la fase de puesta en común o de forma individual (*member checks*), presentar sus soluciones y aclarar sus dudas con la ayuda de la profesora.

En cuanto a la evaluación sumativa, que se realizará, como fijado por los criterios comunes expuestos en 2. 2., con un examen final de la asignatura, para ampliar la visión fragmentaria que este tipo de prueba puede dar de los progresos realizados por el estudiante en su proceso de aprendizaje, se realizará una fase de chequeo (*member checks*), después de la prueba oral, durante la cual los estudiantes podrán verificar los errores evidenciados y justificar sus elecciones o presentar diferentes soluciones. Además, en la fase de chequeo, con el intento de dar a los estudiantes un cuadro más claro de lo que representa la nota atribuida en cuanto a su proceso de aprendizaje, haré un breve análisis sea de las competencias alcanzadas por los estudiantes, sea de las carencias o dificultades que aún presentan, dando la posibilidad a los estudiantes de hacer observaciones sobre el análisis realizado. En la atribución de la nota final de la asignatura se tendrán en cuenta los resultados de las diferentes pruebas que componen el examen, junto con los elementos adicionales de evaluación que deriven del chequeo.

La ficha de evaluación elaborada se presentará a los estudiantes al principio del curso y se utilizará sea durante el Taller de Traducción, sea en la prueba final de la asignatura, lo que

asegura la *Confirmación (Confirmability)* y *Confiabilidad (Dependability)* del proceso de evaluación (Kiraly 2000). Además, dado su carácter de instrumento de autoevaluación (Jonassen 1991) que se utilizará, sea en la evaluación formativa, sea en la sumativa, la evaluación será *parte integrante* del proceso de enseñanza aprendizaje (Jonassen 1991; Kohonen 1999; Brooks y Brooks 2001).

Resumiendo, el instrumento de evaluación elaborado, por una parte, combina tres diferentes tipologías de criterios de evaluación: uno formal (competencia lingüística), uno comunicativo (competencia comunicativa intercultural) y uno global (creatividad), incorporando uno de los principios constructivistas y humanistas propuestos por Jonassen y Kohonen, el de las *perspectivas múltiples* (Jonassen 1991; Kohonen 1999); por otra, considera sea lo que los estudiantes saben hacer (evaluación positiva de la creatividad), sea lo que aún tienen que aprender (análisis y autocorrección de los errores), incorporando otros dos principios constructivistas: el de *evidenciar las competencias individuales* (Kohonen 1999) y el de *servir como instrumento metacognitivo de autoevaluación* (Jonassen 1991). Por último, la utilización de técnicas de observación prolongadas y continuadas (*prolonged engagement, persistent engagement*) y el chequeo (*member checks*) aseguran que la evaluación cumpla con el criterio de *credibilidad (credibility)* sugerido por Kiraly (2000).

## **3. 2. HIPÓTESIS**

- HIPÓTESIS 1      La introducción del Taller de Traducción con base epistemológica socioconstructivista y humanista para la enseñanza de la traducción favorece la adquisición de autonomía y, como consecuencia, mejora el proceso de enseñanza aprendizaje.
- HIPÓTESIS 2      La introducción del Taller de Traducción con base epistemológica socioconstructivista y humanista para la enseñanza de la traducción favorece la motivación y, como consecuencia, mejora el proceso de enseñanza aprendizaje.
- HIPÓTESIS 3      La introducción del Taller de Traducción con base epistemológica socioconstructivista y humanista para la enseñanza de la traducción favorece la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y, como consecuencia, mejora el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **3. 3. DISEÑO EXPERIMENTAL**

Teniendo en consideración las posibilidades que me ofrecía nuestro contexto educativo, decidí incluir en la investigación a dos grupos de estudiantes; como grupo experimental decidí utilizar un grupo de estudiantes que cursaría la asignatura “Lengua y Traducción Española I” de la Licenciatura en Turismo Cultural en el primer semestre del curso 2002/2003 (GE). Como grupo de control, en cambio, utilicé un grupo que había ya cursado la misma asignatura en el primer semestre del curso 2001/2002 (GC), con el que había adoptado una metodología comunicativa para el módulo de lengua (40 horas) y una tradicional para el módulo de traducción (20 horas). Por tanto, una parte de los datos del grupo de control se recogieron en el primer semestre del curso 2001/2002 (datos cuantitativos), mientras los datos cualitativos del mismo grupo se recogieron en la primera clase de la asignatura “Lengua y Traducción Española II”, en el segundo semestre del curso 2002/2003, aunque se explicó claramente que las preguntas del cuestionario se referían al año anterior. La utilización de datos recogidos con anterioridad al inicio del experimento piloto se debe a motivos de orden ético y de viabilidad del experimento. Por un lado, esta solución me pareció éticamente más aceptable, ya que me permitía someter al tratamiento experimental a todos los grupos a partir del curso 2002/2003; por el otro, era la única que, en nuestro contexto de enseñanza, garantizaba un mayor control sobre posibles variables tales como el profesor, los objetivos del curso y la composición del grupo observado.

Para la realización del proyecto se preveían cuatro fases que debían tener la siguiente secuencia temporal:

FASE 1	Primer semestre 2001-2002	Recogida de datos cuantitativos del GC
FASE 2	Primer semestre 2002/2003	Aplicación del tratamiento al GE y recogida de datos;
FASE 3	Segundo semestre 2002/2003	Recogida de datos cualitativos del GC;
FASE 4		Análisis y comparación de los datos recogidos y conclusiones.

**Tabla 3: Fases del Proyecto Piloto**

Las tres hipótesis enunciadas prospectan la aparición de determinados efectos como consecuencia de la aplicación del tratamiento experimental (autonomía, motivación y toma de conciencia), y, al mismo tiempo, se basan en el presupuesto, sustentado por la literatura consultada, de que los efectos prospectados mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, me propongo, por un lado, verificar la *eficacia* del tratamiento en cuanto a la aparición de los efectos prospectados, y por el otro, intentaré medir la *incidencia* de estos efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, a partir de los objetivos que me propongo con el experimento piloto (véase 2.1.), observaré la metodología aplicada en cuanto a *coherencia* con las bases epistemológicas constructivistas y a *funcionalidad* en el contexto de enseñanza descrito en 2.2.

Para verificar la *eficacia* del tratamiento en cuanto a la aparición de los efectos prospectados en las tres hipótesis enunciadas, considerando que dichos efectos son difícilmente observables a través de instrumentos de tipo objetivo, me pareció oportuno diseñar instrumentos de recogida de datos de tipo cualitativo, que reflejaran las observaciones y opiniones de todos los participantes en la interacción educativa.

Por lo que se refiere a la *incidencia* del tratamiento sobre el proceso de aprendizaje, en cambio, intentaré medirla con instrumentos cuantitativos, comparando, por un lado, los resultados obtenidos por los dos grupos de estudiantes en diferentes momentos del proceso de aprendizaje (pre test y post test), y por el otro, los resultados finales de ambos grupos en el examen final de la asignatura (traducción, producción y comprensión).

Por último, para observar la metodología diseñada en cuanto a *coherencia* con los principios constructivistas en que se basa y en cuanto a *funcionalidad* en nuestro contexto de enseñanza, he preferido, también en este caso, diseñar instrumentos de tipo cualitativo porque considero que las observaciones subjetivas pueden evidenciar las posibles incongruencias y las dificultades de aplicación de la metodología.

Todos los instrumentos de recogida de datos se diseñaron teniendo en consideración su relación con las hipótesis que quería verificar y, con los objetivos fijados para el experimento piloto.

En cuanto a los instrumentos cualitativos, para asegurar una mayor fiabilidad de los datos recogidos utilicé en la selección de los instrumentos un criterio de mínima interferencia con el desarrollo de las clases. Por esta razón decidí descartar las grabaciones, y preferí recoger personalmente en un diario de clase observaciones directas sobre las dinámicas y la interacción en los grupos durante el taller de traducción. Para recoger las opiniones y observaciones de los estudiantes asegurando una mayor libertad y sinceridad en las

respuestas, preferí diseñar cuestionarios anónimos, sea estructurados sea semiestructurados o abiertos, mientras que descarté las entrevistas directas. Las preguntas de los cuestionarios a los estudiantes se proponen, por un lado, verificar las hipótesis enunciadas y, por otro, observar la metodología utilizada y su percepción por parte de los estudiantes.

Como instrumentos cuantitativos decidí realizar, sea en el GE sea en el GC, un pre test y un post test de traducción individual, ambos en el mismo nivel de dificultad y evaluados con los mismos criterios, que me permitieran observar la *progresión individual* de cada estudiante, la *progresión general* del grupo y la *diferencia de progresión general* entre ambos grupos. Como test de traducción inicial utilicé el mismo texto para ambos grupos, mientras como test final, tratándose del examen final de la asignatura, preferí utilizar textos diferentes, para evitar la posible difusión del texto entre los estudiantes de ambos grupos, pero procedentes de la misma fuente y con el mismo número de palabras, para asegurar que la tipología textual y la dificultad general del texto fueran las mismas. Además, recogí los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en los exámenes finales de la asignatura, en las diferentes partes que componen la prueba escrita (traducción, producción escrita y comprensión oral y escrita), para realizar una comparación y establecer la *diferencia de resultados* entre ambos grupos.

Para el GE también preparé un pre test y un post test de traducción en grupos, para observar la *progresión media* durante el Taller de Traducción, y recogí los resultados de las traducciones del Taller de Traducción, para observar la *progresión general* de los grupos a lo largo del Taller. En las páginas siguientes se resume cuanto expuesto por medio de tres gráficos; el primero presenta el Diseño experimental (Figura 5), el segundo los instrumentos cualitativos y cuantitativos diseñados para la recogida de datos en los dos grupos (Figura 6), y el tercero muestra la correlación entre las preguntas de los cuestionarios suministrados a los estudiantes y las diferentes hipótesis y objetivos que me proponía (Figura 7).

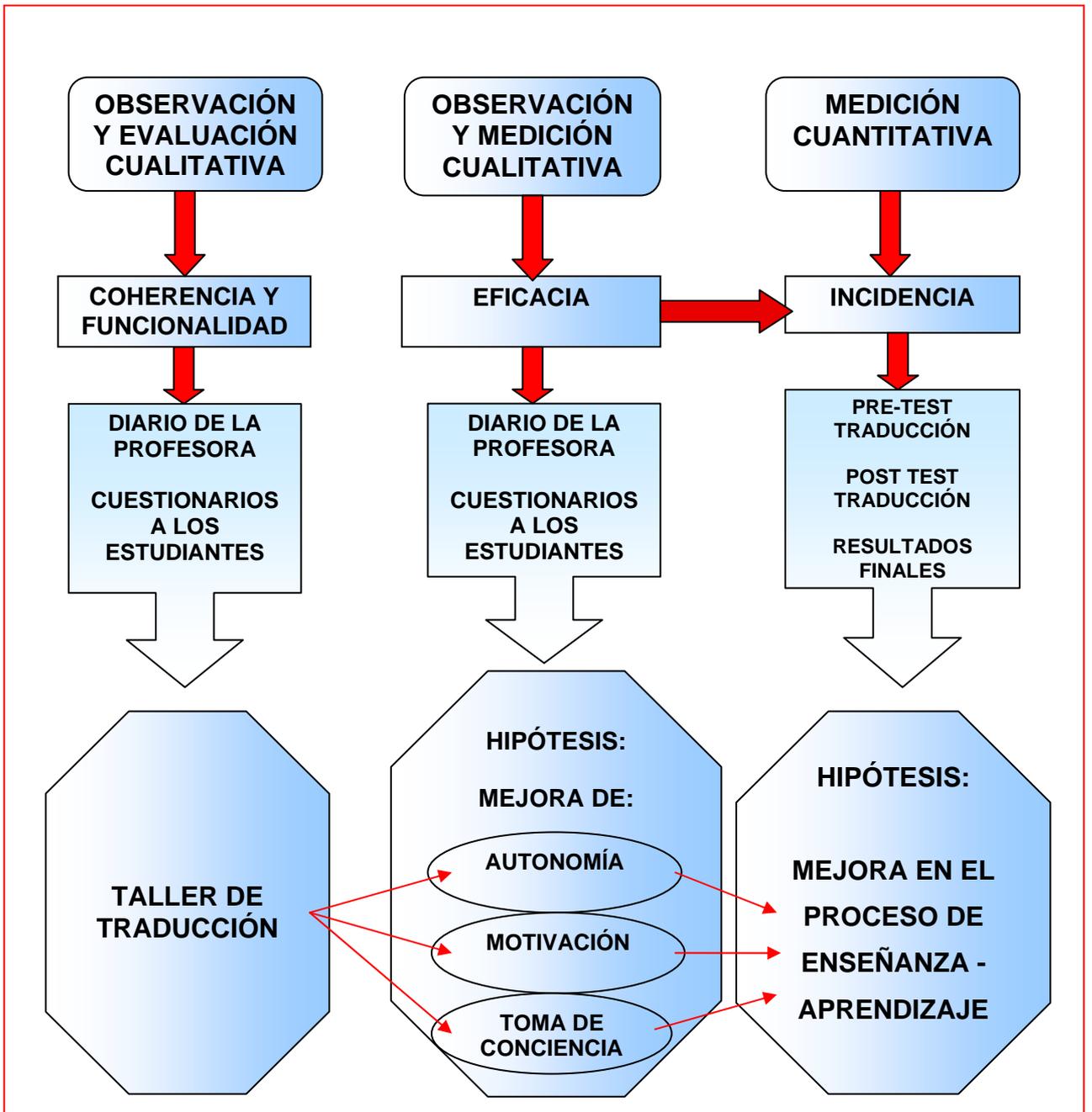


Figura 5: Diseño Experimental

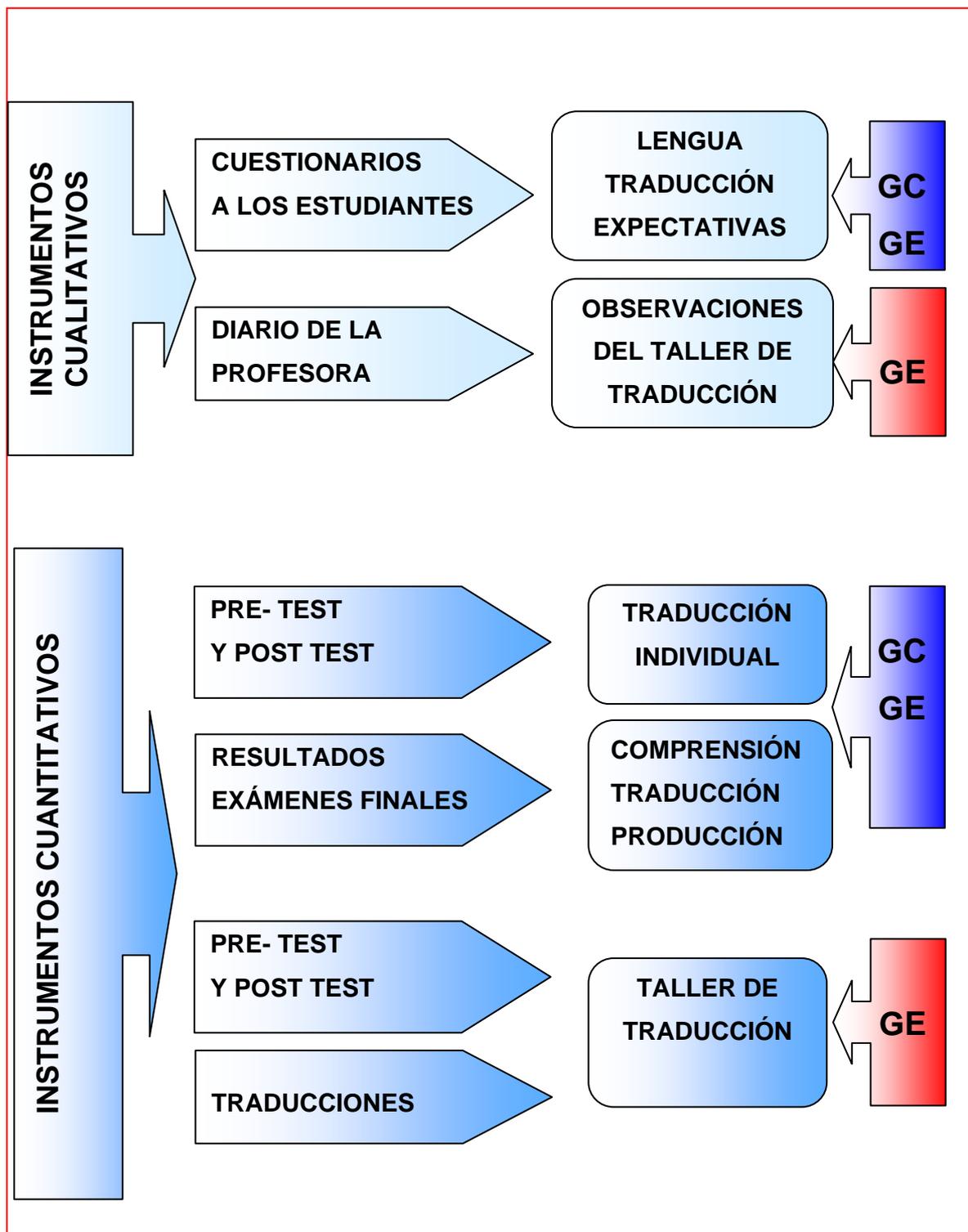


Figura 6: Clasificación de instrumentos de observación y recogida de datos

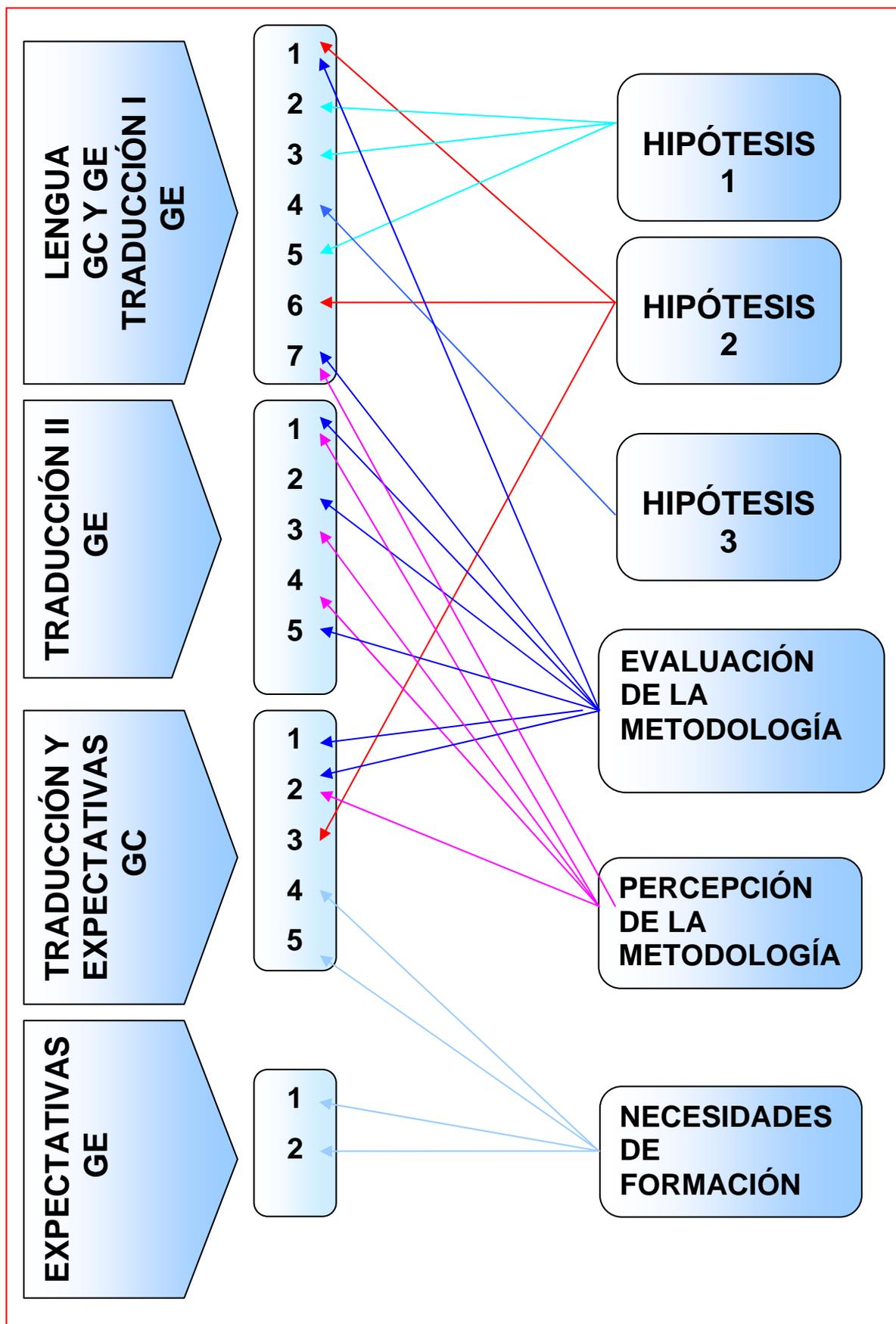


Figura 7: Correlación entre preguntas de los cuestionarios, hipótesis y objetivos.

## **4. FASE DE APLICACIÓN Y OBSERVACIÓN**

### **DEL TRATAMIENTO EXPERIMENTAL**

#### **4. 1. IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

Como se ha expuesto anteriormente (3. 1.), la metodología utilizada para el Taller de Traducción se basó en el modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje de Williams y Burden. En cuanto a los objetivos didácticos de la asignatura, como también se ha dicho, tomé como punto de partida la definición de competencia traductora propuesta por Pym; por tanto, mi tarea pedagógica consistió en ayudar a los estudiantes a encontrar diferentes traducciones posibles para los textos propuestos, sensibilizándolos a la idea de “viabilidad” de la traducción y acostumbrándolos al continuo trabajo de selección entre múltiples soluciones posibles que caracteriza la tarea traductora. Utilicé para ello una metodología holística, presentando los textos en su complejidad original, aunque realicé una selección previa de los mismos basada en los siguientes criterios:

- utilidad de los textos en el contexto profesional del turismo cultural;
- nivel de dificultad del texto (B1 para el primer curso, B2 para el segundo, etc.);
- número de palabras del texto (150 – 200 para el primer curso, 200 – 250 para el segundo, etc.). Por tanto dividí los textos más largos en dos partes que asigné a los estudiantes en clases diferentes;
- utilidad de las fuentes de procedencia de los textos en el contexto del turismo cultural (guías turísticas, sitios web de información turística, enciclopedias en línea, folletos, etc.).

Para el módulo de traducción del GE disponíamos de un total de 20 horas de clase, que se distribuyeron como sigue:

CLASE	HORAS	TEXTO	ORGANIZACIÓN	ACTIVIDAD
1 <sup>a</sup>	1	EL PALACIO REAL "A"	INDIVIDUAL	TEST INICIAL INDIVIDUAL
	1	EL PALACIO REAL "B"	GRUPOS	TEST INICIAL EN GRUPOS
2 <sup>a</sup>	1	UN PASEO POR BUENOS AIRES	INDIVIDUAL; PAREJAS; GRUPOS	TALLER DE TRADUCCIÓN
3 <sup>a</sup>	1	EL PERÚ	INDIVIDUAL; PAREJAS; GRUPOS	
4 <sup>a</sup>	1	CHILE	INDIVIDUAL; PAREJAS; GRUPOS	
5 <sup>a</sup>	2	BARCELONA	GRUPOS	
		RONDA		
6 <sup>a</sup>	1	SALAMANCA	GRUPOS	
7 <sup>a</sup>	1	LA ISLA DE TAQUILE	GRUPOS	
8 <sup>a</sup>	2	LOS ESPAÑOLES Y LOS IDIOMAS	GRUPOS	
		NOSOTROS SOMOS, ELLOS SON		
		LOS JOVENES EN ESPAÑA		
9 <sup>a</sup>	2	ZAMORA	GRUPOS	
10 <sup>a</sup>	2	A PIE PARQUE DEL RETIRO	GRUPOS	
		A PIE CIRCUITO DEL PALACIO REAL		
11 <sup>a</sup>	2	LA RUTA DEL MUDEJAR "A"	INDIVIDUAL	
12 <sup>a</sup>	1	GALICIA "B"	GRUPOS	TEST FINAL EN GRUPOS
	1	GALICIA "A"		
13 <sup>a</sup>	1	BARCELONA CIUDAD DE MAR	INDIVIDUAL	TEST FINAL INDIVIDUAL

**Tabla 4: Secuencia de Actividades del Experimento Piloto**

Después de la primera sesión, en la que se suministraron los tests de traducción individual y en grupos (2 horas), se dedicaron algunas sesiones a la mejora del trabajo en grupos (3 clases por un total de 3 horas), con una alternancia de trabajo individual, en parejas y en grupos seguido por una puesta en común, con el objetivo de acostumbrar a los estudiantes a trabajar de forma colaborativa y de ayudarlos a reflexionar sobre las ventajas de esta metodología. A partir de la quinta sesión se trabajó en grupos de tres o cuatro estudiantes (6 clases por un total de 11 horas) y de forma individual (1 clase por un total de 2 horas). Las últimas dos sesiones se dedicaron a la suministración de los tests finales de traducción individual y en grupos (2 clases por un total de 2 horas).

Las tareas de traducción realizadas fueron variadas y se diseñaron para responder a las necesidades formativas evidenciadas por el grupo experimental y recogidas a través del cuestionario sobre expectativas suministrado en este grupo (E – GE – anexo 7, tablas y gráficos cual. B – 6). En el apéndice a este trabajo se recogen, por medio de fichas, algunas de las tareas de traducción realizadas. Para facilitar la consulta, en cada ficha se hace referencia a la clase en que se ha realizado la tarea y el texto utilizado.

## **4. 2. OBSERVACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

El experimento piloto, como se ha dicho en el apartado relativo al diseño experimental (3. 3.), se realizó con dos grupos de estudiantes: uno que cursó la asignatura Lengua y Traducción Española I en el primer semestre del curso 2001-2002 (grupo de control) y otro que la cursó en el primer semestre del curso 2002-2003 (grupo experimental ).

En cuanto a las fechas de realización, tenemos que anotar que, aunque el experimento piloto se llevó a cabo a partir del curso 2002-2003, los datos cuantitativos relativos al grupo de control, como se ha explicado anteriormente, se recogieron en el curso 2001-2002. Por tanto, podemos resumir la secuencia temporal de recogida de datos según lo que se registra en la tabla siguiente:

GC	Datos Cuantitativos	2001-2002 (primer semestre)
GC	Datos Cualitativos	2002-2003 (segundo semestre)
GE	Datos Cuantitativos y Cualitativos	2002-2003 (primer semestre)

**Tabla 5: Secuencia temporal de recogida de datos**

Ya que la organización didáctica de la licenciatura no prevé la obligatoriedad de las clases, el número de estudiantes que asistía a clase era variable y no era posible realizar una previsión en cuanto a su permanencia en el grupo durante el semestre o a lo largo de los siguientes cursos. Por ello nos pareció más oportuno recoger los datos relativos a todos los estudiantes que asistían a las clases y seleccionar luego los que podían formar parte del experimento piloto según los siguientes criterios:

- Participación en los Tests de Traducción Individual Inicial y Final;
- Participación en el Taller de Traducción y realización de por lo menos 60% de las traducciones en grupo asignadas.

Este segundo criterio fue introducido para garantizar que los estudiantes seleccionados para el proyecto piloto hubiesen recibido una suficiente exposición a la metodología didáctica. Antes de establecer el porcentaje, se cotejaron los datos tomando en consideración tres

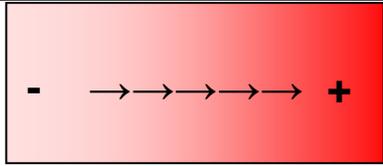
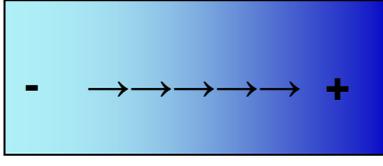
diferentes posibilidades (50%; 60%; 70%) se analizaron y compararon los datos utilizando los tres diferentes porcentajes y se eligió por último el porcentaje más reducido posible que no alterara los resultados del experimento.

La aplicación de los criterios enunciados comportó una evidente disminución del número de estudiantes que efectivamente podían ser incluidos en el experimento, especialmente comparado con el número total de alumnos que cursaron la asignatura:

<b>GRUPOS</b>	<b>ESTUDIANTES DEL CURSO</b>	<b>ESTUDIANTES SELECCIONADOS</b>
GC	40	26
GE	65	15

**Tabla 6: Distribución de estudiantes por grupo**

Los datos recogidos se presentan en 4. 3. 3 y 4. 4. 2. por medio de tablas y gráficos. Para facilitar su comprensión e interpretación he utilizado para todos los gráficos el mismo criterio de visualización, asignando la misma escala cromática para todos los datos que resultan positivos respecto a las hipótesis y objetivos previstos por el proyecto de investigación, y una diferente escala cromática para los datos negativos (Figura 8):

DATOS POSITIVOS EN RELACIÓN A LAS HIPÓTESIS Y OBJETIVOS PREVISTOS	
DATOS NEGATIVOS EN RELACIÓN A LAS HIPÓTESIS Y OBJETIVOS PREVISTOS	

**Figura 8: Criterios de Representación Gráficos**

Además, he elaborado tablas y gráficos comparativos entre los dos grupos y entre diferentes aspectos y he resumido algunos resultados para evidenciar mejor las diferencias registradas.

#### **4. 2. 1. Instrumentos Cualitativos**

Como he explicado en 3. 3., como instrumentos de recogida de datos cualitativos utilicé cuestionarios rellenos por los estudiantes para recoger sus observaciones y opiniones sobre la metodología empleada y, sólo en el GE, un Diario de la Profesora, para recoger mis propias observaciones realizadas durante el Taller de Traducción.

En cuanto a los cuestionarios, decidí suministrarlos tanto sobre las clases de lengua como sobre las de traducción. Esta decisión se debe al hecho de que, por lo que se refiere al GE, utilicé la misma metodología comunicativa con epistemología socioconstructivista ya sea para las clases de lengua como para las de traducción. En cambio, en el GC utilicé la metodología comunicativa con epistemología socioconstructivista sólo para las clases de lengua, mientras, para las de traducción, como he dicho en 2.1, recurrí a una metodología tradicional (véase Fig. 3).

En el grupo experimental se suministraron cuatro cuestionarios a los estudiantes: uno, estructurado, sobre las clases de lengua (anexo 4: LE - GE), dos referidos al Taller de Traducción, uno semi-estructurado (anexo 5:TI - GE), igual al suministrado para las clases de lengua, y otro abierto (anexo 6:TII - GE) con preguntas relativas a las dinámicas de clase y de evaluación de la metodología, y, por último, uno abierto sobre sus expectativas (anexo 7: E - GE).

En el grupo experimental también realicé observaciones directas durante el Taller de Traducción, que recogí en un Diario de la Profesora, mientras que en el grupo de control no se disponía de este tipo de instrumento, ya que, como he explicado en 3. 3., por razones éticas decidí utilizar como GC un grupo de estudiantes que había terminado de cursar la asignatura con anterioridad al comienzo del experimento piloto.

En el grupo de control suministré dos cuestionarios semi-estructurados a los estudiantes, uno referido a las clases de lengua (anexo 2: LE - GC), y uno referido a las clases de traducción y a sus expectativas sobre la utilidad de la traducción en su futuro profesional (anexo 3: TE - GC). El primero, es igual al cuestionario estructurado suministrado en el GE, pero incluye una pregunta abierta de evaluación de la metodología utilizada (n.7). También el cuestionario de traducción y expectativas del GC incluye una pregunta de este tipo. He decidido incluir estas preguntas en ambos cuestionarios porque las diferentes comparaciones realizadas entre los cuestionarios de lengua y traducción y entre los dos grupos, se basan en el supuesto que la metodología utilizada en las clases de lengua en ambos grupos y la utilizada en las clases de traducción en el grupo experimental se fundan en una epistemología constructivista y humanista, mientras la metodología utilizada durante las clases de traducción

en el GC se basa en una epistemología tradicional (véase 2.1). Por tanto, con esta pregunta me propongo investigar la percepción de la metodología por parte de los estudiantes y su coherencia con los principios en que se basa. En mi opinión, la comparación de las preguntas de evaluación de la metodología de ambos cuestionarios me permitirá verificar si las metodologías utilizadas en este grupo para las clases de lengua y para las de traducción se fundan en bases epistemológicas diferentes.

Además, ya que el GC no había sido sometido al tratamiento experimental, las preguntas relativas a las clases de traducción difieren en parte de las del correspondiente cuestionario suministrado al GE. En efecto, para el Cuestionario de Traducción y Expectativas del GC elaboré algunas preguntas, con respuesta abierta, de evaluación de la metodología utilizada en las clases de traducción, una, estructurada, de carácter predictivo y exploratorio, sobre la posible utilidad de la introducción del trabajo en grupos en las clases de traducción, y dos, también abiertas, sobre las expectativas relativas a la utilidad de la traducción directa e inversa en su futuro profesional. Aunque los cuestionarios suministrados en ambos grupos son diferentes (GC: TE, GE: TI, TII y E), algunas preguntas del cuestionario de traducción y expectativas del GC son las mismas que se han suministrado en los cuestionarios del GE, además, algunas preguntas de los cuestionarios de los dos grupos, aunque son diferentes, persiguen el mismo intento (de evaluación de la metodología, de establecer el grado de aceptación, etc). A continuación, por tanto, se recogen las correspondencias entre las preguntas de los cuestionarios de traducción en ambos grupos. (tabla 7).

GC TRADUCCIÓN Y EXPECTATIVAS	GE TRADUCCIÓN I	GE TRADUCCIÓN II	GE EXPECTATIVAS
1		5*	
2		3*	
3	1=		
4			1=
5			2=

\* pregunta diferente con el mismo intento ; = pregunta igual

**Tabla 7: Correspondencia entre preguntas de los cuestionarios de traducción GC y GE**

Los datos recogidos con los cuestionarios rellenados por los estudiantes se compararon para establecer las diferencias registradas en cada grupo entre las respuestas referidas a las clases de lengua y a las de traducción, por un lado, y entre las de los dos grupos, por el otro. Como he dicho en 3. 3., con estas comparaciones me propongo establecer, por un lado, eventuales diferencias de percepción y aceptación de la metodología por parte de los

estudiantes, tanto en relación a las dos diferentes clases en cuestión, como entre ambos grupos; por otro, la *coherencia* de la metodología utilizada con sus bases epistemológicas y su *funcionalidad* en el contexto de realización del experimento piloto; por último, con la comparación de los resultados obtenidos también me propongo realizar una medición cualitativa de la *eficacia* del tratamiento experimental respecto a la aparición de los efectos prospectados en las hipótesis y de su *incidencia* en cuanto a mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para facilitar la consulta, he decidido presentar los datos cualitativos en tres apartados (A-B-C), correspondientes, respectivamente a: presentación de los resultados de los cuestionarios, comparación de los resultados y resumen de los datos obtenidos. En la presentación de los resultados de los cuestionarios se incluyen el número total de encuestados para cada pregunta y el número de estudiantes que no ha contestado. Las respuestas registradas en las preguntas abiertas se presentan de forma resumida, utilizando categorías obtenidas del análisis de las respuestas de los estudiantes.

#### **4. 2. 2. Instrumentos Cuantitativos**

En el grupo experimental (GE) se suministraron un test de traducción inicial individual (anexo 8: TTII), un test de traducción final individual (anexo 10: TTFI); un test de traducción inicial en grupos (anexo 11: TTIG), y un test de traducción final en grupos (anexo 12: TTFG). En este grupo también se recogieron las traducciones realizadas durante el Taller de Traducción (anexos 13/26). Todas las traducciones se corrigieron aplicando los criterios recogidos en el anexo 1, explicados a los estudiantes al comienzo del curso.

En cuanto al grupo de control, se disponía de un test de traducción inicial individual (anexo 8: TTII) y de un test de traducción final individual (anexo 9: TTFI), que fueron corregidos y evaluados nuevamente aplicando los mismos criterios que se utilizaron para la corrección de los del grupo experimental. Como he dicho en 3. 3., como test final individual para el GC y el GE preferí utilizar textos diferentes, aunque procedentes de la misma fuente, para evitar la difusión del texto entre los estudiantes de ambos grupos, lo que habría invalidado el resultado del examen final de la asignatura.

En ambos grupos, además de los resultados de las respectivas pruebas finales de traducción que se utilizaron como Test Final Individual (anexos 9 y 10), se recogieron también los resultados registrados por los estudiantes en las otras pruebas que componen el examen final escrito de la asignatura (comprensión oral y escrita, y producción escrita anexos 31, 32, 33 y 34).

Los resultado de los tests de traducción iniciales y finales se compararon para establecer la *progresión individual*, el *espectro de progresión* y la *progresión general* de cada grupo y la *diferencia de progresión* entre los dos grupos, mientras los resultados finales de ambos grupos en las pruebas finales de traducción, comprensión y producción se compararon para establecer la *diferencia de resultados finales*. Por último, se analizaron los resultados de los tests de traducción en grupo iniciales y finales suministrados en el GE y se estableció el *porcentaje de progresión media en grupos*. Todas estas comparaciones se recogieron en tablas y gráficos (4. 4. 2. tablas y gráficos cuantitativos) y se resumieron en el apartado 4. 4. 1. (Comparación de datos cuantitativos). Todas las comparaciones realizadas, como expuesto en 3. 3., permiten medir la *incidencia* del tratamiento en cuanto a mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

## **4.3. PRESENTACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS**

### **4.3.1. Diario de la Profesora**

El diario de la profesora recoge las observaciones realizadas durante el Taller de Traducción y anotadas en fichas de observación (anexo 30). En general, las observaciones pertenecen a tres grandes áreas correspondientes a diferentes momentos de la actividad en clase durante el taller: la formación y dinámicas de los grupos, la interacción entre los estudiantes dentro de los grupos y la acción de andamiaje realizada por la profesora. Como se puede observar en la tabla que resume las observaciones del Taller de Traducción (tablas y gráficos cual. C – 4), en las primeras sesiones abundan las observaciones sobre problemas derivados de la formación y de las dinámicas de grupo, mientras hay muy pocas anotaciones sobre las otras dos áreas mencionadas. A lo largo de las diferentes sesiones, esta proporción cambia paulatinamente y, en las últimas sesiones, las observaciones se centran sobre todo en la interacción dentro de los grupos y en la acción de andamiaje.

A continuación, resumiré las observaciones recogidas agrupándolas en tres apartados correspondientes a las tres áreas de observación individuadas.

#### **Formación y dinámica de los grupos**

En las primeras sesiones del Taller de Traducción la fase de la formación de los grupos fue causa de tensiones y pude observar una cierta resistencia por parte de los estudiantes, que me preguntaban si no podían trabajar individualmente o en parejas, perdían tiempo para la formación de los grupos, o, simplemente, permanecían sentados en sus sitios, sin acercarse a los demás estudiantes para trabajar con ellos. Además, ya que en las primeras clases el número de estudiantes era realmente muy grande (alrededor de 65), se creaba bastante confusión y se perdía mucho tiempo para la formación de los grupos. Después de algunas sesiones de “rodaje”, en las que intenté que los estudiantes se acercaran paulatinamente al trabajo en grupos proponiendo traducciones individuales seguidas por una fase de puesta en común en parejas y luego en grupos de cuatro, la fase de formación de los grupos dejó de ser un problema. Sin embargo, a lo largo de todo el curso, algunas personas (muy pocas y siempre las mismas) siguieron creando problemas de dinámica de los grupos, y tuve que intervenir con una cierta frecuencia para solucionar conflictos entre sus miembros.

### **Interacción de los estudiantes dentro de los grupos**

Durante las sesiones iniciales del taller, las interacciones entre los estudiantes se reducían a una simple exposición de sus respectivas propuestas, sin dar explicaciones sobre sus motivaciones, y sin mostrar capacidad de negociar con los otros estudiantes. Cada uno parecía convencido de que la única solución “correcta” era la que él había propuesto e intentaba imponer a los demás su propia solución para los problemas que presentaba la traducción. Sin embargo, después de algunas sesiones, los estudiantes fueron tomando conciencia del hecho de que existen diferentes opciones de traducción posibles y comenzaron a comprender que, para que el grupo pueda elegir la más viable entre las diferentes opciones de traducción, es necesario justificar cada propuesta. A lo largo de las sucesivas sesiones también comenzaron a apreciar las ventajas de esta forma de trabajo y su participación en los grupos mejoró sea en cuanto a capacidad de negociación y colaboración, sea en cuanto a respeto de las opiniones de los demás. Durante las últimas sesiones del Taller de Traducción la participación de los estudiantes en los grupos se volvió muy activa: negociaban, tomaban decisiones compartidas, verbalizaban los motivos que justificaban sus elecciones e intentaban encontrar soluciones alternativas para las opciones de traducción en las que no había acuerdo dentro del grupo.

### **Acción de andamiaje realizada por la profesora**

Como profesora intenté asumir un rol de guía y sostén, facilitando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, e interviniendo en los grupos sólo para ayudarlos a encontrar sus propias soluciones a los problemas que surgían durante la traducción.

A lo largo de las sucesivas clases del Taller, los estudiantes fueron adquiriendo siempre mayor autonomía de trabajo y destreza en la realización de las tareas. En las últimas sesiones los grupos trabajaron autónomamente, y mis intervenciones se redujeron a una forma de asesoramiento y a la suministración de materiales de tipo documental. La mayor destreza y autonomía de trabajo adquirida se reflejó en la calidad de las tareas de traducción realizadas, en cuanto a creatividad y acercamiento a una traducción comunicativa, como nos propusimos al fijar los objetivos de la asignatura. En efecto, comparando las traducciones realizadas a lo largo del Taller de Traducción, además de una reducción progresiva de los errores formales (ortografía y gramática de la LO), pude apreciar una disminución de los errores de reexpresión (ortografía y gramática de la LM), junto con una mayor frecuencia de soluciones creativas (índice de creatividad +) y una mayor atención a las funciones del TM.

#### **4. 3. 2. Cuestionarios rellenos por los estudiantes – Observación y evaluación de la metodología y medición cualitativa**

##### **Coherencia de la metodología con las bases epistemológicas**

Por lo que se refiere a la percepción de la metodología por parte de los estudiantes, los datos recogidos en el grupo de control confirman el supuesto en que basamos la investigación, es decir, el hecho que en este grupo se utilizaron dos metodologías diferentes para las clases de lengua y para las de traducción. En efecto, en cuanto a las clases de lengua (pregunta n° 7 del cuestionario LE – GC – tablas y gráficos cual. A – 1: 7), las características generales de la metodología, las fases de la clase, los métodos de presentación, la tipología de ejercicios y las características de la actuación de la profesora individuados por los estudiantes apuntan a una metodología activa, colaborativa y con un contexto caracterizado por relaciones interpersonales positivas. Otras características de la metodología evidenciadas por los estudiantes son la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (84% – pregunta n° 3 del cuestionario LE – GC – tablas y gráficos cual. A – 1:3) y la autonomía de trabajo de los estudiantes (88,5% – pregunta n° 5 el cuestionario LE – GC – tablas y gráficos cual. C – 1:5). Por tanto, la metodología utilizada para las clases de lengua en el GC resulta coherente con una epistemología socioconstructivista y humanista.

Para las clases de traducción, en cambio (pregunta n° 2 del cuestionario TE – GC – tablas y gráficos cual. A – 3: 2), las respuestas de los estudiantes del GC individúan dos procedimientos que pueden calificarse de “tradicionales” (véase Fig. 3 en 3. 1): por un lado, una metodología basada en la lectura general del texto seguida de la traducción a la vista (35%) y, por el otro, la corrección general de traducciones realizadas en casa individualmente (30%). El 35% de los estudiantes no contesta a la pregunta, lo que evidencia una dificultad en identificar la metodología utilizada. En cuanto al tiempo dedicado a la traducción durante el curso (pregunta n° 1 del cuestionario TE – GC – tablas y gráficos cual. A – 3: 1), sólo el 61% lo considera suficiente, el 35% considera que ha sido insuficiente y el 4% no contesta a la pregunta. Estas respuestas se pueden interpretar como señal de una cierta insatisfacción del grupo de control con la metodología utilizada para las clases de traducción, confirmada por el hecho de que el 73% de los estudiantes del mismo grupo considera que la introducción de una metodología basada en el trabajo en grupos podría facilitar el aprendizaje de la traducción (pregunta n° 3 del cuestionario TE – GC – tablas y gráficos cual. A – 3: 3).

En el grupo experimental, las respuestas relativas a la actuación de la profesora durante las clases de traducción (pregunta n° 3 del cuestionario TII – GC – tablas y gráficos

cualitativos A -5: 3), evidencian, por una parte, una acción de andamiaje por parte de la profesora (54%) junto con una actitud positiva hacia los estudiantes (disponible/muy disponible 60%, tranquila 7%) que reduce la ansiedad (14%); por otra, califican su actuación durante las clases de traducción como excelente (7%).

En cuanto a su propia actuación (pregunta n° 4 del cuestionario TII – GC – tablas y gráficos cualitativos A -5: 4), las respuestas evidencian, por un lado, la instauración de buenas relaciones interpersonales entre los estudiantes (34%) junto con un ambiente relajado (13%), por el otro, una buena participación en las tareas de traducción (53%). También en este caso, algunos estudiantes dan una evaluación en términos de “calidad” de su propia actuación (notable 7%, excelente 13%).

Por lo que se refiere a las dinámicas en el aula (preguntas n° 2 y 3 del cuestionario LE – GE – tablas y gráficos cualitativos B-2: 2, 3), el GE reconoce al profesor un papel de guía y sostén durante las clases de lengua en el 71% de las respuestas, mientras en las clases de traducción se registra una leve disminución del número de estudiantes que reconocen al profesor un papel de guía y sostén (67%) y aparece un nuevo dato: un 12% de estudiantes clasifican el papel del profesor como secundario (tablas y gráficos cual. B-2: 2). En cuanto a su propio papel, el 44% considera que ha tenido un papel central durante las clases de lengua, frente a un 64% de las clases de traducción (tablas y gráficos cual. B-2: 3).

Las observaciones de los estudiantes del GE, por cuanto expuesto, confirman la *coherencia* de la metodología experimental con las bases epistemológicas socioconstructivistas y humanistas en que se funda.

### **Funcionalidad de la metodología en el contexto de realización**

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas relativas a la utilidad de la traducción en su futuro profesional (preguntas n° 4 y 5 del cuestionario TE – GC y n° 1 y 2 del cuestionario E – GE – tablas y gráficos cual. C – 3) se analizaron para establecer sus necesidades formativas, con el fin de elaborar tareas de traducción significativas para los estudiantes, asegurando la *funcionalidad* de la metodología en el contexto de realización del experimento piloto.

La comparación de las respuestas de ambos grupos (tablas y gráficos cual. C – 3) evidencia, por un lado, una mayor propensión del GC hacia tareas de traducción con finalidad propia (de traducción o interpretación 58%) y una mayor propensión del GE hacia tareas de traducción con finalidad secundaria (con fines de documentación y producción de textos en L1) o metacognitiva (directa: secundaria 40%, metacognitiva 53%; inversa: secundaria 46%,

metacognitiva 27%), por otro, un mayor interés general del GE por la traducción (importante, muy importante, esencial: directa 87%, inversa 93%) respecto al GC (importante, muy importante, esencial: directa 76%, inversa 57%) . Esta diferencia entre los grupos se debe, probablemente, a la composición de los mismos, con una edad media más elevada y con un número mayor de estudiantes que ya trabajan en el GC, y un mayor número de estudiantes que acaban de salir de la escuela secundaria en el GE.

En lo que se refiere a la aceptación de la metodología experimental por parte de los estudiantes (pregunta n° 1 de los cuestionarios LE – GC y GE, n° 1 TI – GE, y n° 3 TE – GC – tablas y gráficos cualitativos C – 2: 1), en ambos grupos se registra un porcentaje mayor de favorables relativo a las clases de lengua (GC 92%, GE 88%) y un incremento del número de contrarios y neutrales relativo a las clases de traducción (GC 19%, GE 18%). Sin embargo, en el GC ha habido algunos estudiantes que han preferido no contestar a la pregunta, con lo que los que no resultan favorables a la utilización de la metodología para las clases de traducción suman el 27 % del total, contra un 18% del GE. En el GC, además, entre los que se han declarado en favor del trabajo en grupos, se han registrado comentarios libres que tienden a subordinar su utilidad a la composición de los grupos, al número de sus componentes y a la colaboración entre sus miembros. Todo ello parece indicar una cierta resistencia en ambos grupos frente a la utilización de la metodología experimental para las clases de traducción, más evidente en el GC respecto al GE. En mi opinión, se puede atribuir la mayor indeterminación y resistencia del GC al hecho de que los estudiantes de este grupo han expresado su opinión sobre la *posible* introducción de la metodología experimental para las clases de traducción, mientras los del GE han podido apreciar personalmente las ventajas y desventajas de esta metodología para las clases de traducción. En efecto, en este grupo, en el cuestionario sobre las clases de traducción (pregunta n° 1 del cuestionario TII – GE – tablas y gráficos cual. A – 5: 1) el 40 % de los encuestados no habla de desventajas en el recurso al trabajo en grupos para las clases de traducción, el 27% declara que no hay desventajas y el 26% considera que la principal desventaja es la presencia de miembros del grupo que no colaboran (13%) o no permiten que los otros miembros del grupo expresen su opinión (13%). Este último dato se ve confirmado por las respuestas de los estudiantes del mismo grupo a la pregunta de evaluación de las dinámicas dentro de los grupos (pregunta n° 2 del cuestionario TII – GE – tablas y gráficos cualitativos A – 5: 2). En efecto, sólo el 47% de los estudiantes considera que los grupos han trabajado bastante bien, bien o muy bien, mientras el 40 % no contesta a la pregunta y el 13% describe las fases de trabajo en los grupos, sin dar una evaluación. Entre las ventajas mencionadas por los estudiantes en la pregunta 1 (cuestionario

TII: 1), las respuestas apuntan a la posibilidad de interacción y colaboración entre los estudiantes (93%), junto con la mejor calidad del producto final (27%), una mayor posibilidad de aprender y practicar (20%), un efecto positivo sobre la motivación (7%) y sobre la reducción de la ansiedad (7%). Por último, en este mismo grupo se registra una evaluación muy positiva del curso de traducción (pregunta n° 5 del cuestionario TII – GE – tablas y gráficos cual. A – 5: 5). En efecto, para el 93% de los estudiantes el curso ha sido útil (87%, interesante (7%) y/o bueno (7%).

Los datos obtenidos, por cuanto expuesto, confirman la *funcionalidad* de la metodología en el contexto de aplicación, aunque parece oportuno realizar algún ajuste para mejorar la dinámica de los grupos y la colaboración entre sus miembros.

### **Eficacia de la metodología en relación a las hipótesis**

Si observamos las diferencias entre las respuestas relativas a las clases de lengua y a las de traducción en cuanto a la utilidad del trabajo en grupos como medio para facilitar el aprendizaje ( pregunta n° 1 de los cuestionarios LE – GC y GE, n° 1 TI – GE, y n° 3 TE–GC – tablas y gráficos cualitativos B– 1: 1, B– 2: 1, B– 3: 1), en ambos grupos se registra, para las clases de lengua, un porcentaje mayor de estudiantes que consideran que la metodología utilizada facilita el aprendizaje, junto con un incremento, relativo a las clases de traducción, del número de estudiantes que considera, bien que la metodología en cuestión puede constituir un obstáculo, bien que no influye de ninguna manera sobre el aprendizaje. En particular, por lo que se refiere a las clases de traducción, en el GE hay un mayor número de estudiantes que atribuyen al trabajo en grupos un efecto negativo sobre el proceso de aprendizaje (15% contra un 8% del grupo de control), junto con un número menor de estudiantes que piensan que el trabajo en grupos no influye sobre el proceso de aprendizaje (3% contra un 11% del grupo de control). Sin embargo, el 82% de los estudiantes del GE considera que la metodología utilizada para las clases de traducción facilita el aprendizaje, frente al 73% del GC. Por tanto, los resultados confirman la incidencia positiva del tratamiento sobre el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las preguntas relativas a los efectos del tratamiento respecto a toma de conciencia, autonomía y motivación de los estudiantes (preguntas n° 4, 5 y 6 de los cuestionarios LE – GC y GE, TI – GE – tablas y gráficos cual. C–2: 4, 5, 6), hay que registrar datos muy similares en los dos grupos, en lo que se refiere a las clases de lengua, con porcentajes muy positivos en todas las respuestas (posibilidad de toma de conciencia GC 96% GE 94%; autonomía total o creciente GC 84,5% GE 82%; motivación GC 85% GE 85%). En

el grupo experimental los datos relativos a las clases de traducción son aún más favorables relativamente a la autonomía y a la motivación, mientras hay una disminución del dato relativo a la toma de conciencia (toma de conciencia 88%; autonomía total o creciente 97%; motivación 91%). Los datos, por tanto, parecen confirmar las hipótesis n° 1 y n° 2. En cuanto a la hipótesis n° 3, en cambio, los resultados son contradictorios, ya que si por un lado se registra un porcentaje muy alto de estudiantes en ambos grupos que consideran que la metodología ha favorecido la toma de conciencia del proceso de aprendizaje, por el otro, también se registra una leve disminución del dato en el grupo experimental, sea comparado con el GC, sea en el Taller de Traducción respecto a las clases de lengua (tablas y gráficos cual. C-2: 4). La *eficacia* del tratamiento, por tanto, resulta confirmada en cuanto a las hipótesis n° 1 y n° 2 y en cuanto a su *incidencia* sobre la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras, respecto a la hipótesis n° 3, parece necesario hacer algún ajuste que permita verificar mejor la eficacia de la metodología en cuanto a mejora de la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

### **Resumen de las observaciones de los estudiantes**

En general, los datos parecen indicar, por un lado, una mayor resistencia de los estudiantes de ambos grupos frente a la utilización del trabajo en grupos para las clases de traducción respecto a las de lengua, junto con datos muy positivos, relativos a las clases de lengua, en cuanto a toma de conciencia, autonomía y motivación, confirmados en el GE también para las clases de traducción, en lo que se refiere a autonomía y motivación; por el otro, evidentes diferencias de opiniones en los dos grupos en cuanto a los papeles del profesor y del estudiante, con un porcentaje mayor de estudiantes del GC que reconoce su propio papel como central y un porcentaje mayor de estudiantes del GE que reconoce al profesor un papel de guía y sostén. Los datos relativos a los respectivos papeles del estudiante y del profesor (centralidad del estudiante/ profesor en el proceso de aprendizaje), por tanto, resultan contradictorios y parecen indicar que la terminología utilizada para la formulación de las preguntas n° 2 y 3 de los cuestionarios LE – GC y GE, anexos 3 y 4, TI – GE, anexo 5), no ha sido interpretada correctamente. A la misma conclusión parece apuntar el hecho de que en el GC se han registrado respuestas múltiples a una misma pregunta (pregunta n° 2 del cuestionario LE – GC – tablas y gráficos cual. A – 1: 2). En efecto el 8% de la muestra considera que el profesor ha tenido sea un rol central, sea de guía y sostén.

En lo que se refiere a los resultados registrados en el grupo experimental (tablas y gráficos cual. C-2), los datos relativos a la autonomía total o creciente (lengua: 82%;

traducción 97%), a la centralidad del alumno (lengua 44%; traducción 64%) y al rol del profesor (lengua: guía y sostén 71%; secundario 0%; traducción: guía y sostén 67%; secundario 12%) podrían indicar que una parte de los estudiantes no considera la autonomía y la centralidad del alumno como positivas para las clases de traducción y percibe la actuación del profesor como una forma de abdicación a sus responsabilidades. Esto se puede atribuir al hecho de que algunos estudiantes, que provienen del bachillerato científico o clásico (*liceo scientifico* y *liceo classico*) están acostumbrados a dos metodologías diferentes para la didáctica de la lengua y de la traducción. Por un lado han asistido a clases de lenguas con enfoque comunicativo, y, por otro, han aprendido a traducir textos del griego o del latín al italiano con una metodología tradicional. Por tanto, están acostumbrados a considerar la traducción como una actividad individual de transcodificación, con una única opción de traducción posible, la que presenta el profesor, considerado como autoridad encargada de la transmisión de la versión exacta. Sin embargo, los datos relativos a la motivación de los estudiantes (Lengua – GC: 85%; GE: 85%; Traducción – GE: 91%) junto con las respuestas del GE sobre ventajas y desventajas del trabajo en grupos (tablas y gráficos cual. A – 5: 1) y sobre evaluación de la metodología (tablas y gráficos cual. A – 5: 2, 5), confirman que la metodología experimental ha tenido una buena aceptación por parte de la mayoría de los estudiantes, no obstante algunas dificultades en las dinámicas dentro de los grupos .

### **4.3.3. TABLAS Y GRÁFICOS CUALITATIVOS**

#### **A– RESULTADOS CUESTIONARIOS**

1. GC: Lengua
2. GE: Lengua
3. GC: Traducción y expectativas
4. GE: Traducción I
5. GE: Traducción II
6. GE: Expectativas

#### **B– COMPARACIÓN RESULTADOS**

1. Comparación cuestionarios Lengua y Traducción sobre trabajo en grupos: GC
2. Comparación resultados cuestionarios lengua y traducción GE
3. Comparación resultados cuestionarios GC y GE: Lengua
4. Comparación opiniones sobre traducción directa e inversa: GC
5. Comparación opiniones sobre traducción directa e inversa GE

#### **C– RESUMEN DATOS CUALITATIVOS**

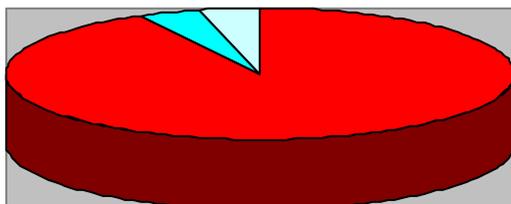
1. Resumen opiniones de los estudiantes sobre el trabajo en grupos: GC
2. Resumen comparación cuestionarios GC y GE
3. Resumen opiniones sobre traducción directa e inversa GC y GE
4. Observaciones de la profesora – Taller de Traducción - GE

## A. RESULTADOS CUESTIONARIOS

### 1- GC: LENGUA

1. Pensi che il lavoro in gruppo:

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		1	4%
AGREGA COMENTARIOS		2	8%
a	Faciliti l'apprendimento;	24	92%
b	Ostacoli l'apprendimento;	0	0%
c	Non influisca sull'apprendimento	1	4%

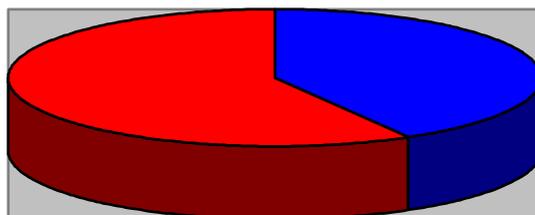


■	Faciliti l'apprendimento
■	Ostacoli l'apprendimento
■	Non influisca sull'apprendimento
□	No contesta

Gráfico 1: Resultados cuestionario GC – Lengua: 1

2. Pensi che durante le lezioni di lingua il professore:

TOTAL ENCUESTADOS		26	
a	Abbia avuto un ruolo centrale	11	42%
b	Abbia avuto un ruolo di guida e sostegno	15	58%
c	Abbia avuto un ruolo secondario	0	0%
d	a+b	2	8%

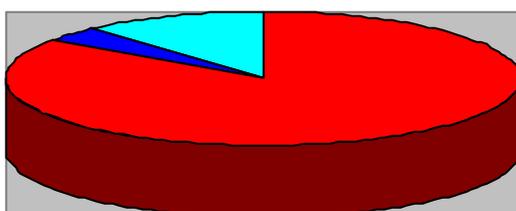


■	abbia avuto un ruolo centrale
■	abbia avuto un ruolo di guida e sostegno
■	abbia avuto un ruolo secondario

Gráfico 2: Resultados cuestionario GC – Lengua: 2

3. Pensi che durante le lezioni di lingua lo studente:

TOTAL ENCUESTADOS		26	
a	Abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento	22	84%
b	Abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento	1	4%
c	Abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento	3	12%

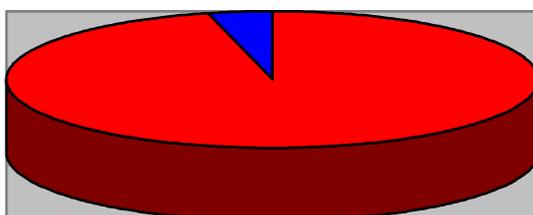


■	abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento
■	abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento
■	abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento

Gráfico 3: Resultados cuestionario GC – Lengua: 3

4. Pensi che durante le lezioni di lingua:

TOTAL ENCUESTADOS		26	
a	Gli studenti <b>abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	25	96%
b	Gli studenti <b>non abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	1	4%



■	gli studenti abbiano avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento
■	gli studenti non abbiano avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento

Gráfico 4: Resultados cuestionario GC – Lengua: 4

5. Pensi che durante le lezioni di lingua gli studenti abbiano lavorato:

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		1	4 %
a	Con una totale autonomia rispetto al docente	3	11,5%
b	Con una autonomia crescente rispetto al docente	19	73 %
c	Dipendendo totalmente dal docente	3	11,5%

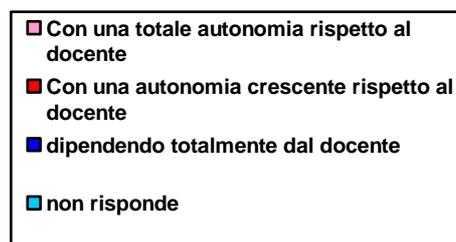
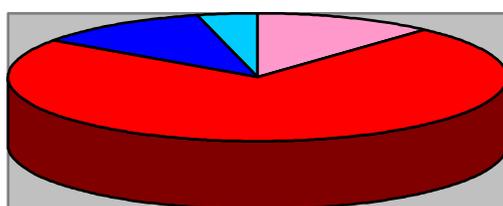


Gráfico 5: Resultados cuestionario GC – Lengua: 5

6. Pensi che il metodo di lavoro:

TOTAL ENCUESTADOS		26	
a	Abbia favorito la motivazione degli studenti	22	85%
b	Abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti	0	0%
c	Non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti	4	15%

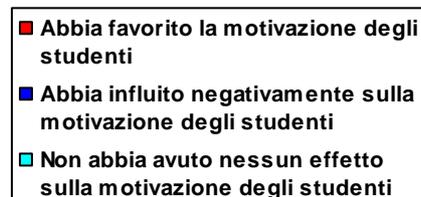
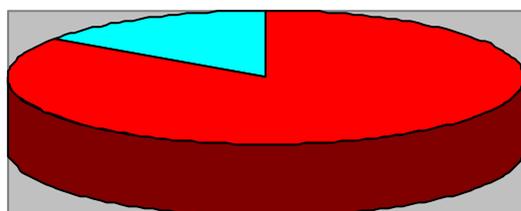


Gráfico 6: Resultados cuestionario GC – Lengua: 6

7. Descrivi brevemente la metodologia adottata dal docente durante le lezioni di lingua.

TOTAL ENCUESTADOS	26	
NO CONTESTA	2	8%

### CARACTERÍSTICAS GENERALES EVIDENCIADAS

CARACTERÍSTICAS	NUM ESTUD.	PORCENT.
CLASE EN L2	2	8%
INTERACCIÓN ENTRE PROFESORA Y ESTUDIANTES Y DE LOS ESTUDIANTES	5	19%
MÉTODOLÓGÍA DIRECTA	1	4%
METODOLOGÍA BASADA EN LA PRÁCTICA	1	4%
APLICACIÓN INMEDIATA DE LAS NOCIONES APRENDIDAS	1	4%
CLIMA GENERAL RELAJADO	1	4%

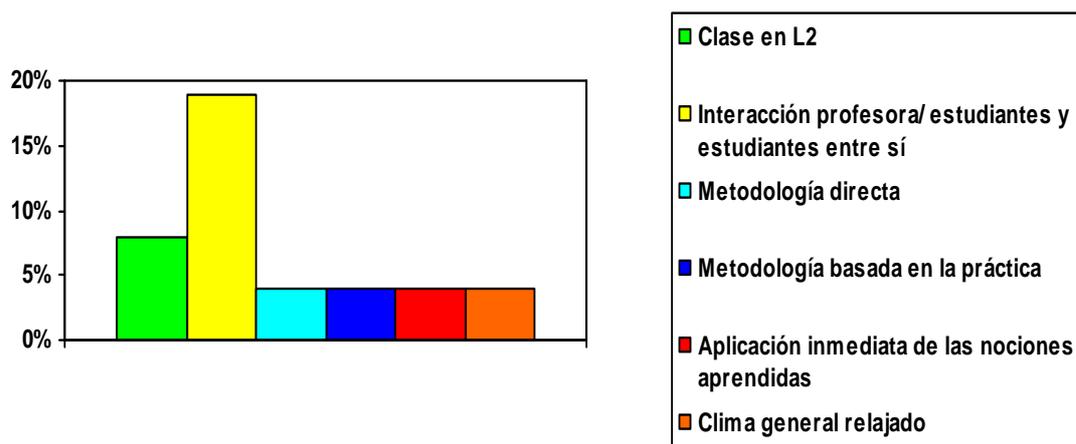


Gráfico 7: Resultados cuestionario GC – Lengua: 7 – Características generales de la metodología evidenciadas

## FASES DE LAS CLASES INDIVIDUADAS Y CARACTERÍSTICAS EVIDENCIADAS

FASES	NÚM. ESTUD.	PORCENT.	CARACTERÍSTICAS EVIDENCIADAS	NÚM. ESTUD.	PORCENT.
FASE DE PRESENTACIÓN	7	27%	MÉTODOS DE PRESENTACIÓN MÚLTIPLES	6	23%
FASE DE EXPLICACIÓN	15	56%	USO DE ESQUEMAS	2	8%
			USO DE EJEMPLOS	4	15%
			USO DE LA PIZARRA	1	4%
FASE DE EJERCITACIÓN	21	81%	GRUPOS DE TRABAJO	5	19%
FASE DE CORRECCIÓN	4	15%	PUESTA EN COMÚN	4	15%

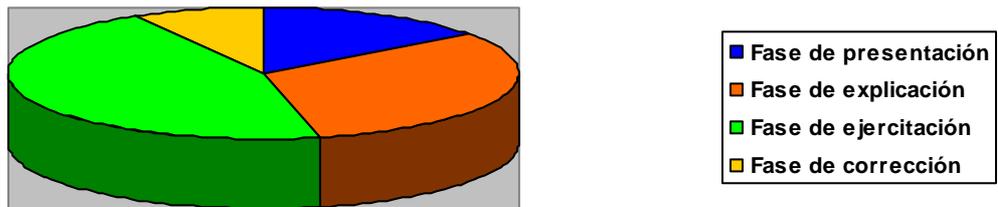


Gráfico 8: Resultados cuestionario GC – Lengua: 7 – Fases de las clases individuadas

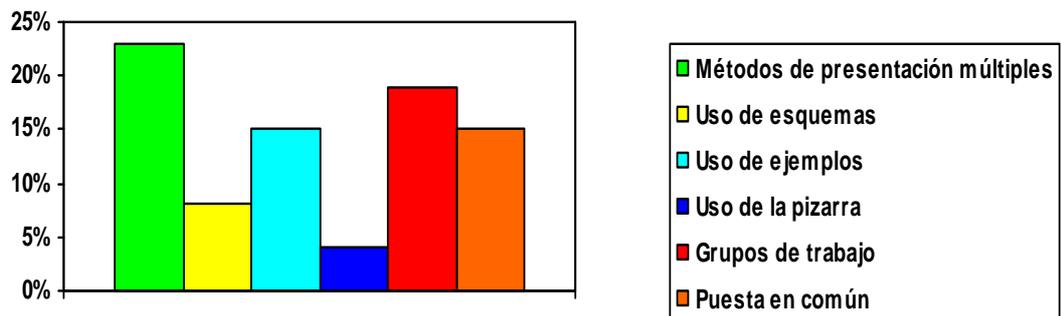
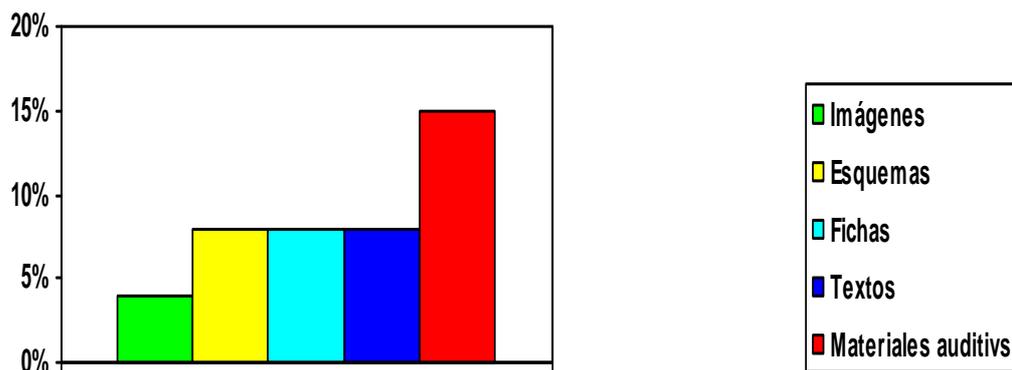


Gráfico 9: Resultados cuestionario GC – Lengua: 7 – Características de las diferentes fases individuadas

## MÉTODOS DE PRESENTACIÓN DE MUESTRAS DE LENGUA INDIVIDUADOS

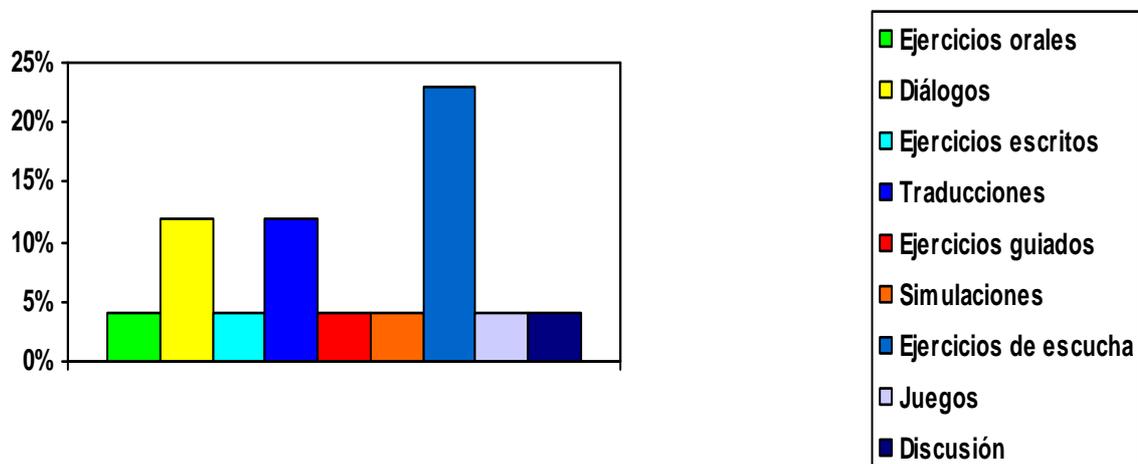
MÉTODOS DE PRESENTACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENT.
IMÁGENES	1	4%
ESQUEMAS	2	8%
FICHAS	2	8%
TEXTOS	2	8%
MATERIALES AUDITIVOS	4	15%



**Gráfico 10: Resultados cuestionario GC – Lengua: 7 – Métodos de presentación de muestras de lenguas individuados**

## TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS NOMBRADOS

TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENT.
EJERCICIOS ORALES	1	4%
DIÁLOGOS	3	12%
EJERCICIOS ESCRITOS	1	4%
TRADUCCIONES	3	12%
EJERCICIOS GUIADOS	1	4%
SIMULACIONES	1	4%
EJERCICIOS DE ESCUCHA	6	23%
JUEGOS	1	4%
DISCUSIÓN	1	4%



**Gráfico 11: Resultados cuestionario GC – Lengua: 7 – Tipologías de ejercicios nombrados**

## CARACTERÍSTICAS DE LA ACTUACIÓN DE LA PROFESORA EVIDENCIADAS

CARACTERÍSTICAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENT.
TRANSMITE SERENIDAD	1	4%
DIALOGA CON LOS ESTUDIANTES	1	4%
CONTACTO DIRECTO	1	4%
COMPRENSIÓN DE LAS DIFICULTADES	1	4%
ACTITUD ALENTADORA	1	4%
ATENCIÓN A CADA ESTUDIANTE	1	4%

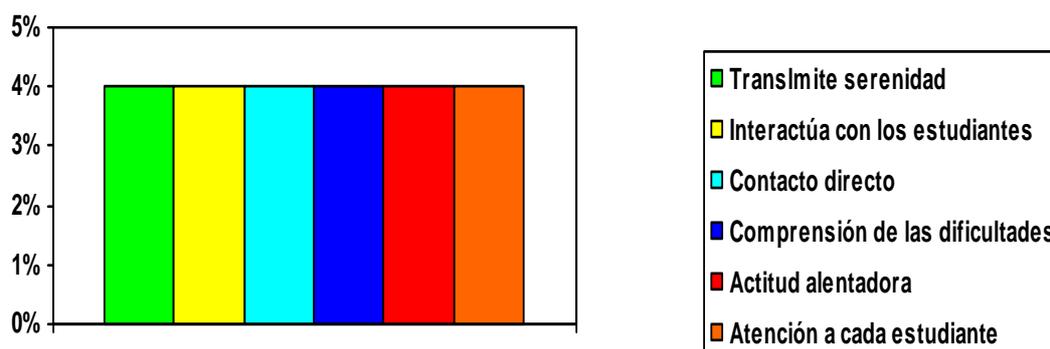
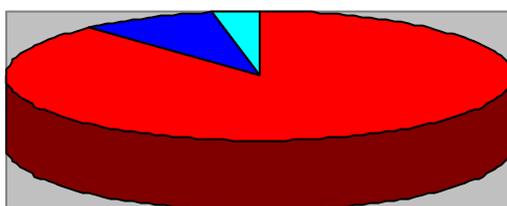


Gráfico 12: Resultados cuestionario GC – Lengua: 7 – Características de la actuación de la profesora evidenciadas

## 2. GE: LENGUA

1. Pensi che il lavoro in gruppo:

TOTAL ENCUESTADOS		34	
a	Faciliti l'apprendimento;	30	88%
b	Ostacoli l'apprendimento;	03	9%
c	Non influisca sull'apprendimento	01	3%

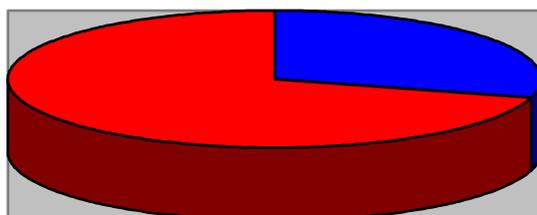


■	facilita l'apprendimento
■	ostacoli l'apprendimento
■	non influisca sull'apprendimento

Gráfico 13: Resultados cuestionario GE – Lengua: 1

2. Pensi che durante le lezioni di lingua il professore:

TOTAL ENCUESTADOS		34	
a	Abbia avuto un ruolo centrale	10	29%
b	Abbia avuto un ruolo di guida e sostegno	24	71%
c	Abbia avuto un ruolo secondario	0	0%



■	abbia avuto un ruolo centrale
■	abbia avuto un ruolo di guida e sostegno
■	abbia avuto un ruolo secondario

Gráfico 14: Resultados cuestionario GE – Lengua: 2

3. Pensi che durante le lezioni di lingua lo studente:

TOTAL ENCUESTADOS		34	
NO CONTESTA		1	3%
a	Abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento	15	44%
b	Abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento	7	21%
c	Abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento	11	32%

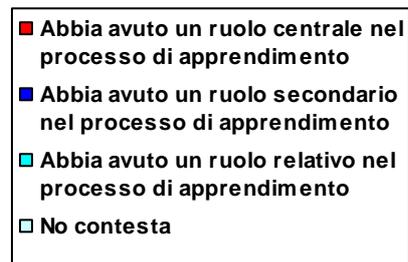
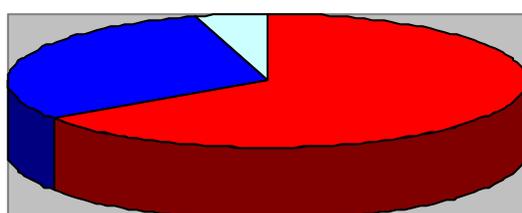


Gráfico 15: Resultados cuestionario GE – Lengua: 3

4. Pensi che durante le lezioni di lingua:

TOTAL ENCUESTADOS		34	
a	Gli studenti <b>abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	32	94%
b	Gli studenti <b>non abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	2	6%

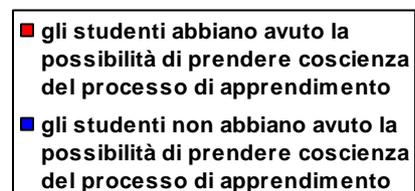
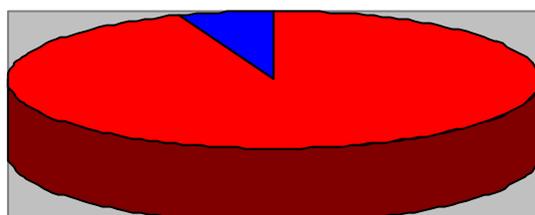


Gráfico 16: Resultados cuestionario GE – Lengua: 4

5. Pensi che durante le lezioni di lingua gli studenti abbiano lavorato:

TOTAL ENCUESTADOS		34	
NO CONTESTA		1	3%
a	Con una totale autonomia rispetto al docente	8	23%
b	Con una autonomia crescente rispetto al docente	20	59%
c	Dipendendo totalmente dal docente	5	15%

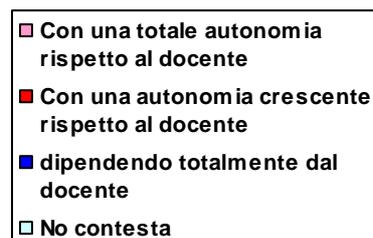
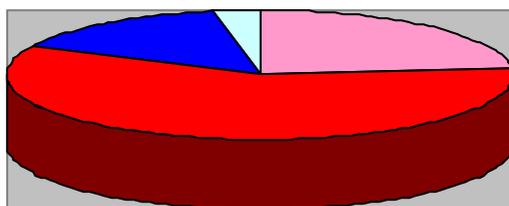


Gráfico 17: Resultados cuestionario GE – Lengua: 5

6. Pensi che il metodo di lavoro:

TOTAL ENCUESTADOS		34	
NO CONTESTA		1	3%
a	Abbia favorito la motivazione degli studenti	29	85%
b	Abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti	0	0%
c	Non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti	4	12%

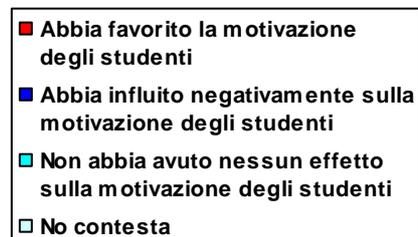
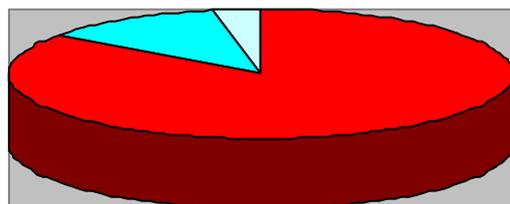


Gráfico 18: Resultados cuestionario GE – Lengua: 6

### 3. GC: TRADUCCIÓN Y EXPECTATIVAS

1. Ritieni che si sia dedicato alle esercitazioni di traduzione un tempo

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		1	4%
a	insuficiente	9	35%
b	suficiente	16	61%
c	excesivo	0	0%

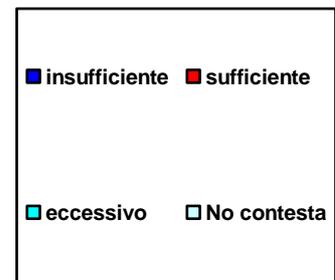
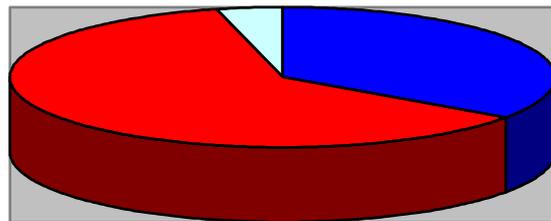


Gráfico 19: Resultados cuestionario GC – Traducción y Expectativas: 1

2. Descrivi brevemente la metodologia adottata dal docente durante le esercitazioni di traduzione.

### PROCEDIMIENTOS INDIVIDUADOS

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		9	35%
A	Lectura general y traducción a la vista	9	35%
B	Traducción individual en casa y corrección general	8	30%

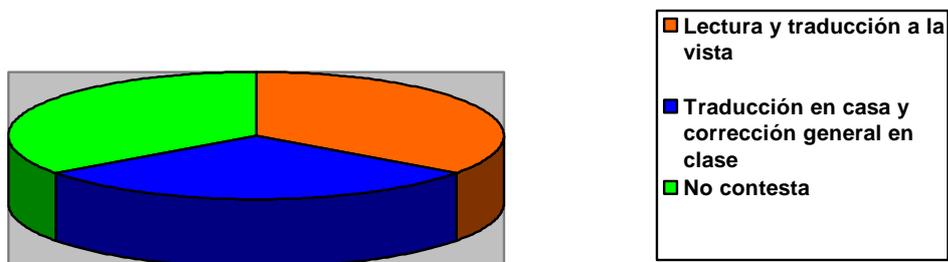


Gráfico 20: Resultados cuestionario GC – Traducción y Expectativas: 2

3. Ritieni che l'introduzione del lavoro di gruppo nelle esercitazioni di traduzione

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		2	8%
AGREGA COMENTARIO		4	15%
a	Potrebbe facilitare l'apprendimento	19	73%
b	Potrebbe ostacolare l'apprendimento	2	8%
c	Non influirebbe sull'apprendimento	3	11%

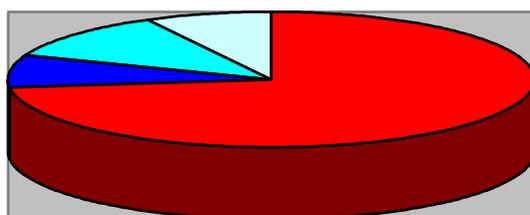


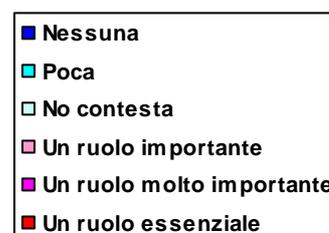
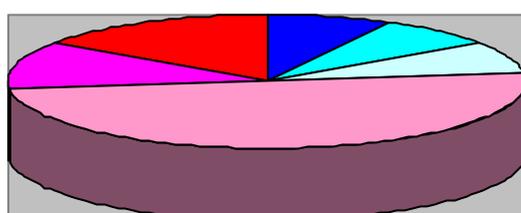
Gráfico 21: Resultados cuestionario GC – Traducción y Expectativas: 3

4. Che utilità pensi possa avere la traduzione dallo Spagnolo all'Italiano nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

TOTAL ENCUESTADOS	26	
NO CONTESTA	2	8%

#### GRADO DE UTILIDAD

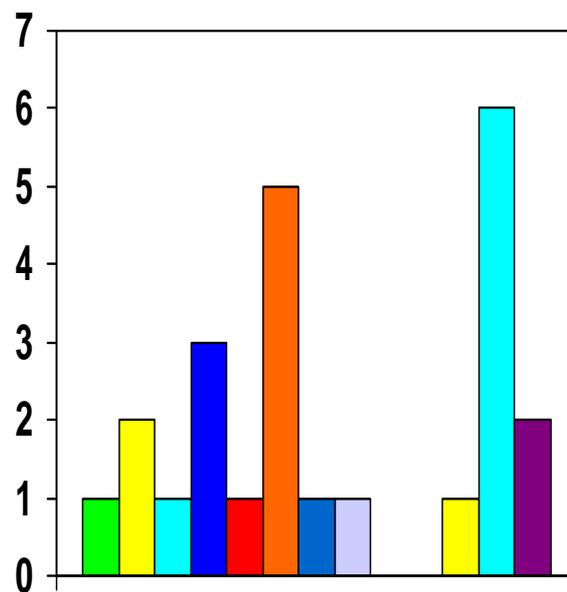
a	Nessuna	2	8%
b	Poca	2	8%
c	Un ruolo importante	13	50%
d	Un ruolo molto importante	3	11%
e	Un ruolo essenziale	4	15%



**Gráfico 22: Resultados cuestionario GC – Traducción y Expectativas: 4 – Grado de utilidad**

## FINALIDAD

a	Per fare il traduttore	1
b	Per fare l'interprete	2
c	Per tradurre depliant pubblicitari	1
d	Per tradurre testi di settore	3
e	Per guidare gruppi turistici	1
f	Per lavorare nel settore turistico	5
g	Per far conoscere il mondo ispanico ai turisti italiani	1
h	Per comunicare nell'ambito del lavoro	1
i	Per scrivere guide turistiche	1
j	Per tradurre testi per documentazione	1
k	Per leggere libri in lingua	1
l	Per migliorare la comprensione e il lessico	6
ll	Per migliorare il dominio della lingua	2



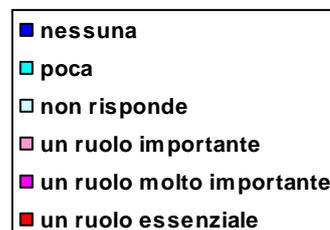
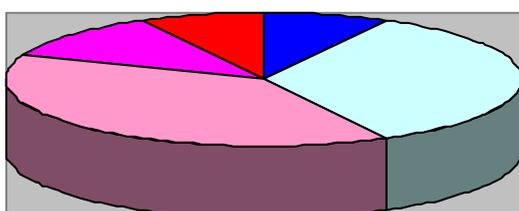
**Gráfico 23: Resultados cuestionario GC – Traducción y Expectativas: 4 – Finalidad**

5. Che utilità pensi possa avere la traduzione dall'Italiano allo Spagnolo nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

TOTAL ENCUESTADOS	26	
NO CONTESTA	2	8%

#### GRADO DE UTILIDAD

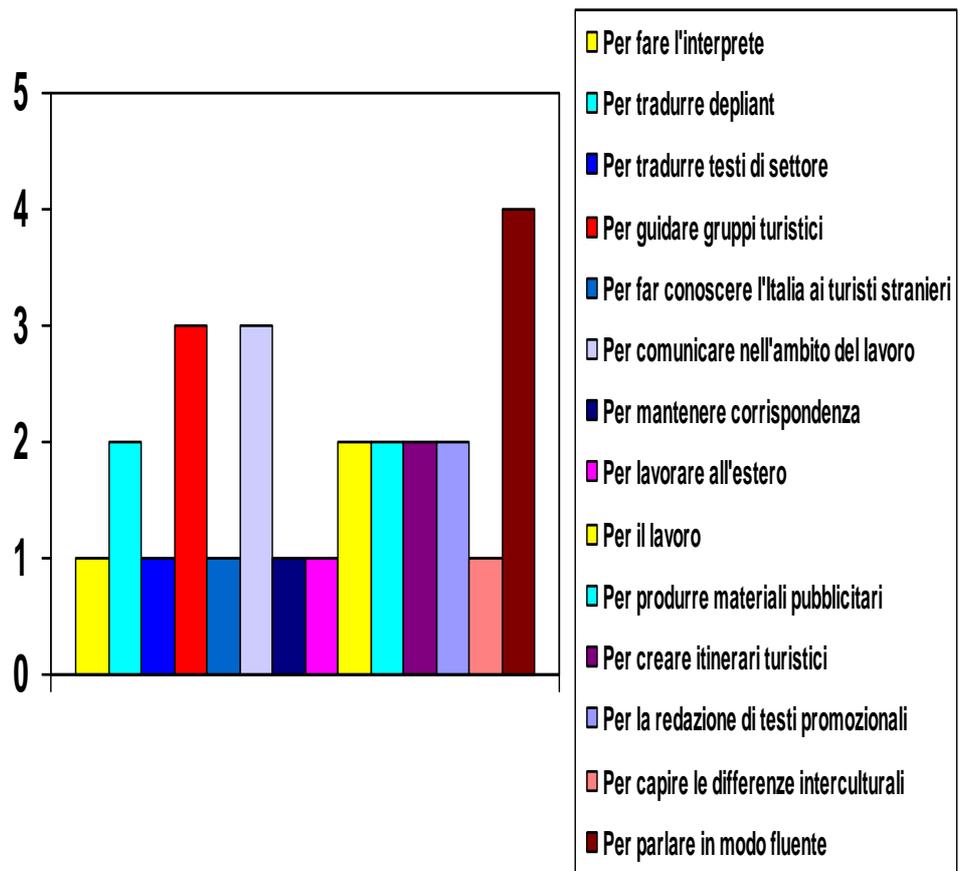
a	Nessuna	2	8%
b	Poca	0	0%
c	Un ruolo importante	10	38%
d	Un ruolo molto importante	3	11%
e	Un ruolo essenziale	2	8%



**Gráfico 24: Resultados cuestionario GC – Traducción y Expectativas: 5 – Grado de utilidad**

## FINALIDAD

a	Per fare l'interprete	1
b	Per tradurre depliant	2
c	Per tradurre testi di settore	1
d	Per far conoscere l'Italia agli stranieri	1
e	Per guidare gruppi turistici	3
f	Per comunicare nel lavoro	3
g	Per mantenere contatti (corrispondenza)	1
h	Per lavorare all'estero	1
i	Per il lavoro	2
j	Per produrre materiali pubblicitari	2
k	Per creare itinerari turistici	2
l	Per facilitare la redazione di testi promozionali	2
ll	Per capire le differenze interculturali	1
m	Per parlare in modo fluente	4

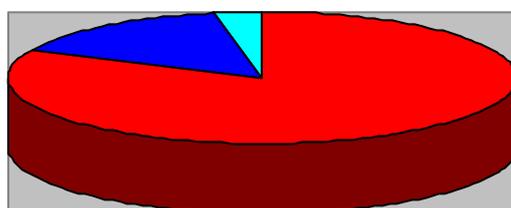


**Gráfico 25: Resultados cuestionario GC – Traducción y Expectativas: 5 – Finalidad**

## 4. GE: TRADUCCIÓN I

1. Pensi che il lavoro in gruppo:

TOTAL ENCUESTADOS		33	
a	Faciliti l'apprendimento;	27	82%
b	Ostacoli l'apprendimento;	5	15%
c	Non influisca sull'apprendimento	1	3%

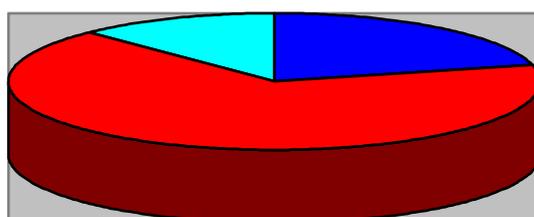


■	Faciliti l'apprendimento
■	Ostacoli l'apprendimento
■	Non influisca sull'apprendimento

Gráfico 26: Resultados cuestionario GE – Traducción I: 1

2. Pensi che durante le lezioni di traduzione il professore:

TOTAL ENCUESTADOS		33	
a	Abbia avuto un ruolo centrale	7	21%
b	Abbia avuto un ruolo di guida e sostegno	22	67%
c	Abbia avuto un ruolo secondario	4	12%



■	Abbia avuto un ruolo centrale
■	Abbia avuto un ruolo di guida e sostegno
■	Abbia avuto un ruolo secondario

Gráfico 27: Resultados cuestionario GE – Traducción I: 2

3. Pensi che durante le lezioni di traduzione lo studente:

TOTAL ENCUESTADOS		33	
NO CONTESTA		1	3%
a	Abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento	21	64%
b	Abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento	7	21%
c	Abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento	4	12%

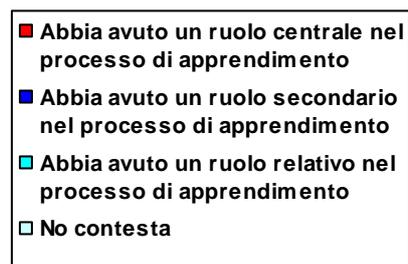
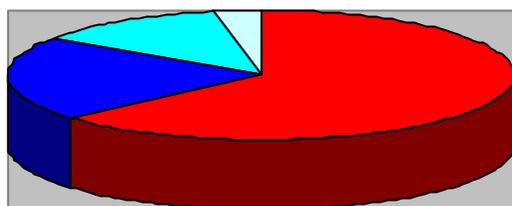


Gráfico 28: Resultados cuestionario GE – Traducción I: 3

4. Pensi che durante le lezioni di traduzione:

TOTAL ENCUESTADOS		33	
NO CONTESTA		1	3%
a	Gli studenti <b>abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	29	88%
b	Gli studenti <b>non abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	3	9%

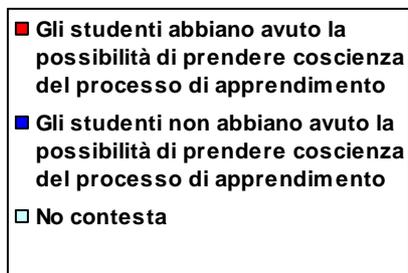
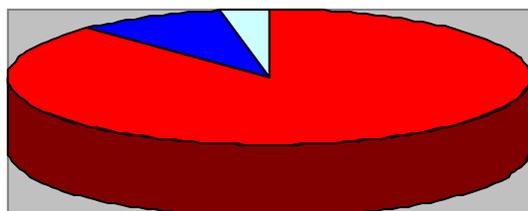


Gráfico 29: Resultados cuestionario GE – Traducción I: 4

5. Pensi che durante le lezioni di traduzione gli studenti abbiano lavorato:

TOTAL ENCUESTADOS		33	
NO CONTESTA		1	3%
a	Con una totale autonomia rispetto al docente	10	30%
b	Con una autonomia crescente rispetto al docente	22	67%
c	Dipendendo totalmente dal docente	0	0%

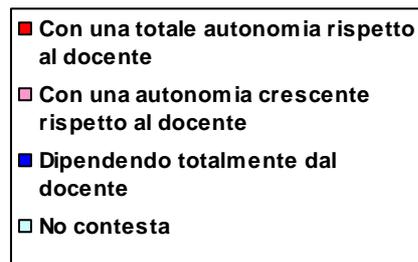
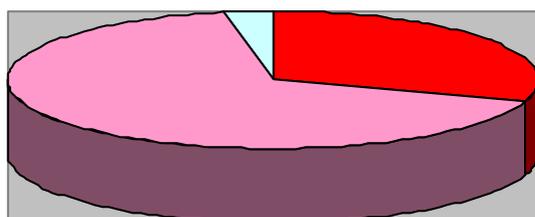


Gráfico 30: Resultados cuestionario GE – Traducción I: 5

6. Pensi che il metodo di lavoro:

TOTAL ENCUESTADOS		33	
NO CONTESTA		1	3%
a	Abbia favorito la motivazione degli studenti	30	91%
b	Abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti	1	3%
c	Non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti	1	3%

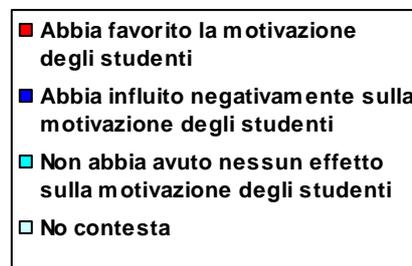
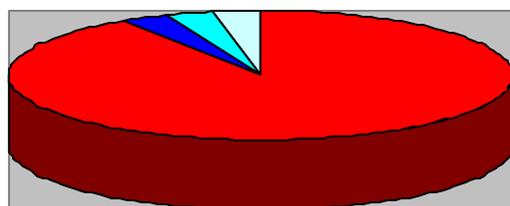


Gráfico 31: Resultados cuestionario GE – Traducción I: 6

## 5. GE: TRADUCCIÓN II

1. Quali sono, secondo te, i vantaggi e gli svantaggi del lavoro in gruppo per le esercitazioni di traduzione?

TOTAL ENCUESTADOS	15	
NO CONTESTA	1	7%

### VENTAJAS DEL TRABAJO EN GRUPOS INDIVIDUADAS

Letra	Categoría	Beneficio	Nº	Porcentaje	Porcentaje Total
A	Interacción y colaboración	Possibilità di esprimere la propria opinione	1	7%	93%
B		Possibilità di confrontarsi con gli altri studenti e scambiarsi opinioni	9	60%	
C		Possibilità di ascoltare i punti di vista degli altri	1	7%	
D		Si impara ad ascoltare i punti di vista degli altri	1	7%	
E		Implica rispetto dell'altro	1	7%	
F		Possibilità di socializzare	5	33%	
G		Collaborazione con gli altri studenti	4	27%	
H	Efectos sobre aprendizaje	Migliori risultati del lavoro di traduzione	4	27%	27%
I		Maggiore apprendimento	2	13%	20%
J		Possibilità di esercitarsi nella traduzione	1	7%	
K	Efectos sobre motivación y ansiedad	Incitamento a fare di più	1	7%	14%
L		Si reduce la paura di sbagliare	1	7%	

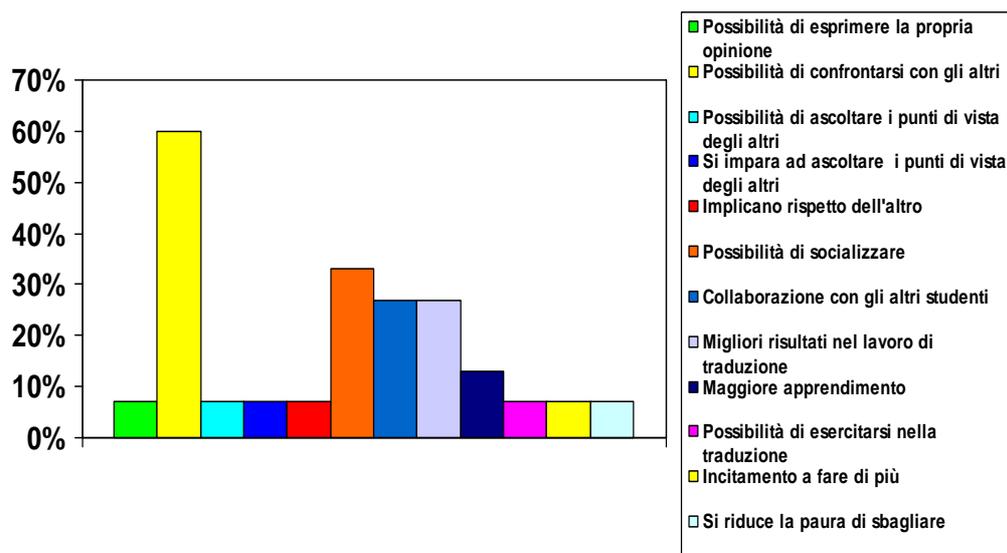
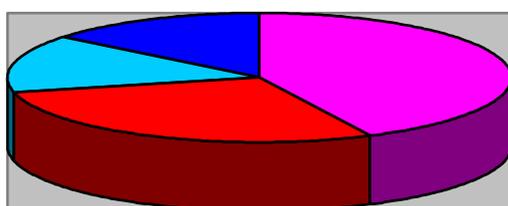


Gráfico 32: Resultados cuestionario GE – Traducción II:1 – Ventajas del trabajo en grupos

## DESVENTAJAS DEL TRABAJO EN GRUPOS INDIVIDUADAS

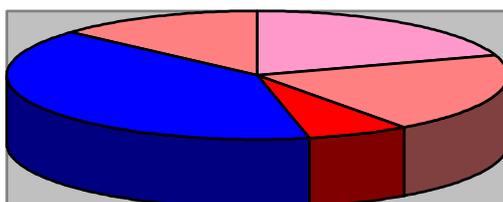
NO CITA DESVENTAJAS		6	40%
a	Non ci sono svantaggi	4	27%
b	Presenza di elementi che non collaborano	2	13%
c	Presenza di elementi che non permettono agli altri di esprimere le proprie opinioni	2	13%



**Gráfico 33: Cuestionario GE Traducción II:1 – Desventajas del trabajo en grupos**

2. Come hanno funzionato i gruppi nelle esercitazioni di traduzione?

TOTAL ENCUESTADOS		15	
NO CONTESTA		6	40%
a	Abbastanza bene	3	20%
b	Bene	3	20%
c	Molto bene	1	7%
d	OTROS	2	13%



**Gráfico 34: Resultados cuestionario GE TII: 2**

3. Descrivi brevemente il comportamento del docente durante le esercitazioni di traduzione

TOTAL ENCUESTADOS			15		
NO CONTESTA			0	0%	
a	Acción de andamiaje	Aiutava a chiarire i dubbi facendoci ragionare	5	33%	54%
b		Spingeva a raggiungere da soli la soluzione	1	7%	
c		Forniva documentazione per agevolare il lavoro dei gruppi	1	7%	
d		Lascia liberi gli studenti e interviene quando richiesto	1	7%	
e	Actitud positiva	Tranquillo	1	7%	67%
f		Disponibile/ molto disponibile	9	60%	
g	Reducción ansiedad	Vigila ma non impaurisce	1	7%	14%
h		Non mette in difficoltà	1	7%	
i		Ottimo	1	7%	7%

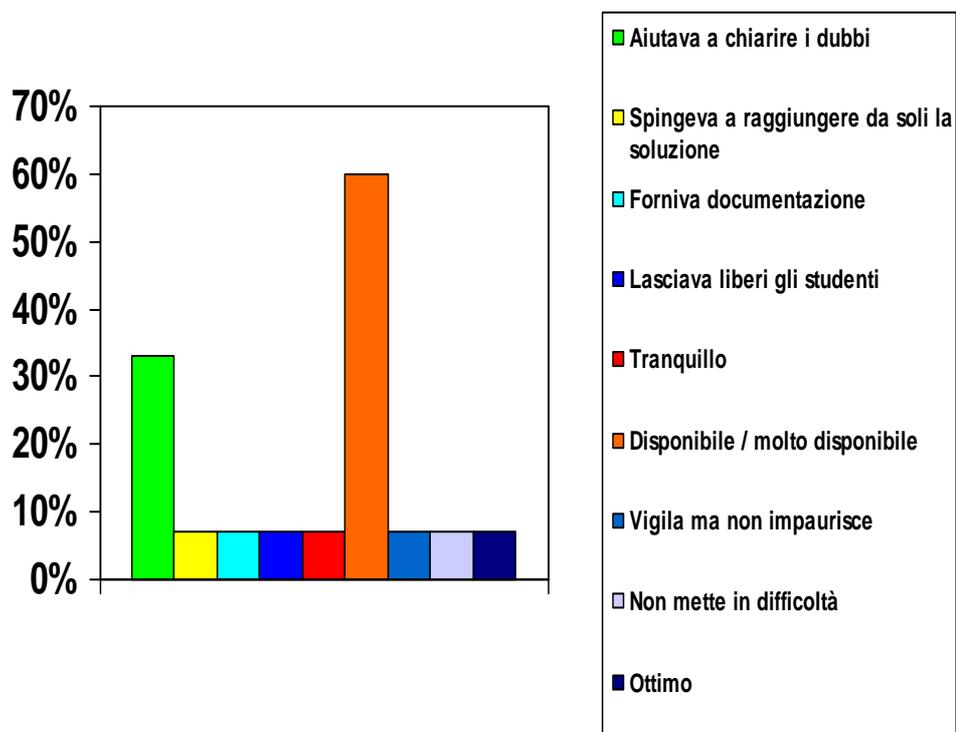


Gráfico 35: Resultados cuestionario GE TII: 3

4. Descrivi brevemente il comportamento degli studenti durante le esercitazioni di traduzione

TOTAL ENCUESTADOS			15		
NO CONTESTA			1	7%	
a	Buenas relaciones interpersonales	Affiatati	3	20%	34%
b		Collaborativi	1	7%	
c		Disponibili ad ascoltare le idee degli altri	1	7%	
d	Participación	Coinvolti	5	33%	53%
e		Interessati	3	20%	
f	ambiente	Tranquilli	2	13%	
g	Calidad	Discreto	2	13%	
h		Ottimo	1	7%	

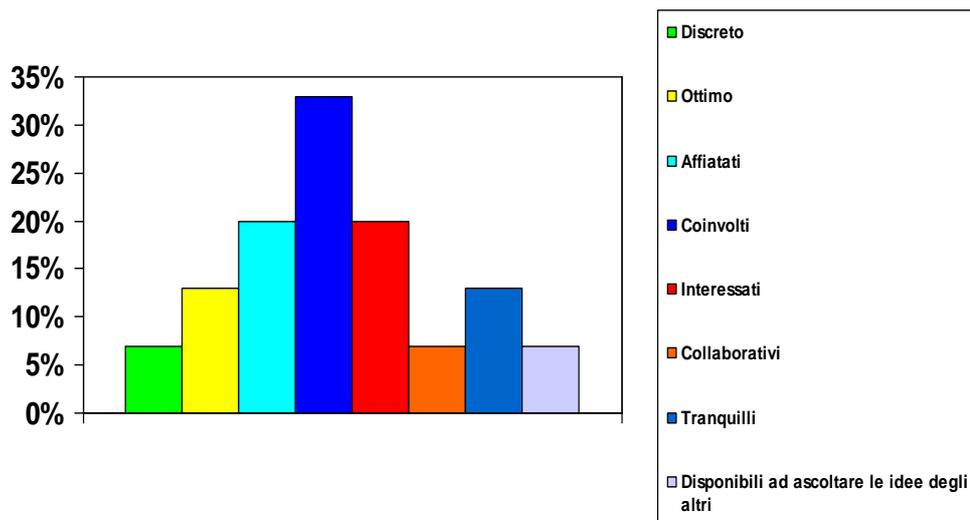


Gráfico 36: Resultados cuestionario GE TII: 4

5. Cosa pensi del corso di traduzione 2002/2003?

TOTAL ENCUESTADOS			15		
NO CONTESTA			1	7%	
A	Utilidad	Utile per l'apprendimento	47%	47%	87%
B		Utile per apprendere gli aspetti storico-culturali	7%	7%	
C		Utile per imparare a tradurre velocemente e correttamente	13%	13%	
D		Utile per la preparazione agli esami	13%	13%	
E		Utile per la nostra futura professione	7%	7%	
F	Calidad	Interessante	1	7%	14%
G		Un buon corso	1	7%	
H		OTROS	1	7%	7%

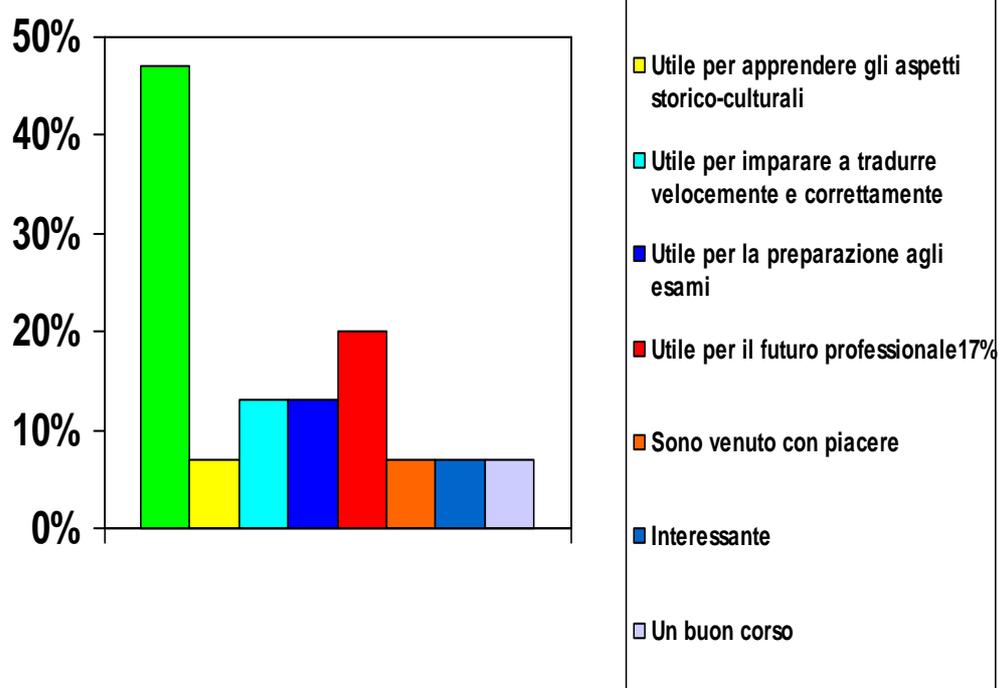


Gráfico 37: Resultados cuestionario GE TII: 5

## 6. GE: EXPECTATIVAS

1. Che utilità pensi possa avere la traduzione dallo Spagnolo all'Italiano nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

TOTAL ENCUESTADOS	15	
NO CONTESTA	2	13%

### GRADO DE UTILIDAD

a	Nessuna	0	0%
b	Poca	0	0%
c	Un ruolo importante	10	67%
d	Un ruolo molto importante	3	20%
e	Un ruolo essenziale	0	0%

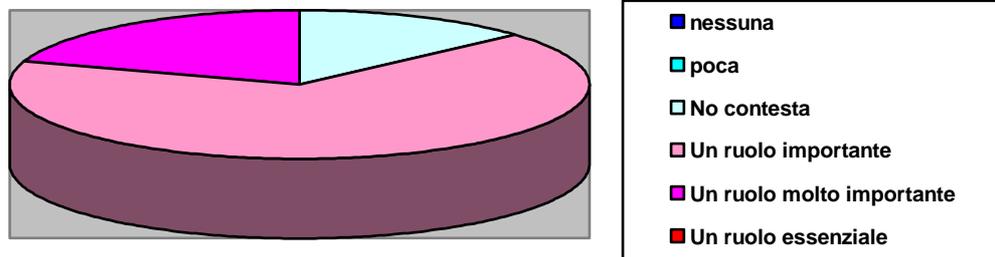
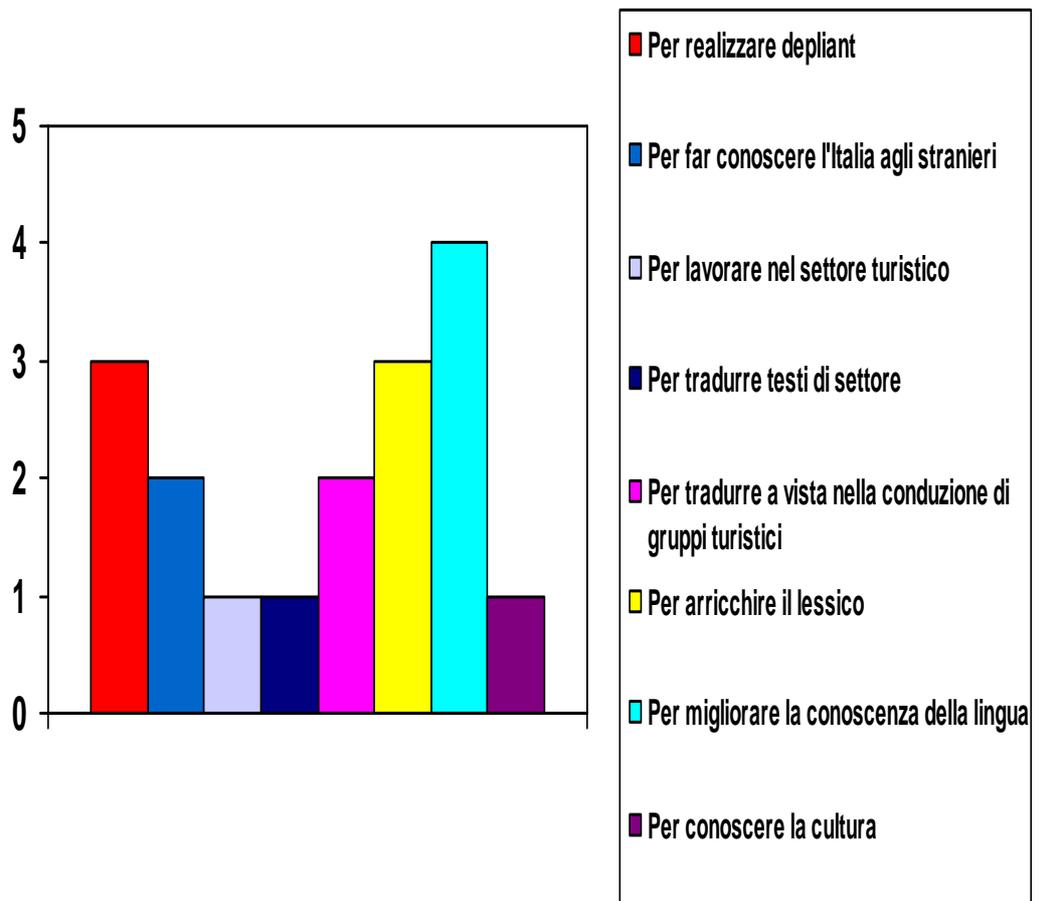


Gráfico 38: Resultados cuestionario GE – Expectativas: 1 – Grado de utilidad

## FINALIDAD

a	Per realizzare depliant	3
b	Per far conoscere l'Italia agli stranieri	2
c	Per lavorare nel settore del turismo	1
d	Per tradurre testi turistici, storici, artistici e culturali	1
e	Per tradurre a vista nella conduzione di gruppi turistici	2
f	Per arricchire il lessico	3
g	Per migliorare la conoscenza della lingua	4
h	Per conoscere la cultura	1



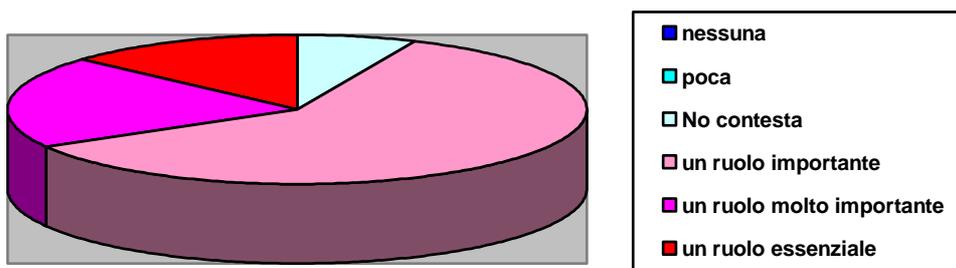
**Gráfico 39: Resultados cuestionario GE – Expectativas: 1 – Finalidad**

2. Che utilità pensi possa avere la traduzione dall'Italiano allo Spagnolo nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

TOTAL ENCUESTADOS	15	
NO CONTESTA	1	7%

#### GRADO DE UTILIDAD

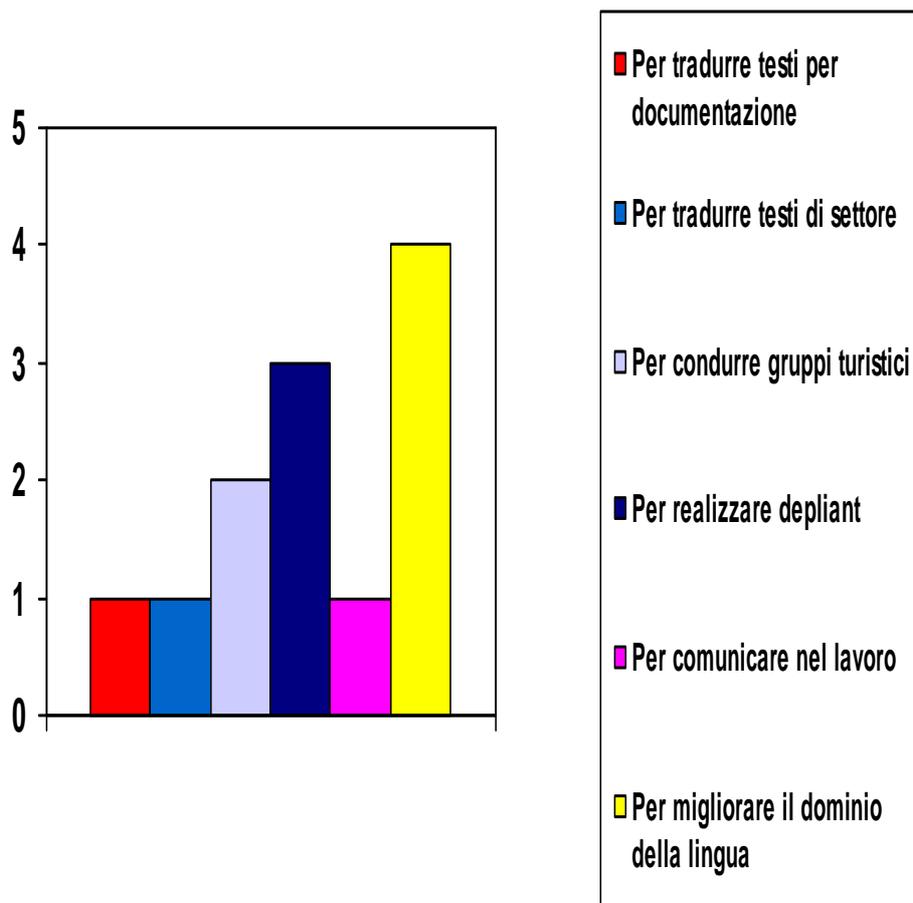
a	Nessuna	0	0%
b	Poca	0	0%
c	Un ruolo importante	9	60%
d	Un ruolo molto importante	3	20%
e	Un ruolo essenziale	2	13%



**Gráfico 40: Resultados cuestionario GE – Expectativas: 2 – Grado de utilidad**

## FINALIDAD

a	Per tradurre testi per documentazione	1
b	Per tradurre testi turistici, storici, artistici e culturali	1
c	Per guidare gruppi turistici	2
d	Per realizzare depliant pubblicitari	3
e	Per comunicare nell'ambito del lavoro	1
f	Per migliorare il dominio della lingua	4
g	Per far conoscere il mondo ispanico ai turisti italiani	3



**Gráfico 41: Resultados cuestionario GE – Expectativas: 2 – Finalidad**

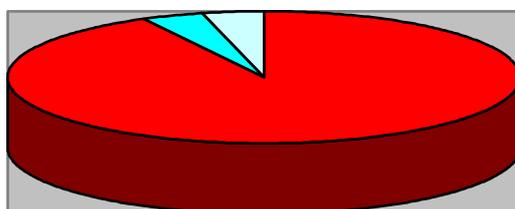
## B. COMPARACIÓN CUESTIONARIOS

### 1. COMPARACIÓN CUESTIONARIOS LENGUA Y TRADUCCIÓN SOBRE EL TRABAJO EN GRUPOS:GC

LENGUA:

Pensi che il lavoro in gruppo:

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		1	4%
AGREGA COMENTARIO		2	8%
a	Faciliti l'apprendimento;	24	92%
b	Ostacoli l'apprendimento;	0	0%
c	Non influisca sull'apprendimento	1	4%



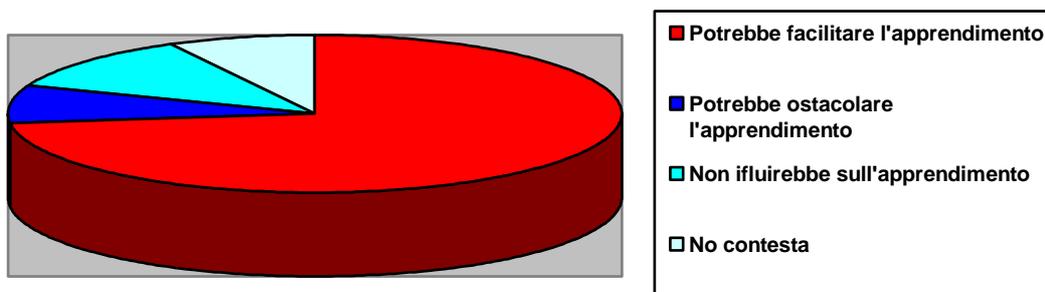
■	faciliti l'apprendimento
■	ostacoli l'apprendimento
■	non influisca sull'apprendimento
■	No contesta

Gráfico 42 : Comparación opiniones de los estudiantes GC sobre trabajo en grupos – Lengua

## TRADUCCIÓN:

Ritieni che l'introduzione del lavoro di gruppo nelle esercitazioni di traduzione

TOTAL ENCUESTADOS		26	
NO CONTESTA		2	8%
AGREGA COMENTARIO		4	15%
a	Potrebbe facilitare l'apprendimento	19	73%
b	Potrebbe ostacolare l'apprendimento	2	8%
c	Non influirebbe sull'apprendimento	3	11%



**Gráfico 43: Comparación opiniones de los estudiantes GC sobre trabajo en grupos – Traducción**

## 2. COMPARACIÓN RESULTADOS CUESTIONARIOS LENGUA Y TRADUCCIÓN GE

1. Pensi che il lavoro in gruppo:

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
a	Faciliti l'apprendimento;	30	88%	27	82%
b	Ostacoli l'apprendimento;	3	9%	5	15%
c	Non influisca sull'apprendimento	1	3%	1	3%

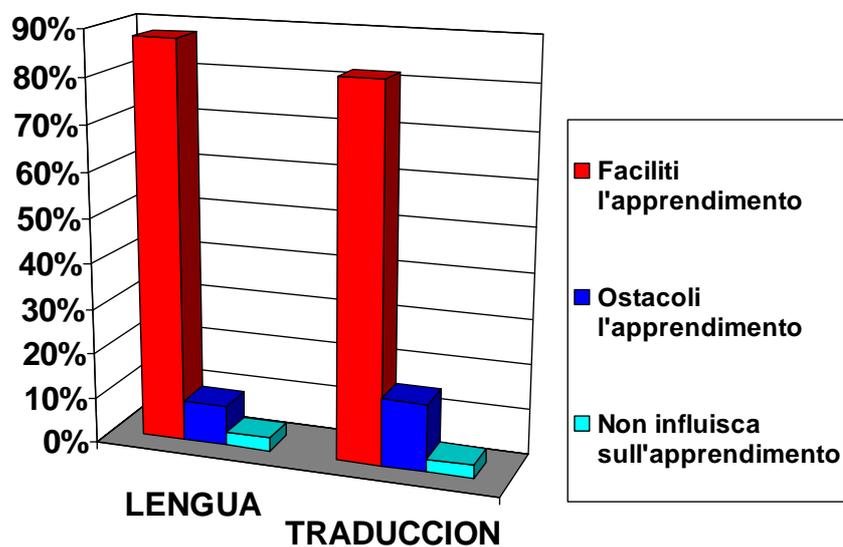


Gráfico 44: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 1

2. Pensi che durante le lezioni il professore:

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
a	Abbia avuto un ruolo centrale	10	29%	7	21%
b	Abbia avuto un ruolo di guida e sostegno	24	71%	22	67%
c	Abbia avuto un ruolo secondario	0	0%	4	12%

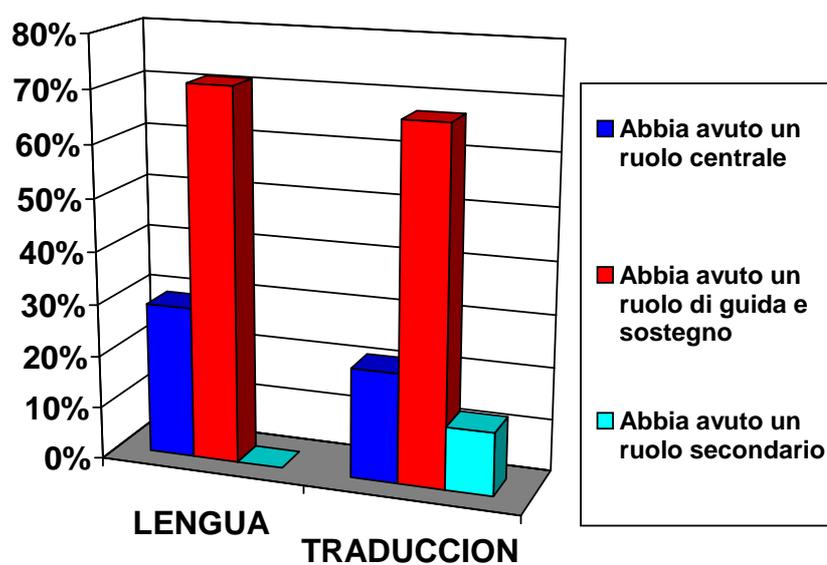


Gráfico 45: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 2

3. Pensi che durante le lezioni lo studente:

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
NO CONTESTA		1	3%	1	3%
a	Abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento	15	44%	21	64%
b	Abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento	7	21%	7	21%
c	Abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento	11	32%	4	12%

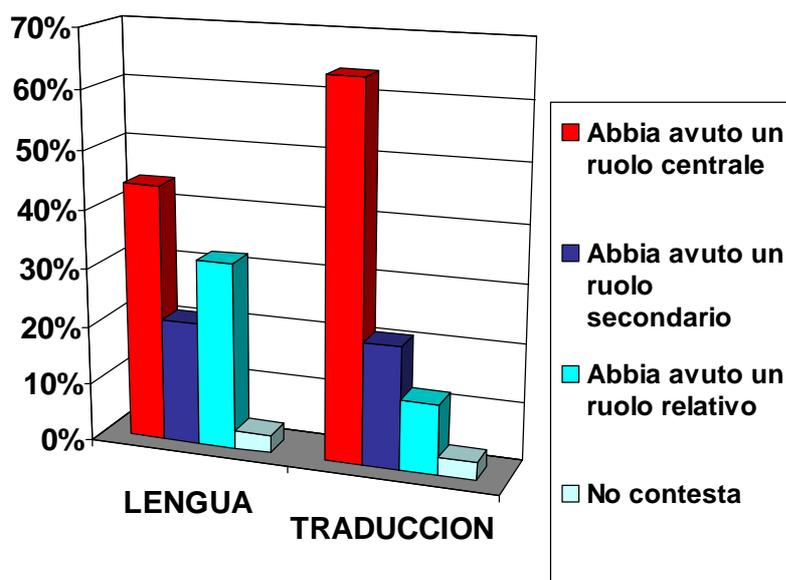


Gráfico 46: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 3

4. Pensi che durante le lezioni:

		LENGUA		TRAD.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
NO CONTESTA		0	0%	1	3%
a	Gli studenti <b>abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	32	94%	29	88%
b	Gli studenti <b>non abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	2	6%	3	9%

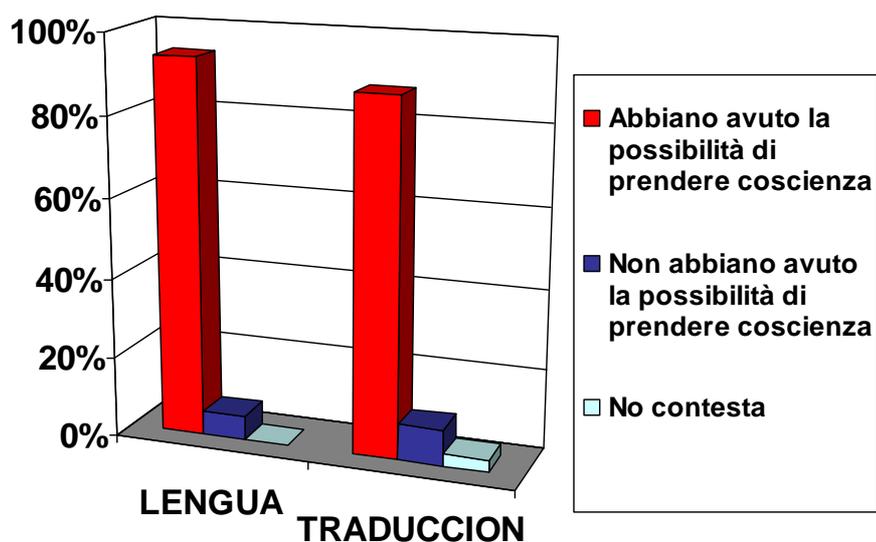


Gráfico 47: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 4

5. Pensi che durante le lezioni gli studenti abbiano lavorato:

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
NO CONTESTA		1	3%	1	3%
a	Con una totale autonomia rispetto al docente	8	23%	10	30%
b	Con una autonomia crescente rispetto al docente	20	59%	22	67%
c	Dipendendo totalmente dal docente	5	15%	0	0%

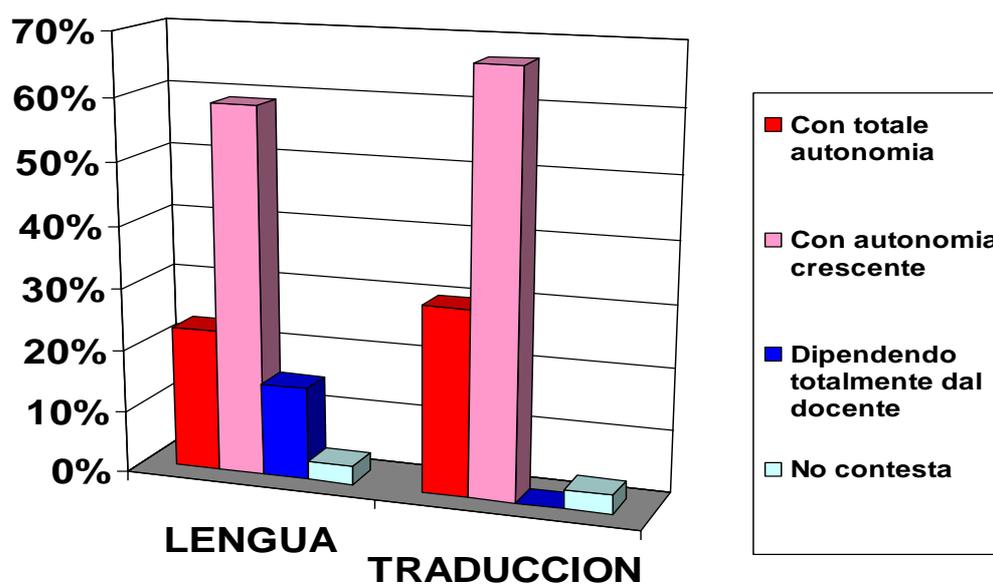


Gráfico 48: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 5

6. Pensi che il metodo di lavoro:

		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		34		33	
NO CONTESTA		1	3%	1	3%
a	Abbia favorito la motivazione degli studenti	29	85%	30	91%
b	Abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti	0	0%	1	3%
c	Non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti	4	12%	1	3%

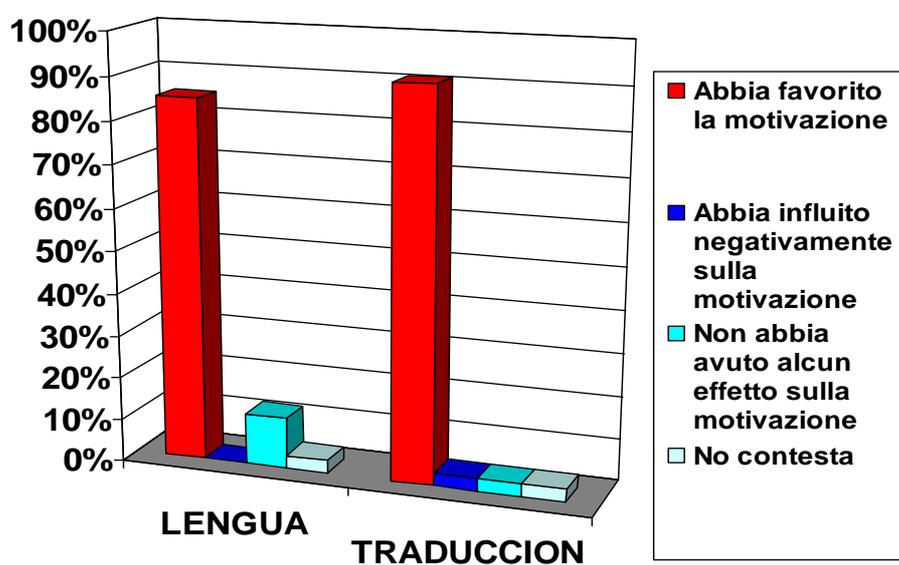


Gráfico 49: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 6

### 3. COMPARACIÓN RESULTADOS CUESTIONARIOS GC Y GE: LENGUA

1. Pensi che il lavoro in gruppo:

		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS		26		34	
NO CONTESTA		1	4%	0	0%
AGREGA COMENTARIOS		2	8%	0	0%
a	Faciliti l'apprendimento;	24	92%	30	88%
b	Ostacoli l'apprendimento;	0	0%	3	9%
c	Non influisca sull'apprendimento	1	4%	1	3%

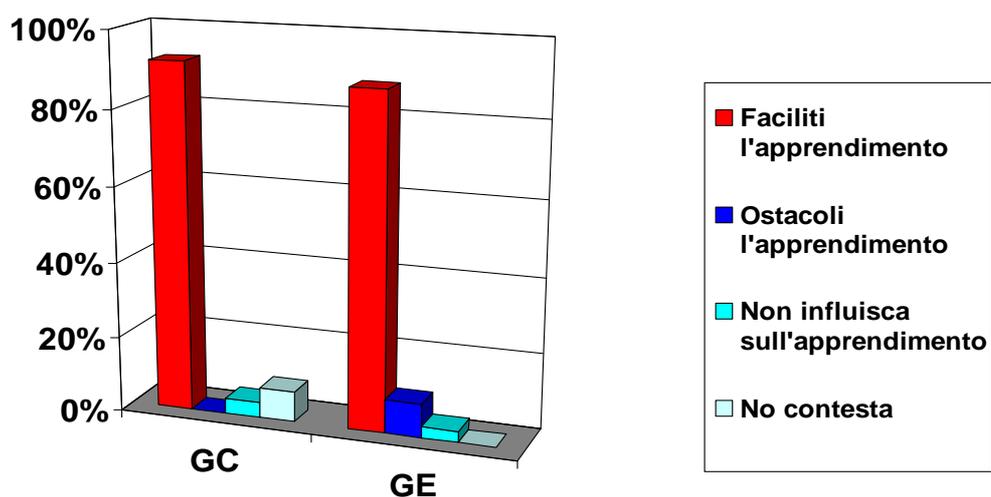


Gráfico 50: Comparación Resultados Cuestionarios Lengua GC y GE – 1

2. Pensi che durante le lezioni di lingua il professore:

		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS		26		34	
a	Abbia avuto un ruolo centrale	10	42%	10	29%
b	Abbia avuto un ruolo di guida e sostegno	14	58%	24	71%
c	Abbia avuto un ruolo secondario	0	0%	0	0%
d	a+b	2	8%	0	0%

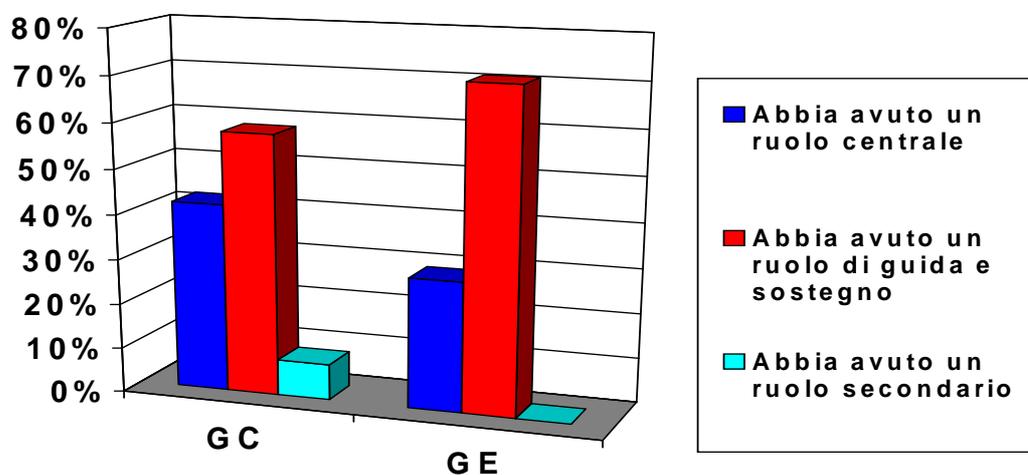


Gráfico 51: Comparación Resultados Cuestionarios Lengua GC y GE – 2

3. Pensi che durante le lezioni di lingua lo studente:

		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS		26		34	
NO CONTESTA		0	0%	1	3%
a	Abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento	22	84%	15	44%
b	Abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento	1	4%	7	21%
c	Abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento	3	12%	11	32%

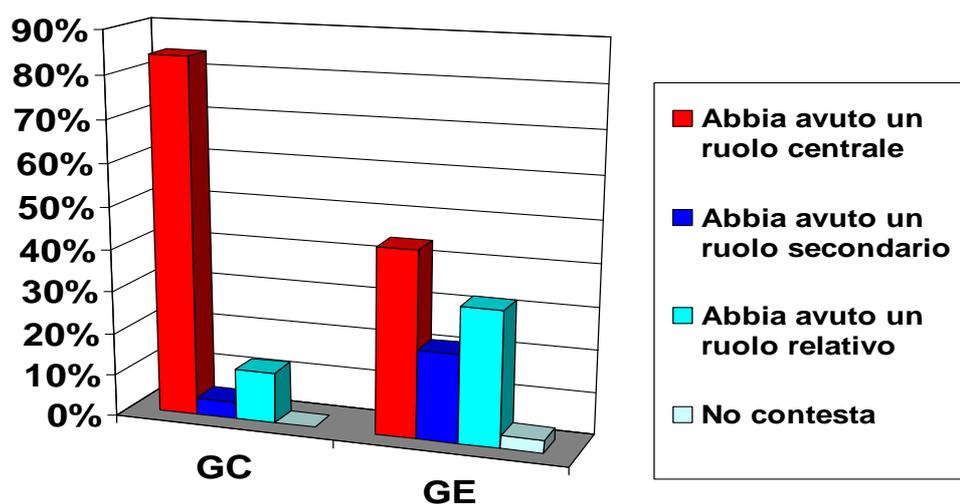


Gráfico 52: Comparación Resultados cuestionarios Lengua (GC y GE): 3

4. Pensi che durante le lezioni di lingua:

		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS		26		34	
a	Gli studenti <b>abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	25	96%	32	94%
b	Gli studenti <b>non abbiano</b> avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento	1	4%	2	6%

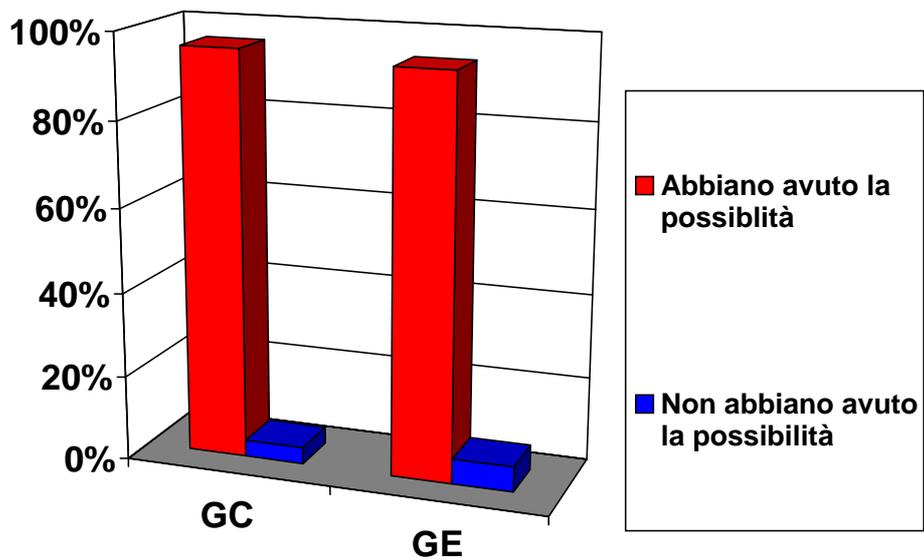


Gráfico 53: Comparación Resultados cuestionarios Lengua (GC y GE): 4

5. Pensi che durante le lezioni di lingua gli studenti abbiano lavorato:

		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS		26		34	
NO CONTESTA		1	4 %	1	3%
a	Con una totale autonomia rispetto al docente	3	11,5%	8	23%
b	Con una autonomia crescente rispetto al docente	19	73 %	20	59%
c	Dipendendo totalmente dal docente	3	11,5%	5	15%

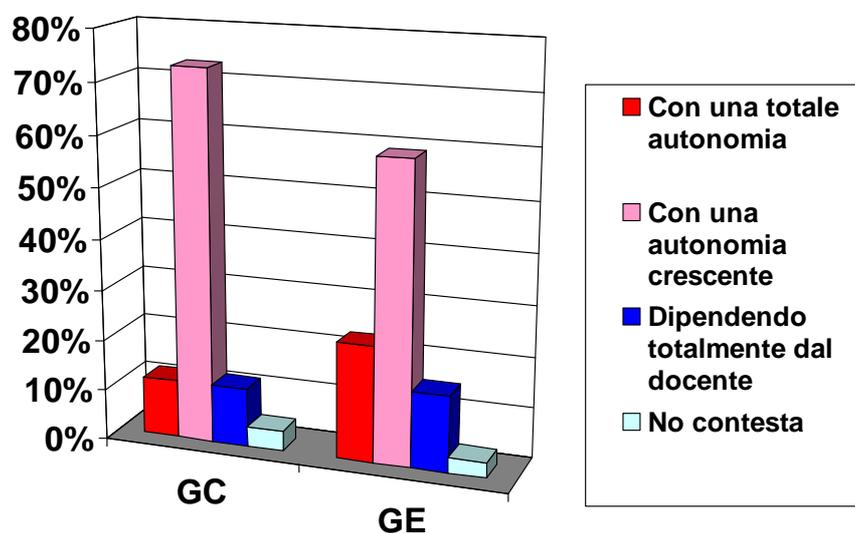


Gráfico 54: Comparación Resultados cuestionarios Lengua (GC y GE): 5

6. Pensi che il metodo di lavoro:

		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS		26		34	
NO CONTESTA		0	0%	1	3%
a	Abbia favorito la motivazione degli studenti	22	85%	29	85%
b	Abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti	0	0%	0	0%
c	Non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti	4	15%	4	12%

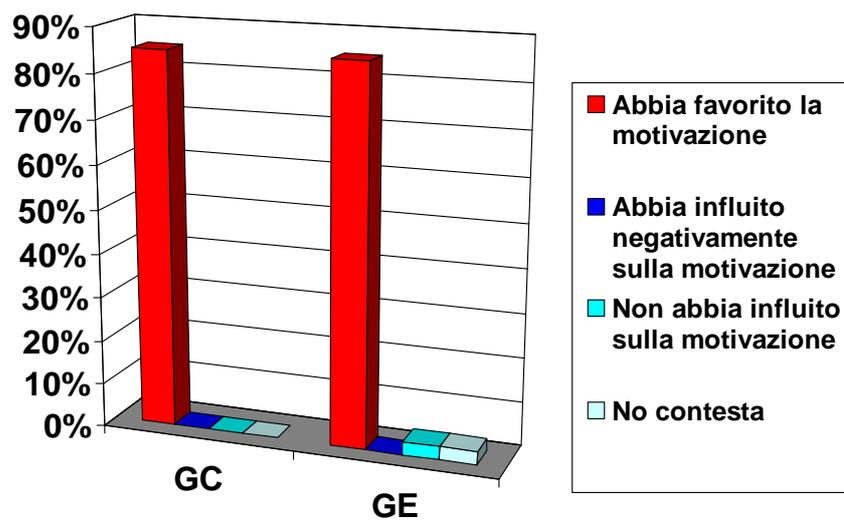


Gráfico 55: Comparación Resultados cuestionarios Lengua (GC y GE): 6

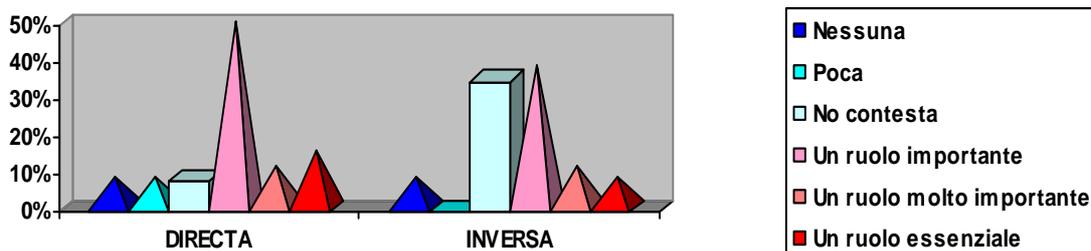
## 4. COMPARACIÓN OPINIONES SOBRE TRADUCCIÓN DIRECTA E INVERSA: GC

➤ Che utilità pensi possa avere la traduzione nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

	DIRECTA		INVERSA	
TOTAL ENCUESTADOS	26			
NO CONTESTA	2	8%	9	35%

### GRADO DE UTILIDAD

		DIRECTA		INVERSA	
A	Nessuna	2	8%	2	8%
B	Poca	2	8%	0	0%
C	Un ruolo importante	13	50%	10	38%
D	Un ruolo molto importante	3	11%	3	11%
E	Un ruolo essenziale	4	15%	2	8%



**Gráfico 56: Comparación de Opiniones sobre el Grado de Utilidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GC**

## FINALIDAD

		DIRECTA	INVERSA
a	Per fare il traduttore	1	
b	Per fare l'interprete	2	1
c	Per tradurre depliant pubblicitari	1	2
d	Per tradurre testi di settore	3	1
e	Per guidare gruppi turistici	1	3
f	Per il lavoro		2
g	Per lavorare all'estero		1
h	Per lavorare nel settore turistico	5	
i	Per comunicare nell'ambito del lavoro	1	3
j	Per far conoscere il mondo ispanico ai turisti italiani	1	
k	Far conoscere l'Italia agli stranieri		1
l	Per mantenere contatti (corrispondenza)		1
ll	Per scrivere guide turistiche	1	
m	Per facilitare la redazione di testi promozionali		2
n	Per creare itinerari turistici		2
ñ	Per produrre materiali pubblicitari		2
o	Per capire le differenze interculturali		1
p	Per tradurre testi per documentazione	1	
q	Per leggere libri in lingua	1	
r	Parlare in modo fluente		4
s	Per migliorare la comprensione e il lessico	6	
t	Per migliorare il dominio della lingua	2	

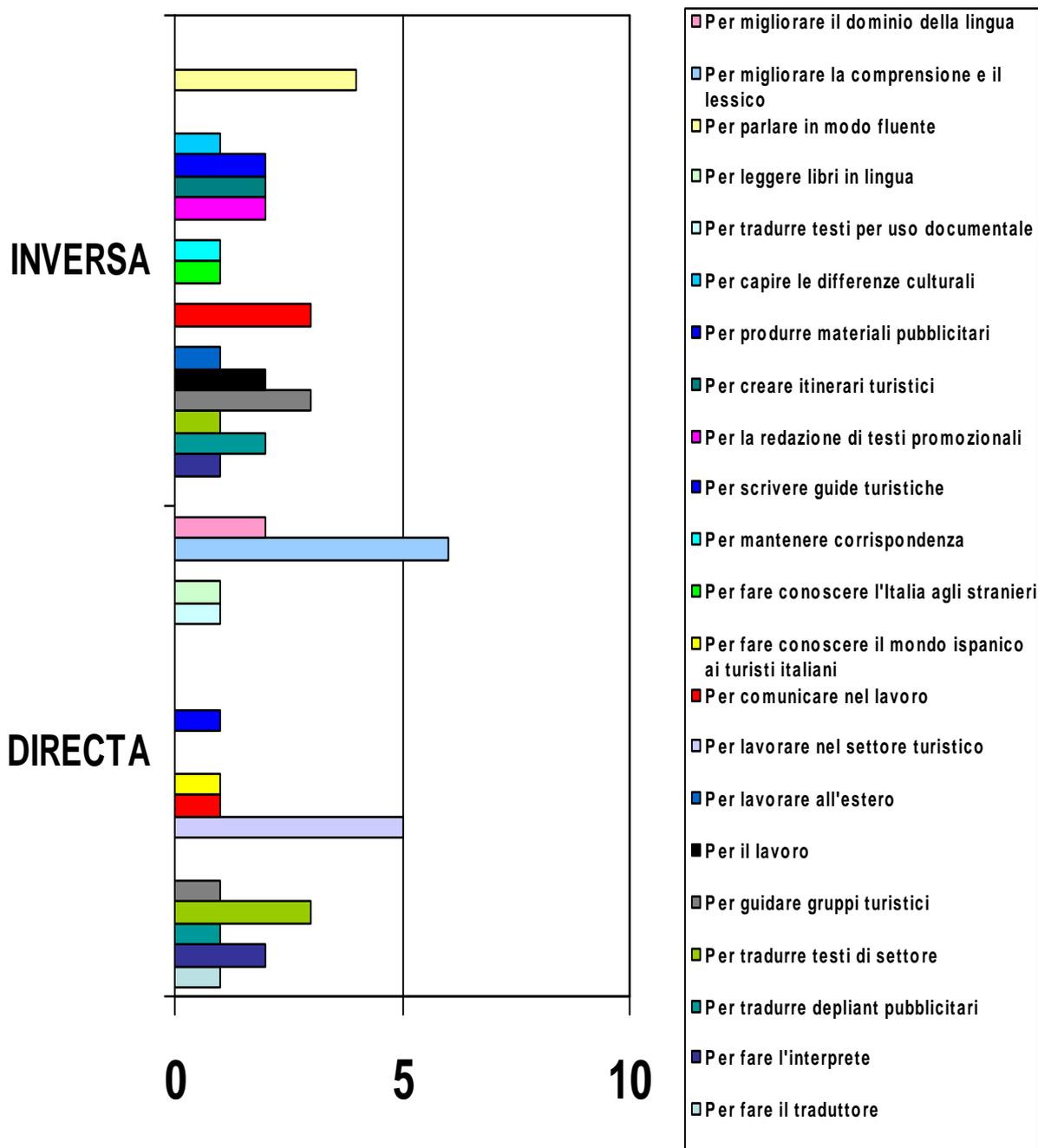


Gráfico 57: Comparación de Opiniones sobre la Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GC

## 5. COMPARACIÓN OPINIONES SOBRE TRADUCCIÓN DIRECTA E INVERSA: GE

➤ Che utilità pensi possa avere la traduzione nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

	DIRECTA		INVERSA	
TOTAL ENCUESTADOS	15			
NO CONTESTA	2	13%	1	7%

### GRADO DE UTILIDAD

		DIRECTA		INVERSA	
A	Nessuna	0	0%	0	0%
B	Poca	0	0%	0	0%
C	Un ruolo importante	10	67%	9	60%
D	Un ruolo molto importante	3	20%	3	20%
E	Un ruolo essenziale	0	0%	2	13%

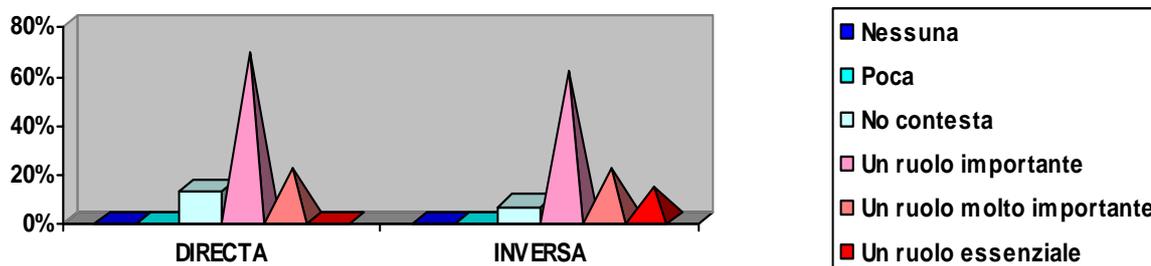
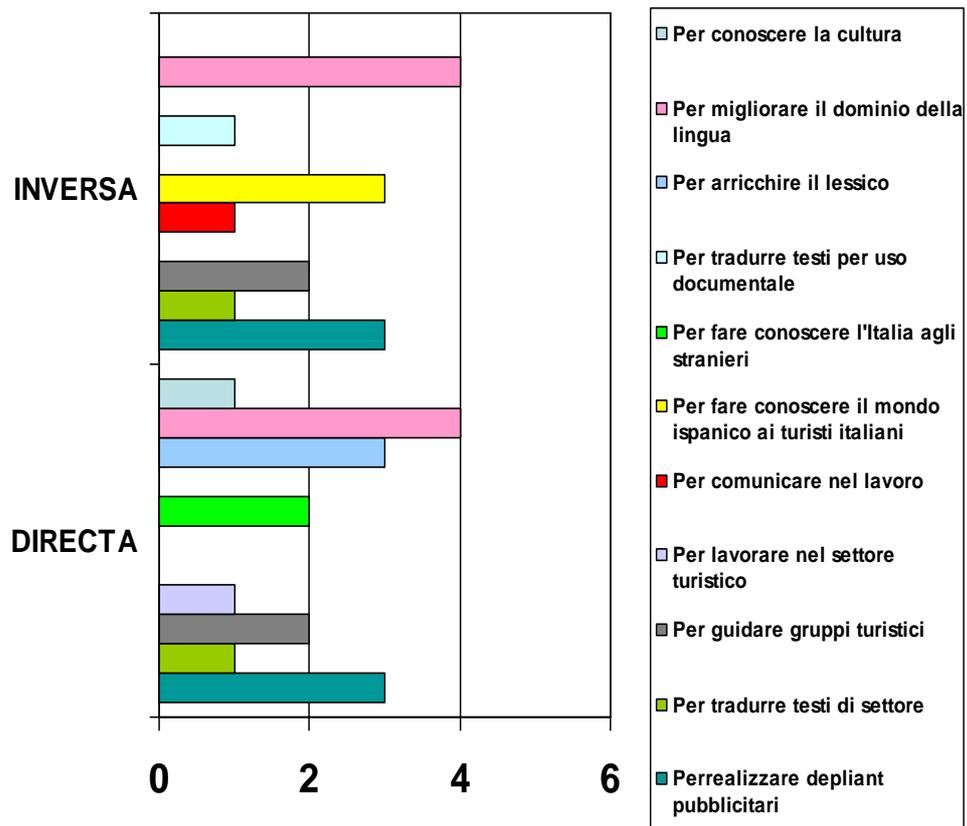


Gráfico 58: Comparación de Opiniones sobre el Grado de Utilidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GE

## FINALIDAD

		DIRECTA	INVERSA
a	Per realizzare depliant	3	3
c	Per tradurre testi per documentazione		1
d	Per tradurre testi di settore	1	1
e	Per tradurre a vista nella conduzione di gruppi turistici	2	2
f	Per arricchire il lessico	3	
g	Per migliorare il dominio della lingua	4	4
h	Per conoscere la cultura	1	
i	Per comunicare nell'ambito del lavoro	1	1
j	Per far conoscere il mondo ispanico ai turisti italiani	1	3
k	Per far conoscere l'Italia agli stranieri	2	
p	Per lavorare nel settore turistico	1	



**Gráfico 59: comparación de opiniones sobre la finalidad de la traducción directa e inversa para el futuro profesional – GE**

## C- RESUMEN DATOS CUALITATIVOS

### 1. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPOS: GC

		LENGUA		TRADUCCIÓN	
TOTAL ENCUESTADOS		26		26	
NO CONTESTA		1	4%	2	8%
a	A FAVOR	24	92%	19	73%
b	EN CONTRA	0	0%	2	8%
c	NEUTRALES	1	4%	3	11%

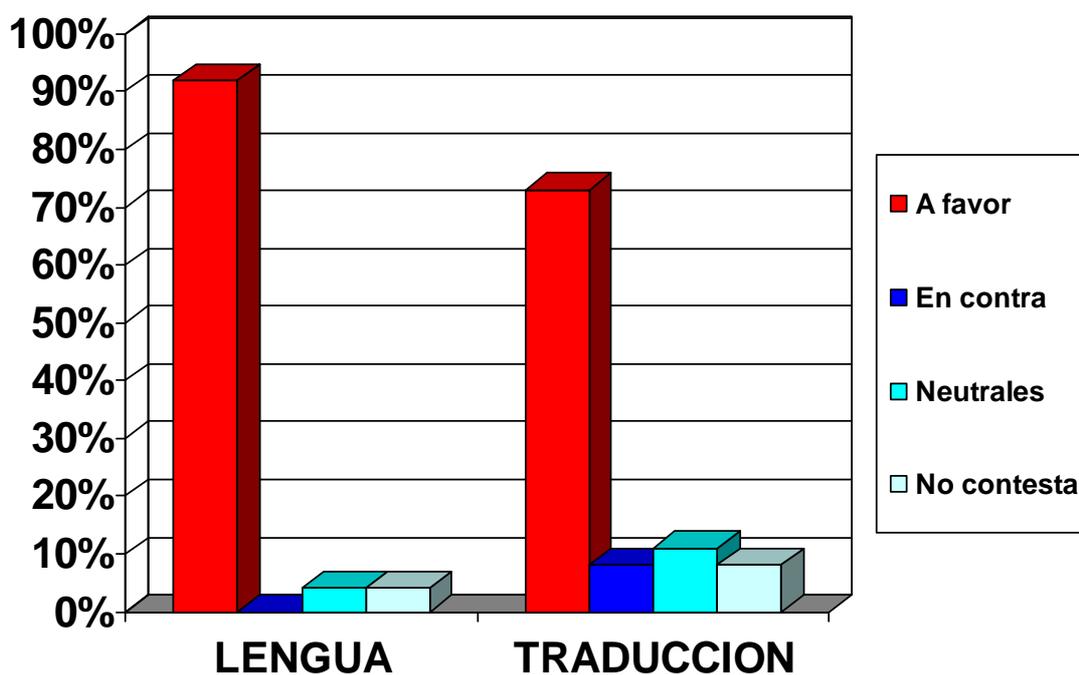


Gráfico 60: Opiniones de los estudiantes sobre el trabajo en grupos – GC

## 2. RESUMEN COMPARACIÓN CUESTIONARIOS GC Y GE

### 1. UTILIDAD DEL TRABAJO EN GRUPOS COMO MEDIO PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCCIÓN		LENGUA		TRADUCCIÓN	
TOTAL ENCUESTADOS		26		26		34		33	
NO CONTESTA		1	4%	2	8%	0	0%	0	0%
a	A FAVOR	24	92%	19	73%	30	88%	27	82%
b	EN CONTRA	0	0%	2	8%	3	9%	5	15%
c	NEUTRALES	1	4%	3	11%	1	3%	1	3%

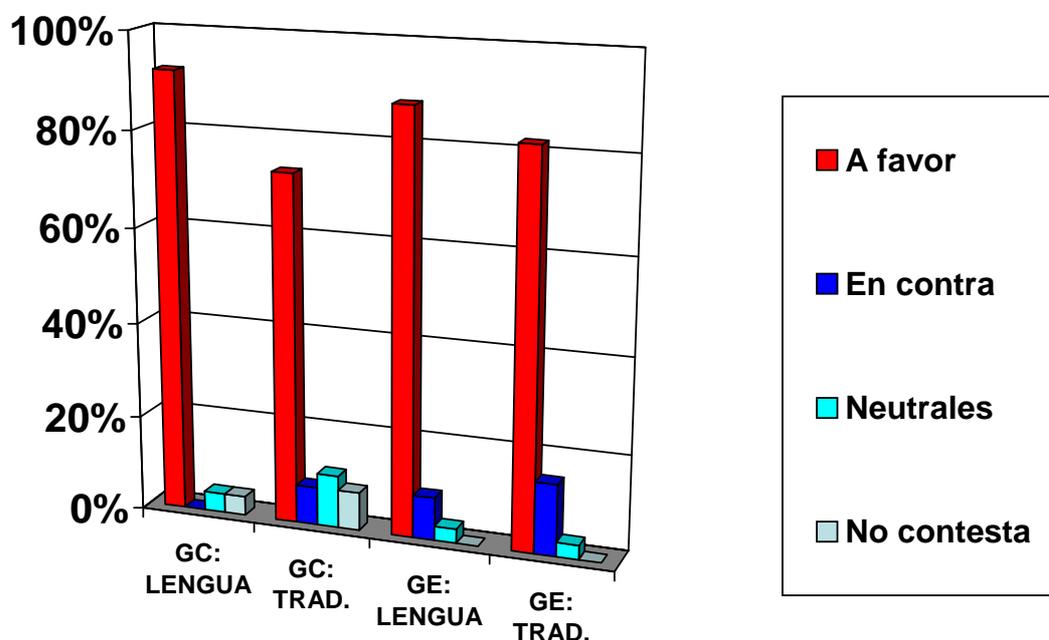
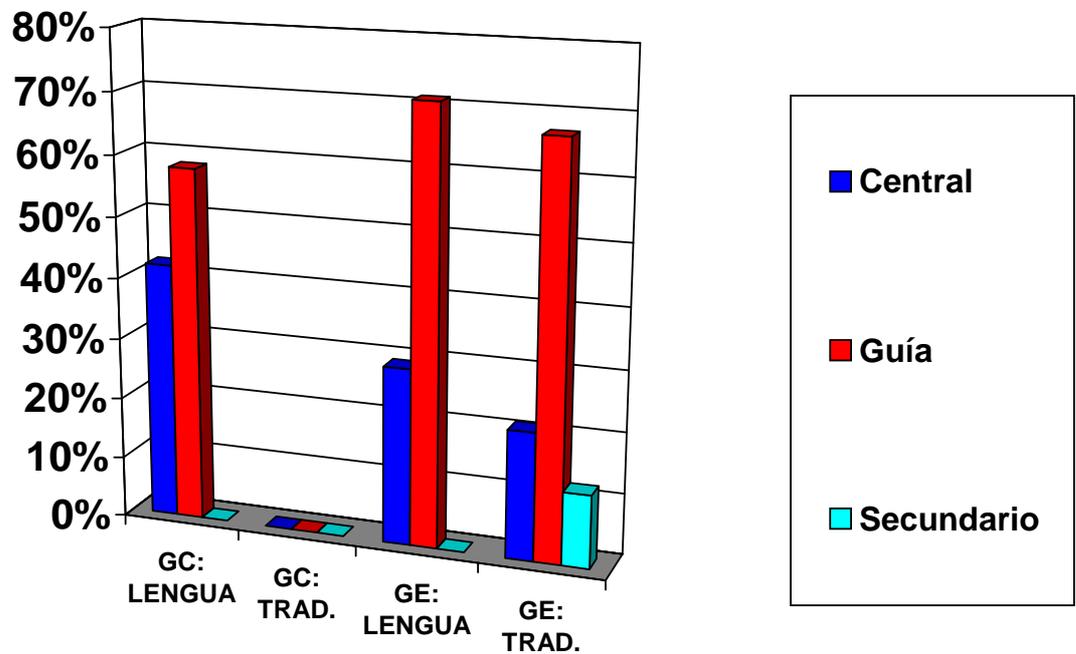


Gráfico 61: Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos en las clases de Lengua y Traducción(GC yGE)

## 2. PAPEL DEL PROFESOR DURANTE LAS CLASES

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
a	CENTRAL	11	42%	---	---	10	29%	7	21%
b	GUÍA	15	58%	---	---	24	71%	22	67%
c	SECUNDARIO	0	0%	---	---	0	0%	4	12%
d	CONTESTA a+b	2	8%	---	---	0	0%	0	0%



**Gráfico 62: Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor durante las clases de Lengua y Traducción (GC yGE)**

### 3. PAPEL DEL ESTUDIANTE DURANTE LAS CLASES

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		0	0%	---	---	1	3%	1	3%
a	CENTRAL	22	84%	---	---	15	44%	21	64%
b	SECUNDARIO	1	4%	---	---	7	21%	7	21%
c	RELATIVO	3	12%	---	---	11	32%	4	12%

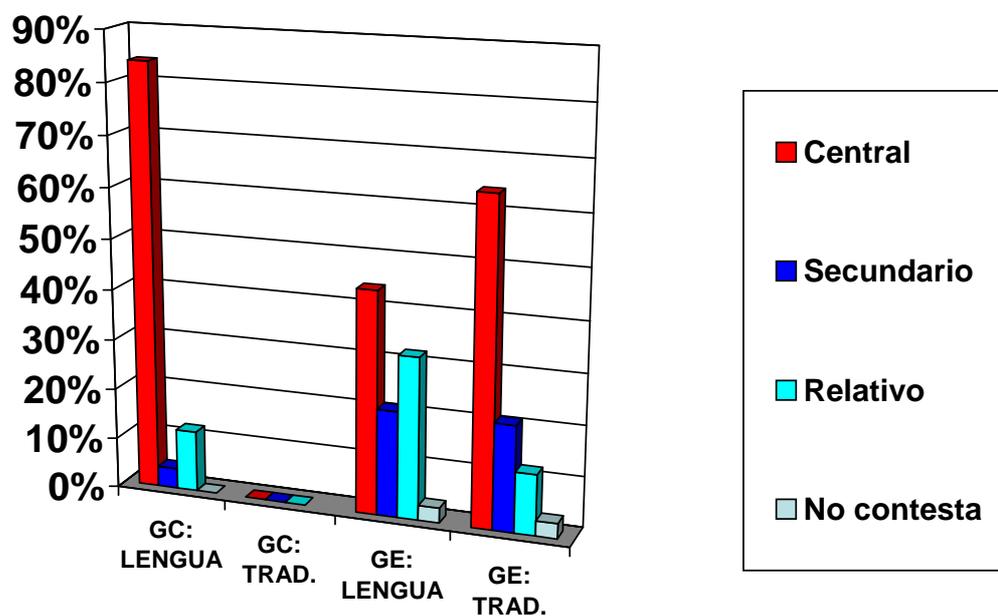


Gráfico 63: Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)

#### 4. POSIBILIDAD DE TOMAR CONCIENCIA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		0	0%	---	---	0	0%	1	3%
a	SI	25	96%	---	---	32	94%	29	91%
b	NO	1	4%	---	---	2	6%	3	9%

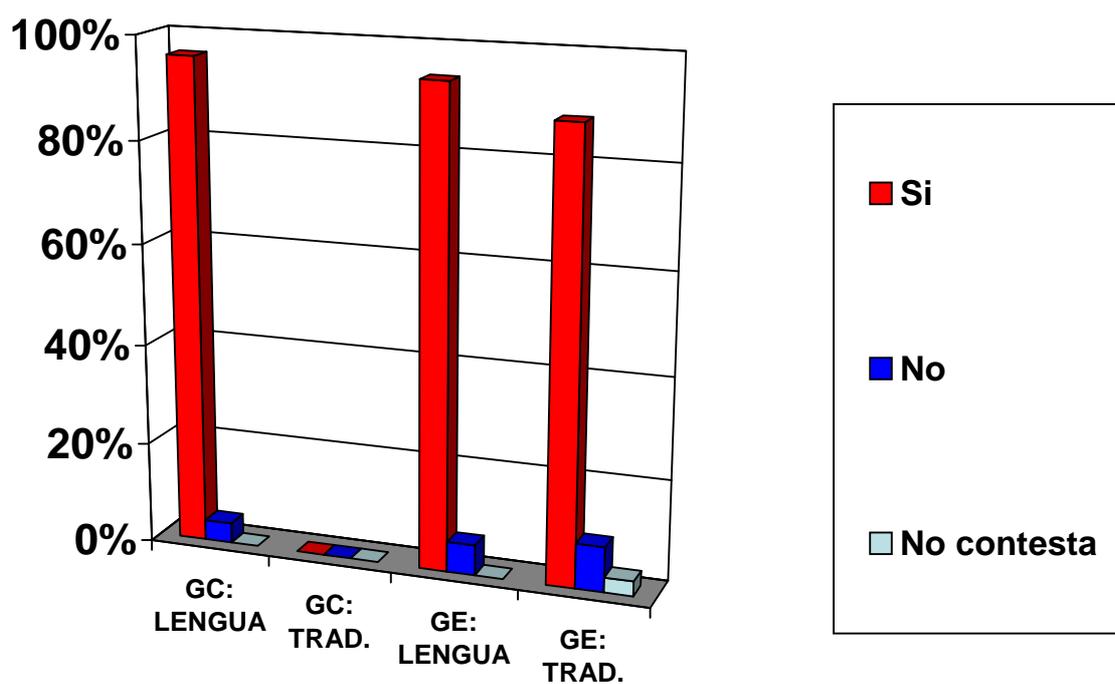


Gráfico 64: Opiniones de los estudiantes sobre posibilidad de toma de conciencia en las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)

## 5. AUTONOMIA DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		1	4%	---	---	1	3%	1	3%
a	TOTAL	3	11,5%	---	---	8	23%	10	30%
b	CRECIENTE	19	73%	---	---	20	59%	22	67%
c	NINGUNA	3	11,5%	---	---	5	15%	0	0%

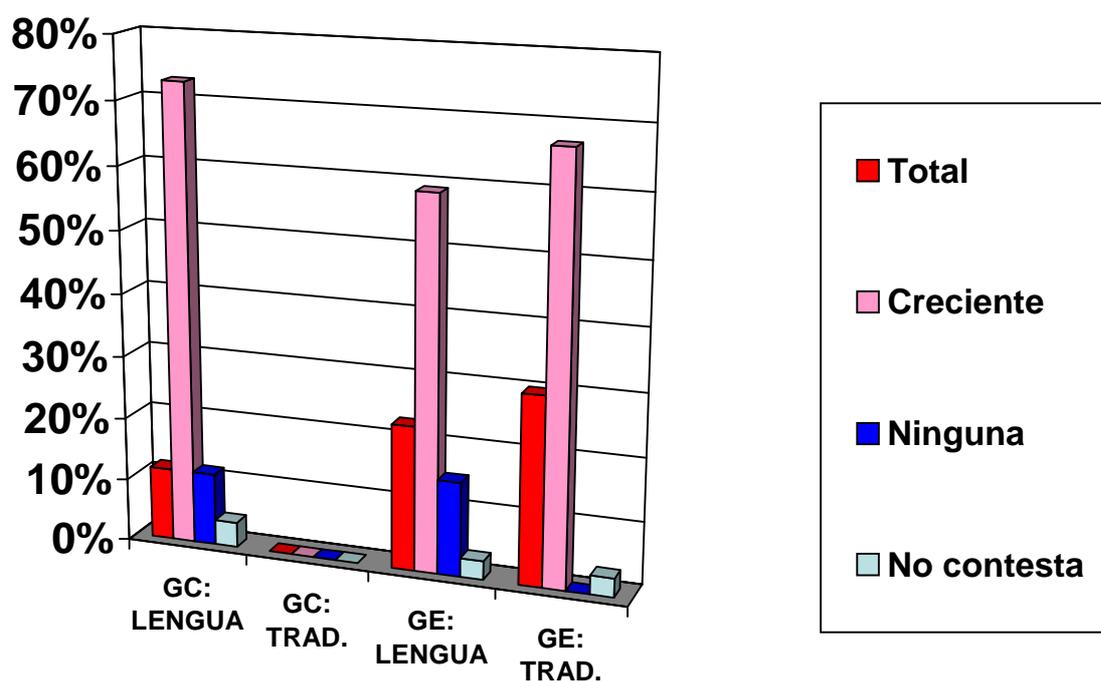


Gráfico 65: Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases de Lengua y Traducción (GC y GE)

## 6. MÉTODO DE TRABAJO EN RELACIÓN A LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

		GC				GE			
		LENGUA		TRADUCC.		LENGUA		TRADUCC.	
TOTAL ENCUESTADOS		26		----		34		33	
NO CONTESTA		0	0%	---	---	1	3%	1	3%
a	POSITIVO	22	85%	---	---	29	85%	30	91%
b	NEGATIVO	0	0%	---	---	0	0%	1	3%
c	NEUTRAL	4	15%	---	---	4	12%	1	3%

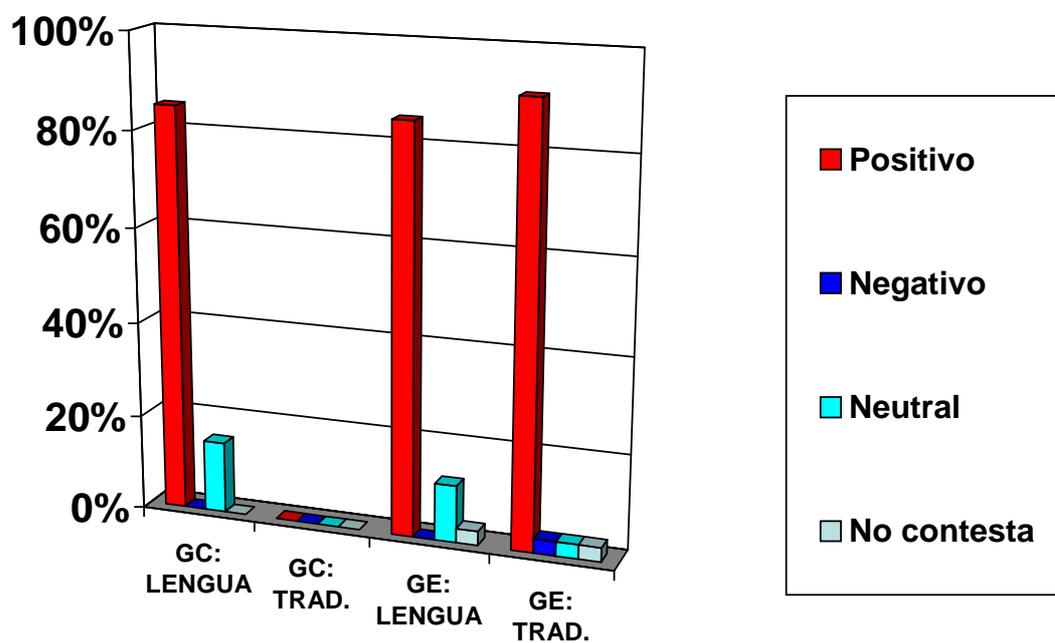


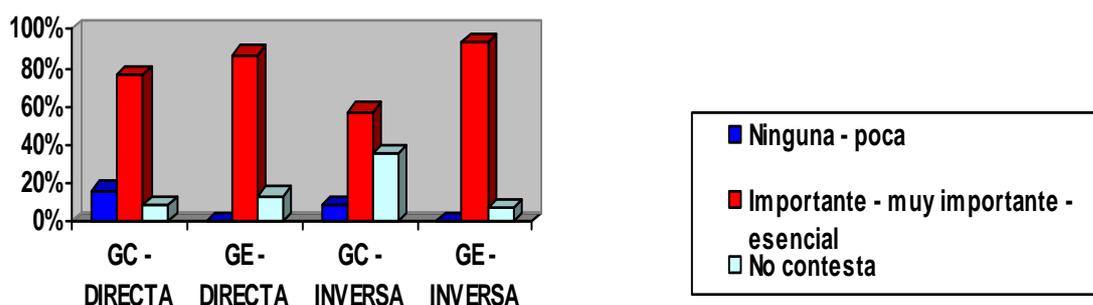
Gráfico 66: Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación (GC y GE)

### 3. RESUMEN OPINIONES SOBRE TRADUCCIÓN DIRECTA E INVERSA GC Y GE

	DIRECTA				INVERSA			
	GC		GE		GC		GE	
TOTAL ENCUESTADOS	26		15		26		15	
NO CONTESTA	2	8%	2	13%	9	35%	1	7%

#### GRADO DE UTILIDAD

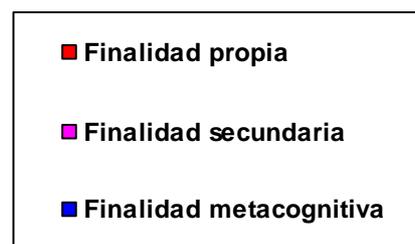
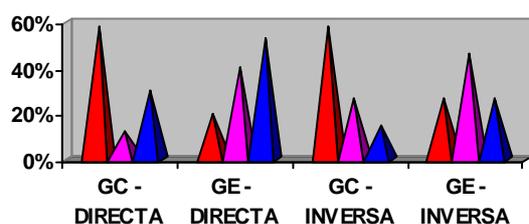
		DIRECTA				INVERSA			
		GC		GE		GC		GE	
a	Ninguna - poca	4	16%	0	0%	2	8%	0	0%
b	Importante- muy importante - esencial	20	76%	13	87%	15	57%	14	93%



**Gráfico 67: Resumen de Opiniones sobre el Grado de Utilidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional- GC y GE**

## FINALIDAD DE LA TRADUCCIÓN PARA EL FUTURO PROFESIONAL

		DIRECTA				INVERSA			
		GC		GE		GC		GE	
a	Finalidad propia: funcional a actividades de traducción o intermediación	15	58%	3	20%	15	58%	4	27%
b	Finalidad secundaria: funcional a actividades de documentación, producción o comprensión	3	12%	6	40%	7	27%	7	46%
c	Finalidad metacognitiva: funcional al dominio de la lengua	8	30%	8	53%	4	15%	4	27%



**Gráfico 68: Resumen de Opiniones sobre la Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GC y GE**

#### 4. OBSERVACIONES DE LA PROFESORA – TALLER DE TRADUCCIÓN GE

OBSERVACIONES		TTII TTIG	TALLER DE TRADUCCIÓN									TTFG	TTFI		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9			10	11
INTERVENCIONES DIRECTAS	FORMACIÓN DE GRUPOS		X	X	X	X									
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LOS GRUPOS		X	X	X	X	X	X	X						
ANDAMIAJE	RESOLUCIÓN PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN					X	X	X		X					
	NEGOCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENTRE SÍ						X	X	X	X	X	X			
	INTERACCIONES ENTRE PROFESORA Y ESTUDIANTES						X	X	X	X	X	X			

TTII: Test de traducción individual inicial

TTI: Test de traducción individual final

TTGI: Test de traducción en grupos inicial

TTG: Test de traducción en grupos final

## **4. 4. PRESENTACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS**

### **4. 4. 1. Comparación de datos cuantitativos**

Comparando los resultados del pre test y post test de traducción del GC y del GE (tablas y gráficos cuan. 11), hay que anotar que en ambos grupos se registra una progresión general positiva, pero ésta es mayor en el GE (+5%) e inferior en el GC (+1,87%). La diferencia de progresión entre ambos grupos (+3,13%) en favor del GE, se ve confirmada por los datos de progresión individual (tablas y gráficos cuan. 7 y 8) en que se registra un porcentaje mayor de estudiantes con una progresión positiva en el GE (60%, frente al 50% del GC). En el GC se registra, además, un espectro de progresión (tablas y gráficos cuan. 9 y 10) muy amplio, bien positiva (entre 0 y +16,67%), bien negativa (entre 0 y -25%), mientras que en el GE el espectro de progresión negativa o nula es más reducido (entre -1,67% y -10%) y el de progresión positiva es más amplio (entre +1,67 y +30%).

Estos resultados muestran, por tanto, una superioridad neta de todos los índices registrados en el grupo sometido al tratamiento experimental y confirman las tres hipótesis avanzadas en cuanto a su incidencia sobre la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los resultados finales de ambos grupos en las pruebas de traducción, producción escrita y comprensión oral y escrita (tablas y gráficos cuan. 12), la comparación muestra una clara diferencia de resultados finales en favor del GE (Traducción + 9,3%, Producción +15,6%, Comprensión +2,83%). Esta diferencia permite avanzar la hipótesis que la metodología aplicada, además de los efectos que hemos evaluado con la presente investigación, también influye en la mejora de la competencia lingüística y, por tanto, su aplicación podría comportar una mejora general de los resultados en las diferentes pruebas.

Por último, analizando los resultados del pre test y post test de traducción en grupos realizado en el GE (tablas y gráficos cuan. 3) encontramos un porcentaje de progresión media en grupos apreciable (+19,93%), mucho más elevado que la progresión general individual del

mismo grupo (+5%). Además, comparando este dato con los resultados obtenidos en las diferentes traducciones en grupo durante el Taller de Traducción (tablas y gráficos cuan. 6), podemos ver que esta progresión es constante y gradual. Una posible explicación de la diferente progresión registrada se puede encontrar en el contexto de administración de los tests finales individual y en grupos. En efecto, mientras el primero se suministró como parte del examen final de la asignatura, el segundo se realizó en el contexto habitual del Taller de Traducción, lo que seguramente genera menor ansiedad en los estudiantes. Además, el hecho de realizar la traducción de forma individual comporta una mayor responsabilidad personal, lo que también puede ser causa de ansiedad. Para garantizar una mayor fiabilidad de los datos recogidos sería oportuno suministrar tests de traducción individuales en diferentes momentos del Taller de Traducción, para que los estudiantes se acostumbren a esta forma de evaluación continuada, lo que podría reducir la ansiedad. Además sería oportuno utilizar como Post Test los datos recogidos en la última sesión individual del Taller, para que la ansiedad típica del contexto del examen final no altere los resultados. Todas estas fallas detectadas en el diseño del experimento piloto se podrán subsanar en un segundo momento, cuando se realice el estudio experimental completo.

#### **4. 4. 2. TABLAS Y GRÁFICOS CUANTITATIVOS**

1. Resultados pre test y post test GC: individual
2. Resultados pre test y post test GE: individual
3. Resultados pre test y post test GE: grupos
4. Resultados finales GC
5. Resultados finales GE
6. Datos Taller de Traducción GE
7. Comparación datos progresión individual GC y GE
8. Resumen comparación datos progresión individual GC y GE
9. Progresión individual y espectro de progresión – GC
10. Progresión individual y espectro de progresión – GE
11. Comparación datos de progresión general GC y GE
12. Comparación resultados finales GC y GE

## 1. RESULTADOS PRE TEST Y POST TEST GC: INDIVIDUAL

ESTUDIANTE	TEST INDIVIDUAL INICIAL	TEST INDIVIDUAL FINAL	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN
GC -1	24 / 30	25 / 30	+ 1 / 30	+ 3,33 %
GC -2	22 / 30	15,5 / 30	- 6,5 / 30	- 21,67 %
GC -3	22,5 / 30	22 / 30	- 0,5 / 30	- 1,67 %
GC -4	23 / 30	18 / 30	- 5 / 30	- 16,67 %
GC -5	15 / 30	15 / 30	0 / 30	0 %
GC -6	21 / 30	21 / 30	0 / 30	0 %
GC -7	20 / 30	28 / 30	+ 8 / 30	+ 26,67 %
GC -8	19 / 30	24,5 / 30	+ 5,5 / 30	+ 18,33 %
GC -9	21 / 30	22,5 / 30	+ 1,5 / 30	+ 5 %
GC -10	24 / 30	21 / 30	- 3 / 30	- 10 %
GC -11	19 / 30	26,5 / 30	+ 7,5 / 30	+ 25 %
GC -12	20 / 30	17,5 / 30	- 2,5 / 30	- 8,33 %
GC -13	23 / 30	15,5 / 30	- 7,5 / 30	- 25 %
GC -14	20,5 / 30	20 / 30	- 0,5 / 30	- 1,67 %
GC -15	14 / 30	14,5 / 30	+ 0,5 / 30	+ 1,67 %
GC -16	26 / 30	23 / 30	- 3 / 30	- 10 %
GC -17	21 / 30	23,5 / 30	+ 2,5 / 30	+ 8,33 %
GC -18	19 / 30	18,5 / 30	- 0,5 / 30	- 1,67 %
GC -19	19 / 30	26 / 30	+ 7 / 30	+ 23,33 %
GC -20	25 / 30	26,5 / 30	+ 1,5 / 30	+ 5 %
GC -21	19 / 30	22 / 30	+ 3 / 30	+ 10 %
GC -22	16 / 30	18,5 / 30	+ 2,5 / 30	+ 8,33 %
GC -23	25 / 30	21 / 30	- 4 / 30	- 13,33 %
GC -24	19,5 / 30	25,5 / 30	+ 6 / 30	+ 20 %
GC -25	23 / 30	21,5 / 30	- 1,5 / 30	- 5 %
GC -26	22,5 / 30	25 / 30	+ 2,5 / 30	+ 8,33 %
<b>PROMEDIO</b>	<b>20,88 / 30</b>	<b>21,44 / 30</b>		
<b>PROGRESIÓN GENERAL</b>			<b>+ 0,56 / 30</b>	<b>+ 1,87 %</b>

## 2.RESULTADOS PRE TEST Y POST TEST GE: INDIVIDUAL

ESTUDIANTE	TEST INDIVIDUAL INICIAL	TEST INDIVIDUAL FINAL	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN
GE-1	17 / 30	23 / 30	+ 6 / 30	+ 20 %
GE-2	23,5 / 30	27 / 30	+ 3,5 / 30	+ 11,67 %
GE-3	18,5 / 30	19 / 30	+ 0,5 / 30	+ 1,67 %
GE-4	24,5 / 30	24 / 30	- 0,5 / 30	- 1,67 %
GE-5	24 / 30	23 / 30	- 1 / 30	- 3,33 %
GE-6	26 / 30	25,5 / 30	- 0,5 / 30	- 1,67 %
GE-7	16 / 30	25 / 30	+ 9 / 30	+ 30 %
GE-8	23 / 30	25,5 / 30	+ 2,5 / 30	+ 8,33 %
GE-9	23 / 30	20 / 30	- 3 / 30	- 10 %
GE-10	23 / 30	21,5 / 30	- 1,5 / 30	- 5 %
GE-11	26 / 30	23 / 30	- 3 / 30	- 10 %
GE-12	22 / 30	27 / 30	+ 5 / 30	+16,67 %
GE-13	25 / 30	26,5 / 30	+ 1,5 / 30	+ 5 %
GE-14	24 / 30	26 / 30	+ 2 / 30	+ 6,67 %
GE-15	25,5 / 30	27,5 / 30	+ 2 / 30	+ 6,67 %
<b>PROMEDIO</b>	<b>22,73 / 30</b>	<b>24,23 / 30</b>		
<b>PROGRESIÓN GENERAL</b>			<b>+ 1,5 / 30</b>	<b>+ 5 %</b>

### 3.RESULTADOS PRE TEST Y POST TEST GE: GRUPOS

<b>GRUPO</b>	<b>TEST GRUPOS INICIAL</b>	<b>TEST GRUPOS FINAL</b>	<b>PROGRESIÓN MEDIA GRUPOS</b>
<b>G-1</b>	8 / 30	21 / 30	
<b>G-2</b>	12 / 30	25 / 30	
<b>G-3</b>	21 / 30	26 / 30	
<b>G-4</b>	21 / 30	26,5 / 30	
<b>G-5</b>	21 / 30	27,5 / 30	
<b>G-6</b>	22,5 / 30	28 / 30	
<b>G-7</b>	28,5 / 30		
<b>PROMEDIO</b>	<b>19,69 / 30</b>	<b>25,67 / 30</b>	<b>+ 5,98 / 30</b>
<b>PORCENTAJE PROGRESIÓN</b>			<b>+ 19,93 %</b>

#### 4. RESULTADOS FINALES GC

ESTUDIANTE	TRADUCCIÓN	PRODUCCIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA
GC -1	25 / 30	25 / 30	30 / 30
GC -2	15,5 / 30	25 / 30	29 / 30
GC -3	22 / 30	25 / 30	22 / 30
GC -4	18 / 30	20 / 30	24,5 / 30
GC -5	15 / 30	16 / 30	29 / 30
GC -6	21 / 30	13 / 30	27,5 / 30
GC -7	28 / 30	25 / 30	30 / 30
GC -8	24,5 / 30	26 / 30	27 / 30
GC -9	22,5 / 30	21 / 30	27 / 30
GC -10	21 / 30	18 / 30	27 / 30
GC -11	26,5 / 30	23 / 30	27 / 30
GC -12	17,5 / 30	17 / 30	26,5 / 30
GC -13	15,5 / 30	17 / 30	29 / 30
GC -14	20 / 30	22 / 30	27,5 / 30
GC -15	14,5 / 30	18 / 30	29 / 30
GC -16	23 / 30	20 / 30	30 / 30
GC -17	23,5 / 30	23 / 30	30 / 30
GC -18	18,5 / 30	16 / 30	30 / 30
GC -19	26 / 30	14 / 30	30 / 30
GC -20	26,5 / 30	22 / 30	30 / 30
GC -21	22 / 30	19 / 30	29 / 30
GC -22	18,5 / 30	27 / 30	27 / 30
GC -23	21 / 30	20 / 30	30 / 30
GC -24	25,5 / 30	21 / 30	30 / 30
GC -25	21,5 / 30	24 / 30	30 / 30
GC -26	25 / 30	27 / 30	29 / 30
<b>PROMEDIO</b>	<b>21,44 / 30</b>	<b>20,92 / 30</b>	<b>28,35 / 30</b>

## 5.RESULTADOS FINALES GE

ESTUDIANTE	TRADUCCIÓN	PRODUCCIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA
GE -1	23 / 30	27 / 30	30 / 30
GE -2	27 / 30	24 / 30	30 / 30
GE -3	19 / 30	17 / 30	28,5 / 30
GE -4	24 / 30	28 / 30	28,5 / 30
GE -5	23 / 30	22 / 30	30 / 30
GE -6	25,5 / 30	28 / 30	30 / 30
GE -7	25 / 30	26 / 30	30 / 30
GE -8	25,5 / 30	24 / 30	30 / 30
GE -9	20 / 30	28 / 30	30 / 30
GE -10	21,5 / 30	26 / 30	27 / 30
GE -11	23 / 30	26 / 30	28,5 / 30
GE -12	27 / 30	27 / 30	28,5 / 30
GE -13	26,5 / 30	27 / 30	28,5 / 30
GE -14	26 / 30	27 / 30	28,5 / 30
GE -15	27,5 / 30	27 / 30	30 / 30
<b>PROMEDIO</b>	<b>24,23 / 30</b>	<b>25,6 / 30</b>	<b>29,2 / 30</b>

## 6. DATOS TALLER DE TRADUCCIÓN GE – TRABAJO EN GRUPOS

CLASE	TEXTO	G1	G2	G3	G4	G5	G5	G7	PROMEDIO POR TEXTO	PROMEDIO POR CLASE
1	PALACIO REAL “B”	8	12	21	21	21	22,5	28,5	19,69 / 30	19,69 / 30
5	A. BARCELONA	14	16	20	22,5	----- ---	----- ---	----- ---	18,13 / 30	19,25 / 30
	B. RONDA	17	20	21	23,5	----- ---	----- ---	----- ---	20,38 / 30	
6	C. SALAMANCA	17	19	20	23,5	----- ---	----- ---	----- ---	19,88 / 30	19,88 / 30
7	LA ISLA DE TAQUILE	20,5	21	22,5	23	25	----- ---	----- ---	22,40 / 30	22,40 / 30
8	A. LOS ESPAÑOLES Y LOS IDOMAS	22,5	25	27	27	----- ---	----- ---	----- ---	25,38 / 30	24,18 / 30
	B. NOSOTROS SOMOS ELLOS SON	21	24	25	----- ---	----- ---	----- ---	----- ---	23,67 / 30	
	C. LOS JOVENES EN ESPAÑA	21,5	25,5	----- ---	----- ---	----- ---	----- ---	----- ---	23,50 / 30	
9	ZAMORA	22	22	22,5	24	25	27,5	28	24,43 / 30	24,43 / 30
10	A PIE PARQUE DEL RETIRO	19	19	21	21	24	----- ---	----- ---	20,80 / 30	20,15 / 30
	A PIE CIRCUITO DEL PALACIO REAL	14	19	21	24	----- ---	----- ---	----- ---	19,50 / 30	
12	GALICIA “A”	21	25	26	26,5	27,5	28	----- ---	25,67 / 30	25,48 / 30
	GALICIA “B”	21	25	27	28	----- ---	----- ---	----- ---	25,25 / 30	

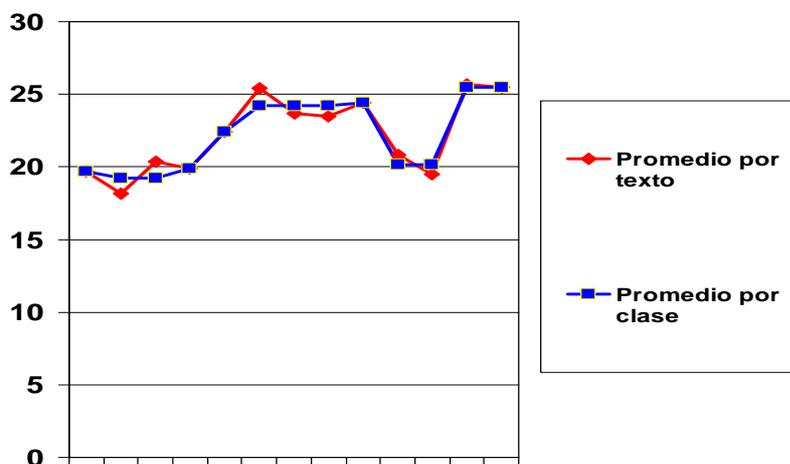


Figura 69: Taller de Traducción: Promedio por texto y clase

## 7.COMPARACIÓN DATOS PROGRESIÓN INDIVIDUAL GC Y GE

GC				GE			
PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚMERO ESTUDIANTES	PORCENTAJE	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚMERO ESTUDIANTES	PORCENTAJE
9 / 6	30 % / 20 %	4	14,96 %	9 / 6	30 % / 20 %	2	13,33 %
< 6 / 3	< 20 % / 10 %	2	7,40 %	< 6 / 3	< 20 % / 10 %	2	13,33 %
< 3 / >0	< 10 % / >0 %	7	26,92 %	< 3 / >0	< 10 % / >0 %	5	40 %
0 / -3	0 % / -10 %	9	34,62 %	0 / -3	0 % / -10 %	6	3,33 %
<-3 / -6	<-10 % / -20 %	2	7,40 %	<-3 / -6	<-10 % / -20 %	0	0 %
<-6 / -7,5	<-20 % / -25 %	2	7,40 %	<-6 / -7,5	<-20 % / -25 %	0	0 %

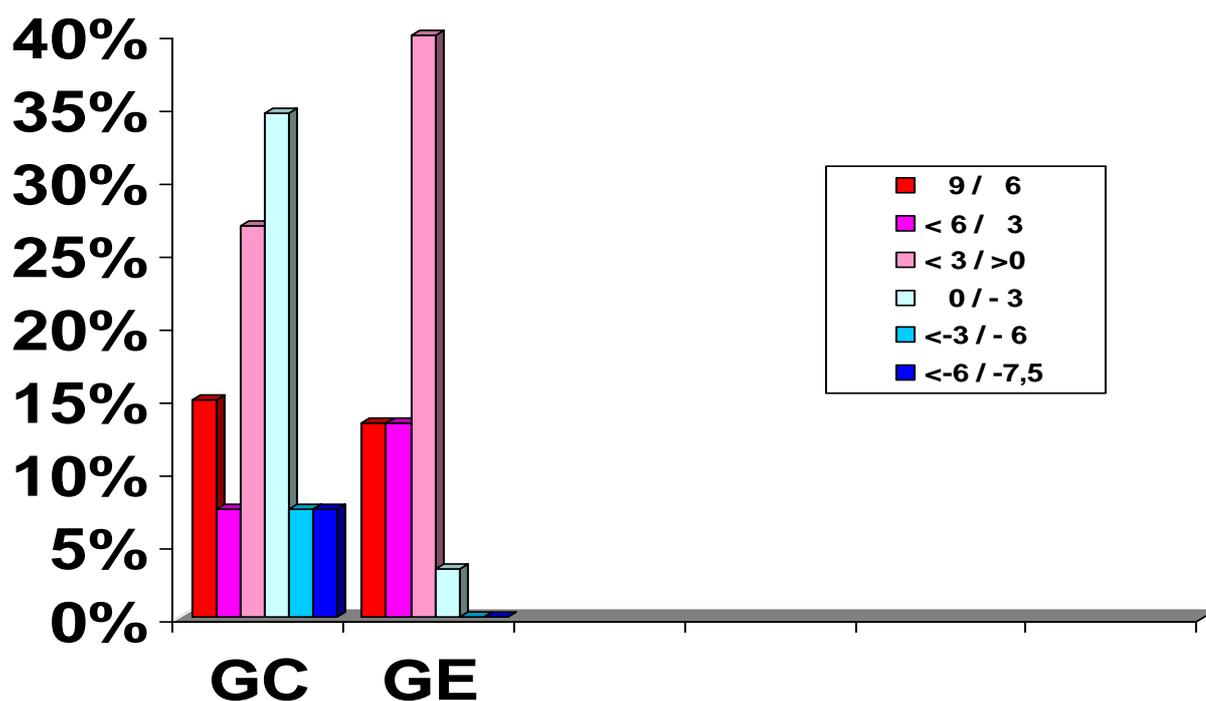


Figura 70: Comparación datos de Progresión Individual GC y GE

## 8.RESUMEN COMPARACIÓN DATOS PROGRESIÓN INDIVIDUAL GC Y GE

GC				GE			
PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚMERO ESTUDIANTES	PORCENTAJE	PROGRESIÓN INDIVIDUAL	PORCENTAJE PROGRESIÓN	NÚMERO ESTUDIANTES	PORCENTAJE
9 / >0	+30 % / >0 %	13	50 %	9 / >0	+30 % / >0 %	9	60 %
0 / -7,5	0 % / -30 %	13	50 %	0 / -7,5	0 % / -30 %	6	40 %

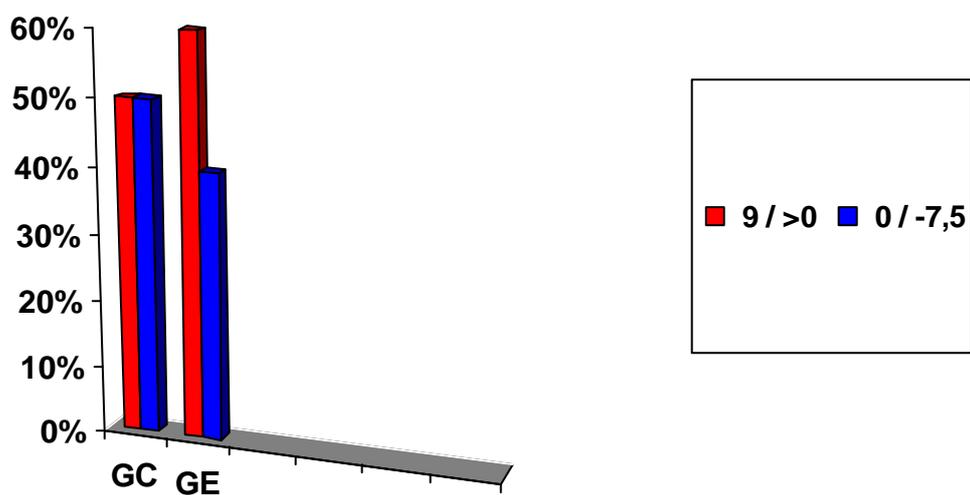


Figura 71: Resumen comparación datos de progresión individual - GC y GE

## 9. PROGRESIÓN INDIVIDUAL Y ESPECTRO DE PROGRESIÓN – GC

PROGRESIÓN INDIVIDUAL			
<b>PROGRESIÓN NULA O NEGATIVA</b>	- 7,5 / 30	- 25 %	- 25 %
	- 6,5 / 30	- 21,67 %	
	- 5 / 30	- 16,67 %	
	- 4 / 30	- 13,33 %	
	- 3 / 30	- 10 %	
	- 3 / 30	- 10 %	
	- 2,5 / 30	- 8,33 %	
	- 1,5 / 30	- 5 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
	0 / 30	0 %	
	0 / 30	0 %	0 %
	0 / 30	0 %	
<b>ESPECTRO DE PROGRESIÓN NEGATIVA O NULA</b>			
<b>PROGRESIÓN POSITIVA</b>	+ 0,5 / 30	+1,67 %	
	+ 1 / 30	+3,33 %	
	+ 1,5 / 30	+5 %	
	+ 1,5 / 30	+5 %	
	+ 2,5 / 30	+8,33 %	
	+ 2,5 / 30	+8,33 %	
	+ 2,5 / 30	+8,33 %	
	+ 3 / 30	+10 %	
	+ 5,5 / 30	+18,33 %	
	+ 6 / 30	+ 20 %	
	+ 7 / 30	+ 23,33 %	
	+ 7,5 / 30	+ 25 %	
	+ 8 / 30	+ 26,67 %	+ 26,67 %
	<b>ESPECTRO DE PROGRESIÓN POSITIVA</b>		

## 10. PROGRESIÓN INDIVIDUAL Y ESPECTRO DE PROGRESIÓN – GE

<b>PROGRESIÓN INDIVIDUAL</b>			
<b>PROGRESIÓN NEGATIVA</b>	- 3 / 30	- 10 %	- 10 %
	- 3 / 30	- 10 %	
	-1,5 / 30	- 5 %	
	- 1 / 30	- 3,33 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
	- 0,5 / 30	- 1,67 %	
<b>PROGRESIÓN POSITIVA</b>	+ 0,5 / 30	+ 1,67 %	
	+ 1,5 / 30	+ 5 %	
	+ 2 / 30	+ 6,67 %	
	+ 2 / 30	+ 6,67 %	
	+ 2,5 / 30	+ 8,33 %	
	+ 3,5 / 30	+ 11,67 %	
	+ 5 / 30	+ 16,67 %	
	+ 6 / 30	+ 20 %	
	+ 9 / 30	+ 30 %	+ 30 %
			<b>ESPECTRO DE PROGRESIÓN NEGATIVA</b>
			<b>ESPECTRO DE PROGRESIÓN POSITIVA</b>

## 11. COMPARACIÓN DATOS DE PROGRESIÓN GENERAL GC Y GE

	GC	GE	DIFERENCIA EN FAVOR GE
<b>TEST INICIAL DE TRADUCCIÓN</b>	20,88 / 30	22,73 / 30	+ 1,85 / 30
<b>TEST FINAL DE TRADUCCIÓN</b>	21,44 / 30	24,23 / 30	+ 2,79 / 30
<b>PROGRESIÓN GENERAL</b>	+ 0,56 / 30	+ 1,5 / 30	+ 0,94 / 30
<b>PORCENTAJE PROGRESIÓN</b>	+ 1,87 %	+ 5 %	+ 3,13 %

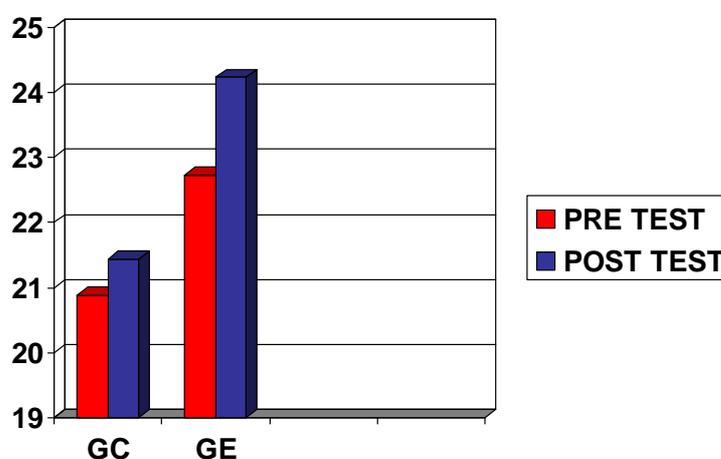


Figura 72: Comparación datos de progresión general GC y GE

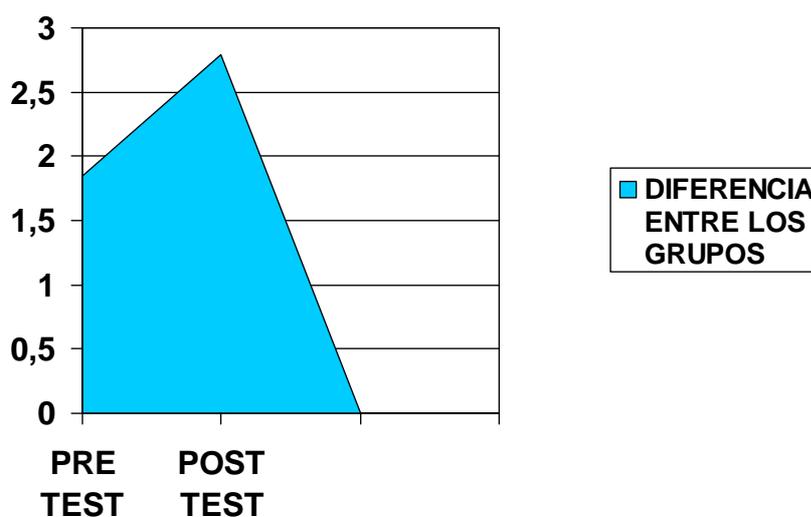


Figura 73: Diferencia de progresión entre los grupos

## 12.COMPARACIÓN RESULTADOS FINALES GC Y GE

	TRADUCCIÓN	PRODUCCIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA
<b>PROMEDIO GC</b>	21,44/ 30	20,92 / 30	28,35 / 30
<b>PROMEDIO GE</b>	24,23 / 30	25,6 / 30	29,2 / 30
<b>DIFERENCIA RESULTADOS (EN FAVOR GE)</b>	+ 2,79 / 30	+ 4,68 / 30	+ 0,85 / 30
<b>PORCENTAJE DIFERENCIA</b>	+ 9,3 %	+15,6 %	+ 2,83 %

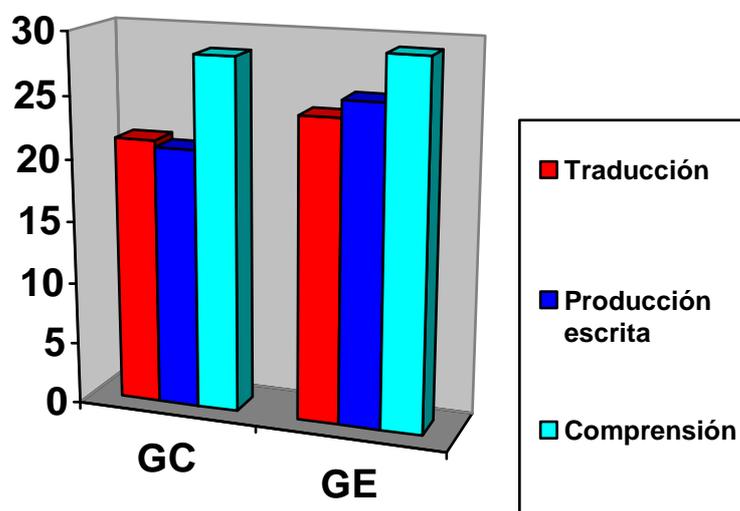


Figura 74: Comparación resultados finales GC y GE

## **4. 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Todos los datos presentados, sea cualitativos (4. 3.) sea cuantitativos (4. 4.) confirman la *eficacia* del tratamiento experimental, en cuanto a la aparición de los *efectos* prospectados en las hipótesis n° 1 y n°2 y en cuanto a su *incidencia* sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Los datos relativos a la hipótesis n°3, aunque positivos, resultan contradictorios, por lo que será necesario modificar en parte el diseño experimental para verificar mejor esta hipótesis.

En cuanto a la observación de la metodología, los resultados confirman sea su *coherencia* con las bases epistemológicas socioconstructivistas y humanistas en que se funda, sea su *funcionalidad* en el contexto de realización del experimento piloto, aunque parece oportuno realizar algún ajuste para mejorar la dinámica de los grupos y la colaboración entre sus miembros.

Los datos relativos a la aceptación de la metodología y a su evaluación por parte de los estudiantes son muy alentadores y junto con las observaciones que realicé personalmente durante el Taller de Traducción, confirman que, no obstante algunas dificultades debidas a problemas de dinámicas dentro de los grupos, la metodología experimental ha influido positivamente sobre el proceso de aprendizaje, como se ha podido verificar también a través de los datos cuantitativos recogidos, y ha contribuido, además, a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes y de los estudiantes con la profesora. En efecto, a lo largo de las sucesivas clases del Taller, los estudiantes han adquirido, además de una competencia traductora en un nivel inicial, como nos propusimos al programar los objetivos del módulo de traducción de la asignatura (3. 1.), la capacidad de trabajar de forma colaborativa con el recurso a técnicas interpersonales, como la verbalización y justificación de las propias elecciones, la negociación, la división de roles, la revisión del trabajo realizado, habilidades todas fundamentales para su futuro profesional, cuando deberán incorporarse a un grupo de profesionales del Turismo Cultural que trabajan en equipo para la realización de proyectos de promoción turística.

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **Conclusiones del experimento piloto**

Los resultados del experimento piloto presentados en el apartado correspondiente (4. 5.) son muy alentadores y confirman la utilidad de aplicar una metodología socioconstructivista y humanista a la enseñanza de la traducción en un contexto universitario. La *eficacia* de la metodología ha sido confirmada, no solo en cuanto a sus efectos e *incidencia* sobre el proceso de aprendizaje, como nos proponíamos en el diseño experimental (3. 3.), sino también en cuanto a la adquisición de importantes competencias de tipo interpersonal (véase 4. 5.), cuya utilidad en el futuro profesional de los estudiantes es también fundamental.

Las fallas detectadas en el diseño experimental se podrán eliminar aportando algunas modificaciones al diseño inicial, cuando se realice el experimento definitivo que servirá de base para mi tesis doctoral.

### **Ampliaciones del experimento piloto**

Considerando los resultados obtenidos con el experimento piloto, decidí extender el experimento a otros grupos de estudiantes de la misma asignatura. Por tanto, realicé dos diferentes tipos de ampliaciones: por un lado, apliqué la metodología experimental a otro grupo de estudiantes del primer curso en el año siguiente al del experimento piloto referido en el presente trabajo (“Lengua y Traducción Española I” 2002-2003 - GE3); por otro, realicé un seguimiento de los dos grupos que participaron en el primer experimento (GC y GE) en el segundo año de la licenciatura, aplicando la metodología experimental a ambos grupos (“Lengua y Traducción Española II” 2002-2003 - GE2 y “Lengua y Traducción Española II” 2003-2004 - GE1b). Los resultados de estos nuevos experimentos confirmaron los del experimento piloto, en cuanto a la aparición de los efectos sugeridos por las tres hipótesis y a su incidencia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y permitieron evidenciar las posibles causas de algunas de las fallas detectadas en el diseño experimental. En efecto, los problemas registrados en el primer GE en la formación y dinámica de grupos se confirmaron en el nuevo grupo experimental del primer curso del 2003-2004 (GE3), mientras fueron superados en los dos grupos del segundo curso (GE2 y GE1b). Ya que el GE2 no había sido sometido con anterioridad al tratamiento experimental y, sin embargo, desde la primera sesión, los estudiantes se incorporaron a los grupos y trabajaron de forma colaborativa sin que

se creara ningún problema de dinámica de los grupos, llegué a la conclusión de que las dificultades no dependían tanto del hecho de que los estudiantes de primer curso no estaban acostumbrados al trabajo colaborativo en grupos, sino más bien, de que aún no habían instaurado buenas relaciones interpersonales con los demás estudiantes y del número muy elevado de estudiantes. Esta situación, si por un lado es un motivo más para utilizar la metodología experimental a partir del primer curso para favorecer la instauración de relaciones positivas entre los estudiantes, por otro, dificulta la observación del tratamiento e interfiere con los resultados finales del experimento. Por tanto, considero que es oportuno acostumbrar a los estudiantes desde el primer curso a la metodología colaborativa, pero es preferible realizar el experimento con grupos del segundo o tercer curso, para facilitar la observación de los efectos del tratamiento.

### **Experimento definitivo**

En consideración de cuanto expuesto, el experimento definitivo partirá de los resultados del experimento piloto, expuestos en el presente trabajo, y de sus ampliaciones y seguimientos y aportará algunas modificaciones para solucionar las fallas detectadas en el diseño experimental.

En primer lugar, como he dicho, considero que sería oportuno realizar el experimento definitivo con estudiantes del segundo o del tercer curso de la licenciatura, para garantizar un menor grado de conflictualidad entre los estudiantes, lo que facilitaría la formación de los grupos y la colaboración entre los mismos. Además, ya que los estudiantes de estos cursos tienen un nivel más alto de competencia lingüística, se podrían realizar tareas que reflejen una mayor complejidad o verdaderos proyectos finalizados a la traducción en el ámbito del Turismo Cultural.

En segundo lugar, considero oportuno utilizar, además de los instrumentos de recogida de datos ya validados en el experimento piloto, otros instrumentos, como las grabaciones y transcripciones de la interacción de los estudiantes en los grupos y entre éstos y la profesora, porque considero, por lo que he podido constatar durante la fase de aplicación del tratamiento experimental, que los intercambios comunicativos que se realizan permiten observar claramente, por un lado, el proceso de verbalización, concienciación, negociación de significado por parte de los estudiantes, y, por el otro, el proceso de andamiaje realizado por la profesora para facilitar el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo. Aunque la observación directa me ha permitido comprender la importancia de estos procesos, no he podido registrar los intercambios integralmente, lo que sería posible sólo con el recurso a las

grabaciones. Personalmente, considero que un análisis más detallado de los intercambios comunicativos podría resultar muy útil para comprender y explicar mejor estos procesos.

Por último, para mejorar la comprensión de algunas de las preguntas de los cuestionarios rellenos por los estudiantes, considero oportuno revisarlas y reelaborarlas, aclarando mejor el significado de algunos términos utilizados (centralidad del estudiante/profesor, rol secundario/relativo), mientras para garantizar una mayor fiabilidad de los datos cuantitativos recogidos con el test final de traducción, que resultan en parte alterados por el alto nivel de ansiedad que caracteriza su contexto de realización, como he dicho en 4. 4. 1., sería oportuno suministrar tests de traducción individuales en diferentes momentos del Taller de Traducción, para que los estudiantes se acostumbren a esta forma de evaluación continuada, lo que podría reducir la ansiedad, y utilizar como Post Test los datos recogidos en la última sesión individual del Taller, para que la ansiedad típica del contexto del examen final no altere los resultados.

### **Mi proyecto de tesis doctoral**

Los resultados del experimento definitivo servirán de base para mi tesis doctoral, en la que quisiera poner más en relieve los aspectos epistemológicos en que he basado mi trabajo de investigación, llegando a una propuesta didáctica constructivista integradora para la enseñanza de la traducción, que permita recoger las instancias de integración de autores como Snell-Hornby (1988, 1991, 1995), Neubert (2000) y Baker (2001a, b, c), entre otros. En efecto, como estos autores, considero que el reto al que se enfrentan los estudios de traducción en este momento es justamente el de encontrar un modo para integrar la diferentes teorías existentes, con toda la riqueza de perspectivas y visiones que ofrecen, en una propuesta integradora que tenga en cuenta las diferentes teorías, pero sin privilegiar ninguna de ellas. Como Mary Snell-Hornby (1991), estoy convencida de que el terreno en que esta integración es posible, es el de la didáctica, en el que cada teoría puede encontrar la colocación más adecuada, según las diferentes necesidades que derivan de los usos y finalidades que se intenta satisfacer con la traducción.

Las bases epistemológicas en que fundaré mi propuesta son las que he expuesto en el presente trabajo: una concepción constructivista del aprendizaje que incorpore las instancias del interaccionismo social y de la psicología humanista.

Por lo que se refiere a los aspectos metodológicos, intentaré llegar a una propuesta didáctica comunicativa para la enseñanza de la traducción incorporando los principios de la pedagogía centrada en el alumno, de la pedagogía activa y de la enseñanza colaborativa, que

han caracterizado las propuestas mas innovativas en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la traducción en los últimos años.

En cuanto a los aspectos relativos a la secuenciación de los contenidos, considero que una propuesta comunicativa que se base en una epistemología constructivista no puede sustentarse en una programación de tipo tradicional por objetivos graduados como las que proponen la mayoría de los manuales y propuestas didácticas (Delisle 1981, 1998; Beeby 1996; Hurtado 1999a), por tanto, intentaré elaborar, mas bien, una programación de tipo procesual (Breen 1990), organizada en torno a una serie de tareas (enfoque por tareas), como la que ha propuesto María González Davies (2003), o en torno a un proyecto (enfoque por proyectos), como sugiere Don Kiraly (2000).

Soy conciente de las dificultades que comporta la realización de este proyecto, pero, al mismo tiempo, me anima el convencimiento que, con mi trabajo, podría dar una contribución útil a la realización de un nueva propuesta integradora dentro de los estudios de traducción, después de la realizada por Mary Snell-Hornby (1988, 1995), lo que, en mi opinión, constituye un objetivo irrenunciable para la investigación en pedagogía de la traducción en los próximos años.

## **6. ANEXOS**

1. Criterios de evaluación
2. Cuestionarios a los estudiantes: GC - Lengua
3. Cuestionarios a los estudiantes: GC – Expectativas
4. Cuestionarios a los estudiantes: GE - Lengua
5. Cuestionarios a los estudiantes: GE - Traducción I
6. Cuestionarios a los estudiantes: GE - Traducción II
7. Cuestionarios a los estudiantes: GE - Expectativas
8. Test inicial individual GC: El Palacio Real “A”
9. Test final individual GC : Barcelona: Las Ramblas
10. Test final individual GE: Barcelona: Ciudad de Mar
11. Test inicial en grupos GE: El Palacio Real “B”
12. Test final en grupos GE: Galicia “A”
13. Texto Taller de Traducción nº1: Un Día en Buenos Aires
14. Texto Taller de Traducción nº 2: El Perú
15. Texto Taller de Traducción nº 3: Chile
16. Texto Taller de Traducción nº 4: Barcelona: Las Ramblas
17. Texto Taller de Traducción nº 5: Ronda
18. Texto Taller de Traducción nº 6: Salamanca
19. Texto Taller de Traducción nº 7: La isla de Taquile
20. Texto Taller de Traducción nº 8: Los españoles y los idiomas
21. Texto Taller de Traducción nº 9: Nosotros somos, ellos son
22. Texto Taller de Traducción nº 10: Los jóvenes en España
23. Texto Taller de Traducción nº 11: Zamora
24. Texto Taller de Traducción nº 12: A pie: Parque del Retiro
25. Texto Taller de Traducción nº 13: A pie: Circuito del Palacio Real
26. Texto Taller de Traducción nº 14: Galicia “B”
27. Texto Taller de Traducción nº 15: La Ruta del Mudejar “A”
28. Texto Taller de Traducción nº 16: La Ruta del Mudejar “B”
29. Marco común europeo: Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global.
30. Ficha de observación – Diario de la profesora
31. Prueba final de comprensión – GC
32. Prueba final de producción escrita – GC
33. Prueba final de comprensión – GE
34. Prueba final de producción escrita - GE

**ANEXO 1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b>	<b>TIPOLOGÍA DE ERRORES</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T.O.	-1
	ORTOGRAFÍA / SINTAXIS T. M.	-1
	LÉXICO EQUIVOCADO	-1
	LÉXICO NO APROPRIADO	-0,5
	ORDEN PALABRAS	-1
<b>X</b>	PUNTUACIÓN	-0,5
	MENSAJE INCOMPLETO	-1
	OMISIÓN	-2
	MENSAJE ALTERADO	-2
<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</b>	<b>ÍNDICE DE CREATIVIDAD</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<b>+</b>	MODERADO	+0,5
<b>++</b>	MEDIO	+1
<b>+++</b>	ALTO	+1,5
<b>EVALUACIÓN MÁXIMA</b>		<b>30/30</b>

## ANEXO 2. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES: GC - LENGUA

### QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

Rispondi liberamente alle seguenti domande sul corso di Lingua e Traduzione Spagnola I 2001/2002.

Le tue risposte saranno utilizzate solo per fini statistici e di ricerca. Il questionario sarà restituito in forma anonima alla docente del corso.

### LINGUA

1. Pensi che il lavoro in gruppo:
  - a. faciliti l'apprendimento;
  - b. ostacoli l'apprendimento;
  - c. non influisca sull'apprendimento;
  
2. Pensi che durante le lezioni di lingua il professore:
  - a. abbia avuto un ruolo centrale;
  - b. abbia avuto un ruolo di guida e sostegno;
  - c. abbia avuto un ruolo secondario;
  
3. Pensi che durante le lezioni di lingua l'alunno:
  - a. abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento;
  - b. abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento;
  - c. abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento;
  
4. Pensi che durante le lezioni di lingua:
  - a. gli alunni **abbiano** avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento;
  - b. gli alunni **non abbiano** avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento;
  
5. Pensi che durante le lezioni di lingua gli alunni abbiano lavorato:
  - a. con una totale autonomia rispetto al docente;
  - b. con una autonomia crescente rispetto al docente;
  - c. dipendendo totalmente dal docente;
  
6. Pensi che il metodo di lavoro:
  - a. abbia favorito la motivazione degli studenti;
  - b. abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti;
  - c. non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti;
  
7. Descrivi brevemente la metodologia adottata dal docente durante le lezioni di lingua.

---

---

**ANEXO 3. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES: CG -  
TRADUCCIÓN Y EXPECTATIVAS**

TRADUZIONE

1. Ritieni che si sia dedicato alle esercitazioni di traduzione un tempo
  - a. insufficiente
  - b. sufficiente
  - c. eccessivo
  
2. Descrivi brevemente la metodologia adottata dal docente durante le esercitazioni di traduzione

---

---

---

3. Ritieni che l'introduzione del lavoro di gruppo nelle esercitazioni di traduzione
  - a. potrebbe facilitare l'apprendimento
  - b. potrebbe ostacolare l'apprendimento
  - c. non influirebbe sull'apprendimento
  
4. Che utilità pensi possa avere la traduzione dallo spagnolo all'italiano nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

---

---

---

5. Che utilità pensi possa avere la traduzione dall'italiano allo spagnolo nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

---

---

---

## **ANEXO 4. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES:GE - LENGUA**

### **QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI**

Rispondi liberamente alle seguenti domande sul corso di Lingua e Traduzione Spagnola I 2002/2003. Le tue risposte saranno utilizzate solo per fini statistici e di ricerca. Il questionario sarà restituito in forma anonima alla docente del corso.

### **LINGUA**

1. Pensi che il lavoro in gruppo:
  - a. faciliti l'apprendimento;
  - b. ostacoli l'apprendimento;
  - c. non influisca sull'apprendimento;
  
2. Pensi che durante le lezioni di lingua il professore:
  - a. abbia avuto un ruolo centrale;
  - b. abbia avuto un ruolo di guida e sostegno;
  - c. abbia avuto un ruolo secondario;
  
3. Pensi che durante le lezioni di lingua l'alunno:
  - a. abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento;
  - b. abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento;
  - c. abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento;
  
4. Pensi che durante le lezioni di lingua:
  - a. gli alunni **abbiano** avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento;
  - b. gli alunni **non abbiano** avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento;
  
5. Pensi che durante le lezioni di lingua gli alunni abbiano lavorato:
  - a. con una totale autonomia rispetto al docente;
  - b. con una autonomia crescente rispetto al docente;
  - c. dipendendo totalmente dal docente;
  
6. Pensi che il metodo di lavoro:
  - a. abbia favorito la motivazione degli studenti;
  - b. abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti;
  - c. non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti;

**ANEXO 5. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES: GE -  
TRADUCCIÓN I**

**TRADUZIONE: PARTE PRIMA**

1. Pensi che il lavoro in gruppo:
  - a. faciliti l'apprendimento;
  - b. ostacoli l'apprendimento;
  - c. non influisca sull'apprendimento;
2. Pensi che durante le lezioni di traduzione il professore:
  - a. abbia avuto un ruolo centrale;
  - b. abbia avuto un ruolo di guida e sostegno;
  - c. abbia avuto un ruolo secondario;
3. Pensi che durante le lezioni di traduzione l'alunno:
  - a. abbia avuto un ruolo centrale nel processo di apprendimento;
  - b. abbia avuto un ruolo secondario nel processo di apprendimento;
  - c. abbia avuto un ruolo relativo nel processo di apprendimento;
4. Pensi che durante le lezioni di traduzione:
  - a. gli alunni **abbiano** avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento;
  - b. gli alunni **non abbiano** avuto la possibilità di prendere coscienza del processo di apprendimento;
5. Pensi che durante le lezioni di traduzione gli alunni abbiano lavorato:
  - a. con una totale autonomia rispetto al docente;
  - b. con una autonomia crescente rispetto al docente;
  - c. dipendendo totalmente dal docente;
6. Pensi che il metodo di lavoro:
  - a. abbia favorito la motivazione degli studenti;
  - b. abbia influito negativamente sulla motivazione degli studenti;
  - c. non abbia avuto nessun effetto sulla motivazione degli studenti;

**ANEXO 6. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES: GE -  
TRADUCCIÓN II**

**PARTE PRIMA: TRADUZIONE**

1. Quali sono, secondo te, i vantaggi e gli svantaggi del lavoro in gruppo per le esercitazioni di traduzione?

---

---

---

---

2. Come hanno funzionato i gruppi nelle esercitazioni di traduzione?

---

---

---

---

3. Descrivi brevemente il comportamento del docente durante le esercitazioni di traduzione

---

---

---

4. Descrivi brevemente il comportamento degli studenti durante le esercitazioni di traduzione

---

---

---

5. Cosa pensi del corso di traduzione 2002/2003?

---

---

---

---

**ANEXO 7. CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS: GE**

**PARTE SECONDA**

1. Che utilità pensi possa avere la traduzione dallo spagnolo all'italiano nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

---

---

---

---

---

2. Che utilità pensi possa avere la traduzione dall'italiano allo spagnolo nel tuo futuro professionale? Dai una breve spiegazione del tipo di attività di traduzione che pensi di dover svolgere nella tua professione futura.

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO 8. TEST INICIAL INDIVIDUAL GC Y GE**

### **EL PALACIO REAL: ESPLENDOR BORBÓNICO**

El Palacio Real, hogar de la dinastía Borbón del siglo XVIII al XX, es de estilo neoclásico y tiene un total de 2.800 habitaciones. También se le conoce como el Palacio de Oriente, por la plaza situada en su parte este.

Los Borbones preferían vivir fuera de Madrid, pero el palacio que ellos utilizaban para desempeñar su papel de reyes, fue erigido por Felipe V desde 1734, en el lugar del viejo alcázar árabe en Madrid.

Juvara y Sacchetti, dos arquitectos italianos construyeron el nuevo palacio. Trabajaron en un estilo regio y posteriormente, con Carlos III, se hizo aún más sobrio. Sin embargo, todo es suntuosidad, pues continuó siendo el palacio de los Borbones hasta la abdicación de Alfonso XIII en 1931. El presente rey, Juan Carlos, nieto de Alfonso, vive, con un estilo más cómodo y relajado, en el Palacio de la Zarzuela a las afueras de Madrid. El Palacio de Oriente aún se utiliza para funciones de estado.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 56

## ANEXO 9.TEST FINAL INDIVIDUAL GC

### BARCELONA. Las Ramblas

Las Ramblas es el paseo favorito de la ciudad. Al principio fue el lecho seco de un río y ahora es una serie de cinco avenidas interconectadas que van desde la *Plaça de Catalunya* hasta la estatua de Colón y el puerto (2 km). Es un paseo lleno de gente con cafeterías y terrazas al aire libre, quioscos, tenderos, pintores y artistas de la calle.

Comience en la *Rambla de Canaletas*. Si quiere asegurar su regreso a Barcelona, se dice que se debe beber de la fuente de hierro situada en este lugar.

Pase por la iglesia barroca del siglo XVII, *Església de Betlem*, recientemente restaurada, y por el palacio rococó de *Virreina*. Ahora ya ha llegado a la *Rambla de les Flors*. Puestos de flores llenan las calles. A su izquierda, se sitúa el famoso mercado cubierto del siglo XIX llamado *Mercat de la Boquería*, donde abundan la fruta y hortalizas, carnes y pescados.

Busque, en la Plaza de la Boquería, el mosaico diseñado por Joan Miró.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág.118

## **ANEXO 10. TEST FINAL INDIVIDUAL GE**

### **LA CATALANA BARCELONA- CIUDAD DE MAR**

Es la capital de una nación de 6 millones de habitantes, sofisticada, elegante y de movimiento rápido, que, para mucha gente, es la principal ciudad española, dejando a Madrid a la sombra.

La historia de la ciudad está escrita elocuentemente en cada una de sus diversas zonas, empezando con la más famosa, el *Barri Gotic* (Barrio Gótico). A un lado de éste, se encuentra la maravillosa avenida llamada Las Ramblas, llena de puestos de flores y terrazas a la sombra. A 100 metros de las Ramblas se encuentra un laberinto de edificios construidos en piedra: iglesias, palacios, la catedral y restos románicos que fueron la primera Barcelona. La *Plaça del Rei*, situada al norte de la Catedral, es incluso más impresionante. Al igual que el Museo de Historia de la Ciudad, traído piedra a piedra para completar el conjunto, contiene parte del anterior palacio real y el Salón del Tinel, donde Colón informó a Isabel y Fernando sobre el éxito de su primer viaje.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 115.

## **ANEXO 11. TEST INICIAL EN GRUPOS GE**

### **EL PALACIO REAL (B)**

Los visitantes entran por el impresionante patio en la fachada sur y compran sus entradas a la derecha.

Destaca la doble escalera de mármol de la entrada con el techo pintado; los retratos pintados por Goya de la Reina María Luisa y Carlos IV; el salón de Gasparini con un techo de estuco de estilo oriental; la Sala de Porcelana, cuyas paredes están revestidas de azulejos de porcelana fabricados en la Real Fábrica de Porcelana de El Buen Retiro; el enorme y ceremonioso comedor y el suntuoso salón del trono con el techo pintado por Tiépolo.

Hay varios museos en el recinto del palacio para los que se necesitan entradas a parte. La Biblioteca contiene unos 40.000 volúmenes. En la Armería Real se encuentran las armaduras de los reyes españoles, de sus niños y de sus caballos. El Museo de Carruajes está situado en el Campo del Moro, parque adyacente al Palacio.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 56

## **ANEXO 12. TEST FINAL EN GRUPOS. GE**

### **GALICIA**

Verde y gris son los colores de Galicia. El verde es por los prados y los bosques de eucaliptos del lluvioso extremo noroeste de la península. El gris es por el granito de los grandes promontorios que se elevan hacia el cielo o se inclinan hacia un Atlántico, feroz en invierno, a menudo manso en verano. El paisaje es melancolía, expresada en una música popular de tambores, faitas, arpas y en siglos de poesía en la lengua local: un dialecto romance no muy alejado del portugués.

El litoral es excepcional, profundamente mellado y con largos entrantes de mar llamados rías. Estas son salvajes en algunos puntos, y en otros están cultivadas hasta la misma orilla. Ofrecen muchas de las playas mejores y menos edificadas de España. Son también ricas en marisco. Hay buenos vinos gallegos, como los Ribeiros y Alvariños, y buen caldo gallego. Los elementos se combinan y conforman una cocina distinta y sorprendente.

La pobreza es, y ha sido, desde siempre, el problema principal.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 73

## **ANEXO 13. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº1**

### **UN DÍA EN BUENOS AIRES**

Un paseo por Buenos Aires es una experiencia inolvidable. Se puede empezar la visita por el centro histórico de la ciudad: la Plaza de Mayo. Aquí están la Casa Rosada, sede del poder ejecutivo nacional, la Catedral Metropolitana y el Banco Nación. Luego, siguiendo por la Avenida de Mayo, se puede entrar a tomar un café o a desayunar en uno de los lugares más tradicionales de la ciudad: el carfé Tortoni, el más antiguo de Buenos Aires. Caminando unas calles más adelante, la Avenida de Mayo se cruza con la Avenida 9 de Julio. Al fondo a la derecha se puede ver el símbolo de la ciudad: el Obelisco. Allí se puede tomar la Avenida Corrientes, donde hay muchos cines y teatros, por eso se la conoce también como el “Broadway” de Buenos Aires. Aquí se pueden visitar todo tipo de librerías y disquerías. Bajando se llega a la calle peatonal Florida, donde hay todo tipo de comercios. Es casi obligatoria la visita a las Galerías Pacífico: además de comprar, se pueden contemplar los frescos pintados en su cúpula. Durante el paseo, en cualquier rincón hay quioscos donde comprar caramelos, chocolates o riquísimos alfajores.

Miquel, L. y N. Sans, *Rápido Rápido*, Barcelona, Difusión, 2002, pág. 66.

## **ANEXO 14. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN N°2**

### **EL PERU'**

Geográfica y humanamente, el Perú es un país muy variado: la naturaleza y las costumbres son muy diferentes en la costa, en la sierra o en la selva.

Es un país muy rico en recursos naturales. La minería, la pesca, el cultivo del algodón y del azúcar son las principales fuentes de la economía peruana. Además, una nueva fuente importante de divisas es la artesanía, especialmente la artesanía textil y los trabajos con la plata.

La capital del Perú es Lima, una bonita ciudad que tiene más de siete millones de habitantes, aproximadamente un 30% de la población peruana.

Un 40% de los peruanos son indios, un 40% son mestizos y el 20% restante son blancos de origen europeo, orientales y negros. Como consecuencia de esta mezcla de razas y culturas, es muy difícil definir el carácter y las costumbres de los peruanos.

En la actualidad, los principales problemas de los peruanos son: la desigualdad social, el analfabetismo y la inflación.

Miquel, L. y N. Sans, *Rápido Rápido*, Barcelona, Difusión, 2002, pág. 29.

## ANEXO 15. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN N°3

### CHILE

#### ARICA E IQUIQUE

-Se puede llegar desde la frontera del Perú en autobús o en taxi “colectivo”. Zona árida, con numerosas fuentes termales, géiseres y oasis.

#### DESIERTO DE ATACAMA

-Lugares de interés: colosal Mina de Chuquicamata, visible desde el espacio; San Pedro de Atacama, capital arqueológica de Chile.

-En la zona sur, el Parque Nacional Pan de Azúcar reúne gran variedad de cactus y sus islas están pobladas por pingüinos.

#### COQUIMBO Y LA SERENA

-En Coquimbo, destacan playas como La Herradura, Las Mostazas, Guanaqueros...

-En La Serena, paseo por las callejuelas para ver la arquitectura colonial y visita a los museos mineralógico, arqueológico y colonial de arte religioso.

#### VALPARAISO

-Importante ciudad portuaria y sede del congreso Nacional.

-Subida en ascensor a la parte superior de los cerros para admirar la magnífica panorámica de la ciudad.

-Visita a la Casa-Museo del poeta Pablo Neruda.

#### VIÑA DEL MAR

-Conocida como “Ciudad Jardín” por sus jardines con plantas y arbustos, es una de las principales ciudades turísticas del país.

-Es típico el recorrido por la ciudad en carruajes tirados por caballos, llamados “victorias”.

-Exquisita gastronomía: caldillo de congrio (sopa hecha con angula de mar), mariscal (mariscos macerados con limón y especias)...

Miquel, L. y N. Sans, *Rápido Rápido*, Barcelona, Difusión, 2002, pág. 132.

## ANEXO 16. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN N°4

### BARCELONA. Las Ramblas

Las Ramblas es el paseo favorito de la ciudad. Al principio fue el lecho seco de un río y ahora es una serie de cinco avenidas interconectadas que van desde la *Plaça de Catalunya* hasta la estatua de Colón y el puerto (2 km). Es un paseo lleno de gente con cafeterías y terrazas al aire libre, quioscos, tenderos, pintores y artistas de la calle.

Comience en la *Rambla de Canaletas*. Si quiere asegurar su regreso a Barcelona, se dice que se debe beber de la fuente de hierro situada en este lugar.

Pase por la iglesia barroca del siglo XVII, *Església de Betlem*, recientemente restaurada, y por el palacio rococó de *Virreina*. Ahora ya ha llegado a la *Rambla de les Flors*. Puestos de flores llenan las calles. A su izquierda, se sitúa el famoso mercado cubierto del siglo XIX llamado *Mercat de la Boquería*, donde abundan la fruta y hortalizas, carnes y pescados.

Busque, en la Plaza de la Boquería, el mosaico diseñado por Joan Miró.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág.118

## ANEXO 17. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº5

### RONDA

Ronda es el más conocido de los pueblos blancos andaluces y el más visitado por los turistas. Rodeado de montañas que una vez fueron refugio de bandidos, la localidad se sitúa a los dos lados de una dramática garganta de 100 m. Con el río Guadalevin en lo profundo. Un puente del siglo xvii, el Puente Nuevo, cruza la garganta.

La mitad más antigua de la localidad, la Ciudad, a un lado del puente, es una zona deliciosa de calles estrechas y plazas tranquilas. La iglesia colegiata de Santa María la Mayor está en la Plaza de la Ciudad. Su campanario fue anteriormente un minarete, con la casa del párroco contigua, construida con una encantadora fachada con arcos. Las casas más señoriales son casi todas superposiciones cristianas sobre los edificios originales árabes, que siguieron a la Reconquista. La Casa Mondragón, renacentista, ocupada durante algún tiempo por los Reyes Católicos, Fernando e Isabel, es rica en patios y en arcos de herradura. El palacio Salvatierra del siglo XVI tiene una elegante fachada y está decorado con una pareja <<salvaje>> de las Indias tallada en la piedra. Los viejos baños árabes están al pie de la colina junto al Puente Viejo del siglo XVI.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 247

## **ANEXO 18. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº6**

### **SALAMANCA**

Desde el puente romano que atraviesa el río Tormes, desde la Plaza Mayor hasta las catedrales gemelas y la universidad, Salamanca, una única pieza de piedra dorada, es uno de los espectáculos más hermosos y fascinantes de toda Europa. La acumulación de esplendor habría sido, a buen seguro, abrumadora si no se hubiera destruido una parte durante las guerras Napoleónicas, creando un distrito llamado Los Caídos. El ambiente es alegre, lleno de gente joven, y diferente al del resto de ciudades universitarias de España. Porque no se trata sólo de un punto de encuentro entre la juventud y una sociedad respetable de una ciudad provincial. La ciudad forma también parte inequívoca de una provincia de marcado carácter agrícola. La economía local se basa en la cría de ganado, con grandes haciendas, pueblos tradicionales, y el complemento de los gitanos, que van normalmente asociados al mercado ganadero en España.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 170

## **ANEXO 19. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN N°7**

### **LA ISLA DE TAQUILE**

En los Andes, a 3812 metros sobre el nivel del mar, entre Perú y Bolivia, está el lago Titicaca. En el lado peruano del lago, a unos 35 kilómetros de la ciudad de Puno, se encuentra una pequeña isla quechua de 5 kilómetros de largo por 1,5 de ancho: la isla de Taquile. En la isla viven unas dos mil personas, 318 familias, una comunidad sin agua corriente ni electricidad. Los métodos de trabajo y la forma de vida de sus habitantes son muy parecidos a los de los antiguos incas. Los taquileños han mantenido las tradiciones de sus antepasados. Sin embargo, también han tomado de la sociedad moderna lo que más les ha interesado.

Los taquileños viven de la pesca, de la agricultura, de la artesanía y del transporte de turistas que desean conocer la isla. Sin embargo, lamentablemente la empresa privada foránea pretende desplazarlos de esta actividad utilizando modernas lanchas, lo que les privará de tener ingresos económicos como lancheros. En Taquile no hay hoteles para los turistas, que se alojan en casa de familias. Y por supuesto, en la isla no hay ni un solo coche.

Como la isla es muy pequeña y el clima muy duro, la agricultura tiene que estar totalmente controlada para que haya comida para todos. Cada domingo, después de la misa, la gente se reúne y discute los acontecimientos de la semana y los planes para el futuro inmediato. [...]

Miquel, L. y N. Sans, *Rápido Rápido*, Barcelona, Difusión, 2002, pág. 145

## **ANEXO 20. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº8**

### **LOS ESPAÑOLES Y LOS IDIOMAS**

Bastantes españoles tienen una necesidad urgente: hablar idiomas. Para leer, para trabajar, para estudiar en la Universidad o para viajar, necesitan hablar, leer o escribir en alemán, en francés y, especialmente, en inglés.

En las escuelas se estudia un idioma o dos. Aproximadamente el 75% (setenta y cinco por ciento) de los estudiantes escoge inglés. El 10% (diez por ciento) estudia alemán, y algunos francés, italiano u otras lenguas.

Por otra parte, en algunas regiones (Cataluña, Galicia, País Vasco...), el idioma extranjero es el tercer idioma: los estudiante estudian español y catalán o gallego o euskera. En las clases de lengua extranjera se estudia gramática, se leen textos, se escuchan canciones, y cada vez se practica más la comunicación, pero llegar a usar bien un idioma en la vida real no es fácil.

Muchos españoles ven películas en inglés, navegan por Internet, compran libros, vídeos, CD-ROM, casetes. DVD, CD y diccionarios para estudiar en casa, pero no siempre funciona. Por eso, en vacaciones, algunos (con suerte o con dinero) estudian en Inglaterra, en Irlanda, Estados Unidos, Alemania, Francia... Pero en 15 días no se aprende un idioma, ¿Verdad?

Miquel, L. y N. Sans, *Rápido Rápido*, Barcelona, Difusión, 2002, pág. 20

## **ANEXO 21. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº9**

### **NOSOTROS SOMOS, ELLOS SON**

De todos los países y pueblos hay una imagen más o menos tópica, más o menos real. Se dice, por ejemplo, que los españoles son apasionados, un poco perezosos y bastante desorganizados. Se dice también que son simpáticos, amables, demasiado habladores y un poquito dramáticos.

El irlandés Ian Gibson (hispanista que vive en España y tiene nacionalidad española) en su libro *Fuego en la sangre: la nueva España*, dice, además, que los españoles son ruidosos, sensuales. Vitalistas e incapaces de escuchar durante mucho tiempo al interlocutor.

Por otra parte, los estereotipos sobre España han cambiado bastante en el extranjero. España, sin embargo, significa todavía, para algunos, playas y sol, flamenco y toros. Para otros, España se asocia todavía a una imagen arcaica y rural, heredada de la Guerra Civil (1936-1939) y de la dictadura franquista. De todas formas, la verdad es que cada vez más personas conocen la España de hoy: un país contradictorio y variado, tradicional y moderno, un país turístico pero también un país europeo, industrial y dinámico.

Miquel, L. y N. Sans, *Rápido Rápido*, Barcelona, Difusión, 2002, pág. 49

## **ANEXO 22. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN N°10**

### **LOS JÓVENES EN ESPAÑA**

En primer lugar, hay que señalar que para los 1500 jóvenes españoles encuestados, las relaciones personales (el amor, los amigos), la salud, la paz y el dinero son las cosas más importantes.

Los padres son, para la mayoría, importantes también porque significan bienestar y cariño. Sólo algunos jóvenes (el 14%) dicen que tienen problemas sociales.

En cuanto a la injusticia social, piensan que es un mal inevitable del progreso. Sin embargo, consideran que la economía es lo más importante de un país.

En general, la política no es importante para los jóvenes. Muchos creen que los políticos solo quieren votos y poder personal.

Respecto a los siguientes temas, la mayoría opina que:

La Monarquía española es importante para el país.

El sistema educativo español es malo, así como la sanidad.

El ejército tiene que ser profesional.

La paz y los derechos humanos son más importantes que la libertad.

El amor a la naturaleza es más importante que el amor a la patria o a la religión.

La solidaridad es un valor muy importante aunque la sociedad actual es cada vez más individualista.

La fidelidad sexual es fundamental, sobre todo a causa del SIDA.

La sociedad no hace mucho por los jóvenes.

Por último, hay que señalar que casi todos los encuestados (el 85%) dicen que son felices y el 50% dice que su vida es bastante buena y cómoda.

Miquel, L. y N. Sans, *Rápido Rápido*, Barcelona, Difusión, 2002, pág. 43.

## **ANEXO 23. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº11**

### **ZAMORA**

Zamora, fortificada con fuertes murallas, descansa en una colina sobre el Duero, a unos 50 km de Portugal. Aquí murió, para mortificación de El Cid que le servía, el rey Sancho II de Castilla, abriendo así el camino a su hermano, Alfonso VI, hombre fuerte de la Castilla medieval. A pesar de que no se ha conservado la parte antigua de la ciudad en su totalidad, los monumentos rezuman un ambiente medieval muy romántico.

El castillo, situado en el extremo occidental, es en la actualidad una escuela de Artes Aplicadas. A su lado se encuentra la extraordinaria Catedral, con una cúpula de estilo bizantino similar a la de Toro. Tiene también una sólida y elegante torre románica de Santiago de los Caballeros, donde, según la leyenda, El Cid fue armado caballero. Digna de verse es también la iglesia de La Magdalena, el Palacio de los Condes de Alba y Aliste, hoy parador, el Museo de la Semana Santa y la bella iglesia de Santa María de la Horta. Zamora es también un buen lugar para <<tapear>>.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 178

## **ANEXO 24 . TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN N°12**

### **A PIE: PARQUE DEL RETIRO**

Comience en la calle Felipe IV entre el Prado y la parte trasera del Hotel Ritz. Suba hasta el anexo del Prado que se encuentra inmediatamente después. Cruce la calle de Alfonso XII hasta el Parque del Retiro. Al final del Paseo de Argentina, alineado con estatuas sin manos, encontrará el Estanque (lago con barcas de alquiler) y el monumento a Alfonso XII.

Pase por detrás del monumento, atraviase el Paseo de Venezuela hasta el Palacio de Velázquez y el Palacio de Cristal. Este último es un enorme invernadero con un lago y fuentes.

Continúe en la misma dirección hasta el jardín de rosas junto a la Glorieta del Angel Caído en el Paseo de Uruguay. Gire a la derecha en la glorieta y salga del parque, curzando Alfonso XII. Continúe bajando por Claudio Moyano (puestos de libros de segunda mano) hasta el Paseo del Prado. Gire a la derecha dejando el jardín Botánico a la derecha y regrese así al Museo del Prado.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 64

## **ANEXO 25 . TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº13**

### **A PIE: CIRCUITO DEL PALACIO REAL**

Desde la parada de metro Opera en la Plaza Isabel II, rodee el Teatro de la Opera hasta llegar a la Plaza de Oriente. Dejando a la izquierda Bailén pase por la entrada del Palacio Real. Para poder ver la Casa de Campo atraviase por el patio situado entre el Palacio y la Catedral de la Almudena.

Gire a la derecha rodeando la Catedral hasta llegar a la calle Mayor. A la izquierda hay excavaciones de ruinas musulmanas. Continúe hacia abajo hasta el Paseo Virgen del Puerto situado a la derecha. Desde aquí se entra en el agradable parque Campo del Moro que alberga el Museo de Carruajes.

Salga por el mismo camino y rodee el parque hasta subir por la Cuesta de San Vicente, girando a la izquierda por Ferraz hasta el Templo de Debod en el Parque de la Montaña. De vuelta a Ferraz, suba por la Calle Ventura Rodríguez y gire a la derecha por Martín de los Heros en dirección Plaza España.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 57

## ANEXO 26 . TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN N°14

### GALICIA (B)

La enorme división parcelaria, con terrenos poco económicos y divididos por las herencias, han dado lugar a una emigración a gran escala. Son tantos los emigrantes que en algunas partes de Argentina, la palabra “gallego” se emplea como sinónimo de “español”. Aún hoy en día se encuentran gallegos por toda España.

Galicia es, sobre todo, un país céltico. Los celtas llegaron 1000 años antes de Cristo y construyeron sus asentamientos de casas redondas, la mayoría en lo alto de colinas. Algunas todavía están en uso. Los romanos construyeron puentes y las enormes murallas de Lugo. Los musulmanes llegaron, pero su estancia fue breve. Poco después de su partida, las gentes del lugar descubrieron una tumba que reconocieron como la del apóstol Santiago, y así se inició una peregrinación que fue uno de los grandes rasgos de la Edad Media europea y sigue siendo, junto a las rías y a las costumbres inalteradas de Galicia, una de las razones principales para visitar esta región seductora y atípica.

Hopkins, A. Y G. Macphedran, *Descubre España*, León, Editorial Everest, S. A., 1993, pág. 73.

## **ANEXO 27. TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº16**

### **LA RUTA DEL MUDEJAR “A”**

El castillo de Arévalo, el que se ve de color rosa desde la carretera, estuvo muy relacionado con Isabel la Católica, antes de que ésta fuera Reina. Señora de Arévalo era el título con el que gustaba ser llamada. En realidad, el castillo sirvió más de prisión que de otra cosa, y si estuvo allí la entonces todavía princesa fue para visitar a su madre la reina Isabel de Portugal, retenida en él debido a una supuesta enfermedad mental. Otra ilustre prisionera fue doña Blanca, la esposa de Pedro I el Cruel. Los Reyes se alojaron siempre en el palacio Real, que se mandó derruir hace unos 17 años.

En Arévalo vivieron Germana de Foix, la segunda esposa de Fernando el Católico, e Iñigo López de Loyola (más conocido como san Ignacio de Loyola), que sirvió en uno de los palacios como paje. La ciudad de Arévalo ostenta los títulos de Muy Noble, Muy Ilustre, Muy Leal y Muy Humanitaria, y fue el rey Alfonso X quien le concedió, a mediados del siglo XII, su fuero real por haber permanecido la ciudad fiel al Rey, cuando el levantamiento comunero.

Justel C., *52 Excursiones en torno a Madrid*, Madrid, El País Aguilar, 1992, pág. 76

## **ANEXO 28 . TEXTO TALLER DE TRADUCCIÓN Nº17**

### **LA RUTA DEL MUDEJAR (B)**

El casco antiguo es conjunto histórico artístico. Muchos de sus edificios exhiben en sus fachadas un escudo con un caballero, cuyo origen está en la batalla de las Navas de Tolosa, cuando alguien de Arévalo ayudó al rey Alfonso VIII dejándole su caballo y, por eso, éste aparece representado sin bridas, queriendo significar lo rápido que acudían en defensa de su Rey.

En la plaza, donde sigue celebrándose mercado los martes, se encuentran algunos de los principales edificios, como la Iglesia de San Martín, con su torre mudéjar; la de Santa María y la llamada casa de los Sexmos. Quedan, también, repartidos por Arévalo, palacios y casas señoriales, y numerosas iglesias y conventos, así como puentes medievales, como el de Medina, de los Barros o el de Valladolid.

Saliendo de la villa, en Nava de Arévalo, la Iglesia de San Pedro conserva una reliquia de la Santa Cruz que se saca en procesión cuando hay tormenta.

La comarca de Arévalo es la más completa en mudéjar de toda Castilla, y casi todos los pueblos tienen iglesias de este estilo. Pero la de mayor importancia es la Ermita de la Lugareja, del siglo XII, declarada monumento nacional.

Justel C., *52 Excursiones en torno a Madrid*, Madrid, El País Aguilar, 1992, pág. 76

**ANEXO 29: Cuadro 1. Niveles comunes de referencia:  
escala global**

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

**Marco de referencia europeo. Niveles comunes de referencia, cap. 3. 3., cuadro 1.**

**ANEXO 30 . FICHA DE OBSERVACIÓN - DIARIO DE LA PROFESORA**

FECHA	TEXTOS:	HORAS:	NUM. ESTUD.
<b>OBSERVACIONES</b>			
<b>INTERVENCIONES DIRECTAS</b>	FORMACIÓN DE GRUPOS		
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LOS GRUPOS		
<b>ANDAMIAJE</b>	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN		
	NEGOCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENTRE SÍ		
	INTERACCIONES ENTRE PROFESORA Y ESTUDIANTES		

## ANEXO 31 . PRUEBA FINAL DE COMPRENSIÓN - GC

### CORSO DI LAUREA IN OPERATORE DEL TURISMO CULTURALE LINGUA E TRADUZIONE SPAGNOLA PROVA SCRITTA- FEBBRAIO 2002

#### COMPRESIONE ORALE

**A continuación escuchará diez diálogos breves. Oirá cada diálogo dos veces. Después de la segunda audición, marque la respuesta que le parece correcta.**

1.
  - Lo siento, no soy de aquí.
  - Se va pronto.
  - Donde quieras.
2.
  - Es la una.
  - Es sin alcohol.
  - Son cien pesetas.
3.
  - No, a mí no me molesta.
  - No, gracias. Prefiero un chicle.
  - No, no tengo fuego.
4.
  - No, no pasa nada, gracias.
  - Sí. Pasa cada media hora.
  - No. Yo voy en coche.
5.
  - No puedo esta tarde.
  - Es que he tenido un problema.
  - Es que no está aquí.
6.
  - Sí, está allí.
  - Mucho mejor.
  - No, salgo a las nueve.
7.
  - Está cerrada.
  - Gracias.
  - Al final de la calle.
8.
  - Sí, ya se ha ido.
  - No puedo, tengo que estudiar.
  - Sí, está en el cine.
9.
  - No. No me importa nada.
  - Bueno, si tú lo dices.
  - Un café con leche y uno solo.
10.
  - Son las tres y cinco.
  - A las diez y cuarto.
  - El martes de la próxima semana.

## COMPRESIONE SCRITTA

**A continuación encontrará usted un texto y 10 preguntas. Marque la opción correcta en cada pregunta.**

1. Hay un programa de televisión de conversaciones con políticos. El programa se llama:
  - Lo que usted diga
  - Grandes tomates
  - Mi butaca
2. Se recomienda un programa de televisión que empieza a las 24 horas. ¿Cuál?
  - Ya te tengo
  - Es natural
  - Lo que usted diga
3. Una de las películas cuenta una historia de dos amigas. Se llama:
  - Lo que usted diga
  - Grandes tomates
  - Rika
4. Uno de los programas de televisión trata de personas desaparecidas. Se llama:
  - Rika
  - Ta te tengo
  - Es natural
5. Una de las películas nombradas no es española. Se llama:
  - Rika
  - Limón en el té
  - Mi butaca
6. Hay una película que durará más de lo normal. Se llama:
  - Grandes tomates
  - Rika
  - Limón en el té
7. En un programa de televisión se habla de animales que pueden desaparecer. ¿Cómo se llama?
  - Es natural
  - Ya te tengo
  - Todos al campo
8. En una de las películas la historia sucede en época de guerra. La película se llama:
  - Grandes tomates
  - Rika
  - Limón en el té
9. Se recomienda un programa de deportes en televisión. ¿Cómo se llama?
  - En equipo
  - Ya te tengo
  - Todos al campo
10. En una de las películas, un hombre vuelve al lugar donde nació. ¿Adónde vuelve?
  - Madrid
  - Su pueblo
  - América del Sur

**Propuestas para un fin de semana sin salir de casa:  
Lo más interesante de la tele**

**Películas**

• **Rika.** Rika es una policía casada con un aburrido periodista. Su vida y la de su amiga Keka cambian cuando conocen a Rufo, un extraño y alegre peluquero. La última película del director español de moda, Pedro Santos, con sus actrices de siempre, Carmen López, Silvia Martínez... Real como la vida misma. Estupenda.  
Canal +, viernes, a las 20 h.

**Limón en el té.** Son tiempos de guerra: un chico y una chica se aman. Pero la madre de la chica les prohíbe casarse, porque el joven no quiere tener hijos. El nuevo cine sudamericano en una de sus mejores películas.  
Antena 3, viernes, 20 h.

**Todos al campo.** Un grupo de políticos y periodistas forman dos equipos para jugar un partido de fútbol. El problema es que el partido va a ser televisado, y los políticos juegan muy mal y les da vergüenza aparecer en la tele. Por eso intentarán que el partido no se juegue. Una comedia agradable para ver en familia, del creativo director de Todos a la plaza, Todos a la calle y Todos a la playa.  
Tele 5, viernes, 20 h.

• **Grandes tomates.** La historia de un hombre de negocios que ve cómo las cosas empiezan a irle mal y tiene que volver a vivir en el pequeño pueblo donde nació. No es la mejor película del director madrileño Carlos Montes, y además, es larguísima. Si hace frío, puede usted pasarse toda la tarde en su casita bien calentito.  
Tele 5, sábado 15.30 h.

**Otros programas**

• **Lo que usted diga.** El popular periodista Francisco Pardo habla con gente famosa de la política. Conversaciones inteligentes para un público inteligente. El viernes, a medianoche, en la 2.

• **Mi butaca.** El actor Julio Estévez y la actriz Elena Peña presentan las últimas noticias del mundo del cine, con entrevistas a los más famosos actores y directores. Se lo aconsejamos.  
Canal +, sábado, 14 h.

• **Ya te tengo.** Si ha perdido usted a alguien, si no ha vuelto a ver a un pariente desde hace dos años, no se pierda este programa: lo encontrará con su ayuda. Para llorar.  
TVE 1, sábado, 21.30 h.

• **Es natural.** Otro gran documental de la serie Animales en peligro; esta semana nos hablarán de un animal que puede desaparecer en pocos años: el gorila. Para no olvidar que el hombre es un animal más; algunos dicen que inteligente.  
TVE 1, domingo, 15 h.

• **¡Bueno, bueno!** El programa de mayor éxito esta temporada. Se hacen preguntas sobre su vida privada a una persona famosa, y el público decide si lo que contesta es verdad o no lo es. Presentado por Antonio Díaz, el conocido periodista.  
Tele 5, domingo, 21 h.

• **En equipo.** El mejor programa deportivo de la tele, con resúmenes de los partidos de fútbol jugados en el fin de semana y entrevistas a los mejores jugadores. Si le gusta el deporte, no se lo pierda.  
TVE 1, domingo, 23.30 h.



## ANEXO 33 . PRUEBA FINAL DE COMPRESIÓN – GE

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA  
CORSO DI LAUREA IN OPERATORE DEL TURISMO CULTURALE  
LINGUA E TRADUZIONE- SPAGNOLO I  
PROVA SCRITTA - FEBBRAIO 2003

### COMPRESIONE ORALE

A continuación escuchará diez diálogos breves. Oirá cada diálogo dos veces. Después de la segunda audición, marque la respuesta que le parece correcta.

1.
  - Lo siento, no soy de aquí.
  - Se va pronto.
  - Donde quieras.
2.
  - Es la una.
  - Es sin alcohol.
  - Son cien pesetas.
3.
  - No, a mí no me molesta.
  - No, gracias. Prefiero un chicle.
  - No, no tengo fuego.
4.
  - No, no pasa nada, gracias.
  - Sí. Pasa cada media hora.
  - No. Yo voy en coche.
5.
  - No puedo esta tarde.
  - Es que he tenido un problema.
  - Es que no está aquí.
6.
  - Sí, está allí.
  - Mucho mejor.
  - No, salgo a las nueve.
7.
  - Está cerrada.
  - Gracias.
  - Al final de la calle.
8.
  - Sí, ya se ha ido.
  - No puedo, tengo que estudiar.
  - Sí, está en el cine.
9.
  - No. No me importa nada.
  - Bueno, si tú lo dices.
  - Un café con leche y uno solo.
10.
  - Son las tres y cinco.
  - A las diez y cuarto.
  - El martes de la próxima semana.

Exámenes DELE C.I.E., convocatoria de mayo 1999, prueba 3: interpretación de textos orales. Ministerio de Educación y Cultura.

## COMPRESIONE SCRITTA

**A continuación encontrará usted un texto y 10 preguntas. Marque la opción correcta en cada pregunta.**

### PREGUNTAS

1. Tendrán problemas con el trabajo las personas que pertenecen al signo de:
  - Tauro
  - Virgo
  - Libra
  
2. A los pertenecientes al signo de Virgo se les recomienda:
  - Pasar las vacaciones en la playa.
  - Tener cuidado con las nuevas amistades.
  - Buscar novio/a.
  
3. Tendrán problemas familiare las personas pertenecientes al signo de:
  - Acuario.
  - Tauro.
  - Sagitario.
  
4. Los pertenecientes al signo de Libra solucionarán sus problemas:
  - Personales.
  - De trabajo.
  - Económicos.
  
5. Según el horóscopo, viajarán las personas pertenecientes al signo de:
  - Piscis.
  - Aries.
  - Acuario.
  
6. Alguien hará un buen regalo a las personas que pertenecen al signo de:
  - Sagitario.
  - Leo.
  - Escorpio.
  
7. Tendrán que ayudar a sus amigos los pertenecientes al signo de:
  - Géminis.
  - Leo.
  - Libra.
  
8. Las personas pertenecientes al signo de Géminis durante el mes de agosto:
  - Ahorrarán más dinero.
  - Se enfadarán con los amigos.
  - Podrán ir a muchas fiestas.
  
9. Las personas que pertenecen al signo de Cáncer, en relación con el trabajo:
  - Encontrarán uno nuevo.
  - Tendrán problemas con los jefes.
  - Serán felicitados por sus jefes.
  
10. No tendrán suerte en el amor los pertenecientes al signo de:
  - Aries.
  - Capricornio.
  - Escorpio.

## Horóscopo del verano (agosto)

### **ARIES**

Tendrás un verano maravilloso. Durante este mes te esperan sorpresas de todo tipo. Encontrarás al hombre o a la mujer de tu vida.

### **TAURO**

A partir del 15 de agosto tendrás discusiones y peleas con tu familia. En el trabajo, todo normal.

### **GÉMINIS**

En este mes tus amigos te invitarán a muchas fiestas. Gastarás más dinero que el mes anterior.

### **CANCER**

Te sentirás feliz y lleno/a de fuerza. En tu trabajo, los jefes estarán muy contentos contigo y te lo demostrarán.

### **LEO**

Ganarás mucho dinero y así podrás comprar el coche que tanto te gusta. Tus amigos tendrán problemas; intenta ayudarlos.

### **VIRGO**

Después de todo un año trabajando, te has ganado unas vacaciones: vete a la montaña. Si ya tienes novio/a, vuestra unión se hará más fuerte. Si no, ten cuidado porque aparecerá una persona que no es buena para ti.

### **LIBRA**

Podrás conseguir el crédito que querías y tendrás el dinero que necesitabas. Por otro lado, tus problemas personales impedirán que te concentres en tu trabajo. Analiza tus problemas y busca una solución. Escucha a tus amigos.

### **ESCORPIO**

En el amor: dolor, celos, discusiones... Durante este mes te sentirás como el/la protagonista de una película. Período interesante en tu trabajo.

### **SAGITARIO**

Tendrás encuentros con personas muy simpáticas. Alguien de tu familia te hará un bonito regalo. Si te vas de vacaciones, no dejes tu teléfono o dirección a nadie del trabajo, porque seguro que te llamarán.

### **CAPRICORNIO**

Si pensabas que tu vida era triste y monótona, ahora cambiarás de idea por completo. Piensa que una relación, aunque dure poco, puede dejar un buen recuerdo. Mucho trabajo.

### **ACUARIO**

Conocerás nuevos países. Vivrás en un período intenso y lleno de emociones. En el terreno familiar todo será muy interesante. Escucha a tus padres, te darán buenos consejos.

### **PISCIS**

Pasarás un buen mes de vacaciones, aunque no salgas de tu ciudad. Será un período de agradables sorpresas. Tomarás decisiones muy importantes.

Exámenes DELE C.I.E. prueba 1: interpretación de textos escritos. Ministerio de Educación y Cultura.



## 7. GLOSARIO

### ABREVIATURAS EMPLEADAS

<b>E:</b>	Cuestionario sobre expectativas.
<b>GC:</b>	Grupo de control.
<b>GE:</b>	Grupo experimental.
<b>LE :</b>	Cuestionario sobre las clases de lengua.
<b>LM:</b>	Lengua meta.
<b>LO:</b>	Lengua original.
<b>MI:</b>	Inteligencias Múltiples ( <i>Multiple Intelligences</i> ).
<b>TE:</b>	Cuestionario sobre las clases de traducción y expectativas
<b>TI:</b>	Cuestionario sobre las clases de traducción I
<b>TII:</b>	Cuestionario sobre las clases de traducción II
<b>TM:</b>	Texto meta.
<b>TO:</b>	Texto original.
<b>TTFG:</b>	Test de traducción final en grupos.
<b>TTFI:</b>	Test de traducción final individual.
<b>TTIG:</b>	Test de traducción inicial en grupos.
<b>TTII:</b>	Test de traducción inicial individual.
<b>ZDP:</b>	Zona de desarrollo próximo.

### TÉRMINOS EMPLEADOS PARA LA COMPARACIÓN DE DATOS

#### CUANTITATIVOS

**DIFERENCIA DE PROGRESIÓN:** Diferencia entre los datos de *progresión general* de dos grupos. De ser a favor del grupo experimental indica que la metodología experimental ha tenido una incidencia positiva.

**DIFERENCIA DE RESULTADOS FINALES:** Diferencia entre el promedio de los resultados obtenidos por los estudiantes de cada grupo en las pruebas finales de la asignatura (traducción, comprensión y producción). De ser a favor del grupo experimental indica que la metodología experimental ha tenido una incidencia positiva.

**ESPECTRO DE PROGRESIÓN:** Mide la amplitud entre los datos máximo y mínimo de *progresión individual* en cada grupo. Un espectro amplio, sea positivo que negativo, indica una gran variabilidad de los resultados individuales.

**PORCENTAJE DE PROGRESIÓN GENERAL:** Dato de *progresión general* expresado de forma porcentual.

**PORCENTAJE DE PROGRESIÓN INDIVIDUAL:** Dato de *progresión individual* expresado de forma porcentual.

**PORCENTAJE DE PROGRESIÓN MEDIA EN GRUPOS:** Dato de *progresión media* en grupos expresado de forma porcentual.

**PROGRESIÓN GENERAL:** Diferencia entre el promedio de los resultados obtenidos por los estudiantes de cada grupo en los tests de traducción individuales finales e iniciales. De ser positiva, indica una mejora en los resultados generales del grupo en la traducción individual.

**PROGRESIÓN INDIVIDUAL:** Diferencia entre el resultado del test de traducción final e inicial de cada estudiante. De ser positiva, indica una mejora en los resultados individuales del estudiante.

**PROGRESIÓN MEDIA EN GRUPOS:** Diferencia entre el promedio de los resultados finales obtenidos por los grupos de estudiantes en los tests de traducción en grupo finales e iniciales. De ser positiva, indica una mejora en los resultados generales del grupo en la traducción en grupos .

## **8. BIBLIOGRAFÍA**

- Alonso Alonso, M<sup>a</sup> R. y E. M<sup>a</sup> González Álvarez, “Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva”, en Valero Garcés, C. (ed.), *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996, págs. 133-141.
- American Psychological Association Division 15 Committee on Learner-Centered Teaching Education for the 21<sup>st</sup> Century, *Learner-centered psychological principles: Guidelines for Teaching Educational Psychology in Teacher Education Programs*, Washington D.C., American Psychological Association, 1995.
- Andermann, G. y M. Rogers, *Word, Words, Words. The Translator and the Language Learner*, Clevedon, Multilingual Matters, 1996.
- Andermann, G., “The Word is My Oyster- The Language Learner and the Translator”, en Andermann, G. y M. Rogers, *Word, Words, Words. The Translator and the Language Learner*, Clevedon, Multilingual Matters, 1996, págs. 41-55.
- \_\_\_\_\_”Finding the Right Word”, en Malmkjaer, K. (ed.), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester, St. Jerome, 1998, págs. 39-48.
- Andermann, G. y M. Rogers, “What is that translation for? A Functional View of Translation Assessment from a Pedagogical Perspective: A Response to Hans G. Hönl”, en Schäffner, C., *Translation and Quality*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998, págs. 56-63.
- Andreu, M., L. Berenguer, P. Orero y O. Ripoll, “Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres, *Quaderns: Revista de Traducció* 7, 2002, págs. 155-165.
- Aoki, N., “Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy”, en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 142 -152.
- Arnold, J., “Towards more Humanistic Language Teaching”, *ELT Journal* 52 (3), 1998, págs. 235-242.
- \_\_\_\_\_ (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_ y H. D. Brown, “A map of the terrain”, en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 1-24.
- Arrojo R. “The Revision of the Traditional Gap Between Theory and Practice & the Empowerment of Translation...”, *The Translator* 1 (1), 1995, págs. 25-48.
- Ausubel D., J. D. Novack y H. Hanegian, *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

- Baker, M., *In Other Words*, London & New York, Routledge, 1992.
- \_\_\_\_\_. “Linguistics and Cultural Studies: Complementary or Competing Paradigms in Translation Studies?”, en Lauer, A. et al. (eds.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*, Tübingen, Gunter Narr, 1996, págs. 9-19.
- \_\_\_\_\_. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001a.
- \_\_\_\_\_. “Translation studies”, en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001b, págs. 277-280.
- Ballard, M., (ed.), *La Traduction de la theorie a la didactique*, Lille, Presse Universitaire, 1986.
- \_\_\_\_\_. “La traduction releve-t-ell d’une pédagogie?“, en Ballard, M., (ed.), *La Traduction de la theorie a la didactique*, Lille, Presse Universitaire, 1986, págs. 13-28.
- Ballester Casado, A. y M. D. Chamorro Guerrero, “La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas”, *En Montesa Peydró, S. y A. Garrido Moraga (ed.), Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, 1993, 393-402.
- Bando classe 11 delle lauree in lingue e culture moderne, [en línea], <<http://orientamento.unipa.it/manifesti0304/lettere/lettere7.pdf>>, [consulta febrero 2004].
- Barreiro Sánchez, M. A., “Los actos de habla en el proceso de la traducción”, *Sendebarr 5*, 1994, págs. 39-53.
- Bassnett-McGuire, S., *Translation Studies*, London, Routledge, 1988.
- Bastin, G., “Evaluating Beginners’ Re-expression and Creativity. A Positive Approach”, *The Translator 6* (2), 2000, págs. 231-245.
- Beeby Lonsdale, A., *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*, Ottawa, University of Ottawa, 1996.
- \_\_\_\_\_. D. Ensinger y M. Presas (eds.), *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Bell, R., “Psycholinguistic/Cognitive approaches to translation”, en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 185-190.
- Berenguer, L., “La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción”, *Quaderns: Revista de Traducció 2*, 1998, págs. 119-129.
- Beylard-Ozeroff, A., J. Králová y B. Moser-Mercer, (eds.), *Translators Strategies and Creativity*, Amsterdam, John Benjamins, 1998.
- Boeree, C. G., “B. F. Skinner”, 1998, [en línea], <<http://www.ship.edu/~cgboeree/skinner.html>>, [consulta julio 2003].

- Breen, M. P., "Paradigmas actuales en el diseño de programas", *Comunicación Lenguaje y Educación* 7-8, 1990, págs. 7-32.
- British Council (the), Goethe Institut y Ens-Credif, *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*, Paris, Diffusion Didier Erudition, 1991.
- Brooks, J. G y M. G. Brooks, *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, VA, Merrill Prentice Hall, 2001.
- Brophy, J., *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*, Amsterdam, JAI, 2002.
- Brunette, L., "Towards a Terminology for Translation Quality Assessment. A Comparison of TQA Practices", *The Translator* 6 (2), 2000, págs. 169-182.
- Bruner, J. y J. Linaza (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.
- Bruner, J., "Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky", en Bruner, J., J. Linaza (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.
- \_\_\_\_\_ y S. C. Sgroi (comp.), *Il Linguaggio del Bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.
- \_\_\_\_\_ y E. Prodon (trad.), *La Ricerca del Significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- \_\_\_\_\_ y F. Díaz, *La Educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.
- \_\_\_\_\_ J. C. Gómez Crespo y J. L. Linaza (trads.), *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1998.
- \_\_\_\_\_ J. Palacios (comp.) y J. M. Igoa (trad.), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1998.
- Canale, M., (1980), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M., *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- \_\_\_\_\_ y M. Swain, (1983) "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I)." *Signos* 17, enero-marzo 1996, págs. 54-62, (II)." *Signos* 18, abril-junio 1996, págs. 78-89.
- Candlin, C., "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación Lenguaje y Educación* 7-8, 1990, págs. 33-54.
- Cao, D., "Towards a Model of Translation Proficiency", *Target* 8 (2), 1996, págs. 325-340.
- Caroli, M., *La programmazione nella scuola*, Milano, Principato Editore, 1982.
- Carretero, M., *Constructivismo y Educación*, Madrid, Edelvives, 1994.

- Chesterman, A. (ed.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, Oy Finn Lectura Ab, 1989.
- Chesterman, A., “Karl Popper in the Translation Class”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 89-95.
- \_\_\_\_\_ “Causes, Translations, Effects”, *Target* 10 (2), 1998, págs. 201-230.
- \_\_\_\_\_ “Communication Strategies, Learning Strategies & Translation Strategies”, en Malmkjaer, K. (ed.), *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*, Manchester, St. Jerome, 1998, págs. 135-144.
- \_\_\_\_\_ “A Causal Model for Translation Studies”, en Olohan, M., (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, Manchester, St. Jerome, 2000, págs. 15-27.
- \_\_\_\_\_ N. Gallardo San Salvador e Y. Gambier (eds.), *Translation in Context*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Colina, S., “Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies”, *TheTranslator* 8 (1), 2002, págs. 1-24.
- Coll, C., “Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa”, *Cuadernos de Pedagogía* 185, 1990.
- \_\_\_\_\_ et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
- Coll, C., “Psicología y didácticas: demarcación e interconexión”, *Infancia y Aprendizaje* 62-63, 1993, págs. 237-243.
- \_\_\_\_\_ “Piaget, el constructivismo y la educación escolar. ¿Dónde está el hilo conductor?” *Substratum* vol. III 8-9, 1996, págs. 153-174.
- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, [en línea], <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>, [consulta febrero 2004].
- Cotoner Cerdó, L. y M. González Davies, “Aproximación a una metodología activa en las clases de traducción”, en Argüeso, A. (ed.), *Traducción, Interpretación, Lenguaje*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, págs. 93-109.
- Crandal J., “Cooperative language learning and affective factors”, en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 226-245
- Cronin, M., “Game theory and translation”, en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 91-93.
- Crozier, W. R., *Individual learners. Personality differences in education*, London & New York, Routledge, 1997.

- Danks, J. y J. Griffin, "Reading and Translation. A Psycholinguistic Perspective", en Danks, J. et al. (eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997, págs. 161-175.
- De Almeida Mattos, A. M., "A Vygotskian approach to evaluation in foreign language learning contexts", *ELT Journal* 54 (4), October 2000, págs. 335-344.
- de Andrés, V., "Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 87-109.
- Déjean Le Féal, K., "Pédagogie raisonnée de la traduction", *Meta* 38 (2) 1993, págs. 155-197.
- Delisle, J. et al. (eds.), *L'Enseignement de l'Interpretation et de la traduction de la theorie a la pedagogie*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1981.
- Delisle, J., "De la théorie à la pédagogie: réflexions méthodologiques", en Delisle, J. et al. (eds.), *L'Enseignement de l'Interpretation et de la traduction de la theorie a la pedagogie*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1981, págs. 135-151.
- \_\_\_\_\_ "Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction", en García Izquierdo, I. y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1998, págs. 13-44.
- Díaz Fouces, O., *Didáctica de la Traducción (Portugués- Español)*, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacions, 1999.
- Dickinson, L., "Autonomy and motivation: a literature review", *System* 23 (2), 1995, págs. 165-174.
- Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992.
- Dollerup, C., "Systematic Feedback in Teaching Translation", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 121-132.
- Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994.
- Dollerup, C. y V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- Dow, A. R. y J. T. Ryan Jr., "Preparing Students for Professional Interaction", en Rivers, W. M. (ed), *Interactive Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, págs.194-210.
- Duff, A., *Translation*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Durieux, C., *¿Qué es una buena traducción?*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1987.

- Eco, U. y S. Nergaard, "Semiotic approaches", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of translation studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 119-123.
- Edwards Adams, M., "<Translate> - <Translate what?>: Concepts from Cognitive Psychology Relevant in Translation Methodology", en Valero Garcés, C., (ed.) *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996, págs. 77-84.
- Ellis, R., *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Ernest, P., "The one and the many", en Steffe, L. y J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, págs.459-486.
- Erikson, E. H. y R. Sarró Maluquer (trad.), *El ciclo vital completado*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Fahrazad, F., "Testing achievement in translation classes", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 271-278.
- Fawcett, P., "Linguistic approaches", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 120-125.
- Felder R. M , E. R. Henriques, "Learning and Teaching Styles", *Foreign and Second Language Education, Foreign Annals 28 (1), 1995*, págs.21-31.
- Felder, R. M., "Matters of Style", en *ASEE Prism 6 (4)*, 1996, págs. 18-23.
- Fosnot, C. T. (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York & London, Teachers College Press, 1996.
- Fosnot, C. T., "Constructivism: A Psychological Theory of Learning", en Fosnot, C. T. (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York & London, Teachers College Press, 1996, págs. 8-33.
- Gallardo San Salvador, N., "Enseñanza de la traducción técnica: la formación de traductores no especialistas", [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/gallardo.htm>> [consulta septiembre 2003].
- García Izquierdo, I. y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1998.
- García Izquierdo, I., "The concept of text type and its relevance to translator training", *Target 12 (2)*, 2000, págs. 283-295.
- García, R., "Crear para comprender. La concepción Piagetiana del conocimiento", *Substratum* vol. III (8-9), 1996, págs. 53-62.
- Gardner, H., y L. Sosio (trad.), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

- Gardner, H., e I. Blum (trad.), *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994.
- Gardner, H., *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*, New York, Basic Books, 1999.
- Gardner, R. C., “Individual differences and second language learning”, en Tucker R. G. y D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers, 1997, vol. 4: Second Language Education, págs. 33-42.
- Gile, D., “The Process-oriented Approach in Translation Training”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 107-112.
- Gómez Granell, C. y P. Moreno, “Lo individual y lo social en la construcción del conocimiento”, *Infancia y aprendizaje* 59-60, 1992, págs. 159-183.
- Gómez Granell, C. y C. Coll Salvador, “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”, *Cuadernos de Pedagogía* 221, 1993, págs. 8-10.
- González Davies, M., “<But the dictionary says...>. Topic-oriented Translation Teaching”, en Pujol Bercé, M. y F. Sierra Martínez (eds.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria. La Traducción*, Diálogos hispánicos núm. 20, Amsterdam, Rodopi, 1996.
- \_\_\_\_\_ “How faithful can you be? (El idiota invisible o la fidelidad en traducción)”, *A.P.A.C of news* 39, mayo 2000, págs. 27-30.
- \_\_\_\_\_ y C. Scott-Tenent, “Training in the application of translation strategies for undergraduate scientific translation students”, *Meta* 46 (4), noviembre 2001, págs. 737-744..
- González Davies, M., “Translation in Foreign Language Learning: Sleeping with the Enemy?”, *A.P.A.C. of news*, enero 2002a, págs. 64-74.
- \_\_\_\_\_ “Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice”, *Humanising Language Teaching*, University of Kent, Pilgrims, [www.hltmag.co.uk](http://www.hltmag.co.uk), julio 2002, [documento en línea], < <http://www.hltmag.co.uk/jul02/mart2.htm> >, [consulta mayo 2004].
- \_\_\_\_\_ (coord.), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003.
- \_\_\_\_\_ “Introducción: principios pedagógicos”, en González Davies, M. (coord.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro, Barcelona, 2003, págs. 11-18
- Gouanvic, J. M., “A Model of Structuralist Constructivism in Translation Studies“. En Hermans, T., (ed.), *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Issues*, Manchester, St. Jerome, 2002, págs. 93-102.

- Grellet, F., "Vers un pédagogie communicative de la traduction", en The British Council/ Goethe-Institut/ Ens-Credif, *The Role of Translation in Foreign Language Teaching*, París, Diffusion Didier Erudition, 1991.
- Guariento, W. y J. Morley, "Text and task authenticity in the EFL classroom", *ELT Journal* 55 (4), October 2001, págs. 347-353.
- Guba, E. y Y. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, C.A. : Sage.
- Gutknecht, C. y L. J. Rölle, *Translating by Factors*, New York, Albany State University of New York, 1996.
- Gutt, E. A., "Issues of Translation Research in the Inferential Paradigm of Communication", en Olohan, M. (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, Manchester, St. Jerome, 2000, págs. 161-179.
- Halliday, M. A. K., "Towards a theory of good translation", en Steiner, E. y C. Yallop, (eds.), *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 2001, págs. 13-18.
- Harris, B., T. Hermans, A. Hurtado, L. Martín y R. Merino, "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual", en Fernández Nistal, P. y J. M. Bravo Gozalo (eds.), *Perspectivas de la traducción*, Universidad de Valladolid, 1995, págs. 49-74.
- Hatim B. e I. Mason, *Discourse and the translator*, New York, Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_, *The translator as communicator*, London, Routledge, 1996.
- Hatim B, *Teaching and Researching Translation*, Harlow, Pearson Education Limited, 2001.
- Hermans, T. (ed.), *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Issues*, Manchester, St. Jerome, 2002.
- Hervey, S., I. Higgins y L. Haywood, *Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English*, London & New York, Routledge, 1995.
- Hilgard, E. y G. Bower, *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1989.
- Holljen, M. B., "Practice Orientation in the Teaching of LSP Translation", *Babel* 46 (1), 2000, págs. 41-65.
- Holmes, J., (1972) "The Name and Nature of Translation Studies", en Holmes, J., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi, 1988, págs. 67-80.
- \_\_\_\_\_, (1984), "The State of Two Arts: Literary Translation and Translation Studies in the West Today", en Holmes, J., *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi, 1988, págs. 103-112.
- \_\_\_\_\_, *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam, Rodopi, 1988.

- Honebein, P., "Seven goals for the design of constructivist learning environments", en Wilson, B., *Constructivist learning environments*, New Jersey, Educational Technology Publications, 1996, págs. 17-24.
- Hooper Hansen, G., "Learning by heart: a Lozanov perspective", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 211-225.
- House, J., *A model for translation quality assessment*, Tübingen Narr, 1981.
- \_\_\_\_\_ "How do we know when a translation is good?", en Steiner, E. y C. Yallop, (eds.), *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 2001, págs. 127-160.
- \_\_\_\_\_ "Quality of translation", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 197-200.
- \_\_\_\_\_ y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1986.
- Hung, E. (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building bridges*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2002.
- Hurtado Albir, A. (ed.), *Estudis sobre la traducció*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1984.
- \_\_\_\_\_ "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable 1*, 1988, págs. 42-45.
- \_\_\_\_\_ "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual", en Fernández Nistal, P. y Bravo Gozalo, J. M. (coords.), *Perspectivas de la traducción*, Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación de Valladolid, 1995, págs. 49-74.
- \_\_\_\_\_ *La Enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996a.
- \_\_\_\_\_ "La cuestión del método traductor. Estrategia y técnica de traducción", *Sendebarr 7*, 1996b, págs. 39-57.
- \_\_\_\_\_ (dir), *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa, 1999a.
- \_\_\_\_\_ "La competencia traductora y su adquisición, un modelo holístico y dinámico", *Perspectives. Studies in Translatology 7 (2)*, 1999b, págs. 177-188.
- Ingo, R., "Translation Theory: four fundamental aspects", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (ed.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs.49-55.
- Jakobsen Lykke, A., "Starting from the (other) End: Integrating Translation and Text Production", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 143-150.

- Jonassen, D. H., "Evaluating Constructivist Learning", *Educational Technology*, 36 (9), 1991, págs. 28-33.
- Jones S., "Language awareness and learning styles", en R. G. Tucker y D. Corson (eds.) *Encyclopedia of language and education*", Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers, 1997, vol 6: Knowledge about language, págs. 73-84.
- Kenny, D., "Equivalence", en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 77-80.
- Kiraly, D., *Pathways to translation: pedagogy and process*, Kent, The Kent State University Press, 1995.
- \_\_\_\_ "From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration?", Intercultural Studies Group, Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training, 1999, [documento en línea], <<http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>>, [consulta febrero 2004].
- \_\_\_\_ *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*, Manchester, St. Jerome, 2000.
- \_\_\_\_ "Towards a constructivist approach to translator education", *Quaderns Revista de Traducció* 6, 2001, págs.50-53.
- Kohonen, V. "Authentic assessment in affective foreign language education" en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 279-294.
- \_\_\_\_ R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara, *Experiential Learning in Foreign Language Education*, London, Harlow Longman, 2001.
- Krawutschke, P. (ed.), *Translator and Interpreter training and foreign language pedagogy*, American Translators Association Scholarly Monograph Series, vol. III, Binghamton, State University of New York, 1989.
- Kreutzer, M. y W. Neunzig, "En torno a la investigación empírica en el campo de la traductología", *Quaderns: Revista de traducció* 1, 1998, págs.127-134.
- Kussmaul, P., "Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches", en van Leuven-Zwart, K. M. y T. Naaijken, (ed.), *Translation Studies: The State of the Art*, Amsterdam, Rodopi, 1991, págs. 91-101.
- \_\_\_\_ *Training the translator*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- \_\_\_\_ "Types of Creative Translating", en Chesterman, A., N. Gallardo San Salvador e Y. Gambier, (eds.), *Translation in Context*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs.117-126.
- Lamérand, R., *Teorie di insegnamento programmato e laboratori linguistici*, Brescia, Editrice La Scuola, 1973.

- Larsen-Freeman D., I. Molina Martos y P. Benítez Pérez (trads.), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994.
- Lauscher, S., “Translation Quality Assessment. Where Can Theory and Practice Meet?”, *The translator* 6 (2), 2000, págs. 149-168.
- Lee, J. F. y B. Van Patten (eds.), *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York, Mac Graw Hill, 1995.
- Lefevere, A., *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*, London & New York, Routledge, 1992.
- Legutke, M., H. Thomas, *Process and experience in the language classroom*, London, Longman, 1993.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. y M. Thelen (eds.), *Translation and Meaning. Part 2*, Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 1992.
- Levý, J., “Translation as a decision process”, en Chesterman, A. (ed.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, Oy Finn Lectura Ab, 1989, págs. 37-52.
- Lima, E., “Per una rifondazione della disciplina Lingua e Traduzione –Lingua X nelle Classi III e XI. Riflessioni e proposte operative”, (documento inédito), 2003.
- Little, D., “Language Awareness and the Autonomous Language Learner”, *Language Awareness* 6 (2-3), 1997, págs. 93-104.
- Littlewood, W. T., *Communicative language teaching. An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Lomas, C., A. Osorio y A. Tusón, “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, *Signos* 7, Oct-Dic. 1992, págs. 27-53.
- López E. M., “Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje situado”, [en línea] <<http://www.psicologia2.iwarp.com/Ensayo1Marri.doc>>, [consulta septiembre 2003].
- Lörscher, W., “Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance”, en House, J. y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1986, 277-292.
- \_\_\_\_\_, “Process-oriented research into translation and its implications for translation teaching”, *Interface: Journal of Applied Linguistics* 6 (2), 1992, págs. 105-117.
- \_\_\_\_\_, “Form- and Sense-oriented Approaches to Translation”, en Lewandowska-Tomaszczyk, B. y M. Thelen (eds.), *Translation and Meaning. Part 2*, Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 1992, págs.403-414.
- Lvovskaya, Z., “La situación comunicativa como universal de la comunicación verbal”, en Sánchez Trigo, E. y O. Diaz Fouces (coords.), *Traducción y Comunicación* vol. 1, Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacions, 2000, págs. 51-57.

- Llobera, M., J. M. Cots y D. Hymes, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- Mackenzie, R., “Creative Problem-solving and Translator Training”, en Beylard-Ozeroff, A., J. Králová y B. Moser-Mercer, (eds.), *Translators Strategies and Creativity*, Amsterdam, John Benjamins, 1998, págs. 201-206.
- Mahn, G., “Standards and Evaluation in Translator Training”, en Krawutschke, P. (ed.), *Translator and Interpreter training and foreign language pedagogy*, American Translators Association Scholarly Monograph Series, vol. III, Binghamton, State University of New York, 1989, págs. 100-108.
- Maldonado Osorio, G., “Paradigmas de Aprendizaje”, [en línea], <[http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_paradig.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig.htm)>, [consulta septiembre 2003].
- Malmkjaer, K. (ed.), *Translation & Language Teaching : Language Teaching & Translation*, Manchester, St. Jerome, 1998.
- Marrocco Maffei, G. L., “De la traducción como un sistema de reescritura”, en Martín-Gaitero, R. (ed.), *V Encuentros Complutenses en torno a la traducción*, Madrid, Ediclás, 1995, págs. 141-146.
- Martín-Gaitero, R. (ed.), *V Encuentros Complutenses en torno a la traducción*, Madrid, Ediclás, 1995.
- Maslow, A. H y R. Ribé, *El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona, Kairós, 1991.
- Mason, I., “Communicative/ functional approaches”, en Baker, M. (ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 29-33.
- Mateo Martínez, J., *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*, Alicante, Universidad de Alicante, 1999.
- Mauriello, G., “Teacher’s Tools in Translation Class”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (ed.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 63-68.
- Moskowitz, G., “Enhancing personal development: humanistic activities at work”, en Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 177-193.
- Mounin, G., “Pour une pédagogie de la traduction”, en Ballard, M., (ed.), *La Traduction de la theorie a la didactique*, Lille, Presse Universitaire, 1986, págs. 29-37.
- Muñoz Carmen (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística, 2000.

- Murcia, M. A., "Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas", *Signos* I, enero-marzo 1991.
- Nelson Spivey, N., *The Constructivist Metaphor*, San Diego, Academic Press, 1997.
- Neubert, A. y G. M. Shreve, *Translation as Text*, Kent, Ohio, The Kent State University Press, 1992.
- Neubert, A., "Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it", en Snell Hornby, M., F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 411-420.
- \_\_\_\_\_, "Theory and Practice of Translation Studies Revisited: 25 years of Translator Training in Europe", en Beeby Lonsdale, A., D. Ensinger y M. Presas (eds.), *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs.13-26.
- Neunzig, W. y M. Presas, "El traductor en el proceso de la comunicación bilingüe. Algunas consecuencias pedagógicas", *Actes del II Congrès Internacional sobre Traducció, UAB*, 1997, págs. 151-160.
- Neunzig, W. y M. Orozco, "El enfoque experimental en traductología: resumen y perspectivas", *Quaderns: Revista de Traducció* 6, 2001, págs. 54-56.
- Newmark, P. y Frangini, F. (trad.), *La Traduzione: Problemi e Metodi*, Milano, Garzanti, 1988.
- Newson, D., "Translation and Foreign Language Learning", en Malmkjaer, K. (ed.), *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*, Manchester, St. Jerome, 1998, págs. 63-68.
- Nida, E., *Towards a Science of Translating*, Leiden, E. J. Brill, 1964.
- \_\_\_\_\_, "Representative treatments of translating", en Nida, E., *Context in Translating*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2002, págs. 87-105.
- Nord, C., "Traduciendo funciones", en Hurtado Albir, Amparo (ed.), *Estudis sobre la traducció*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1984.
- \_\_\_\_\_, "Text Analysis in Translator Training", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992a, págs. 39-48.
- \_\_\_\_\_, "The Relationship between Text Function and Meaning in Translation", en Lewandowska-Tomaszczyk, B. y M. Thelen (eds.), *Translation and Meaning. Part 2*, Maastricht, Faculty of Translation and Interpreting, 1992b, págs. 91-96.
- \_\_\_\_\_, "Las funciones comunicativas y su realización textual en la traducción", *Sendebarr* 5, 1994a, págs. 85-103.

- \_\_\_\_\_ “Translation as a Process of Linguistic & Cultural Adaptation”, en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994b, págs. 59-67.
- \_\_\_\_\_ “El error en la traducción: categorías y evaluación”, en Hurtado Albir, A., (dir.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996, págs. 91-103.
- \_\_\_\_\_ *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome, 1997.
- \_\_\_\_\_ “La unidad de traducción en el enfoque funcionalista”, *Quaderns: Revista de Traducció* 1, 1998, págs. 65-77.
- \_\_\_\_\_ “Translating as a Text-Production Activity”, Intercultural Studies Group, Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training, 1999, [documento en línea], <<http://www.fut.es/~apym/symp/nord.html>>, [consulta febrero 2004].
- Nunan, D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- \_\_\_\_\_ *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*, New York, Prentice Hall, 1991.
- Olivera, A., *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona, Edinumen, 2000.
- Olohan, M., (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, Manchester, St. Jerome, 2000.
- Orozco Tutorán, M., “La metodología de la investigación en traductología”, *Perspectives. Studies in Translatology* 7 (2), 1999, págs. 189-198.
- \_\_\_\_\_ “Revisión de investigaciones empíricas en traducción escrita”, *Trans* 6, 2002, págs. 63-85.
- Ortega, L., “El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas”, en Muñoz Carmen (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística, 2000, págs.197-217.
- Ortiz García, J., “La evaluación de traducciones en la asignatura traducción general”, en Valero Garcés, C. e I. De La Cruz Cabanillas (eds.), *Nuevas tendencias y aplicaciones de la traducción. Encuentros en torno a la Traducción* 3, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1998, págs. 259-265.
- Osorio Rojas, R. A., *Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky*, [en línea], <<http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>>, [consulta septiembre 2003].

- Otal Ocampo, J. L., "Teoría de la relevancia y traducción", en Hurtado Albir, A. (dir.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1996, págs. 113-127.
- Oxford, R., "Motivating through Classroom Techniques", en W. M. Rivers, *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, págs. 108-119.
- \_\_\_\_\_ "Anxiety and the language learner", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp 58-67.
- \_\_\_\_\_ M. E. Hollaway y D. Horton- Murillo, "Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom", *System* 20 (4), 1992, págs. 439-456.
- PACTE, "Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project", en Beeby Lonsdale, A., D. Ensinger y M. Presas (eds.), *Investigating translation*, Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs. 99-106.
- \_\_\_\_\_ "La competencia traductora y su adquisición", *Quaderns: Revista de traducció* 6, 2001, pp 39-45.
- \_\_\_\_\_ "La investigación empírica y experimental en traductología", *Quaderns. Revista de traducció* 6, 2001, págs. 9-10.
- Piaget, J. Y M. Cerruti (intr.), *La epistemología genética*, Roma, Laterza, 1973.
- \_\_\_\_\_ y P. Vilanova (trad.), *A dónde va la educación*, Barcelona, Teide, 1974.
- \_\_\_\_\_ *Introducción a la epistemología genética*, Buenos Aires, Paidós, 1978-1979.
- \_\_\_\_\_ y R. Santamaria (trad.), *La construcción de lo real en el niño*, Barcelona, Crítica, 1985.
- Poetzlar, J., *Teoría y práctica de la enseñanza programada*, Barcelona, Teide, 1973.
- Posada, J. J., "Jerome Bruner y la educación de adultos", *Boletín* 32, diciembre 1993, Proyecto Principal de Educación, págs. 49-54.
- Presas, M., "Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular", en García Izquierdo, I. y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 1998, págs. 131-134.
- \_\_\_\_\_ "Competencia bilingüe versus competencia traductora", en *Interfaces, Actas de las VII Jornadas de Traducción*, Vic 27 y 28 de marzo de 2003, [en línea], <[http://www.uvic.es/fchtd/jornades\\_2003/fitxers/presas.doc](http://www.uvic.es/fchtd/jornades_2003/fitxers/presas.doc)>, [consulta septiembre 2003].
- Puchta, H., "Beyond materials, techniques and linguistic analyses. The role of motivation, beliefs and identity", *HLT Magazine*, July 2000, [en línea], <<http://www.hlomag.co.uk/>>, [consulta septiembre 2003].

- Pym, A., "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 279-290.
- \_\_\_\_\_ "On Cooperation", en Olohan, M. (ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, Manchester, St. Jerome, 2000, págs. 181-192.
- \_\_\_\_\_ "Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach", pre-print version 2.1, 2002, [en línea], <<http://www.fut.es/~apym/online/competence.pdf>> [consulta septiembre 2003].
- Rardin, J., "A humanistic philosophy of education", *ELT documents* 113, 1982, págs. 59-67.
- Reid, J., "Affect in the classroom: problems, politics and pragmatics", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 297-306.
- Reiss, K. y H. Vermeer, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer, 1984-1991.
- Rico Pérez, C., "Training the translator in a second language: a communicative approach", en Argüeso, A. (ed.), *Traducción, Interpretación, Lenguaje*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, págs. 53-63.
- Riedemann Hall, K., "Cognition and Translation Didactics", *Meta* XLI (1), 1996, págs. 114-117.
- Rinoluceri, M., "Awareness activities for teaching structures", *ELT documents* 113, 1982, págs. 50-58.
- \_\_\_\_\_ "The humanistic exercise", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 194-210.
- Robinson, D., "Free translation", en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 87-90.
- Rogers, C. y S. Verano (trad.), *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Sager, J. C., "Text Types and Translation", en Trosborg, A. (ed.), *Text Typology and Translation.*, Amsterdam, John Benjamins, 1997, págs. 25-41.
- Sainz, M. J., "Developing Translation Skills", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (ed.), *Teaching translation and interpreting. Training talent and experience*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992, págs. 69-73.
- \_\_\_\_\_ "Student-centred Correction of Translations", en Dollerup, C. y A. Lindergaard (eds.), *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994, págs. 133-141.

- \_\_\_\_\_ “Awareness and Responsibility: our Students as Partners” en Dollerup, C. y V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1995, 137-144.
- Salama-Carr, M., “Interpretive Approach”, en Baker, M. (ed.) *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs.112-114.
- Sánchez, L., “Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes”, OEI-Revista Iberoamericana de Educación, [en línea], <<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores.htm#11>>, [consulta septiembre 2003].
- Sánchez Trigo, E. y O. Diaz Fouces (coords.), *Traducción y Comunicación*, Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacions, 2000.
- Sancho, J. M y F. Hernández, “Perspectivas de cambio sobre la enseñanza y el aprendizaje”, Comunicación presentada en el Simposio sobre Itinerarios de Cambio en la Educación: Parc Científic de Barcelona, 15-16 de marzo de 2001, [en línea] <<http://xiram.doe.d5.ub.es/ponencias/sancho.htm>>, [consulta julio 2003].
- Santos Gargallo, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arcos Libros, 1999.
- Schäffner, C. (ed.), *Translation and Quality*, Surrey, Clevedon Multilingual Matters, 1998.
- \_\_\_\_\_ “From <Good> to <Functionally Appropriate>: Assessing Translation Quality”, en Schäffner, C. (ed.), *Translation and Quality*, Surrey, Clevedon Multilingual Matters, 1998, págs. 1-5.
- \_\_\_\_\_ y B. J. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Schäffner, C., “Action (theory of ‘translatorial action’), en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 3-5.
- \_\_\_\_\_ “Skopos theory”, en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 235-238.
- Schmidt R. W., “Awareness and second language acquisition”, *Annual Review of Applied Linguistics* 13 , 1993, págs. 206-226.
- Scott-Tennent, C., M. González Davies y F. Rodríguez Torras, “Translation Strategies and Translation Solutions: Design of a didactic prototype and empirical study of results”, en Beeby A. et al. (eds.), *Investigating Translation*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2000, págs. 107-116.
- Seliger, H. W. y E. Shohamy, *Second Language Research Methods*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Sewell, P. e I. Higgins, *Teaching translation in universities: present and future perspectives*, London, AFLS: CILT, 1996.

- Sharwood Smith, M., "Consciousness-raising and the Second Language Learner," *Applied Linguistics* 2, 1981, págs.159-69.
- Shreve, G. M., "Cognition and the Evolution of Translation Competence", en Danks, J. et al. (eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997, págs. 120-136.
- Sin, K., "Myths and misconceptions in translation teaching", en Hung. E. (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building bridges*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2002, págs. 31-43.
- Skinner, B. H., "A Brief Survey of Operant Behavior", 1990, [en línea], <<http://www.bfskinner.org/Documents.asp>>, [consulta julio 2003].
- Snell-Hornby, M., "Translation as a means of integrating language teaching and linguistics", en Titford C. y A. E. Hieke (eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen, Gunter Narr, 1985, págs. 21-28.
- \_\_\_\_\_, *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1988.
- \_\_\_\_\_, "Translation Studies – Art, Science or Utopia?", en van Leuven-Zwart, K. M. y T. Naaijken, *Translation Studies : The State of the Art*, Amsterdam – Atalanta, GA, Rodopi, 1991, págs. 13-23.
- \_\_\_\_\_, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1995 (edición revisada).
- Stanley, C., "Learning to think, feel and teach reflectively", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 109-124.
- Stansfield, C. W., M. L. Scott y D. M. Kenyon, "The Measurement of Translation ability", *The Modern Language Journal* 76 ( iv), 1992, págs. 455-466.
- Steiner, E. y C. Yallop, (eds.), *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 2001.
- Sternberg, R. J., *Stili di pensiero: differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erickson, 1998.
- Stevick, E. W., "Humanism", *ELT Documents* 113, 1982, págs. 7-10.
- \_\_\_\_\_, "Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 43-57.

- Stibbard, R., "The use of translation in foreign language teaching", *Perspectives. Studies in Translatology 1*, 1994, págs. 9-18.
- Titford C. y A. E. Hieke (eds.), *Translation in foreign language teaching and testing*, Tübingen, G. Narr, 1985.
- Trim, J., "Can the Common European Framework of Reference for Languages help learners to become autonomous?", en *VII Trobada de Centres d'Autoaprenentatge*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 2002, págs. 225-234.
- Trosborg, A. (ed.), *Text Typology and Translation.*, Amsterdam, John Benjamins, 1997.
- Tsui, A. B. M., "Awareness raising about classroom interaction", en R. G. Tucker y D. Corson (eds.) *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers, 1997, vol 6: Knowledge about language, págs. 183-193.
- Tudor, I., "Guidelines for the communicative use of translation", *System* 15(3), 1987.
- Ulrich, M., "Real-world criteria in translation pedagogy", en Dollerup, C. y V. Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1995, págs. 251-262.
- \_\_\_\_\_ (ed), *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, Torino, 1997, Utet.
- Underhill, A., "Facilitation in language teaching", en Arnold J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, págs. 125-141.
- Valero Garcés, C., "Cómo evaluar la competencia traductora. Varias propuestas", Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció, Barcelona, UAB, 1997, págs.199-212.
- \_\_\_\_\_ (ed.) *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1996.
- \_\_\_\_\_ e I. De La Cruz Cabanillas (eds.), *Nuevas tendencias y aplicaciones de la traducción. Encuentros en torno a la Traducción 3*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1998.
- Van Essen, A., "Language awareness and knowledge about language: an overview, en R. G. Tucker y D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education*", Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers, 1997, vol 6: Knowledge about language, págs. 1-9.
- Van Leuven-Zwart, K. M. y T. Naaijken, (ed.), *Translation Studies: The State of the Art*, Amsterdam, Rodopi, 1991.
- Van Lier, L., *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, New York, Longman, 1996.
- Venuti, L., "Translation, Heterogeneity, Linguistics", *TTR* 9 (1), 1996, págs. 93-117.

- Vermeer, H. J., “Didactics of translation”, en Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 60-63.
- Vial, S., “De la memoria repetitiva al aprendizaje significativo en la educación chilena”, *Centro de Estudios: Bicentenario*, septiembre 1992, [en línea], <<http://www.bicentenariochile.cl/editorial/editorial010902.htm>>, [consulta julio 2003].
- Vienne, J. , “Towards a pedagogy of “translation in situation””, *Perspectives: Studies in Translatology* 2 (1), 1994, págs. 51-59.
- Vila, I., “ Psicología y enseñanza de la Lengua”, *Infancia y Aprendizaje* 62-63, 1993, págs. 219-229.
- Von Glasersfeld, E., “Learning as a constructive activity”, en C. Janvier, *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, págs. 3-17.
- \_\_\_\_\_ “Constructivism in Education”, en Husen, T. y N. Postlewaite (eds.), *International Encyclopedia of Education* [Suppl.], Oxford, Pergamon, 1989, págs.162-163.
- \_\_\_\_\_ “A Constructivist Approach to Teaching”, en Steffe L. y J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, págs.3-16.
- \_\_\_\_\_ “Sensory Experience, Abstraction, and Teaching”, en Steffe L. y J. Gale (eds.), *Constructivism in education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, págs.369-384.
- \_\_\_\_\_ “Introduction: Aspects of constructivism”, en Fosnot C. (ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, New York, Teachers College, 1996, págs.3-7.
- \_\_\_\_\_ “Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching”, en Matthews, M. R. (ed.), *Constructivism in Science Education*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998, págs. 11-30.
- \_\_\_\_\_ “Radical Constructivism and Teaching”, pre-print version, [en línea], <<http://www.umass.edu/srri/vonGlaserfeld/onlinePapers/html/geneva/>>, [consulta septiembre 2003].
- Vygotskij, L. S.y C. Ranchetti (trad.), *Il processo cognitivo*, Torino, Borlinghieri, 1987.
- Vygotskij, L. y L. Mecacci (comp.), *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, Roma, Laterza, 1992.
- Vygotskij, L. S. y S. Furió (trad.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1995.
- Waddington, C., *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés- español)*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2000.

- Watson, J.B., "Psychology as the behaviorist views it", *Psychological Review*, 20, 1913, págs. 158-177.
- Widdowson, H. G., "The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation", en Brumfit, C. J. y K. Johnson, *The communicative approach to language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1981.
- Williams, M. y R. Burden, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Wilss, W., "Decision making in translation" en Baker, M. (ed.) *Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, 2001, págs. 57-60.
- Wozniak, R. H., "John Broadus Watson and *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*", 1997, [en línea], <<http://www.brynmawr.edu/Acads/Psych/rwozniak/watson.html>>, [consulta septiembre 2003].
- Zabalbeascoa, P., "Language awareness and translation", en Tucker R. G. y D. Corson (eds.) *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers vol. 6: Knowledge about language, 1995, págs.119-130.
- \_\_\_\_\_, "La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora", [en línea], <<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>>, [consulta septiembre 2003].
- Zanón, J., "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos* 14, enero-marzo 1995, págs. 52-67.
- Zaro, J., "La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje", en Salaberri Ramiro M. Sagrario (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 1999, págs. 531-555.
- Zhu, C., "Translation: theories, practice, and teaching", en Hung. E. (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building bridges*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 2002, págs. 19-30.

## 9. ÍNDICE

	<b>Págs.</b>
<b>1. Introducción</b>	1
<b>2. Fase preparatoria</b>	
2. 1. Motivación y objetivos	3
2. 2. Contexto de realización	6
2. 3. Revisión de la literatura	9
2. 3. 1. Teorías psicológicas de aprendizaje y concepciones de enseñanza	9
2. 3. 2. Teorías de la traducción	19
2. 3. 3. Enfoques de enseñanza de la lengua y de la traducción	21
2. 4. Marco teórico del experimento piloto	
2. 4. 1. Marco epistemológico de referencia: el modelo de Williams y Burden	27
2. 4. 2. Concepción de la traducción: la traducción como actividad comunicativa	29
2. 4. 3. Enfoque de enseñanza: el enfoque comunicativo en traducción	30
<b>3. Fase de elaboración del proyecto</b>	
3. 1. Diseño metodológico	31
3. 1. 1. Programación de la asignatura: la programación “Escalonada”	32
3. 1. 2. Diseño de la metodología experimental: “El Taller de Traducción”	36
3. 1. 3. Evaluación del aprendizaje: una perspectiva constructivista y humanista	41
3. 2. Hipótesis	48
3. 3. Diseño experimental	49
<b>4. Fase de aplicación y observación del tratamiento experimental</b>	
4. 1. Implementación de la metodología	55
4. 2. Observación de la metodología	58
4. 2. 1. Instrumentos cualitativos	60
4. 2. 2. Instrumentos cuantitativos	62
4. 3. Presentación de datos cualitativos	64
4. 3. 1. Diario de la Profesora	64
4. 3. 2. Comparación de los cuestionarios a los estudiantes GC y GE	66
4. 3. 3. Tablas y gráficos	72
4. 4. Presentación de datos cuantitativos	132
4. 4. 1. Comparación de datos GC y GE	132
4. 4. 2. Tablas y gráficos	134
4. 5. Discusión de los resultados	147

<b>5. Conclusiones y propuestas de investigación</b>	148
<b>6. Anexos</b>	152
<b>7. Glosario</b>	191
<b>8. Bibliografía</b>	193
<b>9. Índice</b>	214
<b>10. Índice de tablas, figuras y gráficos</b>	216
<b>11. Apéndice</b>	220

# **10. ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS**

## **TABLAS**

	<b>Págs.</b>
Tabla 1: Comparación de evaluación estándar y auténtica (Kohonen 1999: 285)	43
Tabla 2: Baremo detallado de evaluación (pedagógico) (González Davies 2003: 16-17)	45
Tabla 3: Fases del Proyecto Piloto	49
Tabla 4: Secuencia de Actividades del Experimento Piloto	56
Tabla 5: Secuencia temporal de recogida de datos	58
Tabla 6: Distribución de estudiantes por grupo	59
Tabla 7: Correspondencia entre preguntas cuestionarios de traducción GC y GE	61

## **FIGURAS**

Figura 1: Progresión Escalonada	35
Figura 2: Progresión Linear	35
Figura 3: De la clase de traducción al Taller de Traducción	38
Figura 4: Principios de evaluación constructivistas (Kiraly 2000: 142-147).	42
Figura 5: Diseño Experimental	52
Figura 6: Clasificación de instrumentos de observación y recogida de datos	53
Figura 7: Correlación entre preguntas de los cuestionarios, hipótesis y objetivos.	54
Figura 8: Criterios de Representación Gráficos	59

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1: Resultados cuestionario GC: Lengua: 1	73
Gráfico 2: Resultados cuestionario GC: Lengua: 2	73
Gráfico 3: Resultados cuestionario GC: Lengua: 3	74

Gráfico 4:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 4	74
Gráfico 5:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 5	75
Gráfico 6:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 6	75
Gráfico 7:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 7 – Características generales de la metodología	76
Gráfico 8:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 7 – Fases de la clase individuadas	77
Gráfico 9:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 7 – Características de las diferentes Fases	77
Gráfico 10:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 7 – Métodos de presentación de muestras de lengua	78
Gráfico 11:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 7 – Tipología de ejercicios Individuados	79
Gráfico 12:	Resultados cuestionario GC: Lengua: 7 – Características de la actuación de la profesora individuadas	80
Gráfico 13:	Resultados cuestionario GE: Lengua: 1	81
Gráfico 14:	Resultados cuestionario GE: Lengua: 2	81
Gráfico 15:	Resultados cuestionario GE: Lengua: 3	82
Gráfico 16:	Resultados cuestionario GE: Lengua: 4	82
Gráfico 17:	Resultados cuestionario GE: Lengua: 5	83
Gráfico 18:	Resultados cuestionario GE: Lengua: 6	83
Gráfico 19:	Resultados cuestionario GC: Traducción y Expectativas: 1	84
Gráfico 20:	Resultados cuestionario GC: Traducción y Expectativas: 2	85
Gráfico 21:	Resultados cuestionario GC: Traducción y Expectativas: 3	86
Gráfico 22:	Resultados cuestionario GC: Traducción y Expectativas: 4 – Utilidad	87
Gráfico 23:	Resultados cuestionario GC: Traducción y Expectativas: 4 – Finalidad	88
Gráfico 24:	Resultados cuestionario GC: Traducción y Expectativas: 5 – Utilidad	89
Gráfico 25:	Resultados cuestionario GC: Traducción y Expectativas: 5 – Finalidad	90
Gráfico 26:	Resultados cuestionario GE: Traducción I: 1	91
Gráfico 27:	Resultados cuestionario GE: Traducción I: 2	91
Gráfico 28:	Resultados cuestionario GE: Traducción I: 3	92
Gráfico 29:	Resultados cuestionario GE: Traducción I: 4	92
Gráfico 30:	Resultados cuestionario GE: Traducción I: 5	93
Gráfico 31:	Resultados cuestionario GE: Traducción I: 6	93
Gráfico 32:	Resultados cuestionario GE: Traducción II: 1 – Ventajas del trabajo en grupos	94
Gráfico 33:	Resultados cuestionario GE: Traducción II: 1 – Desventajas del trabajo en grupos	95
Gráfico 34:	Resultados cuestionario GE: Traducción II: 2	95

Gráfico 35: Resultados cuestionario GE: Traducción II: 3	96
Gráfico 36: Resultados cuestionario GE: Traducción II: 4	97
Gráfico 37: Resultados cuestionario GE: Traducción II: 5	98
Gráfico 38: Resultados cuestionario GE: Expectativas: 1 – Utilidad	99
Gráfico 39: Resultados cuestionario GE: Expectativas: 1 – Finalidad	100
Gráfico 40: Resultados cuestionario GE: Expectativas: 2 – Utilidad	101
Gráfico 41: Resultados cuestionario GE: Expectativas: 2 – Finalidad	102
Gráfico 42: Comparación opiniones de los estudiantes GC sobre trabajo en grupos – Lengua	103
Gráfico 43: Comparación opiniones de los estudiantes GC sobre trabajo en grupos – Traducción	104
Gráfico 44: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 1	105
Gráfico 45: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 2	106
Gráfico 46: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 3	107
Gráfico 47: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 4	108
Gráfico 48: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 5	109
Gráfico 49: Comparación cuestionarios GE – Lengua y Traducción: 6	110
Gráfico 50: Comparación Resultados Cuestionarios Lengua GC y GE: 1	111
Gráfico 51: Comparación Resultados Cuestionarios Lengua GC y GE: 2	112
Gráfico 52: Comparación Resultados cuestionarios Lengua GC y GE: 3	113
Gráfico 53: Comparación Resultados cuestionarios Lengua GC y GE: 4	114
Gráfico 54: Comparación Resultados cuestionarios Lengua GC y GE: 5	115
Gráfico 55: Comparación Resultados cuestionarios Lengua GC y GE: 6	116
Gráfico 56: Comparación de Opiniones sobre Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional GC – Utilidad	117
Gráfico 57: Comparación de Opiniones sobre Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional GC – Finalidad	119
Gráfico 58: Comparación de Opiniones sobre Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional GE – Utilidad	120
Gráfico 59: Comparación de Opiniones sobre Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional GE – Finalidad	121
Gráfico 60: Opiniones de los estudiantes sobre el trabajo en grupos – GC	122
Gráfico 61: Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo en grupos en las clases de Lengua y Traducción GC y GE	123
Gráfico 62: Opiniones de los estudiantes sobre el papel del profesor durante las clases de Lengua y Traducción GC y GE	124

Gráfico 63: Opiniones de los estudiantes sobre su propio papel durante las clases de Lengua y Traducción GC y GE	125
Gráfico 64: Opiniones de los estudiantes sobre posibilidad de toma de conciencia en las clases de Lengua y Traducción GC y GE	126
Gráfico 65: Opiniones de los estudiantes sobre autonomía de trabajo en las clases de Lengua y Traducción GC y GE	127
Gráfico 66: Opiniones de los estudiantes sobre método de trabajo en relación a la motivación GC y GE	128
Gráfico 67: Resumen de Opiniones sobre el Grado de Utilidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GC	129
Gráfico 68: Resumen de Opiniones sobre la Finalidad de la Traducción Directa e Inversa para el futuro profesional – GC	130
Gráfico 69: Taller de Traducción: Promedio por texto y clase	140
Gráfico 70: Comparación datos de Progresión Individual GC y GE	141
Gráfico 71: Resumen comparación datos de progresión individual - GC y GE	142
Gráfico 72: Comparación datos de progresión general GC y GE	145
Gráfico 73: Diferencia de progresión entre los grupos	145
Gráfico 74: Comparación resultados finales GC y GE	146

# **11. APÉNDICE**

## **1. ACTIVIDADES DE “RODAJE” - 1**

HORAS:	2	GRUPO:	GE	CLASE:	Nº 1
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Favorecer la toma de conciencia de la importancia del trabajo colaborativo;</li><li>- Evaluar la competencia traductora inicial de los estudiantes;</li></ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"><li>- EL PALACIO REAL “A”;</li><li>- EL PALACIO REAL “B”.</li></ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"><li>- TRABAJO INDIVIDUAL;</li><li>- TRABAJO EN GRUPOS;</li><li>- GRUPO-CLASE.</li></ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>La profesora explica a los estudiantes que realizarán un test inicial de traducción. En la primera parte de la clase deberán trabajar de forma individual sobre la primera parte del texto (texto A), mientras en la segunda parte de la clase trabajarán en grupos de tres o cuatro estudiantes y realizarán la traducción de la segunda parte del texto (texto B).</p> <p>Al final de la clase la profesora pide a los estudiantes que reflexionen sobre las dificultades encontradas en las dos diferentes fases de la clase.</p>				

## 2. ACTIVIDADES DE “RODAJE” - 2

HORAS:	2	GRUPO:	GE	CLASES:	Nº 2, 3
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar conciencia de la importancia del trabajo colaborativo;</li> <li>- Aprender a trabajar de forma colaborativa;</li> <li>- Tomar conciencia de la existencia de diferentes opciones de traducción para el mismo enunciado, expresión o palabra</li> </ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- UN PASEO POR BUENOS AIRES;</li> <li>- EL PERÚ;</li> </ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TRABAJO INDIVIDUAL EN CASA;</li> <li>- TRABAJO EN PAREJAS;</li> <li>- TRABAJO EN GRUPOS;</li> <li>- PUESTA EN COMÚN.</li> </ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>Los alumnos realizarán la traducción de forma individual en casa y luego, en clase, la revisarán, primero en parejas y luego en grupos de cuatro, para detectar errores de traducción. Por último intentarán negociar una traducción común para el grupo, pero con la posibilidad de presentar un texto final con diferentes opciones de traducción.</p> <p>En la fase de puesta en común con toda la clase el profesor pondrá en evidencia la existencia de diferentes opciones posibles de traducción para un mismo enunciado, expresión o palabra.</p>				

### 3. ACTIVIDADES DE “RODAJE” – 3

HORAS:	1	GRUPO:	GE	CLASE:	Nº 4
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre la utilidad de diferentes tipos de traducción en el contexto profesional del Turismo Cultural.</li> <li>- Tomar conciencia de la importancia del trabajo colaborativo;</li> <li>- Aprender a trabajar de forma colaborativa;</li> </ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CHILE</li> </ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GRUPO-CLASE;</li> <li>- TRABAJO EN PAREJAS;</li> <li>- TRABAJO EN GRUPOS;</li> <li>- PUESTA EN COMÚN.</li> </ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>En la primera parte de la clase, los alumnos realizan la traducción a la vista del texto de forma individual alternándose frente a toda la clase. En una segunda fase realizan una primera versión de la traducción en parejas y luego la revisan en grupos de cuatro, intentando negociar una traducción final común para el grupo. Por último, las diferentes versiones se leen en una fase de puesta en común y discusión general sobre las diferentes propuestas.</p> <p>Al final de la fase de puesta en común la profesora pide a los estudiantes que reflexionen sobre las dificultades encontradas en las diferentes fases y que opinen sobre la utilidad de la traducción a la vista en el contexto profesional del Turismo Cultural.</p>				

**4. TAREAS DE TRADUCCIÓN CON FINALIDAD PROPIA:  
DE INTERMEDIACIÓN -1**

HORAS:	2	GRUPO:	GE	CLASE:	Nº 5
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a trabajar de forma colaborativa;</li> <li>- Reflexionar sobre la utilidad de recurrir a un asesor externo;</li> </ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- BARCELONA</li> <li>- RONDA</li> </ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GRUPOS;</li> <li>- GRUPO-CLASE.</li> </ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>En la primera parte de la clase se forman grupos de 3-4 estudiantes y se reparte un texto a mitad de los grupos y otro diferente a los demás. Se pide a los grupos que trabajan en un mismo texto que se coloquen en una misma área del aula, separándose así en dos áreas diferentes según el texto que deben traducir.</p> <p>Cuando los estudiantes han entregado la traducción del primer texto, se pasa a la segunda fase de la clase, en la que los grupos tendrán que traducir el otro texto con la ayuda de un asesor. Para ello, la profesora pide a los miembros de un grupo de cada área que se repartan en los grupos de la otra área y que cumplan la función de asesores para la traducción del texto. El profesor explica a los “asesores” que deben actuar como expertos y que, por tanto, sólo deberán asesorar a los grupos cuando estos lo soliciten.</p> <p>Al final de la clase la profesora pide a los estudiantes que reflexionen sobre las dificultades encontradas en las dos fases de la clase y que den su opinión sobre la utilidad de la figura del asesor.</p>				

**5. TAREAS DE TRADUCCIÓN CON FINALIDAD PROPIA:  
DE INTERMEDIACIÓN -2**

HORAS:	1	GRUPO:	GE	CLASE:	Nº 6
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a detectar y resolver los problemas de traducción;</li> <li>- Aprender a seleccionar la opción más viable entre las soluciones posibles a los problemas de traducción;</li> <li>- Aprender a negociar con los compañeros las diferentes opciones de traducción posibles;</li> </ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SALAMANCA</li> </ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GRUPOS DE 4;</li> <li>- GRUPO-CLASE.</li> </ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>Se forman grupos de 4 estudiantes y se les pide que se distancien de los otros grupos. Se distribuye un texto que presenta problemas de traducción y se pide que realicen una primera versión de la traducción, dejando de lado los eventuales problemas de traducción encontrados, y anotándolos en una hoja a parte.</p> <p>Cuando todos los grupos han terminado la primera versión de la traducción, la profesora pide que dos miembros de cada grupo se muden a otro grupo. Los estudiantes comparan las traducciones realizadas tratando de encontrar soluciones a los problemas de traducción y anotan las posibles soluciones en la hoja en que habían registrado los problemas de traducción. Luego todos vuelven a sus grupos y redactan la versión definitiva de la traducción.</p> <p>Cuando todos los grupos han entregado la traducción definitiva, la profesora pide a los estudiantes que reflexionen sobre la forma en que han solucionado los problemas de traducción y sobre las ventajas y desventajas de resolver los problemas de traducción colaborando con otros estudiantes.</p>				

**6. TAREAS DE TRADUCCIÓN CON FINALIDAD PROPIA:  
DE INTERMEDIACIÓN -3**

HORAS:	2	GRUPO:	GE	CLASE:	Nº 9,
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a utilizar las fuentes documentales</li> <li>- Aprender las diferentes estrategias de traducción de un texto con referencias culturales</li> </ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ZAMORA</li> </ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GRUPOS; GRUPO CLASE.</li> </ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>En la clase anterior se distribuye el texto y se pide a los estudiantes que individúen las referencias culturales (históricas, geográficas, literarias, etc.) y que realicen un trabajo preparatorio buscando informaciones sobre las referencias culturales presentes en el texto utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscadores de internet;</li> <li>- Enciclopedias en línea;</li> <li>- Diccionarios electrónicos;</li> <li>- Enciclopedias;</li> </ul> <p>Para facilitar la tarea, la profesora anota en la pizarra algunas direcciones de internet útiles para encontrar el material documental.</p> <p>Antes de comenzar la tarea la profesora anota en la pizarra algunos ejemplos que muestran algunas posibles formas de tratar las referencias culturales (conservar el término en español marcándolo con comillas y dar una explicación entre paréntesis; conservar el término en español marcándolo con comillas y dar la traducción entre paréntesis; traducir el término y repetirlo en LO entre paréntesis; mantener el término en español e introducir una nota explicativa a pie de página).</p> <p>La profesora recomienda a los estudiantes que elijan la forma que consideren más adecuada al tipo de texto que están traduciendo, teniendo en cuenta la función de la traducción, y que utilicen la forma elegida a lo largo de todo el texto, para no incurrir en falta de coherencia.</p> <p>A continuación los estudiantes forman grupos de 3-4 y realizan la traducción utilizando los materiales de documentación que han traído.</p> <p>Al final de la clase la profesora pide a los estudiantes que reflexionen sobre las razones por las que han elegido una u otra forma de tratar las referencias culturales del texto.</p>				

**7. TAREAS DE TRADUCCIÓN CON FINALIDAD SECUNDARIA – 1:  
DE DOCUMENTACIÓN Y PRODUCCIÓN DE UN TEXTO EN LENGUA MATERNA**

HORAS:	1	GRUPO:	GE	CLASE:	Nº 7
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a producir un texto en lengua materna a partir de un texto en lengua extranjera.</li> <li>- Reflexionar sobre la utilidad de diferentes tipos de traducción en el contexto profesional del Turismo Cultural.</li> </ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LA ISLA DE TAQUILE</li> </ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GRUPOS;</li> <li>- GRUPO-CLASE</li> </ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>Se forman grupos de 3-4 estudiantes y se les pide que hagan una traducción resumida del texto presentado.</p> <p>En la segunda parte de la clase los estudiantes realizan una traducción completa del mismo texto.</p> <p>Al final de la clase la profesora pide a los estudiantes que reflexionen sobre las dificultades encontradas en las dos diferentes fases de trabajo y que expresen su opinión sobre la utilidad de la traducción resumida en el contexto del Turismo Cultural.</p>				

**8. TAREAS DE TRADUCCIÓN CON FINALIDAD SECUNDARIA – 2: DE DOCUMENTACIÓN Y PRODUCCIÓN DE UN TEXTO EN LENGUA EXTRANJERA**

HORAS:	2	GRUPO:	GE	CLASES:	Nº 8
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre las diferencias culturales entre españoles e italianos;</li> <li>- Aprender a producir un texto en lengua extranjera con el auxilio de textos paralelos.</li> </ul>				
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LOS ESPAÑOLES Y LOS IDIOMAS;</li> <li>- NOSOTROS SOMOS, ELLOS SON;</li> <li>- LOS JÓVENES EN ESPAÑA.</li> </ul>				
FORMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GRUPOS;</li> <li>- GRUPO-CLASE;</li> <li>- INDIVIDUAL.</li> </ul>				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<p>Durante la primera parte de la clase se forman grupos de 3-4 estudiantes y se reparten los textos. Se pide a los grupos que realicen la traducción de uno de los textos en los grupos y que la entreguen.</p> <p>En la segunda parte de la clase se realiza una puesta en común sobre las diferencias culturales evidenciadas entre españoles e italianos y los estudiantes realizan una encuesta de clase sobre los jóvenes en Italia.</p> <p>A continuación, la profesora pide a los estudiantes que elaboren un texto en español sobre los jóvenes en Italia presentando los resultados de la encuesta.</p>				