

Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma

Realizada por D. Adolfo Sánchez Cuadrado



Dirigida por el Dr. D. Alejandro Castañeda Castro

Programa: Métodos Avanzados de Investigación Lingüística

Departamento: Lingüística y Literatura Comparada

Universidad de Granada

Septiembre de 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Adolfo Manuel Sánchez Cuadrado

ISBN: 978-84-9125-450-8

URI: <http://hdl.handle.net/10481/41765>

**Aprendizaje formal de ELE
mediante actividades cooperativas
de traducción pedagógica
con atención a la forma**

Adolfo Sánchez Cuadrado

COMPROMISO DE RESPETO DE LOS DERECHOS DE AUTOR/A

El doctorando D. Adolfo Sánchez Cuadrado y el director de la tesis D. Alejandro Castañeda Castro garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, septiembre de 2015

Director de la Tesis

Doctorando

Fdo.: Alejandro Castañeda Castro

Fdo.: Adolfo Sánchez Cuadrado

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a mi director, Alejandro, su tiempo, esfuerzo y dedicación para guiarme y ayudarme en la elaboración de esta tesis. Y por convertir el trabajo en algo ameno, estimulante y sincero.

Las palabras a veces no alcanzan a expresar la intensidad de los sentimientos, pero doy las gracias a mi familia y amigos, siempre mi apoyo y mi puerto, por ser y por estar, y por todos los ratos robados que intentaré devolver con creces. Rafa, gracias por compartir esta aventura.

Gracias también a todos mis compañeros y amigos. A Inés, mi más fiel lectora y la persona que más me ha animado siempre a alcanzar este objetivo. A todos los compañeros que me han ayudado con su tiempo y buen hacer (Aurora, Sonia, Lola, Alfonso, Rosana, Ana Rocío). Y en especial a Gracia, una de mis mayores maestras en mi profesión y en la vida.

Y por último, quisiera expresar mi agradecimiento a todos mis alumnos. Este trabajo es por y para ellos, de principio a fin. Solo espero poder seguir devolviéndoles por muchos años todo lo que me enseñan cada día.

ÍNDICE

Índice de anexos	iii
Índice de cuadros, figuras, gráficos y tablas	v

INTRODUCCIÓN

1. Presentación: motivación, contexto y propósito	1
2. Resumen del contenido de los capítulos	6

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La traducción en la enseñanza de idiomas	7
1.1.1. La Pedagogía de la Traducción y la Traducción Pedagógica	8
1.1.2. La traducción y la enseñanza de idiomas	13
1.1.3. El uso de la L1 en la enseñanza de idiomas	19
1.1.4. Ventajas e inconvenientes de la traducción pedagógica	25
1.1.5. Metodología de la traducción pedagógica	39
1.1.5.1. Análisis de propuestas para el uso de la traducción pedagógica	40
1.1.5.2. El nuevo paradigma metodológico: la mediación interlingüística	57
1.1.5.3. Revisión del enfoque del MCER	67
1.1.6. La traducción pedagógica en la enseñanza de ELE	69
1.2. Hacia una metodología integral de la traducción pedagógica	75
1.2.1. El contexto de enseñanza	76
1.2.2. El análisis de necesidades	81
1.2.3. Las percepciones de los estudiantes	83
1.3. La atención a la forma en la enseñanza de idiomas	111
1.3.1. La atención a la forma como recurso pedagógico	116
1.3.1.1. La atención a la forma y el <i>input</i>	116
1.3.1.2. La atención a la forma y el <i>output</i>	122
1.3.2. La atención a la forma y la traducción pedagógica	124
1.3.3. La investigación experimental de la atención a la forma	127
1.4. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de idiomas	133
1.4.1. Fomento de la interacción mediante dinámicas grupales y cooperativas	135
1.4.1.1. Los factores socioafectivos en el aula de idiomas	135
1.4.1.2. Fomento de la interacción en la formación del grupo	140
1.4.1.3. Fomento de la interacción en la resolución de problemas grupales	142
1.4.1.4. Fomento de la interacción en los grupos cohesionados	147

CAPÍTULO 2: PROPUESTA METODOLÓGICA

2.1. Contexto de aprendizaje	153
2.1.1. El Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada	153
2.1.2. El Programa de Estudios Hispánicos	154
2.1.3. La asignatura de Traducción inglés-español I	157
2.1.4. El Curso de Español como Lengua Extranjera	159
2.2. Selección de la tipología textual y de los aspectos lingüísticos objeto de estudio	162
2.2.1. El género periodístico y la tipología textual “noticia”	163
2.2.2. Los aspectos lingüísticos tratados en el estudio	171

2.3. Análisis ilustrativo de los materiales de enseñanza	209
2.3.1. Aplicación del enfoque por tareas a los materiales de enseñanza	220
2.3.1.1. Tareas de mediación	220
2.3.1.2. Cognición situada	222
2.3.2. Aplicación del foco en la forma a los materiales de enseñanza	224
2.3.2.1. Evidencia positiva	224
2.3.2.2. Evidencia indirecta	230
2.3.2.3. Procesamiento del <i>input</i> y realce del <i>output</i>	236
2.3.3. Aplicación de la traducción pedagógica a los materiales de enseñanza	244
2.3.3.1. Estrategias y técnicas de traducción	244
2.3.3.2. Herramientas de traducción	247
2.3.4. Aplicación del aprendizaje cooperativo a los materiales de enseñanza	250
2.3.4.1. Interdependencia y coconstrucción del conocimiento	250
2.3.4.2. Destrezas sociales y fomento de la interacción	252

CAPÍTULO 3: ESTUDIO

3.1. Introducción: tipo de estudio y objetivos	255
3.2. Diseño del estudio e hipótesis de trabajo	257
3.3. Metodología	258
3.3.1. Sujetos y grupos de estudio	258
3.3.2. Variables	270
3.3.2.1. Variables dependientes	271
3.3.2.2. Variables independientes	273
3.3.2.3. Variables moderadoras	273
3.3.3. Diseño de la investigación e instrumentos	275
3.4. Análisis de los resultados cuantitativos	286
3.4.1. Diagnóstico inicial	287
3.4.2. <i>Output</i> libre	291
3.4.3. Aprendizaje inmediato	300
3.4.4. <i>Output</i> forzado	303
3.4.5. Correlaciones	324
3.4.5.1. Correlaciones del grupo TFF	326
3.4.5.2. Correlaciones del grupo TFS	329
3.4.5.3. Correlaciones del grupo ELE	334

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

4.1. Revisión de las hipótesis de investigación	337
4.2. Revisión de los objetivos y de los hallazgos del estudio	353
4.3. Futuras líneas de investigación	359

BIBLIOGRAFÍA	363
---------------------	-----

ANEXOS	375
---------------	-----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ejemplo de actividad de mediación de <i>La biblioteca de Gente 2</i>	377
Anexo 2: Cuestionario de evaluación del curso de Traducción inglés-español	379
Anexo 3: Programa del Curso de Traducción inglés-español I	380
Anexo 4: Ejemplos del uso de la tipología textual “noticia” en manuales de ELE	384
Anexo 5: Muestras de producción escrita del estudio piloto previo (DEA)	385
Anexo 6: Materiales de aprendizaje – Grupo TFF [no reproducido]	389
Anexo 7: Guía docente de los materiales – Grupo TFF [no reproducido]	427
Anexo 8: Materiales de aprendizaje – Grupo ELE [no reproducido]	451
Anexo 9: Guía docente de los materiales – Grupo ELE [no reproducido]	482
Anexo 10: Materiales de aprendizaje – Grupo TFS [no reproducido por derechos de autor]	500
Anexo 11: INSTRUMENTO 0 – Ficha de información personal	503
Anexo 12: INSTRUMENTO A – Cuestionario de diagnóstico inicial	505
Anexo 13: INSTRUMENTO B1 – <i>Output</i> libre pretest	508
Anexo 14: INSTRUMENTO B2 – <i>Output</i> libre postest	509
Anexo 15: <i>Output</i> libre – plantilla de corrección para evaluadores	510
Anexo 16: INSTRUMENTO C1 – <i>Output</i> forzado pretest	511
Anexo 17: INSTRUMENTO C2 – <i>Output</i> forzado postest	513
Anexo 18: INSTRUMENTO D – Tests de aprendizaje inmediato	516
Anexo 19: Cuestionario de diagnóstico inicial – puntuación total – pruebas de normalidad y homocedasticidad	519
Anexo 20: Cuestionario de diagnóstico inicial– puntuación total – comparación inter-grupos	520
Anexo 21: Cuestionario de diagnóstico inicial – coeficiente de dificultad de los ítems y comparación inter-grupos de la tasa de acierto	521
Anexo 22: <i>Output</i> libre – calificación – pruebas de normalidad y homocedasticidad	522
Anexo 23: <i>Output</i> libre – análisis de fiabilidad entre calificadores	523
Anexo 24: <i>Output</i> libre – calificación – comparación inter-grupos	525
Anexo 25: <i>Output</i> libre – calificación – comparación intra-grupos pretest-postest	526
Anexo 26: <i>Output</i> libre – ocurrencia de aspectos lingüísticos – pruebas de normalidad y homocedasticidad	527
Anexo 27: <i>Output</i> libre – ocurrencia de aspectos lingüísticos – comparación inter-grupos	529
Anexo 28: <i>Output</i> libre – ocurrencia de aspectos lingüísticos – comparación intra-grupos pretest-postest	530
Anexo 29: Tests de aprendizaje inmediato – puntuación total – pruebas de normalidad y homocedasticidad	531
Anexo 30: Tests de aprendizaje inmediato – pruebas de fiabilidad	533
Anexo 31: Tests de aprendizaje inmediato – comparación intra-grupos pretest-postest	535
Anexo 32: <i>Output</i> forzado – puntuación total – pruebas de normalidad y homocedasticidad	537
Anexo 33: <i>Output</i> forzado – puntuación total – comparación inter-grupos	539
Anexo 34: <i>Output</i> forzado – puntuación total – comparación intra-grupos pretest-postest	540
Anexo 35: <i>Output</i> forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción para el aspecto lingüístico G1 (<i>ser/estar</i> en oraciones pasivas)	541

Anexo 36: <i>Output</i> forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción para el aspecto lingüístico G2 (puntuación)	545
Anexo 37: <i>Output</i> forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción para el aspecto lingüístico G4 (oraciones de relativo)	550
Anexo 38: <i>Output</i> forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción para el aspecto lingüístico L1 (precisión léxica)	554
Anexo 39: Correlaciones entre los tests de aprendizaje inmediato y el <i>output</i> forzado por aspectos lingüísticos – grupo TFF	557
Anexo 40: Correlaciones entre los tests de aprendizaje inmediato por aspectos lingüísticos – grupos TFF y ELE	558

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

CUADROS:

Cuadro 1: Continuo entre la Pedagogía de la Traducción y la Traducción Pedagógica	12
Cuadro 2: Continuo entre el enfoque intralingüístico e interlingüístico de los métodos de enseñanza de idiomas	20
Cuadro 3: Características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio	208
Cuadro 4: Resumen de las variables del estudio	275
Cuadro 5: Esquema del diseño experimental	276
Cuadro 6: Planificación de las sesiones de clase de la intervención pedagógica – Grupo TFF	280
Cuadro 7: Planificación de las sesiones de clase de la intervención pedagógica – Grupo TFS	281
Cuadro 8: Planificación de las sesiones de clase de la intervención pedagógica – Grupo ELE	282
Cuadro 9: Estrategias usadas para la traducción de los aspectos lingüísticos en el <i>output</i> forzado	304

FIGURAS:

Figura 1: Tipos de mediación lingüística	68
Figura 2: Microhabilidades de la mediación textual	68

GRÁFICOS:

Gráfico 1: Categorización de ventajas/beneficios de realizar un curso de traducción (cantidades)	86
Gráfico 2: Categorización de ventajas/beneficios de realizar un curso de traducción (proporciones)	86
Gráfico 3: Análisis de la categoría “Vocabulario” (subcategorías por cantidades)	88
Gráfico 4: Análisis de la categoría “Concienciación lingüística” (subcategorías por cantidades)	90
Gráfico 5: Análisis de la categoría “Gramática” (subcategorías por cantidades)	94
Gráfico 6: Análisis de la categoría “Práctica diferente” (subcategorías por cantidades)	96
Gráfico 7: Análisis de la categoría “Proceso de traducción” (subcategorías por cantidades)	99
Gráfico 8: Análisis de la categoría “No traducir literalmente” (subcategorías por cantidades)	102
Gráfico 9: Análisis de la categoría “Aspectos lingüísticos novedosos” (subcategorías por cantidades)	104
Gráfico 10: Análisis de la categoría “Expresión oral” (subcategorías por cantidades)	106
Gráfico 11: Análisis de las categorías 13-17 de los comentarios de los estudiantes	108
Gráfico 12: Tipología de errores de la producción escrita (estudio piloto – grupo “antes de AF”)	175
Gráfico 13: Tipología de errores de la producción escrita (estudio piloto – grupo “después de AF”)	175
Gráfico 14: Porcentaje de reparación de errores (estudio piloto – grupo “antes de AF”)	176
Gráfico 15: Porcentaje de reparación de errores (estudio piloto – grupo “después de AF”)	176

Gráfico 16: Estrategias de reparación de errores (estudio piloto – grupo “antes de AF”)	177
Gráfico 17: Estrategias de reparación de errores (estudio piloto – grupo “después de AF”)	177
Gráfico 18: Motivos para estudiar español – grupo TFF	263
Gráfico 19: Motivos para estudiar español – grupo TFS	264
Gráfico 20: Motivos para estudiar español – grupo ELE	264
Gráfico 21: Motivos para realizar el curso de traducción – grupo TFF	265
Gráfico 22: Motivos para realizar el curso de traducción – grupo TFS	265
Gráfico 23: Motivos para realizar el curso de español – grupo ELE	266
Gráfico 24: Expectativas respecto al curso de traducción – grupo TFF	267
Gráfico 25: Expectativas respecto al curso de traducción – grupo TFS	267
Gráfico 26: Expectativas respecto al curso de español – grupo ELE	268
Gráfico 27: Experiencia escribiendo noticias – grupo TFF	269
Gráfico 28: Experiencia escribiendo noticias – grupo TFS	269
Gráfico 29: Experiencia escribiendo noticias – grupo ELE	270
Gráfico 30: Diagrama de cajas y bigotes – test inicial – puntuación total	288
Gráficos 31a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> libre – puntuación total	292
Gráficos 32a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> libre – uso correcto de usos lingüísticos (puntuaciones z)	296
Gráficos 33a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> libre – uso incorrecto de usos lingüísticos (puntuaciones z)	296
Gráficos 34a-b: Diagramas de cajas y bigotes – test controlado – puntuación total	301
Gráficos 35a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – puntuación total	306
Gráficos 36a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el <i>output</i> forzado – aspecto lingüístico G1	308
Gráficos 37a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – uso correcto del aspecto G1 – grupos TFF y TFS	309
Gráficos 38a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – evitación correcta del aspecto G1 – grupos TFF y TFS	310
Gráficos 39a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – evitación incorrecta del aspecto G1 – grupos TFF y TFS	310
Gráficos 40a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el <i>output</i> forzado – aspecto lingüístico G2	311
Gráficos 41a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – uso correcto del aspecto G2 – grupos TFF y TFS	312
Gráficos 42a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – uso incorrecto del aspecto G2 – grupos TFF y TFS	313
Gráficos 43a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – evitación correcta del aspecto G2 – grupos TFF y TFS	314
Gráficos 44a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – evitación incorrecta del aspecto G2 – grupos TFF y TFS	315
Gráficos 45a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el <i>output</i> forzado – aspecto lingüístico G4	316
Gráficos 46a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – uso correcto del aspecto G4 – grupos TFF y TFS	317

Gráficos 47a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – uso incorrecto del aspecto G4 – grupos TFF y TFS	318
Gráficos 48a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – evitación correcta del aspecto G4 – grupos TFF y TFS	319
Gráficos 49a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el <i>output</i> forzado – aspecto lingüístico L1	320
Gráficos 50a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – uso correcto del aspecto L1 – grupos TFF y TFS	321
Gráficos 51a-b: Diagramas de cajas y bigotes – <i>output</i> forzado – evitación incorrecta del aspecto L1 – grupos TFF y TFS	322
Gráfico 51: Gráficos de dispersión – correlaciones del grupo TFF	328
Gráfico 52: Gráficos de dispersión – correlaciones del grupo TFS	331
Gráfico 53: Gráficos de dispersión – correlaciones del grupo ELE	335
Gráfico 54: Resultados de los tests de aprendizaje inmediato – grupos TFF y ELE	338
Gráfico 55: Tasa de acierto – <i>output</i> forzado – grupos TFF y TFS	341
Gráfico 56: <i>Output</i> libre – puntuación total – todos los grupos	344
Gráfico 57: <i>Output</i> libre – uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos – todos los grupos	347

TABLAS:

Tabla 1: Comparación de argumentos en contra y a favor de introducir la traducción en el aprendizaje de idiomas	36
Tabla 2: Argumentos a favor de la traducción en la enseñanza de idiomas sin contraargumentos negativos	37
Tabla 3: Actividades y estrategias de mediación en el MCER	61
Tabla 4: Descripción general de la competencia de mediación interlingüística basada en los niveles del MCER	62
Tabla 5: Descriptores para la autoevaluación de la actividad de traducción escrita en los niveles B2, C1 y C2	64
Tabla 6: Propuestas de actividades de mediación/traducción de los estudiantes de nuestro curso de traducción pedagógica	82
Tabla 7: Asignaturas del Curso de Estudios Hispánicos del CLM	155
Tabla 8: Objetivos y contenidos del bloque I (situaciones de la vida cotidiana) del curso de Traducción inglés-español I	158
Tabla 9: Descripción del perfil de los alumnos de nivel B2, C1 y C2 en el Currículo de Cursos Generales de Lengua Española del CLM	165
Tabla 10: Descriptores de la expresión escrita de los niveles B2, C1 y C2 en el Currículo de Cursos Generales de Lengua Española del CLM	166
Tabla 11: Productos textuales del nivel B2 del Currículo de Cursos Generales de Lengua Española del CLM	167
Tabla 12: Escala del MCER para “Leer en busca de información y argumentos”	169
Tabla 13: Aspectos lingüísticos seleccionados para el estudio	180
Tabla 14: Escala del MCER para “Dominio de la ortografía (incluida la puntuación)”	186
Tabla 15: Criterios de evaluación – examen DELE – criterio “Coherencia” de las escalas analíticas de Expresión e Interacción Escritas	187
Tabla 16: Intervención pedagógica para el aspecto G1 (PASIV) – grupo TFF	217

Tabla 17: Intervención pedagógica para el aspecto G1 (PASIV) – grupo ELE	217
Tabla 18: Intervención pedagógica para el aspecto G2 (PUNT) – grupo TFF	217
Tabla 19: Intervención pedagógica para el aspecto G2 (PUNT) – grupo ELE	218
Tabla 20: Intervención pedagógica para los aspectos G3 (MOD) y L1 (PREC) – grupo TFF	218
Tabla 21: Intervención pedagógica para los aspectos G3 (MOD) y L1 (PREC) – grupo ELE	218
Tabla 22: Intervención pedagógica para el aspecto G4 (RELAT) – grupo TFF	219
Tabla 23: Intervención pedagógica para el aspecto G4 (RELAT) – grupo ELE	219
Tabla 24: Descripción del perfil de los sujetos	260
Tabla 25: Descripción de la experiencia previa de los sujetos	262
Tabla 26: Objetivos y contenidos de la unidad didáctica de los grupos de traducción	283
Tabla 27: Objetivos y contenidos de la unidad didáctica del grupo ELE	284
Tabla 28: ANOVA de un factor – test inicial – puntuación total	289
Tabla 29: Estadísticos descriptivos – test inicial – puntuación de cada grupo por aspectos lingüísticos	290
Tabla 30: Análisis post hoc de comparaciones múltiples – <i>output</i> libre – puntuación total	293
Tabla 31: Estadísticos de contraste – <i>output</i> libre – uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos	297
Tabla 32: Variación pretest-postest en la tasa de aprendizaje inmediato	302
Tabla 33: Comparación intergrupala – <i>output</i> forzado – puntuación total	306
Tabla 34: Resumen de resultados de las estrategias de traducción (uso/evitación) en el <i>output</i> forzado	323
Tabla 35: Correlaciones entre los instrumentos de medida – grupo TFF	327
Tabla 36: Correlaciones entre los instrumentos de medida – grupo TFS	330
Tabla 37: Correlaciones entre los aspectos lingüísticos en el <i>output</i> forzado – grupo TFS	332
Tabla 38: Correlaciones entre los aspectos lingüísticos en el <i>output</i> forzado – grupo TFF	333
Tabla 39: Correlaciones entre los instrumentos de medida – grupo ELE	334

INTRODUCCIÓN



"I'm right there in the room, and no one even acknowledges me."

Traducción: "Y estoy ahí, en medio de la habitación, y nadie dice nada"
(Viñeta publicada en el periódico *The New Yorker* el 18 de septiembre de 2006)

1. Presentación: motivación, contexto y propósito

Como el protagonista de la viñeta que ilustra esta página¹, la traducción no ha recibido toda la atención que merecía en la enseñanza de idiomas durante mucho tiempo. Rechazada durante gran parte del siglo XX por los métodos de enseñanza centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa como reacción a las prácticas a las que había estado asociada en metodologías anteriores más tradicionales, la traducción quedó relegada a una posición secundaria, si no completamente anecdótica (por ejemplo, como herramienta explicativa del docente para transmitir el significado de una palabra complicada de parafrasear en la lengua extranjera). Su uso estuvo, incluso, estigmatizado a causa de la implantación de la famosa consigna de "enseñar la L2 solo y exclusivamente en la L2".

¹ El chiste de la viñeta hace referencia a la expresión en inglés "an elephant in the room", que se emplea para describir aquellas situaciones en las que hay un tema o cuestión del que todo el mundo tiene constancia, pero que nadie comenta por tratarse de un asunto delicado, peliagudo o difícil de solucionar. Es, literalmente, como si hubiera "un elefante en la habitación" y nadie comentase nada al respecto.

Sin embargo, la traducción siempre estuvo ahí, en medio del aula de idiomas, aunque nadie se atreviera a hacer frente a esa realidad. Es más, en un mundo cada vez más globalizado, multilingüe e interconectado, la traducción ha ido cobrando cada vez más presencia en el uso comunicativo de las lenguas extranjeras. Negarlo sería rechazar lo evidente. Por lo tanto, continuar sin enfrentarse a esta situación implicaría una visión reduccionista de lo que supone a un usuario aprender y utilizar una lengua extranjera en el mundo actual.

Esta es la motivación profesional de la presentes tesis doctoral: explorar e indagar empíricamente algunos de los posibles usos de la traducción para el aprendizaje de idiomas, esto es, de la Traducción Pedagógica, y más concretamente en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) aplicando para ello algunos de los recientes avances metodológicos de la enseñanza de idiomas. Como se explicará en la fundamentación teórica, la traducción (entendida tanto como actividad de producción escrita o, de forma más general, como el proceso de trasvase de significado entre dos lenguas) empezó a colarse tímidamente en la agenda de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras en los años ochenta del siglo pasado. Sin embargo, a pesar de estos primeros esfuerzos, la traducción siguió dejándose de lado con frecuencia, quedando relegada en muchos casos a prácticas residuales o a la valentía de algún que otro docente. Mayor presencia empezó a cobrar hace poco más de una década, cuando el Marco Común Europeo de Referencia (2001) incluyó la mediación lingüística (incluida la traducción) entre las actividades comunicativas de la lengua. Este cambio de enfoque, acorde con esa realidad de los usuarios de lenguas actuales ya mencionada, hizo que los agentes implicados en la enseñanza de idiomas (responsables de currículo, docentes, creadores de materiales, investigadores) comenzaran a plantearse el papel de esta actividad en las aulas de idiomas. Se empezó a reconocer, por fin, con menos prejuicios, que había un elefante en medio de la habitación, y se hizo necesario afrontar el tema desde una perspectiva seria y bien fundamentada.

Desde entonces, si bien ha aumentado el número de voces que se han expresado en esta dirección, pocas lo han hecho desde un enfoque científico. Sin duda, la intuición de profesores y estudiantes, así como la constatación informal mediante la práctica diaria (dentro y fuera del aula), son una excelente fuente de información para determinar el éxito de las prácticas metodológicas. Sin embargo, es

de recibo que esta recuperación de la traducción para enseñar y aprender idiomas deba llevarse a cabo desde una perspectiva empírica mediante estudios que aporten datos y lleguen a conclusiones objetivas sobre sus posibles beneficios. Esta tesis doctoral se concibe, en este sentido, como una aportación con la que abonar el campo de cultivo de esta nueva disciplina mediante instrumentos fiables y afirmaciones concluyentes.

La segunda motivación del presente trabajo de investigación es de carácter personal. Como traductor de formación, profesor de traducción y de lenguas, formador de profesores y creador de materiales y, en un sentido más amplio, como amante de los idiomas y el trasvase entre ellos, también concurre en el autor la necesidad de explorar sus prácticas docentes de forma sistematizada y analizarlas bajo la luz de la observación empírica, con el fin de desarrollarse personalmente en un campo de trabajo en el que llevar a cabo futuras labores de investigación. Todo esto, además, con el afán de contribuir a profesionalizar aún más la enseñanza de ELE y ayudarla a ocupar el lugar digno que se merece dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada.

A modo introductorio, creemos conveniente empezar especificando el objeto de estudio que nos ocupa, puesto que si queremos explorar la utilidad de la Traducción Pedagógica es imperativo decidir el prisma desde el que vamos a acercarnos a este complejo hecho. En primera instancia, la traducción se puede entender desde varias perspectivas:

1. Como proceso y estrategia cognitivos que ayudan a los individuos a apropiarse de una lengua extranjera mediante el establecimiento, ya sea consciente o inconscientemente, de paralelismos entre ella y la(s) otra(s) lengua(s) que manejan. Incluiríamos aquí, por lo tanto, el uso de la traducción como estrategia de aprendizaje.

2. Como estrategia comunicativa que permite a los usuarios de una lengua extranjera sortear fallos en la comunicación con hablantes con los que comparten una competencia (completa o parcial) de una lengua diferente a aquella en la que se produjo el fallo de comunicación. En este sentido tendríamos también el uso, por ejemplo, de aplicaciones informáticas actuales que proporcionan la traducción automática cuando se posee una competencia limitada de otra lengua.

3. Como herramienta explicativa que facilita, durante las sesiones de clase, la comprensión mutua entre los elementos que conforman el evento comunicativo que constituye el aula de idiomas (docente, materiales, compañeros). Cabe señalar que aunque este uso se ha analizado con bastante frecuencia desde el punto de vista de los docentes, no es la traducción explicativa un recurso exclusivo de estos, puesto que los estudiantes también suelen hacer uso de él.

4. Como actividad intelectual que un individuo desarrolla por razones variadas: profesionales, tras recibir formación especializada y muchas veces ayudado por medios técnicos (memorias de traducción, traductores automáticos, programas de corrección, etc.); por placer, como mero ejercicio intelectual o estético; académicas, como instrumento para la perfección de una lengua extranjera, etc.

5. Como actividad comunicativa de la lengua, esto es, como proceso de mediación que facilita la comunicación entre individuos, o entre individuos y fuentes de información, ya sea dentro de la misma lengua (mediación intralingüística, como al explicar a una persona leiga en farmacia o medicina un prospecto médico) o entre lenguas (mediación interlingüística).

Como se verá en las páginas en las que se plasma nuestra investigación, la necesidad de reproducir en el aula unas condiciones de uso lo más cercanas a la realidad nos hizo imposible desligar del resto ninguna de estas concepciones de la traducción. La recuperación de esta disciplina en las aulas de ELE, esto es, su empleo con el fin último de desarrollar la competencia como usuario de la lengua, hace necesario que todas las dimensiones entren en consideración: es imprescindible, en nuestra opinión, que la traducción se plantee dentro de unos parámetros comunicativos (situación de mediación) y se articule alrededor de actividades que permitan a los estudiantes desarrollar esta actividad intelectual poniendo en práctica todas las estrategias de aprendizaje y comunicativas implícitas en ella, sin renunciar, a pesar de su carácter pedagógico, a explorar lo que los traductores profesionales realizan en la vida real. Creemos que este enfoque integrador es el que puede servir de base para llevar a cabo una reimplantación coherente y eficaz en la enseñanza de idiomas.

Por último, aprovechamos las acepciones que el Diccionario de la lengua española (DRAE) de la Real Academia Española presenta en la entrada correspondiente a *traducir* como símil para concluir esta introducción:

Conjugar traducir.

(Del lat. *traducĕre*, hacer pasar de un lugar a otro).

1. tr. Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra.
2. tr. Convertir, mudar, trocar.
3. tr. Explicar, interpretar.

Tal y como reza la acepción 1, enfocamos este trabajo en el uso de la traducción escrita, esto es, el trasvase entre lenguas de una información vertida en un texto, pero sin olvidar que su objetivo último será perfeccionar la lengua extranjera y que se realizará siempre desde el prisma poliédrico que hemos descrito en la página anterior. No obstante, aunque principalmente se trate de una actividad escrita, aprovechamos su potencial generador de momentos de aprendizaje para el desarrollo de otras destrezas comunicativas.

La acepción 2 se entronca más estrechamente con el origen etimológico de la palabra: hacer pasar de un lugar a otro, llevar a otro lugar. Y de esta manera, pretendemos llevar la traducción a un nuevo lugar alejado de sus usos tradicionales y acercarla, como una nueva disciplina (la Traducción Pedagógica), a la enseñanza de idiomas. Para ello optamos por integrar en la práctica de la traducción algunos de los avances metodológicos más recientes de la enseñanza de idiomas, la atención a la forma y el aprendizaje cooperativo, seleccionados, dentro de todo el abanico posible, por su potencial dentro de las actividades de traducción.

En último lugar, y siguiendo lo consignado en la acepción 3, esto es, la traducción como explicación o interpretación de la realidad, planteamos este trabajo como una indagación científica que dé sustento empírico a la afirmación de que la traducción es un recurso metodológico igualmente válido para el aprendizaje de ELE. Para ello nos planteamos unos objetivos e hipótesis de investigación surgidos tanto de nuestra constatación personal como de la revisión de la literatura especializada, analizamos los resultados obtenidos mediante estrategias docentes de traducción pedagógica, los contrastamos con aquellos obtenidos a través, por un lado, de una enseñanza de traducción más clásica y, por otro, de una enseñanza de ELE genérica, y los interpretamos para llegar a las conclusiones pertinentes.

Sirvan las páginas que siguen como exposición de todos los pasos que nos han permitido llegar a reivindicar esta recuperación que propugnamos de la traducción como herramienta docente.

2. Resumen de los capítulos

En el capítulo 1 se expone la revisión bibliográfica realizada sobre el estado de la cuestión para fundamentar nuestra tesis. En primer lugar, se analiza desde un punto de vista histórico el lugar de la traducción en la enseñanza de idiomas, tras delimitar conceptualmente el ámbito de la Traducción Pedagógica frente a otras disciplinas como la Pedagogía de la Traducción u otras prácticas como el uso de la L1 en el aula de idiomas. La traducción pedagógica como práctica docente se analiza más detalladamente a continuación mediante una revisión de los argumentos a favor y en contra de su uso, así como de un análisis pormenorizado de la metodología empleada a lo largo de la historia para su implementación en el aula de idiomas. Nos hacemos aquí eco de los avances llevados a cabo por el MCER y proponemos una metodología integral que aúna la creación de un contexto de aprendizaje apropiado, el análisis de las necesidades de los estudiantes y la consideración de las percepciones de estos acerca de la utilidad de la traducción pedagógica. Por último, se revisan los dos avances metodológicos de la enseñanza de idiomas (la atención a la forma y el aprendizaje cooperativo) que conforman nuestra propuesta didáctica para el uso pedagógico de la traducción.

Dicha propuesta se describe en profundidad en el capítulo 2, donde primero se esboza nuestro contexto de enseñanza en todos sus niveles curriculares, para después explicar el proceso que se siguió en la selección de los aspectos lingüísticos objeto de estudio y realizar, por último, un análisis detallado de los materiales de enseñanza creados para la intervención docente sometida a experimentación empírica.

El capítulo 3 describe el estudio experimental en sí, desde el establecimiento de las hipótesis de trabajo y la metodología empleada (variables e instrumentos de recogida de datos) hasta los análisis de los resultados cuantitativos mediante cálculos de estadística descriptiva e inferencial.

En último lugar, el capítulo 4 revisa las hipótesis de investigación a la luz de los resultados obtenidos en el experimento y se exponen las conclusiones del estudio en las que se revisan los hallazgos del mismo y se establecen unas futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La traducción en la enseñanza de idiomas

La traducción escrita (así como la traducción oral o interpretación) es una actividad comunicativa intrínseca a la variedad lingüística de los seres humanos. Esta dimensión comunicativa es, precisamente, la que le otorga un papel fundamental en la vida de los hablantes plurilingües del mundo actual y, como se defiende en el presente trabajo de investigación, un lugar por derecho propio dentro de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, la posición de la traducción dentro del aprendizaje de idiomas no ha sido siempre tan estable como la de las otras destrezas comunicativas. De hecho, la traducción ha vivido momentos de amplia aceptación y también ha sufrido el rechazo más absoluto, lo cual ha provocado que su desarrollo metodológico no haya ido parejo al de otras disciplinas. En este primer apartado se analiza la relación de la traducción con la enseñanza de idiomas en general y con la enseñanza de ELE en particular, prestando atención a los diferentes tratamientos y consideraciones que ha experimentado su uso pedagógico.

1.1.1. Pedagogía de la Traducción y Traducción Pedagógica²

Se hace necesario, en primer lugar, definir los límites entre estas dos disciplinas, puesto que su confusión lleva a muchos docentes de idiomas y expertos en lenguas a concluir que la traducción es algo ajeno a las prácticas del aprendizaje de idiomas. Si bien es cierto que los límites entre las dos son a veces difusos, se pueden establecer unas características diferenciadoras que abarcan diferentes ámbitos como son el perfil de los estudiantes, los objetivos y prácticas docentes, así como los contenidos.

La Pedagogía de la Traducción es la rama del saber que se ocupa de la formación de futuros profesionales de la traducción, por lo que presta especial atención a la teoría de la traducción o traductología, además de proporcionar a los traductores en formación herramientas y técnicas para poder ejercer la traducción profesional. Si bien los objetivos de esta disciplina han variado a lo largo de la historia, hoy en día se acepta como su eje vertebrador el desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes. De manera general, esta competencia traductora presenta su mayor particularidad en el concepto de competencia de enculturación, la cual queda definida como “los conocimientos y las habilidades suficientes que permiten [al traductor] ofrecer una traducción considerada correcta en el marco de una situación de recepción determinada” (Agost y Monzó, 2001 *apud* Agost, 2008, p. 139).

Sin embargo, la definición de competencia traductora ha recibido mucha atención dentro del ámbito de la Pedagogía de la Traducción como marco epistemológico que pueda servir para detallar los objetivos de enseñanza de esta disciplina. Un ejemplo de esto es el riguroso trabajo desarrollado por el grupo de investigación PACTE³, que describe las siguientes subcompetencias (PACTE, 2003, 2011):

² En el presente trabajo se reivindica el estatus de disciplina científica de la Traducción Pedagógica, de ahí la mayúscula inicial cuando el término se usa para denominarla como área del saber. Sin embargo, dado que esta categorización se encuentra todavía en el proceso de ser aceptada por la comunidad científica, se usa en el texto también la denominación común en minúscula, en especial cuando el término hace referencia al conjunto de prácticas docentes que conforman el uso pedagógico de la traducción en la enseñanza de idiomas.

³ Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation, grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

-Subcompetencia bilingüe: el conocimiento procedimental para poder comunicarse en las lenguas implicadas en el proceso de traducción. Sus componentes equivaldrían a los de la competencia lingüística (competencia pragmática, sociolingüística, discursiva, gramatical y léxica), pero en las dos lenguas presentes en el proceso.

-Subcompetencia extralingüística: el conocimiento declarativo general y especializado (tanto implícito como explícito). Incluiría el conocimiento sobre las culturas origen y meta, el conocimiento enciclopédico que proporciona una cultura general o *general background knowledge* al traductor así como el conocimiento especializado de la rama del saber sobre las que versa el texto que se traduce.

-Subcompetencia de los conocimientos de traducción: conjunto de creencias sobre los principios que rigen la traducción. Incluye conocimiento sobre el proceso de traducción (unidades de traducción, estrategias y técnicas), así como conocimiento sobre la profesión del traductor.

-Subcompetencia instrumental: el conocimiento procedimental acerca del uso de fuentes de documentación y las tecnologías de la comunicación aplicadas a la traducción.

-Subcompetencia estratégica: el conocimiento procedimental para resolver los problemas que surgen en el proceso de traducción, incluidas estrategias de planificación, evaluación y compensación.

-Componentes psicofisiológicos: los componentes cognitivos y actitudinales, así como los mecanismos psicomotores implicados en el proceso de traducción (memoria, atención, curiosidad, perseverancia, motivación, creatividad, capacidad de síntesis, etc.).

Esta disciplina se imparte principalmente en escuelas y facultades universitarias y sus objetivos principales, por lo tanto, quedarían resumidos según Hurtado Albir (1999, p. 53) en las siguientes áreas:

- Objetivos metodológicos: principios y estrategias básicas.
- Objetivos contrastivos: búsqueda de soluciones para las diferencias fundamentales entre las dos lenguas.
- Objetivos profesionales: estilo de trabajo del traductor profesional.
- Objetivos textuales: búsqueda de soluciones a los diversos problemas de traducción según los diferentes géneros textuales.

La Traducción Pedagógica, por su parte, pretende usar la traducción como marco de trabajo e instrumento para aprender y practicar una lengua extranjera sin fines profesionalizadores. Esta disciplina es, en consecuencia, más cercana a la didáctica de lenguas en cuanto a sus objetivos, planteamientos didácticos y actividades docentes, pero posee unas características propias que la diferencian de la enseñanza de idiomas en general.

Algunos autores incluso diferencian entre el uso pedagógico de la traducción y la enseñanza de idiomas para futuros traductores. Esta última se distinguiría de la enseñanza de idiomas general por tener unos objetivos propios definidos por el perfil y las necesidades específicas de sus estudiantes. Esta especificidad de la enseñanza de lenguas para traductores se puede apreciar en las propuestas de objetivos docentes de autores como Berenguer (1997) o Brehm (1997), ambos citados por Hurtado Albir (*ibid.*, p. 27), o manuales específicos como el del mismo Brehm (2004). Sin embargo, creemos que muchos de los objetivos de la enseñanza de idiomas para traductores pueden aplicarse a cursos de aprendizaje de lenguas extranjeras para un público general donde se haga uso de la traducción pedagógica. Entre estos tendríamos objetivos como “desarrollar la comprensión lectora, estudiar la lengua extranjera desde la contrastividad, desarrollar la competencia cultural, sensibilizar hacia la actividad traductora, preparar al alumno para el uso de diccionarios y otras obras de consulta” o “identificar y comprender los factores que contribuyen a la coherencia y cohesión, aplicar los conocimientos extralingüísticos, aplicar los conocimientos lingüísticos, identificar los factores que contribuyen a la coherencia y cohesión, identificar y distinguir los tipos y géneros textuales, identificar las variaciones lingüísticas de uso y usuario, interpretar los rasgos pragmáticos, interpretar los rasgos semióticos, adquirir una competencia crítica en el uso de los útiles básicos de referencia, captar y desverbalizar el sentido del texto” (Brehm *ibid. pass.*).

Los avances metodológicos de la Pedagogía de la Traducción se han centrado en alejarla de las prácticas asociadas con los métodos tradicionales de Gramática-Traducción. Algunos logros en este sentido son los enfoques funcionales basados en la realización de encargos de traducción en los que se tienen en cuenta las funciones de los textos de partida y de llegada y las características del hipotético cliente (Reiss y Vermeer, 1984, 1996; Gile, 1991; Nord, 1997; *apud* Kelly, 2005), los enfoques socioconstructivistas que buscan desarrollar mediante la colaboración

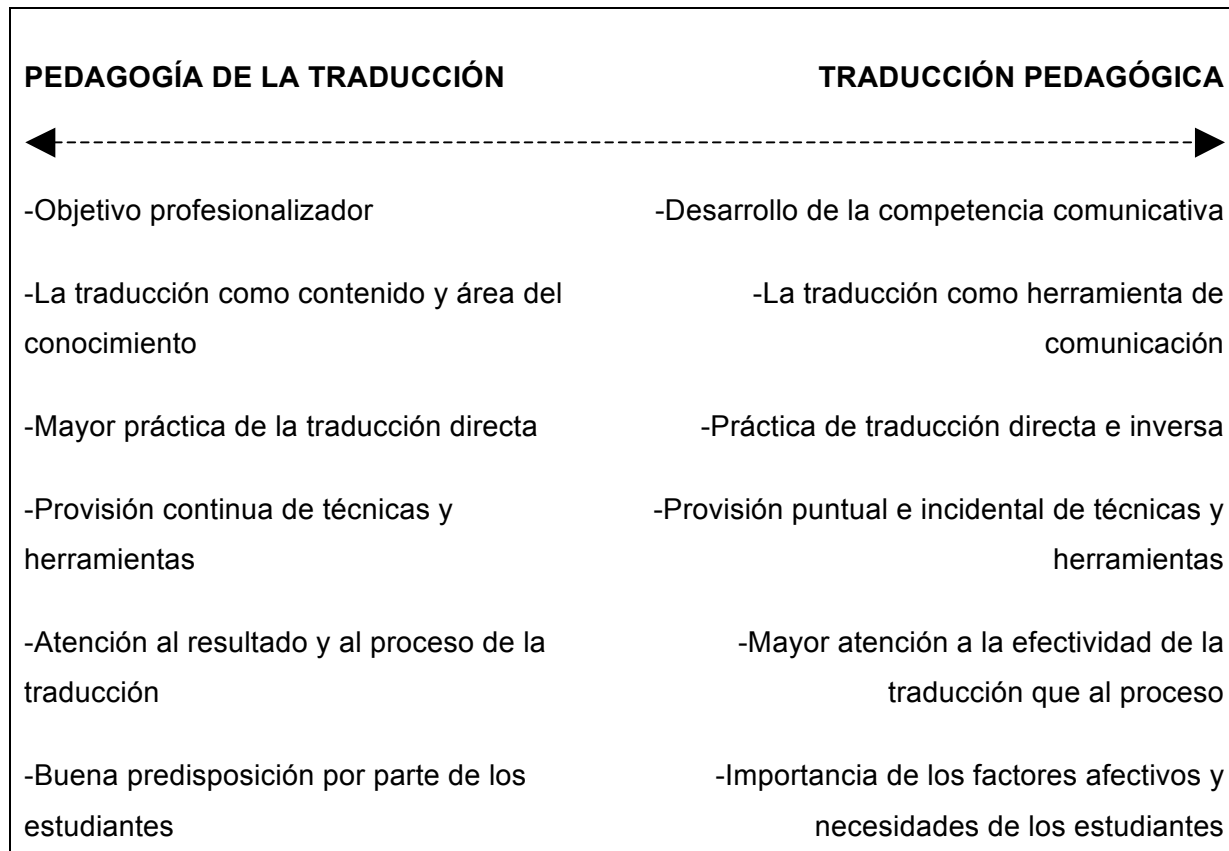
entre los estudiantes la conciencia sobre los procesos de traducción (Kiraly, 2000) o el enfoque por tareas aplicado a las clases de traducción (González-Davies, 2003). Podemos comprobar que muchos de estos avances han ido en paralelo con los progresos metodológicos de la enseñanza de idiomas, siendo esta disciplina en muchos casos fuente de inspiración para los pedagogos de la traducción. Al fin y al cabo no se puede olvidar que tanto la didáctica de idiomas como la de la traducción parten en la actualidad de un enfoque comunicativo y ambas conciben la lengua como un instrumento de comunicación, como apunta Colina (2002 *apud* La Rocca, 2007, p. 26):

“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. [...] 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 mere formal construct”.

Por todo lo expuesto, y a pesar de que la traducción se ha utilizado durante épocas del pasado en la enseñanza de idiomas (*vid.* cap. 1: 1.1.2.), la actividad traductora se ha visto como extraña al aprendizaje de idiomas, debido a la especificidad de la Pedagogía de la Traducción. Un profesor de idiomas a menudo encuentra excesivo, demasiado complicado o fuera de lugar, por ejemplo, pedir a sus estudiantes que utilicen fuentes documentales para lograr un control terminológico sobre el contenido de un texto, hacer que comparen sus traducciones de un extracto literario con la traducción publicada del mismo o ayudarles a analizar las diferentes técnicas (modulación, transposición, elisión, compensación lingüística, equivalencia acuñada, etc.) utilizadas por un traductor en una determinada traducción. Sin embargo, al igual que la Pedagogía de la Traducción se ha visto influenciada en los últimos tiempos por los avances en la metodología de idiomas debido a la intrínseca dimensión comunicativa de la actividad traductora, la enseñanza de idiomas puede (y creemos que debe) aprovecharse de lo que aquella

puede ofrecerle; de ahí la necesidad de reivindicar el papel de la Traducción Pedagógica como disciplina puente entre ambas.

A modo de conclusión, creemos que puede ser indicativo establecer un continuo entre las dos disciplinas en el que el docente puede situarse según su contexto de enseñanza, las necesidades particulares de sus estudiantes y los objetivos de su práctica docente. En los dos extremos de este continuo tendríamos algunas de las características, objetivos y prácticas pertenecientes a ambas disciplinas, si bien no serían mutuamente excluyentes: en un contexto de formación de traductores profesionales es posible que el plan de estudios se decante por hacer un uso pedagógico de la traducción para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes; de igual manera, es posible que un docente de idiomas se encuentre con un grupo de estudiantes en un curso general de lengua que se interesan por algún aspecto técnico de la traducción. Por todo ello, es labor del docente optar por unas prácticas u otras en función de las necesidades del contexto de enseñanza. En el cuadro 1 se resumen de forma contrastada las características de una y otra disciplina situándolas en el continuo mencionado.



Cuadro 1: Continuo entre la Pedagogía de la Traducción y la Traducción Pedagógica.

1.1.2. La traducción y la enseñanza de idiomas

La recuperación de la traducción en la enseñanza de idiomas se produce en los años ochenta del siglo XX, especialmente a partir del trabajo de Lavault (1984), quien estableció la diferencia entre la Pedagogía de la Traducción y la Traducción Pedagógica (o *traduction scolaire*) siguiendo la estela de Delisle (1980) y sus principios pedagógicos acerca de la traducción.

Esta recuperación tuvo lugar tras un período en el que la traducción había sido desterrada de las aulas de idiomas. Sin embargo, el uso didáctico de la traducción se puede rastrear hasta los principios de la enseñanza de lenguas. Durante mucho tiempo la traducción fue el método principal para el aprendizaje de lenguas clásicas como el latín y el griego. Así ocurría todavía en los inicios de la Edad Moderna y así continuó incluso hasta el siglo XIX con el método llamado de Gramática-Traducción, en el que la traducción se usaba como instrumento pedagógico principal para “comprender y aprender el uso gramatical en la lengua extranjera” (Machida, 2011, p. 740; la traducción es nuestra). Este método se basaba en (1) el aprendizaje de reglas gramaticales y morfológicas a través de ejercicios controlados, (2) la memorización de vocabulario y (3) el uso de la traducción como instrumento de ejercitación lingüística. Su resultado era aprendices de lenguas extranjeras con un amplio conocimiento declarativo explícito de la L2⁴, especialmente de las reglas gramaticales, pero incapaces de utilizar la L2 con propósitos comunicativos puesto que, en palabras de Leonardi (2010, p. 21):

“Firstly, it mainly dealt with the translation of isolated sentences out of context which made it difficult for students to select the most suitable words without having access to the whole text. Secondly, since the mother tongue was used as the medium of instruction, this did not help students acquire any form of listening and speaking skills”.

⁴ En este trabajo se utilizan indistintamente los términos aprendizaje de una segunda lengua (L2) y de una lengua extranjera (LE), aunque los expertos establecen diferencias entre los dos procesos. El aprendizaje de una segunda lengua (L2) se produce cuando esta se aprende en la comunidad donde se habla dicha lengua y como medio para funcionar socialmente en ella a medio o largo plazo (como sería el caso de una persona migrada de Estados Unidos a España que aprende español en este país). Se aprende una lengua extranjera (LE) cuando esta se aprende en una comunidad con otra lengua funcional diferente (como sería el caso de un estudiante de Estados Unidos que aprende español en su país) o en una comunidad donde sí es instrumento de comunicación pero su aprendizaje se hace a corto plazo (como un estudiante de Estados Unidos que aprende español en España durante unos meses como complemento de su aprendizaje lingüístico).

Es decir, sus fallos se producían tanto en un nivel teórico como práctico. Primero, debido a que solo se traducían extractos de prosa (con frecuencia de tipo literario), con la consiguiente restricción de la tipología textual a la que se enfrentaba el estudiante de la lengua. Además, se presentaba el idioma descontextualizado de sus intenciones comunicativas, o como explica Zojer (2009, p. 32) parafraseando a Gommlich (1997):

“[The Grammar-Translation Method] isolated language from its senders and receivers, their intentions and their preconditions; language was taught without considering its intrinsic social links, and ultimately reduced to systematically ordered units on different linguistic levels which very often created the false illusion of structural equivalents among learners”.

Segundo, en un nivel práctico, Zojer (*loc. cit.*) también numera los fallos del uso de la traducción en este método citando las palabras de Wilss (1981):

“[Its] [1] lack of functionally-based learning aims and learner progress assessments, [2] the neglect of listening and speaking skills within the learning process and [3] the indirect form of the teaching process: contact with the foreign language is not established directly but through translation, whereby the foreign language is constantly used in confrontation with the mother tongue of the learner”.

En parte como reacción a todo lo aquí expuesto, los métodos desarrollados a partir de finales del siglo XIX adoptaron una postura completamente contraria al uso de la traducción. En primer lugar, el Método Directo preconizó un aprendizaje de idiomas lo más cercano posible al aprendizaje del idioma materno, lo cual implicaba, entre otras cuestiones metodológicas, un rechazo total al uso de la L1 de los estudiantes en el aula, incluido el uso de la traducción. Bajo la máxima de “*input* antes que *output*”, este método favorecía el desarrollo de las destrezas de comprensión (especialmente la auditiva) antes que las de expresión. Hay que destacar, no obstante, que estos métodos directos realmente no lograron eliminar del todo el uso de la traducción como herramienta pedagógica para aprender un idioma o, como explica Zojer, la traducción continuó “estando presente en la sombra” (*loc. cit.*).

El Método Audiolingual también fomentó el desarrollo de las destrezas orales con un enfoque pedagógico basado en la adquisición de la lengua mediante ejercicios de formación de hábitos (repetición) basados en las teorías conductistas del aprendizaje. La traducción también se dejó de lado, pero siguió utilizándose como fuente para tratar posibles interferencias lingüísticas mediante el análisis contrastivo entre la L1 y la L2 de los estudiantes. Por lo tanto, su uso venía principalmente a la hora de inventariar los contenidos de aprendizaje, los cuales prestaban atención especial a aquellos aspectos lingüísticos que pudieran producir una transferencia negativa en los estudiantes. Por otro lado, como herramienta docente y para evitar errores en los estudiantes, en este método se “muestran y analizan las traducciones correctas [a la L2] de textos en la L1 frente a diálogos de aprendices o principiantes” (García-Medall, 2001, p. 115).

El desarrollo del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras hizo que se abandonaran los postulados de los métodos audiolinguales. Recogiendo las aportaciones de los enfoques generativos (con su énfasis en la capacidad innata de los aprendientes de crear nuevos enunciados a partir de la adquisición de la lengua y el desarrollo de una interlengua propia) y concibiendo la lengua fundamentalmente como un instrumento de comunicación, este enfoque dio una importancia primordial a la exposición a *input* lingüístico (a veces, a través de métodos de prácticas muy estandarizadas como el Enfoque Natural, la Sugestopedia y el *Silent Way*), con lo que el uso de la L1 también se descartó como herramienta docente. Aunque se debe diferenciar entre el uso pedagógico de la L1 y el uso pedagógico de la traducción⁵, en ese momento de desarrollo de la metodología de la enseñanza de idiomas ambas prácticas estaban muy cercanas, puesto que todavía no se habían sentado las bases de la Traducción Pedagógica como disciplina.

A partir de los años ochenta del siglo pasado, las nuevas concepciones de la actividad de la traducción (especialmente a partir del desarrollo del método

⁵ Es amplio el tratamiento que esta cuestión ha recibido en la literatura especializada, sobre todo desde el desarrollo epistemológico de esta disciplina. A modo de resumen, hoy en día los usos de la L1 en el aula de idiomas se asimilan *grosso modo* a los usos de la traducción explicativa (aquella utilizada para aclarar algún concepto de la L2) y la traducción interiorizada (aquella relacionada con los procesos cognitivos de los estudiantes). La traducción pedagógica, aunque obviamente también implica el uso de la L1 en el aula de idiomas, conformaría un conjunto de prácticas de una naturaleza mucho más compleja. Para un análisis más detallado de la distinción entre el uso de la L1 y el uso pedagógico de la traducción se pueden consultar los trabajos de González Davies (2003, 2007, 2009) o monografías didácticas al respecto como Duff (1989) (para ambos autores, *vid.* cap. 1: 1.1.3.).

interpretativo-comunicativo)⁶ y la defensa de las actividades con un claro propósito comunicativo hicieron que los expertos miraran de nuevo a la traducción intentando revisar sus vínculos y posibles funciones dentro del aprendizaje de un idioma extranjero.

Desde este momento los expertos en enseñanza de idiomas se han movido entre dos extremos: un rechazo total al uso de la traducción dentro del aula de idiomas y un intento de recuperación de la misma revisando sus presupuestos metodológicos. Como se verá en el apartado 1.1.4. (*vid. infra*), los argumentos esgrimidos en contra de su uso han sido rebatidos con otros tantos a favor, dejando al criterio de los profesionales la posibilidad de posicionarse en algún punto del citado continuo. Esta decisión obedece, en muchos casos, a criterios personales (contacto con la disciplina, conocimiento de la L1 de los estudiantes) o institucionales (directrices de las autoridades educativas o curriculares), más que en información contrastada y con base científica. De ahí que sea necesario promover la investigación empírica acerca de la utilidad de la traducción pedagógica en todas sus facetas con el fin de explorar toda su potencialidad como instrumento de enseñanza-aprendizaje.

A modo de conclusión, y de forma complementaria a lo expresado sobre la necesidad de unos estudios rigurosos, queremos destacar dos argumentos para justificar la recuperación de la traducción en la enseñanza de idiomas.

Por un lado, siguiendo la argumentación de Pintado (2012, p. 326), es imprescindible tomar conciencia de la dimensión comunicativa de la actividad traductora, puesto que es esta característica la que le confiere su verdadero papel en la enseñanza de idiomas. En palabras de esta autora:

⁶ Según el modelo interpretativo de la Escuela de París (Escuela Superior de Traducción e Interpretación) y los trabajos de autores como Delisle (*op. cit.*), el proceso de traducción se realiza en tres pasos (de Arriba y Cantero, 2004b, p. 18):

- “(1) la fase de comprensión del texto.
- (2) la fase de desverbalización: el lector capta el sentido del texto sin expresarlo aún con palabras.
- (3) la fase de reexpresión: donde se expresa en la propia lengua el sentido del texto original”.

En otras palabras, la actividad traductora aparece como un proceso activo centrado en la apropiación y reexpresión del sentido dentro de unos fines comunicativos y con el destinatario de la traducción siempre en mente.

“El hecho de que la traducción no se haya consolidado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras responde en gran medida al rechazo de la dimensión comunicativa de la traducción aplicada al aprendizaje de idiomas. La traducción es la quinta destreza [...] una de las razones por las que no se toman en cuenta los diferentes factores comunicativos de la traducción radica en la falta de un enfoque interdisciplinario (una especie de síntesis de las disciplinas lingüística, social y cognitiva) que provea una descripción adecuada de dichos factores”.

Coincidimos en que la visión reduccionista de la traducción como una actividad escrita en la que los estudiantes vierten a otra lengua lo expresado en un texto de partida plantea serias dudas a los profesionales de idiomas. Sin embargo, es necesario conocer todo el potencial de la actividad traductora (práctica lingüística, estrategia cognitiva del estudiante, herramienta pedagógica, contexto de mediación social), así como los parámetros comunicativos del acto de traducción y la gran variedad de prácticas docentes que ofrece (traducción a la vista, paráfrasis explicativa en otra lengua, apostilla interlingüística, simulación de interpretación bilateral, etc.). Solamente desde un enfoque integral que recoja todas las aportaciones de las diferentes disciplinas que han analizado la actividad traductora se podrán desarrollar unos principios metodológicos y unos materiales de aprendizaje que favorezcan la recuperación coherente de la traducción en la enseñanza de idiomas. Como indica Pintado (*ibid.*, p. 328), “la traducción implica un tipo especial de competencia comunicativa. Si la competencia comunicativa es un elemento importante de la competencia de traducción, esto significa que los futuros traductores así como los aprendices de una L2 necesitan no solo aprenderla, sino adquirirla”. Es decir, la competencia de traducción no puede verse como una competencia aislada del proceso de aprendizaje de una lengua, como una competencia que se desarrolla de manera independiente y sin un tratamiento pedagógico adecuado. Al igual que nadie piensa que durante el aprendizaje de un idioma se pueda aprender a hablar, escribir, leer o escuchar sin, precisamente, hablar, escribir, leer o escuchar, es de recibo no asumir tampoco que a traducir se pueda aprender sin traducir.

Por otro lado, defendemos en el presente trabajo los postulados del enfoque “posmétodo” en la enseñanza de idiomas, el cual consideramos que sienta las bases para la legítima recuperación de la traducción. Según esta postura, el concepto de

método, entendido como marco y directrices de trabajo para organizar la enseñanza de idiomas, ha quedado desfasado al tratarse de algo impuesto desde arriba (y, en ocasiones, desde fuera) sobre la práctica docente, por lo que los docentes de idiomas en muchas ocasiones lo abandonan y optan por un enfoque ecléctico. Esto es lo que ha ocurrido incluso con el enfoque comunicativo, que con el tiempo llegó a convertirse en un método con unos principios y prácticas docentes bastante rígidos en cuanto a la selección de los contenidos, la creación e implementación del material de enseñanza o las prácticas docentes de aula, pero que ha derivado en un enfoque menos rígido que da cabida a prácticas docentes variadas siempre que sirvan para la consecución de los objetivos del aprendizaje instrumental de una lengua.

La evolución (y sistematización) de esta transformación da paso al posmétodo (*cfr.* Kumaravadivelu, 1994, 2012), el cual implica un cambio hacia una pedagogía de idiomas que nace de la experiencia directa de los profesores, sensible al contexto de enseñanza (necesidades, deseos, objetivos, etc.), basada en las experiencias de los actores principales (profesores y estudiantes) y organizada como algo particular, posible y práctico. Según esto, es el docente reflexivo quien debe analizar las necesidades de sus estudiantes y en consecuencia diseña un proceso de enseñanza que atienda las necesidades y experiencias previas de los estudiantes, valiéndose para ello de todas las herramientas docentes a su alcance. Creemos que la traducción supone un instrumento más que debe ser tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo este proceso de desarrollo metodológico. Las futuras necesidades de nuestros alumnos de idiomas, junto a la más que confirmada constatación de que la traducción es en sí misma una actividad comunicativa, justifican una postura de exploración y experimentación por parte de los profesores de idiomas, quienes deben proporcionar a los estudiantes las oportunidades de práctica adecuadas para desarrollar esta competencia integradora de la competencia comunicativa general. En otras palabras, es responsabilidad de los docentes saber hacer uso de la traducción como una herramienta más que les permita desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, enfrentarse a nuevos tipos de textos (tanto en su recepción como en su producción), aprender nuevos aspectos lingüísticos y aprender a llevar a cabo tareas de mediación lingüística que reflejen el futuro uso de la lengua que está aprendiendo.

1.1.3. El uso de la L1 en la enseñanza de idiomas

Sin duda, el uso de la traducción en la enseñanza de idiomas establece un contexto en el que la L1 de los estudiantes ocupa un lugar por derecho propio, frente a la frecuente consigna de “sólo en la L2” que muchas veces se defiende en la enseñanza de idiomas actual siguiendo la estela de los enfoques comunicativos y que ha generado un rechazo casi absoluto hacia la presencia de la L1 en el aula de idiomas. Basten como muestra de esta postura contraria al uso de la L1 algunos de los comentarios encontrados frecuentemente en la literatura especializada sobre este tema (inventariados por Galindo Merino, 2013, en línea): “la preocupación de los docentes por el cambio de código en la clase de idiomas”, “la prohibición de emplear la lengua nativa de los estudiantes”, “la necesidad de predominio de la L2 en el aula (*maximize L2 use*)” o “el sentimiento de culpabilidad de los profesores que recurren a la L1”. Sin embargo, el uso de la L1 en el aula de idiomas es un tema controvertido que se ha tratado desde variadas posturas y ha generado opiniones divergentes durante los vaivenes de la didáctica de idiomas, debido principalmente a las múltiples funciones y a los problemas que puede acarrear su uso⁷.

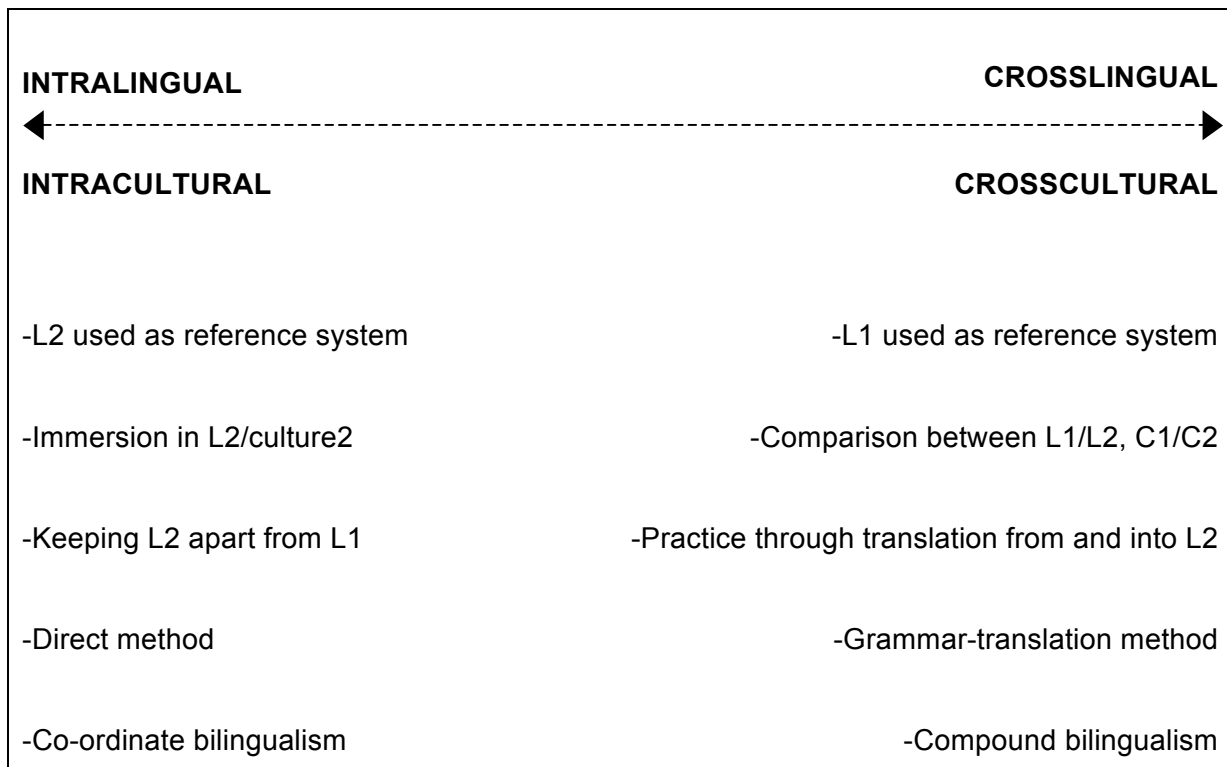
Nuestra postura al respecto es que el empleo de la L1 puede llevarse a cabo de una manera ordenada y con unos claros fines didácticos, lo cual puede revertir en un uso consciente y coherente con la enseñanza comunicativa de la L2. Es más, mediante el uso pedagógico de la traducción se puede promover el uso diferenciado de la L1 y la L2, ya que, por ejemplo, se pueden realizar actividades preparatorias y de continuación a la traducción solo en una de las dos lenguas de trabajo.

Esta postura más permisiva es la que se ha adoptado en los últimos años frente a la aproximación exclusivamente monolingüe e intralingüística (incluso “intracultural”) preconizada por los métodos directos y el comunicativismo de línea más dura (esto es, “enseñar la L2 solo en la L2”, Machida, *op. cit.*, p. 741). Estos nuevos planteamientos se caracterizan por prestar una mayor atención al hecho de que los estudiantes que aprenden una lengua extranjera ya poseen una L1 (u otras L2 con diferente grado de dominio) y que este hecho debe ser tenido en cuenta en la

⁷ Hay numerosas referencias bibliográficas al respecto y basta, por otra parte, consultar algunos foros de profesores en los que se debate sobre este tema para descubrir que es uno de los más controvertidos en la enseñanza de idiomas actualmente. Un ejemplo es <http://www.teachingenglish.org.uk/forum-topic/using-l1-esl-classroom>.

práctica docente. Esta postura puede definirse como de corte “interlingüístico” y también incluye una concepción intercultural del aprendizaje de una lengua.

Los dos extremos metodológicos quedan perfectamente reflejados por Stern (1992 *apud* Sánchez Iglesias 2009, p. 10), quien describe (ver cuadro 2) las características de estas dos posturas en relación al sistema lingüístico usado como referencia, el tratamiento pedagógico de las culturas propia y ajena, los principios metodológicos subyacentes o la actitud frente al bilingüismo.



Cuadro 2: Continuo entre el enfoque intralingüístico e interlingüístico de los métodos de enseñanza de idiomas.

Stern defiende que todos los docentes poseen una teoría del aprendizaje que se mueve entre estos dos polos. Además, este autor desarrolla algunas de las ideas que sustentan esta oposición y que pueden servir para reivindicar el papel de la L1 (y, por extensión, de la traducción) en la enseñanza de idiomas. Se analiza a continuación el resumen de las mismas ofrecido por Sánchez Iglesias (*ibid.*, pp. 10-11), junto a otras ideas recogidas al respecto en la literatura especializada y que sirven para matizar los argumentos a favor del uso de la L1 de los estudiantes en el aula de idiomas:

1. Los vínculos entre la L1 y L2 durante el proceso de aprendizaje de un idioma: (a) el hecho de que la L1 esté presente en todo momento en el aprendizaje de una L2, (b) el uso frecuente de la L1 como sistema lingüístico de referencia y (c) el desafío que supone aprender una L2, que hace que los alumnos miren a su L1 como sistema conocido en el que apoyarse y sentirse seguros. Es una realidad que los estudiantes hacen uso de la L1 durante todo su proceso de aprendizaje, cumpliendo esto, además, una función afectiva al poder reducir la ansiedad que provoca la falta de comprensión de la L2.

2. La distinción establecida entre el bilingüismo coordinado, en el que las dos lenguas se mantienen completamente separadas, y el bilingüismo compuesto, en el que la L2 se adquiere y aprende mediante la L1: esta distinción procede del trabajo de Ervin y Osgood (1954), quienes diferenciaron un almacenaje y acceso diferentes en el cerebro para cada uno de estos dos tipos de bilingüismo. Posteriormente estas ideas se desarrollaron relacionando la organización coordinada con el aprendizaje de la L2 llevado a cabo por adultos y la organización compuesta con el aprendizaje realizado antes del final del período crítico de aprendizaje de una lengua⁸. Sin embargo, con el tiempo se han llevado a cabo estudios que demuestran que se accede de manera consciente e inconsciente a la L1 mientras se está procesando la L2 (Thierry y Wu, 2007, p. 12533), que las personas bilingües acceden a un sistema de almacenaje común que contiene tanto palabras en L1 como en L2 (Macaro, 2003) y que la L1 facilita la comprensión lingüística mediante la creación, en la memoria a largo plazo, de redes de nodos interconectados que relacionan las palabras y su representación ideacional (como defiende el Conectivismo). Estos nuevos presupuestos llevan a autores como Hentschel (2009, p. 28) a defender la recuperación de la traducción como herramienta docente, proponiendo incluso el uso de la traducción literal palabra por palabra como medio para promover la concienciación lingüística de los estudiantes mediante la comparación gramatical entre lenguas:

⁸ La teoría del período crítico sostiene que el aprendizaje de idiomas se produce de “manera natural y sin esfuerzo” (Ellis, 1994, p. 484, la traducción es nuestra) durante un periodo limitado de edad, después del cual no es posible aprenderlos de manera completamente satisfactoria. Los expertos siguen sin ponerse de acuerdo sobre cuál es la edad y cuáles son los factores a los que se debe que este periodo finalice (por ejemplo, la lateralización cerebral de la función del lenguaje en el hemisferio izquierdo).

“Compound bilingualism has often been seen as the ideal form of bilingualism. But contrary to hitherto existing assumptions it goes, as has been shown above [se refiere a varios estudios en la línea de aquel mencionado de Thierry y Wu], hand in hand with conscious or unconscious translation. This can only lead to one conclusion: Instead of banning translation from foreign language classes, reducing it to the field of literary translation as a special exercise and thereby to a field closer to cultural issues than to the aim of language acquisition, the much frowned upon word-for-word-translation, in particular, should be reintroduced on a broad basis and used regularly in the process of language acquisition”.

Aunque no compartamos del todo la utilidad de esta propuesta metodológica de traducción palabra por palabra, sí consideramos reseñable cómo estos planteamientos docentes apuntan hacia un cambio de actitud respecto al papel de la L1 dentro del aprendizaje de una L2. Sin embargo, insistimos en que esta propuesta no saca partido al potencial de la traducción como herramienta de aprendizaje. En el presente trabajo se defiende, precisamente, la imperiosa necesidad de que se promueva una recuperación de la traducción dentro de unos parámetros mucho más amplios que puedan aprovechar todo el potencial que esta ofrece.

3. El uso de la L1 como herramienta docente: la estrategia de comparación interlingüística no debe ser la base del proceso de enseñanza de una L2, pero sí puede utilizarse incidentalmente, sobre todo en las primeras fases del proceso, como herramienta docente. Así ocurre con los usos de la L1 como recurso explicativo, como defienden Ballester y Chamorro (1993, pp. 399-400):

“-Para enseñar el significado de palabras de carácter designativo, con referentes concretos. La traducción intralingual de los términos unívocos es a nuestro juicio inútil. [...]

-En algunas ocasiones, la traducción permite al profesor centrarse en el empleo de la palabra, lo que resulta pedagógicamente más eficaz.

-Con los *falsos amigos*. [...]

-Frente a los recursos parafrásticos o ejemplificadores, la traducción interlingual evita dispersar la atención del alumno cuando solamente le interesa una comprensión inmediata de un término concreto porque el objetivo de la actividad que se está desarrollando en ese momento sea otro.

-De igual forma, en las instrucciones de determinadas actividades concretas [...] por razones de economía.

-Para comprobar de esta manera rápida si se ha comprendido una determinada información”. (Cursiva de las autoras)

Desde esta perspectiva instrumental, uno de los principales miedos de los docentes de idiomas es la posibilidad de que un uso de la L1 vaya en detrimento del uso de la L2 por parte de los estudiantes, debido a que estos, una vez tengan la oportunidad de recibir instrucción en la L1, prefieran esta estrategia a la consulta en la L2. Sin embargo, hay estudios que apuntan a la falta de correlación entre un incremento en el uso de la L1 (y la traducción) y un descenso en el uso de la L2 en el aula de idiomas (Macaro, 2001; González-Davies y Scott-Tennet, 2009).

4. Por último, el papel de la L1 como instrumento para facilitar la comprensión del *input* o como instrumento para fomentar el uso de la L2 en la realización de tareas interactivas de expresión oral: en cuanto al primero de estos papeles, estamos ante un uso de la L1 que Hurtado Albir denomina “traducción interiorizada”, esto es, “la estrategia espontánea que utiliza quien aprende una lengua extranjera de confrontar con su lengua materna lengua y estructuras para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.” (*Enseñar..., op. cit.*, p. 13). Hay investigaciones que señalan que su uso se da principalmente entre los aprendices de niveles iniciales y que conforme los estudiantes avanzan en su nivel de competencia esta práctica se abandona (Harbord, 1992). Sin embargo, hemos observado que la traducción interiorizada sigue utilizándose en etapas posteriores de competencia, especialmente cuando las equivalencias entre lenguas no son unívocas.

En cuanto al uso de la L1 como instrumento para promover el uso de la L2, estamos de acuerdo con Sánchez Iglesias en que el uso de L1 como herramienta docente o el uso de la traducción pedagógica como marco de trabajo no deben, en ningún caso, suponer el abandono de la L2 como instrumento de comunicación en el aula de idiomas. Por el contrario, lo que defendemos es una “reutilización” positiva y bien planteada de la L1, sin su prohibición explícita, que sirva de medio para promover el uso de la L2. Un ejemplo en este sentido sería la técnica de los

“Detectives lingüísticos”⁹ (*vid. cap. 2*), que no solo utilizamos en nuestro curso de traducción inversa, sino en otras clases monolingües de ELE.

A modo de conclusión, consideramos de gran utilidad reseñar los resultados del estudio empírico realizado por Galindo Merino (2012) sobre el uso de la L1 en el aula de idiomas, debido a su fiabilidad metodológica, el alcance de sus conclusiones y su relación con el contexto de la enseñanza de ELE. El estudio se llevó a cabo a partir de las observaciones de aula realizadas por la investigadora. Estos datos se triangularon con las opiniones vertidas por los aprendientes de ELE en cuestionarios y las opiniones de los profesores recogidas mediante entrevistas con la investigadora. Las conclusiones del estudio establecen la siguiente escala de factores que influyen en el uso de la L1 en el aula de ELE, ordenados en orden decreciente según su relevancia a la hora de influir en la presencia y uso de la L1:

1. El conocimiento de la L1 por parte del docente: obviamente, el grado de dominio de la L1 por parte del profesor es el factor más determinante.

2. Las actitudes y creencias de los docentes: según el estudio, siempre que las actitudes y creencias de los profesores se manifiesten en su práctica docente, una política de “solo en L2” revierte en un mayor uso de la L2 en el aula.

3. El perfil del grupo: el hecho de que los alumnos compartan o no una L1.

4. El nivel de proficiencia de los estudiantes: las observaciones de clase llevan a la investigadora a concluir que cuanto mayor es el nivel de dominio, menor es el uso de la L1, al menos visiblemente. Según la autora, “la consecución de una mayor capacidad comunicativa en L2 permite al alumno desarrollar estrategias para no tener que recurrir a su primera lengua a la hora de expresarse (aunque continúe procesando el conocimiento nuevo con apoyo de su lengua nativa)” (*ibid.*, p. 166).

⁹ Esta actividad está adaptada de las ideas y técnicas pedagógicas descritas por Atkinson para el manejo de clases monolingües (Atkinson, 1993). También es de útil referencia el análisis metodológico que este autor hizo previamente sobre el empleo de la L1 en el aula de idiomas, en el que detallaba los posibles usos pedagógicos de la L1 (Atkinson, 1987):

1. Obtener (*elicit*) respuestas (todos los niveles)
2. Comprobar la comprensión (todos los niveles)
3. Dar instrucciones (niveles iniciales)
4. Facilitar la cooperación entre aprendices
5. Discutir la metodología en clase (niveles iniciales)
6. Presentar y reforzar la lengua (fundamentalmente en niveles iniciales)
7. Fomentar la comprensión del sentido
8. Examinar
9. Desarrollar estrategias de aprendizaje

5. El contexto de enseñanza: la investigación concluyó que el hecho de aprender una lengua como lengua extranjera o como segunda lengua no resultó un criterio de predicción fiable del uso de la L1.

Por todo lo expuesto, consideramos que el papel de la L1 en el aula de idiomas debe ser revisado dentro de los presupuestos metodológicos actuales (*vid.* las apreciaciones acerca de la era posmétodo, cap. 1: 1.1.2.), el carácter plurilingüe de la sociedad actual y la necesaria atención a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. El uso ordenado y con unos fines pedagógicos claros no tiene por qué suponer el menoscabo del papel preponderante que la L2 debe ocupar en el aula de idiomas; al contrario, puede servir para resolver de manera puntual problemas de comprensión, además de servir de herramienta docente para promover una actitud de reflexión interlingüística que enriquezca la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera.

1.1.4. Ventajas e inconvenientes de la traducción pedagógica

Los posibles beneficios o problemas de introducir actividades de traducción como complemento en el aprendizaje de un idioma extranjero han generado siempre un gran debate dentro del ámbito de la didáctica de lenguas, ya sea por los postulados de las diferentes metodologías de enseñanza o por las percepciones (en muchas ocasiones carentes de validez empírica) de los profesores de idiomas. Este debate se ha intensificado, como se indicó anteriormente (*vid.* cap. 1: 1.1.2.), desde el establecimiento de la Traducción Pedagógica como disciplina propia en los años ochenta del siglo XX. El estado de la cuestión de aquella época queda perfectamente reflejado en la monografía de Duff (1989), una de las primeras obras didácticas imbricadas dentro de los métodos comunicativos de enseñanza de idiomas que abordan este tema. Esta obra, además de ofrecer un inventario bastante extenso de posibles aplicaciones pedagógicas de la traducción, resume y rebate de forma detallada todos los argumentos esgrimidos en aquel momento por los profesionales de idiomas en contra del uso de la traducción¹⁰. Tales argumentos son los que recogemos a continuación (*ibid.*, pp. 5-8; la numeración es nuestra):

¹⁰ Duff se centra en el uso de la traducción directa (es decir, aquella de la lengua extranjera a la lengua materna), pero creemos que la traducción inversa (la de la lengua materna a la lengua extranjera), que es en la que se centra este trabajo, comparte muchos aspectos pedagógicos, por lo que utilizamos las disquisiciones de este autor como punto de partida. Por otra parte, queremos señalar que el autor no hace una explotación adecuada de todo el potencial de la traducción como

Argumento 1: La traducción es una actividad ajena a las prácticas normales en el aula de idiomas.

Como sostiene Duff, la traducción es una actividad que se desarrolla de manera natural fuera del aula y, por lo tanto, debería tratarse con pleno derecho dentro de ella. Esto enlaza con una de las críticas más frecuentes, el hecho de que la traducción se realizara con unas tipologías textuales ajenas a las necesidades de los estudiantes. Frente a esto, Duff defiende que “todo el idioma es relevante para la traducción; todos los registros y estilos tanto de la lengua oral como de la lengua escrita. La traducción no debe circunscribirse solamente a la literatura” (*ibid.*, la traducción es nuestra). De hecho, el autor sostiene que la traducción puede ampliar el alcance¹¹ de la competencia lingüística de los estudiantes, precisamente mediante el uso de tipologías textuales novedosas para los estudiantes pero que conecten con sus necesidades y que les proporcionen muestras de lengua con vocabulario nuevo, por ejemplo, mediante el uso de textos paralelos que les sirvan para encontrar soluciones a las cuestiones léxicas planteadas por el texto original.

Argumento 2: La lengua materna es una mala influencia para los estudiantes.

En contra de este argumento, Duff arguye que todos los estudiantes poseen una L1 y que ésta va a influir de una manera u otra en la adquisición de una L2. La traducción, gracias a su naturaleza contrastiva puede, en sus palabras, ayudar a explorar las posibles conexiones entre las dos lenguas, proporcionando a los estudiantes estrategias de aprendizaje que les permitan analizar de forma adecuada los paralelismos entre las dos lenguas o los casos de interferencia negativa.

herramienta para aprender y practicar un idioma (incluso aconseja la no utilización del diccionario, *ibid.*, p. 15). Esto es así porque, si bien sus propuestas metodológicas son interesantes por incluir muchos de los principios del enfoque comunicativo (el alumno como centro del aprendizaje, la interacción como medio de construir el conocimiento y practicar la lengua, la atención a aspectos lingüísticos más allá de la morfología o la sintaxis, la preocupación por los factores contextuales, etc.), la mayoría de sus tareas se centran exclusivamente en la concienciación lingüística sobre determinadas características de la lengua extranjera (en este caso, el inglés), sobre todo mediante el contraste con la lengua materna de los estudiantes. Solo al final ofrece un par de propuestas de tareas más complejas (la traducción de documentos periodísticos o de locuciones para ser utilizadas como subtítulos) que permiten a los estudiantes activar unos procesos cognitivos y movilizar unos recursos lingüísticos más complejos.

¹¹ Este aspecto es, de hecho, uno de los principales objetivos de la enseñanza de idiomas y así queda demostrado en las parrillas de evaluación de las destrezas orales y escritas de exámenes como los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes, que incluyen el alcance lingüístico como uno de los criterios para que los examinadores evalúen la actuación del candidato.

Argumento 3: En la clase de idiomas se debe aprender solo la lengua extranjera.

Un hablante competente en una lengua extranjera tiene que ser, por supuesto, competente en su propia lengua. La bidireccionalidad lingüística está presente en muchas situaciones comunicativas en las que el hablante tiene que moverse de su lengua a la lengua extranjera y viceversa. Duff señala el hecho de que, en los tiempos en los que su obra fue publicada, en los manuales de aprendizaje de idiomas se le prestaba atención exclusivamente a la competencia en la lengua extranjera, olvidando el hecho de que comunicarse muchas veces es un camino de doble sentido o “*two-way system*” (*ibid.*). Más adelante comentaremos cómo en la actualidad, casi treinta años después, también se le presta muy poca atención en los manuales de ELE (*vid. cap. 1: 1.1.6*).

Argumento 4: La traducción implica mucho tiempo y esfuerzo, además de que puede ser aburrida como práctica en clase (al tratarse de una práctica escrita e individual).

Frente a esta idea, Duff defiende que la traducción fomenta tres aspectos fundamentales en el aprendizaje de idiomas: la precisión, la claridad y la flexibilidad, gracias a la combinación de libertad y restricción en la expresión que poseen las actividades de traducción, esto es, la información del texto original impone unas restricciones a la hora de producir el *output* lingüístico que pueden hacer más difícil que los estudiantes activen mecanismos de evitación como pueden hacer en la producción libre con el fin de sortear el empleo de determinados recursos lingüísticos novedosos o difíciles. Por otro lado, habla de su utilidad pedagógica, ya que se prestan a tratar, mediante el contraste interlingüístico, contenidos puntuales del currículo que plantean problemas a los estudiantes.

Argumento 5: La traducción se centra en dos de las destrezas, la comprensión lectora y la expresión escrita, y por lo tanto no promueve el uso comunicativo de la lengua en actividades de interacción oral.

Por el contrario, Duff señala la utilidad de la traducción como actividad de aprendizaje ya que promueve la especulación y la discusión y, por lo tanto, el desarrollo de las destrezas orales.

Si bien esta defensa de la traducción en la enseñanza de idiomas se ha completado a lo largo de los años con otros argumentos a favor de su uso, queremos señalar aquí que, al igual que este autor no mencionaba ningún tipo de estudio empírico que apoyara sus argumentos (además de hablar casi exclusivamente desde la perspectiva de los docentes, obviando la opinión de los estudiantes), los debates posteriores han seguido adoleciendo del mismo defecto, esto es, no presentar pruebas empíricas que los sustentaran. Surge, por lo tanto, la necesidad de llevar a cabo investigaciones experimentales que den soporte científico a los argumentos esgrimidos por unos y por otros acerca de los beneficios de la traducción pedagógica. Es ese el objetivo del presente trabajo de investigación¹².

Las objeciones al uso de la traducción en la enseñanza de idiomas contraargumentadas por Duff las encontramos de nuevo, junto a otras nuevas, en Malmkjaer (1998, p. 6):

- A) La traducción es independiente de las cuatro destrezas que definen la competencia lingüística: la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión auditiva.
- B) La traducción es completamente diferente de las otras cuatro destrezas.
- C) La traducción consume un tiempo valioso que se podría utilizar para las otras destrezas.
- D) La traducción no es algo natural.
- E) La traducción infunde en los estudiantes la idea de que las expresiones tienen correspondencias unívocas entre las dos lenguas.
- F) La traducción impide que los estudiantes piensen en la lengua extranjera.
- G) La traducción produce interferencia.
- H) La traducción es un método poco apropiado para evaluar la competencia lingüística.
- I) La traducción es sólo apropiada para la formación de traductores.

Como hemos señalado, muchas de estas objeciones no han aportado resultados empíricamente validados, tratándose en la mayoría de los casos de apreciaciones personales. Las analizamos a continuación con el fin de seguir esbozando nuestra

¹² Queremos señalar que muchas de las ventajas señaladas en la obra de Duff se vieron corroboradas por el análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes acerca de la traducción pedagógica que llevamos a cabo previamente al estudio empírico (*vid.* cap. 1: 1.2.3.).

postura respecto a este tema y tratar algunas cuestiones relacionadas con la recuperación de la traducción:

Objeciones A, B y C:

-La traducción es independiente de las cuatro destrezas que definen la competencia lingüística: la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión auditiva.

-La traducción es completamente diferente de las otras cuatro destrezas.

-La traducción consume un tiempo valioso que se podría utilizar para el desarrollo de estas cuatro destrezas.

En cuanto a las tres primeras objeciones, la traducción no puede considerarse como una actividad completamente independiente de las otras destrezas, o “quinta destreza” como algunos autores han propuesto, ya que estas son necesarias para poder llevarla a cabo. Como defiende Malmkjaer (*ibid.*, p. 8), “it is misleading to suggest that translation is radically different from other language skills if it depends on and includes them”. De hecho, todas las destrezas se pueden desarrollar durante las actividades de traducción y, por lo tanto, no tienen por qué ver mermado su tiempo de práctica en la clase. A continuación se desgana esta afirmación tratando cada destreza por separado:

-La comprensión lectora es fundamental para captar bien el mensaje que se quiso transmitir en el texto original, sea de la naturaleza que sea, con la consiguiente oportunidad para el profesor de instruir en determinadas estrategias de lectura (como la inferencia) o de trabajar numerosas tipologías textuales.

-La expresión escrita también se beneficia de esta práctica desde varias perspectivas (Leonardi, *op. cit.*, p. 24):

“[T]ranslation, just like any other piece of writing, has a flow and a rhythm. It should reproduce both the style and the context of the original text and respect the TL [target language] writing conventions. For example, many Romance languages are characterised by very long sentences and paragraphs which, inevitably, need to be shortened in English. [...] Writing skills are generally taught in most foreign language courses and there is always a need to refer to focus, organization, elaboration, style and conventions. The same applies to translation and therefore the use of translation as a way to enhance writing skills is perfectly justified”.

Muy interesante nos parece, por otra parte, la mención que hace Leonardi (*ibid.*) respecto a cómo la traducción también desarrolla la expresión escrita mediante el análisis contrastivo de textos paralelos¹³, que creemos que es una buena estrategia aplicable también en clases de lengua generales, así como mediante la explicación por escrito de los estudiantes sobre los problemas que se han encontrado al realizar la traducción y sobre qué solución les han dado.

-En cuanto a las destrezas orales, estamos también de acuerdo con Leonardi cuando afirma que tanto la comprensión auditiva como la expresión oral se benefician de la discusión con el profesor y con los otros compañeros sobre los problemas y las posibles soluciones de traducción. Las actividades de traducción también permiten desarrollar las destrezas de interacción oral, puesto que sirven de marco significativo para aprender y poner en práctica las formas necesarias para llevar a cabo determinadas funciones lingüísticas (como convencer, rebatir, pedir clarificación, etc.) que vienen determinadas por la naturaleza y el contenido propio de la interacción generada por la actividad. Así, una toma de decisiones sobre cuál es la mejor traducción para un referente cultural puede servir de marco para la práctica de funciones lingüísticas como argumentar y contraargumentar.

Objeción D: La traducción no es algo natural.

Al igual que Duff, opinamos que la traducción es un proceso completamente natural que se da en la vida diaria del estudiante de idiomas en varios niveles, entre ellos, como estrategia cognitiva de contraste entre la lengua propia y la lengua extranjera (o “traducción interiorizada”) y como actividad presente en la vida cotidiana, como se verá más adelante (*vid.* cap. 1: 1.5.) cuando se trate este tema desde la perspectiva de las directrices europeas de enseñanza de idiomas.

En cuanto al uso estratégico, podemos señalar que la traducción aparece en una posición bastante alta en los estudios sobre estrategias de aprendizaje de los estudiantes de idiomas. Por ejemplo, O'Malley y Chamot (1990 *apud* Popovic 2001,

¹³ Los textos paralelos son aquellos que tratan sobre el mismo tema que el texto que se debe traducir, especialmente en la L2, por lo que su análisis permite al estudiante captar recursos que le pueden ser útiles a la hora de enfrentarse a la labor de traducción. Nosotros establecemos una diferencia entre estos y los textos equivalentes. Es decir, si se debe traducir un folleto turístico sobre Andalucía del inglés al español, un texto equivalente sería un folleto turístico sobre Andalucía en español. Un texto paralelo sería un extracto sobre una guía turística en español sobre Andalucía.

p. 2), al estudiar las estrategias utilizadas por estudiantes de inglés como L2 y de estudiantes de español y ruso como LE, descubrieron que la traducción equivalía hasta a un 30% de los usos estratégicos (entendida la traducción aquí como el uso de la L1 como medio para entender y/o producir la L2).

En referencia al uso social de la traducción, baste adelantar aquí cómo la presencia de la actividad traductora en el desarrollo vital, social y cognitivo de una persona ha sido destacada por varios autores, como hace en su trabajo Leonardi (*op. cit.*, p. 92) al citar a Malmberg (1971), quien apuntaba que “todos necesitamos la traducción, todos traducimos, y debe haber algún lugar para la traducción en la enseñanza de idiomas en algún nivel y hasta un grado que dependerá de los objetivos de enseñanza”, o a De Arriba (1996, p. 279), que defiende que “a lo largo de nuestra vida son numerosas las ocasiones en que tenemos que traducir. Podemos, pues, empezar a traducir en el aula”.

Las tres siguientes objeciones están relacionadas con los procesos cognitivos que se producen en los estudiantes cuando traducen, esto es, establecer correspondencias unívocas entre las dos lenguas, no poder “pensar” en la lengua extranjera y sufrir interferencias lingüísticas. Sin embargo, podemos decir que todos estos procesos pueden ocurrir (y de hecho ocurren) en cualquier clase de idiomas y que las actividades de traducción, ya sea como complemento en dichas clases o en un curso específico, pueden contribuir a remediarlas. Pasamos a analizarlas por separado.

Objeción E: La traducción infunde en los estudiantes la idea de que las expresiones tienen correspondencias unívocas entre las dos lenguas.

En primer lugar, todos los estudiantes pueden darse cuenta de que las correspondencias unívocas entre palabras o expresiones entre las dos lenguas no son siempre posibles debido a las restricciones contextuales, sobre todo mediante un uso acertado de los materiales de consulta léxica. En muchas ocasiones, durante la clase de idiomas se deja a los estudiantes que utilicen estos instrumentos sin instruirlos en su manejo de una forma correcta. Además, su uso suele restringirse a los diccionarios bilingües, los cuales muchas veces proponen correspondencias poco clarificadoras en términos de contexto o uso. Por eso, el contraste entre las dos

lenguas en un nivel léxico o idiomático que surge durante las actividades de traducción puede ser beneficioso para los estudiantes, sobre todo si se incluye al mismo tiempo el uso de otras fuentes como los diccionarios monolingües o los diccionarios de combinatoria¹⁴ y el profesor presta especial cuidado a que los estudiantes tomen conciencia de las restricciones de estas equivalencia unívocas.

Objeción F: La traducción impide que los estudiantes piensen en la lengua extranjera.

El abuso de la L1 por parte de los estudiantes es una de las objeciones más frecuentes entre los profesores de idiomas. Razón de más para objetar el uso de la traducción, por ser una manera de introducir la L1 en el aula. Sin embargo, apreciaciones sobre la posible anulación de los procesos cognitivos en la L2 en las actividades de traducción no son, en la mayoría de los casos, meras elucubraciones por parte de los docentes. Durante el proceso traductor también se activan procesos de comprensión (si se traduce de la L2 a la L1) y de producción (en la traducción de la L1 a la L2). Por otra parte, como se ha comentado anteriormente (*vid. cap. 1: 1.1.3.*), la lengua materna de los estudiantes se puede convertir en una herramienta pedagógica que sirva, por ejemplo, para prepararlos para las actividades de producción o para solucionar problemas de comprensión sin tener que invertir mucho tiempo en la paráfrasis intralingüística. Es obvio que el aula de lenguas extranjeras debe estar ocupada por la L2 en su mayor parte, porque es así cómo los estudiantes pueden enfrentarse a la mayor cantidad de *input* y producir más *output*. Pero esto no tiene por qué entrar en conflicto con ese uso positivo, rentable y puntual de la L1 (*cfr. González-Davies y Tennent, op. cit.*).

Objeción G: La traducción produce interferencia.

Para concluir con esta tríada de objeciones a la traducción centradas en los procesos cognitivos del aprendiz, la transferencia lingüística, ya sea positiva (facilitación) como negativa (interferencia), es un fenómeno ampliamente estudiado por el Análisis Contrastivo y las teorías de la Interlengua, y es un proceso que va a

¹⁴ Este tipo de diccionarios de combinatoria, presentes desde hace mucho tiempo en otras culturas educativas como la anglosajona, son de reciente aparición en el ámbito de la lengua española. La primera obra, cuya utilidad se analizará cuando se describa el contexto de aprendizaje del presente estudio, es el diccionario *Redes* (2004).

tener lugar de manera irremediable. La traducción puede servir, sin que este se convierta en su único y más importante objetivo, para que esta transferencia negativa se minimice gracias a la reflexión consciente sobre las diferencias y similitudes entre las dos lenguas.

Objeción H: La traducción es un método poco apropiado para evaluar la competencia lingüística.

En cuanto a esta penúltima objeción, somos de la opinión que este uso de la traducción sí está justificado siempre que se cumplan las mismas condiciones que rigen la buena práctica evaluadora y que se aplican en la evaluación de otras actividades de la lengua. En todo caso, depende de la validez y la fiabilidad del instrumento de evaluación que se utilice. Por ejemplo, no creemos que estas actividades sean apropiadas para realizar una evaluación del nivel de los estudiantes para su clasificación en un sistema jerárquico de cursos generales de lengua o una prueba de diagnóstico de curso una vez que los estudiantes ya estén clasificados, por la sencilla razón de que las pruebas de nivel se deben focalizar en determinados contenidos lingüísticos presentes en el currículum de dichos cursos y las actividades de traducción pueden no ser apropiadas para hacer que los estudiantes produzcan dichos contenidos. Tampoco consideramos que sean apropiadas para examinar el nivel de dominio lingüístico de un candidato, por los motivos que se aclararán más adelante acerca del perfil de un estudiante idóneo de traducción pedagógica (*vid.* cap. 1: 1.2.), puesto que creemos que la práctica de la traducción requiere una actitud y una predisposición adecuadas que no tienen por qué estar presentes en todos los aprendices de una lengua. De igual manera, aunque es una actividad natural, es menos frecuente y por lo tanto puede ser menos representativa que las otras destrezas que se evalúan en un examen de dominio. Por último, nos parece que estas actividades sí se pueden incluir en los procesos de evaluación sumativa (como pruebas de salida) y formativa (durante el aprendizaje) de un curso siempre y cuando se correspondan con las prácticas habituales de dicho curso. Dicho de otro modo, no se puede utilizar una tarea de traducción para evaluar el progreso ni el aprovechamiento de un estudiante que no ha realizado tareas de traducción durante el curso.

En cualquier caso, es necesario que el uso de las actividades de traducción como instrumento de evaluación lingüística siga los códigos de buenas prácticas que se han desarrollado en los últimos tiempos para la evaluación de las lenguas¹⁵, esto es, que se aseguren la validez (especialmente la del constructo evaluado, para lo que es necesario que se desarrollen unos descriptores más adecuados en guías como el Marco Común Europeo de Referencia) y la fiabilidad (mediante los procesos oportunos de estandarización y homogeneización de criterios) de las tareas.

Objeción I: La traducción es sólo apropiada para la formación de traductores.

Acerca de la última objeción sobre si la traducción es solamente apropiada para los futuros traductores, aparte de recordar la especificidad de la Traducción Pedagógica frente a la Pedagogía de la Traducción ya mencionados (*vid. cap. 1: 1.1.1.*), estamos de acuerdo con los argumentos de Leonardi (*op. cit.*, p. 29):

“Translation can be used in any language course in order to strengthen students’ analytical skills in reading and analysing texts and in developing creativity and problem-solving strategies which could be applied later on in their daily activities”

Por otra parte, queremos añadir que frecuentemente pedimos a los estudiantes en los cursos generales de lengua que realicen actividades lingüísticas que también les son ajenas, en el sentido de que son actividades que muchas veces no realizan ni en su propia lengua materna, con lo que producen una extrañeza casi total que lleva a una falta de implicación por parte de los estudiantes. Al contrario, las imposiciones que conlleva una tarea de traducción debido a sus parámetros contextuales y comunicativos pueden hacer que los estudiantes perciban la necesidad de transmitir dicha información de manera más natural. De hecho, las tareas de traducción desarrolladas dentro de los parámetros de la mediación lingüística general (es decir, aquella que se realiza en la vida diaria, no por los profesionales de la traducción) pueden conectar perfectamente con las necesidades de uso de la lengua de los estudiantes, las cuales deben regir el desarrollo curricular de un curso de lengua. Un análisis de estas necesidades puede ayudar a determinar en qué situaciones de la vida diaria han tenido que traducir los estudiantes así como

¹⁵ *Cfr.* Las guías de buenas prácticas de asociaciones como EALTA, ALTE, CERCLES o ACLES.

en qué situaciones futuras prevén que necesitarán hacerlo, de manera que se puedan crear tareas pedagógicas de aula que les ayuden a desarrollar o perfeccionar su actuación lingüística en estas situaciones.

Para cerrar el análisis de las ventajas y desventajas de la inclusión de la traducción en el aprendizaje de idiomas, reproducimos aquí (tabla 1) la completa revisión que hace Zojer (*op. cit.*, pp. 33-36), en la que se recogen los diez argumentos en contra y los once a favor aducidos frecuentemente (algunos ya analizados en el presente estudio), muchos de ellos interrelacionados y provenientes principalmente de las obras de Krings (1995, pp. 325-329) y Königs (1998, pp. 96-97):

ARGUMENTOS EN CONTRA	ARGUMENTOS A FAVOR
1. La traducción acaba con el principio del “monolingüismo” de la clase de idiomas.	1. Este “monolingüismo” no se ve reflejado muchas veces en las prácticas docentes reales y desprecia la L1 como instrumento cognitivo y pedagógico.
2. La traducción es la “quinta destreza”, no está relacionada directamente con las otras cuatro y no debe usarse para practicarlas.	2. La traducción es una actividad integradora que combina varias dificultades al mismo tiempo en lugar de estructuras aisladas y, además, se aproxima al uso real de la lengua.
3. La traducción ocupa un tiempo que se podría dedicar a las otras destrezas.	3. Si es así, es porque a pesar de sus desventajas se sigue utilizando, así que mejor hacerlo de manera apropiada.
4. La traducción provoca transferencia negativa entre la L1 y la L2.	4. Usada como estrategia cognitiva, puede evitar dicha transferencia.
5. La traducción restringe la libertad y el modo de expresarse del estudiante puesto que lo obliga a transmitir determinada información.	5. La traducción amplía las habilidades del estudiante puesto que aumenta su alcance lingüístico al conseguir eliminar determinadas estrategias de evitación presentes en otras tareas de expresión libre. ¹⁶

¹⁶ Esta producción forzada (o *pushed output*) creemos que constituye una de las razones fundamentales para la inclusión de la traducción en el aprendizaje de idiomas, también reconocida por los propios estudiantes, como se verá en el apartado de percepciones de estos.

6. Las actividades de traducción tienden a contener más dificultades léxicas y gramaticales que otras tareas, lo cual puede frustrar al estudiante.	6. De nuevo, las actividades de traducción integran muchos contenidos y no se centran en estructuras aisladas, lo cual es más cercano al uso real de la lengua.
7. La traducción de un texto puede dificultar su comprensión, puesto que desvía la atención del estudiante de la L2 hacia el proceso traductor.	7. La traducción obliga a una mejor y detallada comprensión del texto para poder traducirlo, además de aportar estrategias de lectura.
8. Cuando se traduce hacia la lengua materna, los estudiantes suelen producir a un nivel inferior al que normalmente tienen cuando usan su L1.	8. La traducción puede tener un impacto positivo en la L1 de los estudiantes.
9. La traducción puede promover la creencia de que existen equivalencias directas (o unívocas) en un nivel semántico, en vez de prestar atención a los factores contextuales.	9. La traducción permite explicar de manera eficiente nuevo vocabulario y, por lo tanto, los estudiantes amplían su repertorio léxico, por lo que se evita la traslación semántica directa de la L1 cuando se usa la L2.

Tabla 1: Comparación de argumentos en contra y a favor de introducir la traducción en el aprendizaje de idiomas (Zojer, *op. cit.*, pp. 36-39).

Un punto en común de todos los argumentos expuestos hasta ahora es que la mayoría de ellos son argumentos poco fundados, ya que los expertos no han sido capaces de apoyarlos con las convenientes pruebas empíricas que sustenten lo defendido. Es por esto por lo que planteamos la necesidad de que se justifique de manera científica cada una de estas ideas, ya sea a favor o en contra del uso de la traducción, siendo este el objetivo del presente estudio.

Por otra parte, encontramos mucho más interesantes los cuatro argumentos a favor presentados por Zojer y que no quedan anulados por otros argumentos en contra. Estos son los que se recogen a continuación en la tabla 2.

ARGUMENTOS A FAVOR DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS SIN CONTRAARGUMENTOS NEGATIVOS
1. Las actividades de traducción no necesitan instrucciones complicadas que, muchas veces [en las actividades de lengua], contienen respuestas parciales a lo que se les pide a los estudiantes.
2. La traducción no solo incrementa la competencia lingüística del estudiante, sino que contribuye a crear una conciencia reflexiva sobre la función del lenguaje, la relación entre lenguaje y pensamiento, la relación entre lengua y cultura, etc.
3. La traducción permite al estudiante adquirir y sistematizar habilidades, estrategias, técnicas y otros recursos (como el uso de diccionarios), que puede transferir a otras actividades lingüísticas.
4. La traducción dentro de la clase de idiomas permite desarrollar destrezas que el estudiante puede usar posteriormente en situaciones de comunicación interpersonal o profesional.

Tabla 2: Argumentos a favor de la traducción en la enseñanza de idiomas sin contraargumentos negativos (Zojer, *op. cit.*, pp. 36-39).

Estamos de acuerdo con estas ideas, pero opinamos que tampoco implican una defensa definitiva de la inclusión de la traducción en la enseñanza de idiomas, puesto que todos estos beneficios también se pueden alcanzar mediante las actividades que normalmente se llevan a cabo dentro de la clase de idiomas. De ahí, en nuestra opinión, que no tengan contraargumentos que los anulen.

Es más, en cuanto al primero de estos argumentos, consideramos algo reduccionista esta descripción de las instrucciones de las tareas de traducción, ya que apuntan claramente a la instrucción “traduce la siguiente información a tu L1/L2”, mientras que todas las actividades que se pueden realizar alrededor de la tarea de traducción (de pretraducción o preparatorias, de revisión, de comentario, de provisión de estrategias, etc.) implican unas instrucciones mucho más complejas, aspecto que vemos positivo porque pueden ser una manera significativa de proporcionar un *input* o muestra de lengua significativa y comprensible en L2 al estudiante de idiomas.

De nuevo debemos señalar la falta de pruebas empíricas concluyentes para sustentar estos argumentos. En el presente trabajo se intentará suplir esa carencia mediante un estudio empírico acerca de la utilidad de las tareas de traducción pedagógica para el desarrollo de la expresión escrita, en la línea de los estudios que se han realizado para comparar los beneficios de la traducción frente a los de la escritura libre y que a veces llegan a conclusiones contradictorias, como ocurre con los siguientes de Krings (1987) y Schjoldager (2003):

-Krings (1987). En este estudio se concluye que las dos actividades (la traducción y la escritura libre) en realidad activan procesos similares. En este estudio se usó la técnica de los protocolos de pensamiento en voz alta con un grupo de estudiantes (es decir, no traductores entrenados ni en proceso de formación) que tenía que traducir un texto a la L2 (grupo de traducción) y otro grupo de estudiantes que tenía que escribir directamente una respuesta en la L2 a un anuncio de trabajo (grupo de escritura libre). Al analizar los resultados de las grabaciones, Krings descubrió que los dos grupos utilizaban unas estrategias similares (si no idénticas) cuando tenían que buscar equivalentes entre la L1 y la L2, sobre todo aquellas que operaban en niveles más pequeños, sin mirar demasiado al texto en su globalidad ni utilizar su conocimiento del mundo (estrategias que sí utilizan los traductores profesionales). En primer lugar, los estudiantes buscaban una asociación palabra por palabra. Si esta fallaba, utilizaban lo que Krings denominó “estrategia de reverbalización”, mediante la cual los estudiantes buscaban sustitutos con un significado similar, lo cual muchas veces tenía como lugar la simplificación del texto de partida. Por último, si esta estrategia también fallaba, los estudiantes intentaban entender el mensaje del texto original y reescribirlo completamente en la lengua meta. Lo interesante del estudio es que el grupo de escritura libre utilizaba las mismas estrategias para trasladar los pensamientos y la información de la L1 (no impuestos por la tarea) a la L2, por lo que Krings concluyó que la tarea de escritura libre puede resultar incluso más compleja que la de traducción ya que los estudiantes primero deben “idear” la información que quieren transmitir, mientras que en la de traducción esta ya viene dada.

-Schjoldager (2003). En este estudio se comparan las actividades de traducción de un cómic de la L1 a la L2 y la verbalización directa de imágenes por escrito en la L2 y se llega a la conclusión de que la actividad de traducción en L2 produce más errores (inducidos por interferencias de la L1, traducción directa, fidelidad excesiva al texto de origen), por lo que la autora no la recomienda como herramienta de evaluación en aprendizaje de idiomas, como ocurre en Dinamarca, contexto del estudio. Sin embargo, no la descarta como herramienta didáctica para la clase.

Concluimos esta sección con las palabras de dos autoras que creemos que resumen de forma adecuada todo el debate a favor y en contra del uso de la traducción para aprender un idioma. En primer lugar, como Carreres (2006, p. 12, la traducción es nuestra) señala, “la división entre la enseñanza de la traducción como una herramienta de aprendizaje lingüístico y como una actividad profesional se ha enfatizado tanto que ha impedido el diálogo y el intercambio”. Sin embargo, la traducción puede ser un buen instrumento pedagógico por todas las razones que González-Davies (2007, p. 1) resume con tanto acierto:

“[...] translation is about communication, about relating to previous knowledge in different ways to improve foreign language learning, about applying a widespread practice in a natural and creative way, and about enhancing self-confidence and student-centred learning. Written and oral translation activities that draw from humanistic, collaborative and communicative principles can be designed and used effectively in the foreign language classroom, not as a substitute for current practices, but to complement them”.

1.1.5. Metodología de la traducción pedagógica

Aunque en el apartado anterior ya se han desgranado todos los posibles beneficios del uso de la traducción para aprender una lengua extranjera, sin duda se necesita una metodología docente apropiada que favorezca al máximo dicho aprendizaje y que tenga en cuenta las innovaciones en la didáctica de idiomas. A continuación se revisan algunas de las propuestas metodológicas que se han planteado para la recuperación de la traducción pedagógica y se conectan con lo especificado en el MCER acerca de las destrezas de mediación lingüística.

1.1.5.1. Análisis de propuestas para el uso de la traducción pedagógica

La propuesta metodológica implementada y analizada en el presente trabajo de investigación está destinada a un curso de traducción pedagógica inversa con fines de aprendizaje lingüístico, por lo que resulta necesario revisar las propuestas que diversos autores han hecho para el uso de la traducción desde la perspectiva de la didáctica de idiomas para incorporarlas en la medida de lo posible en nuestra propuesta docente y, especialmente, para evitar los antiguos métodos de trabajo reduccionistas y aburridos que Nord (1996 *apud* Zojer, *op. cit.*, p. 42) define como métodos “¿Quién traduce la próxima frase?": traducciones preparadas en casa y comentadas frase por frase en clase. Estos planteamientos metodológicos, además de la falta de motivación de los estudiantes y la ausencia de análisis más profundo del proceso traductor, implican otros problemas de tipo afectivo y cognitivo, como menciona Zojer (*ibid.*, p. 47):

“Students tend to experience high levels of frustration and/or lack of motivation as they are not able to observe or recognise any progress they might have made. As long as the myth of the ‘ultimate’ translation exists, students will concentrate on the result rather than the process. This stands in the way of the wide range of positive learner outcomes the ‘process-oriented approach’ has to offer. It gives the students the opportunity to develop a conscious, self-reflective and well structured working method that can be applied in other areas, to develop a certain degree of autonomy by successfully solving certain preparational tasks in a group, developing social skills through group discussions and by convincing and being persuaded by peers, to gather and to take on board new social and cultural information”.

Coincidimos en que este tipo de dinámica de trabajo produce frustración en los estudiantes, puesto que se ven enfrentados continuamente a los errores que cometen, sin prestar la suficiente atención al proceso por el cual se ha llegado a producir determinada propuesta de traducción ya que, como menciona Zojer, el objetivo es primordialmente el resultado, cuya corrección queda verificada por el profesor, poseedor absoluto de la última palabra.

Es por esto por lo que defendemos el uso de un enfoque centrado en el proceso mediante el cual los estudiantes deben colaborar con sus compañeros para poder realizar las tareas de traducción y así desarrollar estrategias colaborativas de coconstrucción del conocimiento. Es más, creemos que este enfoque cooperativo

permite desarrollar otros aspectos que, por un lado, van a formar al estudiante para enfrentarse a otras actividades fuera del aula y, por otro, se pueden aprovechar para practicar determinados contenidos lingüísticos como objetivos secundarios.

Llegados a este punto, y antes de pasar a analizar algunas propuestas metodológicas que consideramos interesantes, creemos conveniente discutir sobre algunos peligros que conlleva esta reivindicación de la traducción en el aprendizaje de idiomas si no se realiza de manera adecuada: si, con el pretexto de volver a utilizar estas prácticas porque así lo justifican los expertos, se dejan de lado las aportaciones recientes de la didáctica de idiomas para acabar proponiendo una vuelta encubierta a prácticas anteriores poco provechosas.

En este sentido podemos analizar la propuesta de Zanier (2008, p. 46 y ss.), la cual nos servirá para comentar estos peligros. Aunque el autor reivindica su propuesta como un método que permite el desarrollo de todas las destrezas, no consideramos que sea del todo así, como se desprende de nuestro análisis de los pasos que propone. Quepa señalar que el autor no especifica si su propuesta es para el uso de la traducción directa o inversa, a pesar de que las especificaciones metodológicas no siempre resultan intercambiables para un tipo u otro de dirección de traducción:

1º. El profesor selecciona un texto, teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística, conocimiento léxico y cultura de los estudiantes.

Bien es cierto que podemos anticipar la complejidad de la traducción que deben realizar los estudiantes a partir del tipo de contenido (general o especializado), tipología textual (folleto o artículo divulgativo), léxico, densidad de información, nivel de localización cultural, etc. pero no creemos que estos criterios deban ser los únicos utilizados en la selección de la información de entrada que debe ser traducida. Sostenemos que se deben tener en cuenta, principalmente, las necesidades comunicativas de los estudiantes en la vida real, así como sus gustos e intereses. La complejidad textual es un factor que se debe considerar, pero un buen entrenamiento en estrategias de búsqueda léxica y preparación para la traducción hacen que la experiencia traductora pueda ser más que significativa.

2º. Los estudiantes hacen una lectura superficial para identificar el tipo de texto, el estilo, el registro, la fuente y los lectores potenciales.

Este paso nos parece apropiado, pero creemos que debe completarse con un comentario de dichas características en la lengua meta a la que se va a traducir. Por otra parte, se deben comentar cuestiones como si es necesario mantener toda la información o si esta se puede reducir, o si es necesario respetar el estilo y el registro, ya que tal vez se pueda realizar una actividad de mediación en la que la información de un texto formal (como un prospecto médico) se debe explicar a un amigo (interacción informal).

3º. Los estudiantes leen el texto en voz alta para entender el mensaje [sic]. El profesor puede comprobar los problemas de pronunciación y de comprensión lectora.

Sí consideramos importante controlar la comprensión del texto original, pero una lectura en voz alta no la facilita. Por otro lado, suponiendo que el texto original esté en L2, está más que demostrado que la lectura en voz alta de un texto escrito no es la manera más adecuada de practicar la pronunciación en la lengua extranjera, aparte de desnaturalizar completamente los procesos de comprensión lectora.

4º. Los estudiantes leen el texto individualmente en silencio y marcan todo lo que puede ser problemático a la hora de traducirlo. Se puede hacer en parejas o en grupos para que los estudiantes comparen puntos de vista, soluciones, estrategias, etc.

Este paso sí creemos que es adecuado, puesto que supone un primer acercamiento al texto que permite prepararse para las posibles dificultades. Además, el intercambio entre estudiantes al comentar diferentes aspectos del texto nos parece de especial relevancia, puesto que permite desarrollar las destrezas orales, siempre que se proporcione un andamiaje lingüístico apropiado.

5º. Los estudiantes realizan una traducción preliminar usando diccionarios monolingües y bilingües, listas de antónimos y sinónimos y otras fuentes de información si no están familiarizados con el tema (enciclopedias, páginas web, libros especializados, software de traducción, expertos).

Este uso de recursos parece el apropiado pero, como mencionamos antes, también se pueden utilizar diccionarios de combinatoria. Es cierto que en la

actualidad muchos de estos recursos están disponibles en línea y que es más fácil acceder a ellos desde el aula (mediante el ordenador del profesor o si los estudiantes tienen un dispositivo con acceso a Internet), pero creemos necesario entrenar a los estudiantes de idiomas en su correcto uso, especialmente en el de la consulta terminológica de obras especializadas y el uso de *software* de traducción automática como *Google Translate*.

6º. En grupos, los estudiantes comparan sus traducciones y realizan una versión en común. Si no logran ponerse de acuerdo, pueden realizar una individual.

Creemos que es necesario cerrar la tarea pidiendo a los estudiantes que realicen una versión en común, a la que se pueden añadir varias opciones de traducción en el caso de aquellas cuestiones que no logren consenso. El permitir realizar la traducción individualmente convierte el tiempo de trabajo de clase en una actividad individual, por lo que se pierden las oportunidades de colaboración y práctica oral del idioma.

7º. Un representante de cada grupo o los estudiantes individualmente leen en voz alta sus versiones, mientras que los demás supuestamente escuchan “atentamente y pueden pedir al voluntario que repita el extracto para sugerir otras soluciones, hacer comentarios, etc.” (la traducción es nuestra). Según el autor, “in many cases, highly-enriching debates take place at this stage”.

Creemos que este punto refleja claramente el enfoque de “¿Quién traduce la próxima frase?”, además de desnaturalizar la actividad en sí. Si se trata de una traducción escrita, el producto debe comentarse a partir del documento escrito producido anteriormente por los estudiantes. Si se trata de una actividad de mediación oral, como la simulación de una actividad bilateral, los comentarios, deben hacerse al finalizar toda la actividad. De nuevo aquí se aprecia una falta de aplicación de principios provenientes de la didáctica de lenguas.

8º. Si los estudiantes conocen las técnicas de traducción, pueden discutir su uso en el proceso de traducir (como se hace en los Protocolos de Pensamiento en Voz Alta).

Estamos de acuerdo, siempre que se proporcione el andamiaje lingüístico apropiado. Aunque estemos ante un uso pedagógico de la traducción, se pueden

desprender contenidos, pero si se trata del uso pedagógico de la traducción, estos comentarios deben reducirse al máximo, porque el objetivo principal debe ser transmitir la información. Por otro lado, es cierto que algunas de estas técnicas (como la transposición o la modulación) pueden servir a los estudiantes en sus procesos generales de expresión escrita cuando estén intentando componer en la LE, por lo que un comentario general sería apropiado. En un curso específico de traducción su inclusión está justificada.

9º. Cada grupo realiza una versión de la traducción, la cual recoge el profesor para evaluarla según los objetivos del curso.

En este último paso sí se defiende la elaboración cerrada de una versión final, lo cual consideramos oportuno. Sin embargo, creemos que la evaluación de la traducción debe seguir un proceso de dos pasos: un primer comentario del profesor en el que, con la ayuda de algún sistema de símbolos o anotaciones, se señalen los problemas no resueltos o los errores de tipo lingüístico o de traducción. Seguidamente, una revisión de los estudiantes a partir de estos comentarios con el objetivo de realizar una versión definitiva.

Otro ejemplo de propuesta metodológica que no consideramos que aproveche todo el potencial de la traducción pedagógica es la de Alcarazo y López (2014). Estas autoras proponen una serie de actividades para la recuperación de la traducción en el aula de ELE graduadas según los niveles del MCER. Si bien nos parece apropiado explorar las posibilidades de la traducción en todos los niveles (en contra de la creencia extendida de que la traducción solamente puede resultar adecuada para niveles más avanzados), las actividades propuestas para los niveles A1 y A2 no reflejan ninguno de los usos para los que la traducción puede resultar rentable. Por ejemplo, para el nivel A1 se propone usar la L1 para contextualizar la producción oral dirigida de los estudiantes en actividades de *role play* en parejas (por ejemplo, un estudiante recibe una tarjeta para interactuar con su compañero con las siguientes consignas: *You greet a person in the afternoon, Ask him how he is, Ask for his name and surname, etc.; ibid., p. 7*). Las autoras justifican este uso diciendo que unas instrucciones así de generales en la L1 (en lugar de especificar *Say 'Good afternoon!'*) ayudan a evitar la traducción literal. No es este un uso de la traducción, pues simplemente se está utilizando la L1 de los estudiantes para recibir

las instrucciones de la actividad, y estas podrían formularse en un nivel adecuado de L2 y así proporcionar *input* a los estudiantes. Estos mismos exponentes podrían practicarse si los estudiantes realizaran una actividad de traducción como poner los subtítulos en español a una escena en la que dos personas se conocen y se saludan en la L1.

Para el nivel A2 las autoras proponen a los estudiantes que traduzcan oraciones que contienen aspectos gramaticales (p. ej. *He's from Poland* y *The pen is on the table*, *ibid.*, p. 8, como ejemplo de contraste entre los verbos *ser* y *estar* en español) o léxicos (p. ej. *I take a coffe* y *I take back the book to the library* como ejemplo de las diferentes traducciones de un mismo verbo en inglés según el contexto). De nuevo, este uso de la traducción (que suponemos se realiza después de haber estudiado estos aspectos gramaticales o léxicos en el aula) desaprovecha bastante el potencial pedagógico de la traducción y la convierte en una práctica controlada de frases aisladas sin ningún tipo de contexto. En nuestra propuesta didáctica también hacemos uso de la traducción pedagógica en actividades más controladas, pero siempre dentro de un contexto claro de comunicación y, además, como forma de presentar o sistematizar aspectos lingüísticos aplicando los principios de la atención a la forma. Por ejemplo, utilizamos el apoyo de imágenes para establecer la relación forma-significado en el contraste español-inglés de las oraciones pasivas perifrásticas, en particular, la selección dicotómica de los verbos *ser* y *estar* en español frente al uso único del verbo *to be* en inglés (*The streets are decorated for Christmas* frente a *Las calles son/están decoradas para la Navidad*).

Para los niveles B1 y B2 se vuelven a plantear unas actividades similares a las anteriores, simplemente con aspectos lingüísticos más complejos propios de esos niveles de competencia. Nos parece interesante comentar una de las propuesta para el nivel B1, en la que se pide a los estudiantes que traduzcan para “practicar estructuras más complejas, como el uso del subjuntivo” (*ibid.*). Así, las autoras proponen la siguiente actividad (*ibid.*, p. 9):

CONSEJOS PARA CUIDAR EL MEDIO AMBIENTE

Ejemplo: It is necessary that all students use recycled paper.

-It is essential that...

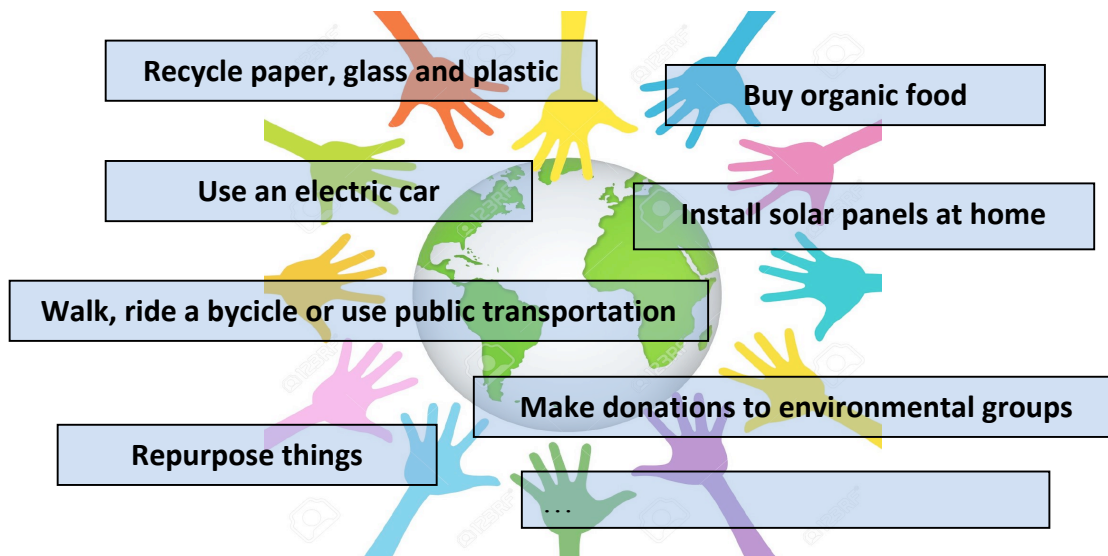
-It is important that...

-It is indispensable that...

De nuevo, entendemos que esta actividad vendría en la fase de práctica de la sesión de clase, tras haber estudiado el uso del modo subjuntivo en oraciones valorativas. Creemos que uno de los beneficios de la traducción es el de “forzar” la producción de los estudiantes, lo cual puede desactivar determinadas estrategias de evitación. Sin embargo, creemos que este proceso debería estar focalizado en las muestras en L1 que se proporcionan para ser traducidas y no en las estructuras que deben utilizarse. Así, la modificación para esta actividad que proponemos sería:

CONSEJOS PARA CUIDAR EL MEDIO AMBIENTE

Aquí tienes un cartel de una campaña inglesa para cuidar el medio ambiente. ¿Puedes añadir algo? En parejas, traducid al español las acciones que propone:



Ahora, imagina que vas a dar una charla en español en una clase de niños de primaria sobre el medio ambiente. ¿Cómo pondrías estos consejos en tu presentación de PowerPoint? Con tu compañero/a, busca algún adjetivo en español apropiado y continúa las siguientes frases, como en el ejemplo:

-Es *fundamental* que *reciclemos papel, vidrio y plástico*.

-Es _____ que...

-Es _____ que...

Como se puede observar, nuestra propuesta sigue cumpliendo su función de práctica semicontrolada, pero en este caso está contextualizada, tiene un propósito comunicativo claro y, además, utiliza la traducción como un medio que puede facilitar la resolución de la actividad. Precisamente, la falta de ideas hace que algunas veces los estudiantes ofrezcan una producción pobre en las actividades de

este tipo. La traducción puede servir para solventar este problema, puesto que los estudiantes reciben ya la información que deben utilizar (aunque también pueden proporcionar información propia), pudiendo concentrarse en la producción de la misma.

Es ya en los niveles más altos (especialmente C1 y C2) cuando las autoras proponen actividades de traducción con textos completos (de nuevo, traducción literaria para el nivel C2; *ibid.*, p. 13), pero sin ningún tipo de preparación previa sobre técnicas, estrategias ni herramientas de traducción. Este “salto sin red” que se plantea a los estudiantes viene a reflejar una de las razones por las que la traducción ha estado desplazada de la enseñanza de idiomas: a traducir se aprende como consecuencia de desarrollar las otras destrezas. Como se defiende en este trabajo de investigación, la traducción es una destreza en sí que requiere un tratamiento pedagógico específico que sirva para preparar a los estudiantes respecto a la multitud de procesos cognitivos y estratégicos que implica.

Una vez definidas las prácticas que queremos evitar o que consideramos necesario complementar, analizamos las propuestas de diversos autores sobre el uso de la traducción pedagógica en el aula de idiomas para recoger ideas susceptibles de ser utilizadas en nuestra intervención docente. Aunque estas propuestas son variadas, el no tan largo recorrido de la recuperación de la traducción hace que muchas de ellas compartan determinadas características. Además, en muchas ocasiones nos encontramos ante planteamientos didácticos que no especifican de forma exacta el contexto de aplicación (si los estudiantes ya tienen formación previa en traducción o no, si se trata solamente de actividades de traducción directa, inversa o ambas, etc.) y que además no recogen del todo las aportaciones de la didáctica de lenguas extranjeras desarrollada hasta ese momento. No obstante, nos parece interesante revisar algunas de estas propuestas con el fin de recoger ideas para nuestro planteamiento didáctico.

Dentro de un enfoque lingüístico para diseñar actividades de traducción consideramos bastante apropiada la propuesta de Zabalbeascoa (1990, pp. 80-81), que defiende lo siguiente:

“Los ejercicios de traducción más acertados son capaces de ilustrar, ejemplificar y/o demostrar aspectos de la lengua tan importantes como:

- (a) la arbitrariedad del signo lingüístico;
- (b) la lengua como sistema de signos;
- (c) la relación entre lengua y cultura;
- (d) la diferencia entre expresiones fijas, fórmulas, frases idiomáticas y terminología por una parte y, por otra parte, un uso personal, creativo y expresivo de la lengua (tanto la materna como la extranjera);
- (e) la estructura y organización de un texto y los tipos de textos que existen;
- (f) diferencias de puntuación entre las lenguas;
- (g) un estudio comparativo de las lenguas y culturas;
- (h) la estrecha relación que existe entre sintaxis, morfología y semántica;
- (i) la importancia de otros factores, como el contexto (textual y extratextual) y aspectos sociolingüísticos y dialectales”.

Creemos que este listado de objetivos y contenidos se puede ampliar con muchos otros, especialmente aquellos relacionados con la provisión de herramientas y estrategias de traducción. No obstante, encontramos especialmente útil la descripción que hace este autor de posibles actividades encaminadas a practicar las destrezas lingüísticas (*ibid.*, pp. 82-83), de las que seleccionamos como apropiadas para nuestro contexto las marcadas en cursiva (incluimos un comentario explicativo a continuación de cada una de ellas):

La comprensión escrita [sic]:

- (a) *Lectura de textos bilingües.* [Especialmente el uso de textos paralelos]
- (b) Traducción directa.
- (c) Traducción interpretativa (presentar una misma palabra o frase en textos diferentes y ver cómo varía su valor y su función).
- (d) *Lectura de subtítulos en L2 con la banda sonora en la L1.* [Esto es apropiado para promover la comprensión de los subtítulos, pero nosotros añadimos otra práctica de concienciación lingüística: comparar los subtítulos en L2 con la banda sonora en la L2, puesto que permite a los estudiantes tomar conciencia de muchos recursos conversacionales utilizados en la banda sonora y que se han eliminado en los subtítulos para hacerlos más cortos, como son el uso de vocativos, expresiones

para captar la atención, recursos de escucha activa como reacciones o compleción del discurso del interlocutor, etc.]

(e) *Lectura de rótulos, avisos y manuales multilingües* [El uso de textos equivalentes proporciona a los alumnos vocabulario y recursos discursivos.]

La expresión escrita:

(a) *La traducción inversa, animando a la presentación de más de una versión. Se practican la gramática, la sinonimia, la paráfrasis, la variedad de estilo y el énfasis expresivo* [Esta es la práctica básica de nuestro curso de traducción inversa. Además de los elementos mencionados por Zabalbeascoa, se practican también técnicas de traducción.]

(b) *Presentar una versión resumida en la lengua extranjera de un texto en lengua materna.* [Esta actividad es especialmente apropiada para la práctica de la expresión oral, dado el carácter cerrado de toma de decisiones.]

(c) *Presentar un texto íntegro y traducir solo algunos segmentos aislados, que serán escogidos según el aspecto de la lengua que se quiera practicar o explicar.* [Nos parece adecuado realizar traducciones parciales en las que solamente se transmite una parte de la información original, pero la selección de esta se hace con fines comunicativos, como el de responder a las preguntas de hablantes de la LE sobre cómo funciona determinado servicio de un país donde se habla la L1, en la manera en que se lleva a cabo en el bloque de “Traducción de situaciones de la vida cotidiana” de nuestro curso, *vid.* cap. 2: 2.1.3.]

La comprensión oral:

(a) *Hacer el papel del intérprete en diferentes ocasiones: por ejemplo, informar a un compatriota de la información sobre salidas y llegadas de trenes que se oyen por los altavoces en una estación* (Bachmann, 1990). [Aunque el curso es principalmente de traducción, nos parece útil incluir pequeñas actividades de mediación oral como la descrita aquí, sobre todo en los contextos de uso descritos por los estudiantes tras un análisis de sus necesidades comunicativas.]

(b) Escuchar una película extranjera con subtítulos en lengua materna (explotando las posibilidades que ofrece un aparato de vídeo para la pausa, retroceso y repetición).

La expresión oral:

(a) *Explicar en la lengua materna el contenido de un texto escrito en otra lengua, por ejemplo una carta para alguien que no la entiende o instrucciones para el uso de un aparato eléctrico* (House, 1981). [vid. supra “Expresión escrita (c)”]

(b) *Explicar en la lengua extranjera un texto en lengua materna.* [La traducción a la vista es una actividad apropiada para desarrollar la comprensión lectora y la expresión oral.]

(c) *Desempeñar el papel de intérprete, en traducción inversa (por ejemplo, para un amigo o socio que quiere decir algo y no sabe expresarse en el otro idioma).* [vid. supra “La comprensión oral (a)”]

(d) *Discutir en la lengua extranjera los problemas que han surgido en cualquiera de los ejercicios anteriores, o cualquier otro aspecto de la traducción.* [Esta actividad nos parece fundamental, debido a que crea un contexto significativo para la práctica en la LE, ya que a través del comentario de estrategias y recursos empleados los estudiantes pueden practicar unas funciones lingüísticas determinadas y un léxico metalingüístico del que muchas veces carecen.]

En mayor conexión con la práctica profesional de la traducción, analizamos a continuación las sugerencias de Nott (2005, p. 3 y ss.), quien propone seis tipos fundamentales de actividades que integran la traducción en el aula de idiomas:

Textos equivalentes: su uso queda justificado por el autor porque incrementan la conciencia de los estudiantes hacia diferentes procesos de transmisión de significado en L1 y L2 como la hiperonimia y la hiponimia, la particularización y la generalización, el dialecto, el sociolecto y el registro. El procedimiento que propone el autor es que los alumnos primero en asamblea comenten las características más destacables de uno de los textos (contexto, lector, registro, estilística, etc.) y luego en parejas discutan cómo se han traducido determinadas palabras o fragmentos.

Retranslation (“traducción doble” o “retrotraducción): ya usada en el siglo XVI (se traducía un texto del latín al inglés y esta traducción de nuevo al latín, para comparar el texto resultante con el original), según Nott, esta técnica se puede usar en la actualidad prestando mayor atención a las cuestiones de estilo y no solo a las

sintácticas. Se puede cambiar la dinámica de trabajo para incluir la práctica de las destrezas de comprensión auditiva y la comprensión lectora de la siguiente manera:

1º. Los estudiantes leen un texto en L1 que ha sido traducido del original en L2, prestando atención a sus características más destacables.

2º. Los estudiantes escuchan una grabación del texto original en L2, primero de una vez y luego con pausas. Durante la escucha, los estudiantes anotan su versión en L2, usando el texto en L1 como guía.

Nott sugiere poner límite de tiempo para que la actividad se asemeje a la vida real, en la que los traductores tienen que cumplir con plazos muy precisos de entrega.

Síntesis o traducción resumida (de L1 a L2 o viceversa): es beneficiosa para los estudiantes porque no deben encontrar un equivalente para cada elemento.

Una propuesta de variación consiste en combinar la información de varias fuentes (varios periódicos, por ejemplo) sobre el mismo tema en L1 y/o L2 para escribir una versión de la historia en la L2, según las convenciones textuales apropiadas (las de un artículo periodístico en L2, en este caso).

Textos paralelos: dos textos (uno en L1 y otro en L2) que comparten el tema (por ejemplo, ambos son extractos de novelas que describen situaciones parecidas).

1º. Los estudiantes trabajan en parejas con el texto en L1 y anotan los problemas léxicos, sintácticos y estilísticos que tendrían si tuvieran que traducirlo a la L2.

2º. Los estudiantes analizan el texto en L2 y perciben las similitudes con el texto en L1.

3º. Los estudiantes usan todos los elementos posibles de la L2 para resolver problemas al traducir el texto en L1.

4º. Después de unos comentarios en asamblea dirigidos por el profesor sobre las estrategias y las soluciones empleadas, los estudiantes entregan una versión final de su traducción a la L2 para que el profesor la evalúe.

Clases magistrales sobre el proceso de traducción: buenas para tratar los factores afectivos negativos (la frustración, la ansiedad, etc.) que produce traducir de la L1 a la L2. Por ejemplo, (1) pedir que hagan una primera traducción a la L2 en la

que utilicen generalizaciones o paráfrasis cuando no encuentren un equivalente a los elementos léxicos de la L1. También, (2) pedirles que parafraseen en la L1 para así activar otras equivalencias posibles en la L2. Otro ejemplo sería (3) enseñarles a manejar el tiempo, a que no se bloqueen con algo que les cueste mucho trabajo, a buscar alternativas más generales aunque no las consideren del todo correctas pero sí aceptables, etc. Por último, (4) pedir a los estudiantes que cuando estén revisando el léxico y el estilo del primer borrador de la traducción a la L2 no solamente corrijan los errores, sino que anoten todas las posibilidades que encajen.

Evaluación: Nott propone otorgar puntos positivos por cada objetivo logrado por los estudiantes de entre aquellos de los que se les había avisado con anterioridad a la traducción. No recomienda el método de quitar puntos por cada error, a pesar de que haga más fiable la corrección, porque puede desanimar y frustrar a los estudiantes. En este punto queremos señalar que en nuestro curso de traducción sí utilizamos el método de eliminar puntos por los errores cometidos en las traducciones realizadas fuera de clase y que forman parte de la evaluación formativa de los estudiantes (tanto en la primera versión como en la versión final de las traducciones, siendo la nota final la media entre las dos versiones) y los estudiantes siempre han parecido contentos con este sistema. Creemos que esto se debe a que uno de los objetivos de realizar el curso de traducción es desarrollar la precisión lingüística, por lo que no ven mal que en las actividades de traducción realizadas como parte de la evaluación formativa se siga un método estricto de corrección, el cual no sería aplicable, por ejemplo, en las tareas de traducción realizadas sobre la marcha en clase para practicar determinados contenidos.

Otra propuesta que nos parece interesante es la de Gamboa (2005, p. 79 y ss.), más conectada con la práctica de diferentes tipologías textuales. Esta autora defiende el uso de la traducción en las clases de idiomas desde una triple perspectiva:

(1) como proceso cognitivo e interpretativo vinculado a un sujeto traductor (influido por varios factores: esquemas interpretativos; principios creativos específicos; concepciones sobre la forma en la que se ordena o dispone una realidad dada; tradición de la que recibe una impronta o un compendio determinado;

ideologías, creencias y patrones o modelos ligados a una dinámica sociocultural determinada).

(2) como actividad compleja de comunicación (la traducción como actividad de mediación, en la que el usuario pone en comunicación a dos interlocutores que no pueden comunicarse por tener diferentes lenguas).

(3) como actividad discursiva, que se realiza entre textos y no entre lenguas.

Lo más interesante de esta autora es que realiza su diseño didáctico utilizando como base algunos de los principios metodológicos más importantes en la enseñanza de idiomas, como son los principios de interconexión de tareas y vacío de información (enfoque por tareas), la integración de destrezas lingüísticas y gradación de dificultad, y el principio de intertextualidad (asociado a nociones de corpus bilingüe o multilingüe y texto paralelo) (*ibid.*, p. 82 y ss.).

Todo ello con el objetivo principal del “desarrollo de aptitudes inmanentes a la comunicación, trasladables a toda experiencia de aprendizaje de un nuevo idioma” (*ibid.*) y con los siguientes objetivos concretos:

- (1) Desarrollo de la competencia discursiva, plurilingüe y pluricultural.
- (2) Adquisición de destrezas de mediación.
- (3) Construcción en el alumno de un bagaje textual y cultural en español.

Compartimos todas estas premisas metodológicas, especialmente por considerar las actividades de traducción desde una perspectiva más global que no se centre solamente en la práctica de determinados contenidos lingüísticos aislados. Por lo tanto, resumimos aquí nuestro análisis de las cuatro propuestas de la autora (cada una de ellas alrededor de una tipología textual) sin especificar las actividades y materiales concretos, sino realizando un estudio de las fases de trabajo que propone con el fin de aumentar nuestro banco de posibilidades metodológicas para nuestro curso.

Texto del género periodístico en dos idiomas.

1º. Concienciación lingüística contrastiva de la organización de la información en las dos lenguas.

2º. Traducción a la vista de un texto de L1 a L2. Creemos que en este paso la autora comete un error y es que los alumnos traducen a la vista un texto que sus compañeros ya conocen, por lo que se no se cumple el principio de vacío de información que debe estar presente en las actividades realmente comunicativas. Una solución sería facilitar a los alumnos textos con el mismo tema pero de contenido diferente.

Cómic.

Concienciación sobre el proceso traductor (en concreto, la importancia del bagaje cultural del destinatario) en la traducción de L1 a L2.

Cortometraje español.

1º. Actividad de pretraducción: actividad de debate en la L2 sobre el contenido del cortometraje.

2º. Actividad de mediación: visionado del corto en L2 y síntesis y paráfrasis del mismo en L1 por parte de algunos estudiantes a sus compañeros que no lo han visto.

Uso de textos paralelos.

1º. Concienciación sobre el proceso de traducción: técnica de consulta de textos paralelos (en L1 y en L2), en este caso sobre el personaje de un texto literario que se va a traducir (de la L2 a la L1). Los textos paralelos son de tipología textual variada (anuncio publicitario, pieza musical, biografía, versión bilingüe de otros extractos de la obra literaria de la que se ha extraído el texto que se va a traducir), lo cual nos parece una forma muy apropiada de trabajar la intertextualidad.

2º. Creación de un corpus bilingüe: “a partir de tipologías textuales que establezcan un vínculo intertextual –tales como noticias, cómics, biografías, reseñas, ensayos, comentarios, que podrán ir acompañadas de imágenes, muestra musical o material audiovisual– sobre un tema de interés común o acerca de uno o dos personajes” (*ibid.*, p. 88).

Concluimos este repertorio de posibilidades metodológicas con las propuestas que Pintado (2013, pp. 110-111) hace tras revisar las recomendaciones de varios autores y que pueden servir de guía para las destrezas de lectura y escritura:

- a) Uso de textos paralelos;
- b) Comparación crítica de traducciones ajenas;
- c) Traducción resumida (los aprendices deben extraer los puntos principales del texto y decidir cómo volcarlos en la lengua meta);
- d) Producción escrita guiada (*cueing*) (los estudiantes reciben instrucciones en L1 sobre el texto que deben producir en L2); (*cfr.* Klein-Braley y Smith, 1985).
- e) Interpretación (traducción oral);
- f) Actividades de reflexión sobre las diferencias entre L1 y L2 en cuanto a estructuras, registro, vocabulario, fonética, dialectos, etc.;
- g) Lectura de textos bilingües (íntegros);
- h) Traducción directa;
- i) Traducción interpretativa;
- j) Lectura de subtítulos en L2;
- k) Lectura de rótulos, avisos y manuales multilingües.

En este sentido, otro esquema general de actuación para el desarrollo de propuestas metodológicas es el propuesto por González-Davies (2004; 2007, *op. cit.*, 2 y ss.), que esquematiza las posibles actividades de traducción pedagógica alrededor de seis destrezas de la competencia traductora (la traducción es nuestra):

- a) Aptitud: conocimiento lingüístico, conocimiento enciclopédico y destrezas de transferencia.
- b) Actitud: aptitudes para la traducción, destrezas profesionales y auto-concepto y subjetividad.

Para cada destreza propone una variedad de actividades que, a pesar de tratarse de un contexto de pedagogía de la traducción, podrían servir de guía para aprovechar al máximo el potencial de la traducción pedagógica.

En último lugar, analizamos un buen ejemplo de cómo se puede integrar la práctica de la traducción y los procesos de mediación lingüística en la clase de ELE. La propuesta es de Villagrà (2010) y el marco de trabajo es el de la integración de estas prácticas en los primeros niveles de aprendizaje, cuestión que ha sido debatida por muchos expertos.

La propuesta gira en torno a una actividad de mediación intercultural basada en las actividades de interpretación bilateral y traducción a la vista, cuyo punto de partida es reseñable puesto que la autora procura buscar un contexto real y cercano a los estudiantes, cuestión que consideramos fundamental para dotar a las actividades de sentido y para que la práctica lingüística resultante sea significativa:

“La unidad didáctica parte de una situación plausible para los alumnos, los cuales tienen que identificarse con un grupo de amigos que han decidido ir a España para pasar las vacaciones de Navidad allí, dado que un compañero tiene un amigo español que amablemente los acogerá” (*ibid.*, p. 184).

A continuación se discuten los pasos de esta propuesta metodológica:

1º. Actividad inicial de activación de conocimiento previo: el alumno debe escribir en la L1 lo que ya sabe del tema (en este caso, la Navidad en España).

2º. Actividad de pretraducción: ampliación de vocabulario mediante *input* visual sobre el tema (imágenes de la Navidad en España).

3º. Primera tentativa de traducción: actividad de traducción interiorizada de los elementos culturales de la L1 descritos en el paso anterior hacia la L2.

4º. Actividad de mediación bilateral: los alumnos se dividen en grupos de tres. En cada grupo se establecen los papeles de mediador (el que sabe la L1 y L2), el de hablante de L2 y el de hablante de L1. El hablante de L1 explica al de L2 las costumbres de la C2 (o Cultura 2, la asociada con la L2) sobre la Navidad y el mediador ayuda a que se puedan comunicar.

5º. Actividad de ampliación: actividad de comprensión lectora en L2 sobre otros aspectos del tema tratado.

6º. Actividad final: actividad de expresión escrita en L2 analizando “ese hipotético ‘viaje intercultural’ y reflexionando sobre las costumbres tratadas” (*ibid.*, p. 187).

Encontramos muy bien diseñados los pasos 1, 2 y 3, ya que permiten al estudiante prepararse para la tarea de traducción progresivamente haciendo uso de su conocimiento previo y realizando una primera tentativa personal que no debe compartir con nadie, por lo que se minimiza el impacto afectivo.

Creemos que en el paso 4 se da el mismo fallo que en alguna de las propuestas anteriores, es decir, la falta de vacío de información que lleva a un alumno a traducir a otro lo que este ya conoce. Por último, consideramos que los pasos 5 y 6 se pueden adaptar más a la práctica de la mediación escrita, ya que en vez de una simple comprensión lectora y expresión escrita sobre el tema, se puede pedir a los estudiantes que tras la comprensión lectora en la L2 realicen una traducción de un texto en la L1 sobre el mismo tema, para la cual pueden utilizar el texto leído previamente como texto paralelo y del que pueden recabar terminología u otras características lingüísticas.

A modo de conclusión, podemos señalar que todas las propuestas aquí analizadas, tomadas como muestra representativa de lo presente en la literatura especializada, suponen un intento, a veces más exitoso y otra vez algo fallido, de la recuperación de la traducción con fines pedagógicos. Como se ha señalado a lo largo de la revisión de propuestas, uno de los problemas fundamentales es la falta de trasvase metodológico entre la didáctica de lenguas y la didáctica de la traducción, lo cual hace que los docentes de ambas disciplinas, a menudo, no exploren las posibilidades de realizar actividades de traducción con un objetivo lingüístico y que al mismo tiempo preparen a los estudiantes para esta destreza de una manera completa (más allá del mero contraste lingüístico o la práctica de la expresión escrita). Se hace necesario, pues, conectar la traducción pedagógica con los nuevos enfoques competenciales y de uso de la lengua preconizados por el MCER, como manera de dotarla de un sentido comunicativo que sirva para crear contextos de comunicación reales en los que desarrollar las actividades de traducción en clase. En este sentido, se analiza a continuación lo especificado en estas directrices europeas acerca de la mediación lingüística como otra actividad más de la lengua.

1.1.5.2. El nuevo paradigma metodológico: la mediación interlingüística

Para describir lo que supone usar una lengua, tradicionalmente se han descrito cuatro destrezas o habilidades lingüísticas: la comprensión oral y lectora (o “destrezas pasivas”) y la expresión oral y escrita (o “destrezas activas”). Aparte de superar la equívoca concepción de destrezas pasiva y activa, recientemente estos constructos han sido reformados con las aportaciones de expertos y las directrices de documentos oficiales.

Por un lado, se ha justificado la existencia de dos nuevas destrezas, la interacción escrita y oral, diferenciándolas de las de expresión. En estas últimas el hablante no recibe retroalimentación de otras personas, como ocurre al escribir un artículo de opinión para una revista o hacer una exposición oral, mientras que en aquellas sí se da esta retroalimentación como, por ejemplo, en la posterior discusión en un foro si el artículo se publicó en un *blog* de Internet o el turno de preguntas tras la exposición oral. Esta división queda justificada por los diferentes recursos y estrategias de planificación, ejecución y control que el hablante debe activar para llevarlas a cabo.

Por otro lado, el MCER, añade dos destrezas más, las de mediación oral y escrita. Antes de pasar a su descripción, creemos necesario exponer el porqué de su aparición. Como el mismo Marco defiende, es de recibo tener en cuenta la dimensión plurilingüe de la comunicación en la sociedad actual, ya sea por la realidad multilingüe del territorio en el que vive el hablante (como en muchas zonas geográficas de Europa), ya sea por la importancia que han cobrado hoy en día las comunicaciones transnacionales gracias a organismos, organizaciones, empresas o simplemente internet. Es por esto por lo que de ninguna manera se puede seguir predicando el monolingüismo, heredero de anteriores concepciones imperialistas de división territorial, como contexto sociolingüístico para la actividad comunicativa. Es más, el plurilingüismo aparece como un imperativo ético de defensa de las lenguas e identidades culturales en un mundo en el que el inglés (o *globish*, esa variante del inglés que se maneja en un nivel internacional) parece consolidarse como la única herramienta válida de comunicación. Todo esto se enmarca dentro de la órbita del mundo occidental, pero es aun más importante si queremos dar una escala mundial a nuestras consideraciones. Como define el Marco (MCER, 2001, p. 16 *apud* Arriba y Cantero, 2004a):

“Ya no se contempla como el simple logro del ‘dominio’ de una o dos –o incluso tres– lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el ‘hablante nativo ideal’ como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico múltiple, en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas”.

Sin embargo, el concepto de plurilingüismo va más allá del uso comunicativo de la lengua, dimensión en la que está cercano a las concepciones del multilingüismo. Como define González (2010, p. 18):

“El concepto de multilingüismo se limita a describir la coexistencia de varias lenguas o variedades intralingüísticas en una zona determinada, el de plurilingüismo ha de entenderse como la capacidad de los individuos de interrelacionar los conocimientos que van adquiriendo de cada una de las distintas lenguas que constituyen su competencia plurilingüe [...] el plurilingüismo implica la construcción de una conciencia lingüística capaz de buscar similitudes entre las lenguas y desarrollar estrategias para gestionar las diferencias y que, con la incorporación de nuevas lenguas al repertorio de cada individuo, ya sea a través de contextos educativos más o menos formales o de experiencias lingüísticas y culturales personales, facilita el aprendizaje de estas”.

Como queda reflejado en estas reflexiones, el plurilingüismo está relacionado con los fines y las necesidades comunicativas de los hablantes en la situación mundial anteriormente descrita, pero también implica una actitud y predisposición por su parte para establecer puentes y conexiones entre los diferentes elementos (o lenguas) que conforman su bagaje lingüístico y cultural. Más allá de la dimensión contrastiva, que también está presente, creemos que las actividades de traducción aparecen como un contexto ideal en el que desarrollar todas las características presentes en la competencia plurilingüe, que se puede desarrollar de muchas maneras y mediante diferentes experiencias vitales, como definen Beacco y Byram (2007a *apud ibid.*, pp. 22-23):

“El plurilingüismo implica que:

- La competencia plurilingüe puede ser adquirida por todos los hablantes, según se enfrenten a lo largo de su vida a diferentes variedades lingüísticas, sea en un contexto de instrucción o no.
- Las lenguas que conforman esta competencia pueden dominarse en distinto grado y, dentro de cada una de ellas, las diferentes actividades (leer, conversar, escribir, etc.) también.
- El grado de dominio cambia según las experiencias personales en el tiempo.

- Se trata sobre todo de un repertorio de recursos comunicativos que permite a los hablantes satisfacer sus propias necesidades en diferentes situaciones públicas y personales insertas en diferentes comunidades.
- Es una competencia transversal que aglutina a todas las lenguas que se dominan en mayor o menor medida, no es la suma de diferentes competencias.
- Tiene una dimensión cultural, por lo que hay que hablar también de una competencia pluricultural”.

Las actividades de mediación se dibujan como el marco perfecto para desarrollar esta competencia plurilingüe, puesto que suponen no solo el contexto adecuado de “trasvase” entre las lenguas dominadas por el hablante y activadas simultáneamente para lograr la comunicación entre dos usuarios de lenguas diferentes, sino también una perfecta herramienta pedagógica para el desarrollo de esta competencia. De ahí que el MCER (pp. 85-86) incluyera estas actividades dentro de su repertorio de actividades de la lengua que se recoge en la tabla 3.

Actividades de mediación oral
<ul style="list-style-type: none"> -Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.) -Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.) -Interpretación informal: <ul style="list-style-type: none"> • de visitantes extranjeros en el país propio; • de hablantes nativos en el extranjero; • de situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc. • de señales, cartas de menús, anuncios, etc.
Actividades de mediación escrita
<ul style="list-style-type: none"> -Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.) -Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.) -Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua. -Paráfrasis (textos especializados para profanos)

Estrategias de mediación
<p>PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de los conocimientos previos -Búsqueda de apoyos -Preparación de un glosario -Consideración de las necesidades del interlocutor -Selección de la unidad de interpretación <p>EJECUCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real -Anotación de posibilidades y equivalencias -Salvar obstáculos <p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprobación de la coherencia de dos versiones -Comprobación de la consistencia de uso <p>CORRECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Precisión mediante la consulta de diccionarios -Consulta de expertos y de fuentes

Tabla 3: Actividades y estrategias de mediación en el MCER.

Son varias las críticas que se pueden hacer al acercamiento que hace el MCER a este tipo de actividad comunicativa:

-En primer lugar, el carácter “profesional” de las actividades. Dentro de las actividades de mediación escrita (excepto la de paráfrasis intralingüística como actividad de simplificación), el mediador debe enfrentarse a tareas de una gran complejidad para las que solamente un traductor profesional está preparado. Y dentro de las de mediación oral ocurre lo mismo, excepto con las de interpretación informal. Por lo tanto, las estrategias descritas están en consonancia con las altas exigencias de estas actividades. Creemos que la visión que aporta el MCER es un tanto reduccionista, puesto que no incluye todas las posibilidades de realización de las actividades de mediación, como se verá en el siguiente apartado.

-En segundo lugar, el Marco no ofrece para esta destreza una escala ilustrativa por niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en la que los usuarios, profesores, creadores de currículo, etc. puedan encontrar las actividades específicas y su grado de ejecución, cosa que sí hace con las demás actividades lingüísticas.

Un intento de realizar esta descripción es el que encontramos en González (*op. cit.*, p. 206), quien, dentro de un enfoque de desarrollo de la competencia plurilingüe, analiza solamente las “situaciones informales de traducción e interpretación en las que, a veces, se tiene que hacer de mediador, si se quiere, de una manera improvisada”, es decir, los contextos menos especializados descritos en las actividades de mediación del MCER (*vid.* tabla 3). Para ello desarrolla la escala recogida en la tabla 4 y que el usuario puede aplicar para autoevaluar las combinaciones de lenguas en las dos direcciones posibles (*ibid.*, pp. 219-220):

C2	Una persona que puede realizar cualquier tipo de traducción y/o interpretación en situaciones de su entorno social con un toque profesional.
C1	Una persona que puede realizar traducciones y/o interpretaciones de temas específicos de su entorno social.
B2	Una persona que puede realizar traducciones y/o interpretaciones en una gama amplia de temas relacionados con sus intereses.
B1	Una persona que puede realizar traducciones de documentos relacionados con su entorno social y/o interpretaciones de conversaciones de su interés, muy específicos y breves.
A2	Una persona que puede realizar traducciones de documentos breves y/o interpretaciones en situaciones informales.
A1	Una persona que puede realizar traducciones y/o interpretaciones sencillas de temas cotidianos.

Tabla 4: Descripción general de la competencia de mediación interlingüística basada en los niveles del MCER (González, 2010).

Teniendo en cuenta que el plurilingüismo defiende que las destrezas lingüísticas se pueden desarrollar de manera desigual, entendemos que esta descripción no corre paralela al desarrollo general de la capacidad lingüística del usuario de una lengua, es decir, que un usuario puede situarse en un nivel B2 de mediación mientras que posee un C1 o B1 en otras habilidades.

Sin embargo, encontramos un problema en la propuesta de González: la jerarquía de niveles se basa solamente en el alcance de la actividad mediadora. Así, se pasa de (A1) “sencillas de temas cotidianos” a (A2) “breves y situaciones informales” (cuando todas se definieron como informales desde un principio); luego a (B1) “específicos de su interés”, más tarde a (B2) “amplia gama de su interés”, después a (C1) “temas específicos” y por último a (C2) “cualquier tema con toque

profesional”. Está claro que el alcance, entendido como el tipo y la complejidad de la información que puede manejar el usuario, es crucial a la hora de establecer una jerarquía de uso, pero creemos que esta nivelación adolece de dos problemas:

-En primer lugar, no haber separado las actividades de traducción e interpretación, las cuales pueden dominarse de manera diferente.

-En segundo lugar, restringir los niveles más altos a una variedad mayor de temas y tipos de textos, cuando un usuario con conocimientos especializados podría desarrollar actividades relacionadas con los niveles B2/C1 (como explicar el contenido de un prospecto médico en otra lengua) sin que esto implique que pudiera llevar a cabo las tareas descritas en niveles más bajos (por ejemplo, ayudar en la adquisición de un billete de avión).

En este sentido, nos parece más adecuada la propuesta analítica que hace el autor para que el usuario pueda autoevaluarse en cada una de las actividades (traducción e interpretación) por separado, dando unos descriptores para cada nivel. A continuación (tabla 5) incluimos los descritos para la traducción escrita a partir del nivel B2, por ser los que más se ajustan a nuestro contexto docente (*ibid.*, pp. 221-222):

Descriptores	Mis competencias
<i>Cuando me hacen un encargo de traducción...</i>	
NIVEL C2	
- Puedo traducir un texto con exactitud, respetando el volumen del mismo.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir adaptando los contenidos al contexto lingüístico y cultural.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir textos en cooperación con especialistas para ajustar el esquema de diseño a la estética de la cultura de destino.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir haciendo el tratamiento necesario del material gráfico y rediseñando el texto para adaptarlo culturalmente.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir textos normativos de mi ámbito social porque poseo conocimientos de las regulaciones locales.	0 1 2 3 4 5
- Puedo crear glosarios y diccionarios.	0 1 2 3 4 5
- Puedo realizar la traducción y adaptación de textos relacionados con mis estudios.	0 1 2 3 4 5
NIVEL C1	
- Puedo traducir sin estar influenciado por la lengua de partida.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir textos que contienen juegos de palabras y una marcada identidad cultural.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir textos con componentes gráficos y símbolos adaptándolos culturalmente.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir textos que incluyen medidas locales, unidades monetarias y fechas o referencias culturales esenciales para esa comunidad.	0 1 2 3 4 5
- Sé traducir textos relacionados con mis intereses porque poseo una base de datos terminológica.	0 1 2 3 4 5
- Puedo reconducir una traducción realizada con entornos de traducción automática.	0 1 2 3 4 5
- Sé hacer la revisión de traducciones de terceros.	0 1 2 3 4 5

NIVEL B2	
- Soy capaz de traducir con cierta exactitud descripciones de actividades de mi entorno.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir con exactitud correspondencia para fines sociales.	0 1 2 3 4 5
- Soy capaz de traducir documentos habituales en mi entorno.	0 1 2 3 4 5
- Soy capaz de traducir notas con información e indicaciones, descripciones de actividades de mi entorno social habitual y folletos de instrucciones claras sobre el manejo de electrodomésticos.	0 1 2 3 4 5
- Puedo traducir adaptando los contenidos al contexto lingüístico y cultural si cuento con la colaboración del interlocutor.	0 1 2 3 4 5

Tabla 5: Descriptores para la autoevaluación de la actividad de traducción escrita en los niveles B2, C1 y C2 (González, 2010).

Aunque excluyente de las actividades de interpretación, esta autoevaluación vuelve a reducir la traducción a su expresión escrita, y habría que tener en cuenta que, en las situaciones informales de la vida diaria que González utiliza como punto de partida para su propuesta, los usuarios realizan tareas de traducción a la vista. Por otra parte, creemos que se asocia el uso de determinadas herramientas a niveles altos, mientras que los usuarios de niveles inferiores de hecho los utilizan con bastante frecuencia y éxito. Un ejemplo sería el de los traductores automáticos, hoy en día muy fácilmente accesibles gracias a Internet, que en la clasificación de González quedan adscritos al nivel C1 mientras que, dependiendo del *input* lingüístico introducido en ellos, se pueden usar desde el nivel A1. Por último, se tiende a establecer una asociación entre las prácticas más profesionales (como colaborar con especialistas en el tema del que versa el texto) para los niveles altos cuando, de nuevo, hay usuarios especialistas en un campo que pueden realizar estas actividades sin ser capaces de llevar a cabo las que se describen en niveles inferiores.

Pese a todo ello, creemos que esta propuesta de González supone un gran avance en la definición de la competencia traductora dentro del marco de las actividades de mediación descritas por el MCER. Actividades que, por otra parte, presentan un potencial mucho más amplio.

En este sentido, referenciamos a continuación las labores que se vienen desarrollando desde el año 2013 por parte del propio Consejo de Europa para complementar el trabajo desarrollado en 2001 con el MCER respecto a la definición de las destrezas de mediación. Según North (comunicación personal)¹⁷, el enfoque acerca se amplía considerablemente para incluir la siguiente definición (la traducción

¹⁷ La información aquí incluida pertenece a los documentos de trabajo del *Validation Workshop for the Development of an Extended Set of Illustrative Descriptors: Focus on Mediation*, facilitados por el coordinador del proyecto, Brian North, a través de comunicación personal (abril de 2015).

es nuestra): “cualquier procedimiento, arreglo o acción encaminada a reducir la distancia entre dos polos (o más) de otredad [*otherness*]”. Por lo tanto, el mediador actúa como un facilitador de conocimiento, reduce las tensiones y ayuda a establecer conexiones con lo nuevo y lo ajeno. Según North, “the social groups one encounters, otherness and mobility through groups and stages of life (*collectivités, alterité* and *mobilité*) are more and more relevant in our increasingly diverse societies”.

Por lo tanto, junto a la categoría de “Transmitir el significado recibido” (que se pueden asimilar a lo especificado en el MCER de 2001), los nuevos descriptores en desarrollo añaden nuevas categorías para “Construir el significado” (unidas a la anterior en una categoría superior denominada “Mediación cognitiva”) y otras categorías relacionadas con la “Mediación de las relaciones sociales” (la traducción es nuestra en todos los casos). Hasta el momento se trabaja con descriptores para la “Mediación cognitiva oral y escrita”, pero solamente para la “Mediación oral de las relaciones sociales”, así como con una serie de “Estrategias de mediación”.

Uno de los aspectos más importantes de esta revisión de los descriptores del MCER es que se tienen en cuenta otras áreas no incluidas en los descriptores originales, como indica North (*ibid.*):

- traducción e interpretación, que son tipos especializados de mediación;
- interacción en línea, la cual implica algunos aspectos relacionados con la mediación;
- competencia pluricultural y plurilingüe;
- reacciones a la literatura, tanto la interpretación personal como el análisis crítico, lo cual requiere la habilidad de mediar con un texto.

De todos los descriptores propuestos (que en el momento de elaboración del presente trabajo de investigación estaban siendo sometidos a procesos de especificación y calibración de nivel mediante diferentes paneles de expertos), destacamos aquellos que consideramos más conectados con nuestra propuesta docente (muchos de ellos, como advierte North, son igualmente válidos tanto para la mediación intralingüística como para la interlingüística):

-Por un lado, dentro de la mediación cognitiva oral para construir significado, destacamos los descriptores “Colaborar para construir significado” y “Generar discurso conceptual”, puesto que tienen perfecta cabida en el marco de las actividades colaborativas de traducción pedagógica que proponemos: tanto a la hora de procesar el *input* como en la revisión del *output* de traducción, los estudiantes interaccionan con el propósito, por ejemplo, de establecer las relaciones forma-significado de las muestras en L1 y L2 o de discutir lo apropiado de determinada opción de traducción. Además, durante la reflexión sobre el proceso traductor que promueven las actividades con provisión de estrategias de traducción, los estudiantes pueden enseñarse entre ellos, participando en la visión socioconstructivista del aprendizaje.

-Respecto a la mediación cognitiva oral para transmitir significado, destacamos “La traducción a la vista” (ya incluida en los descriptores anteriores; quedamos a la espera de poder recibir lo especificado respecto a esta actividad de mediación para cada nivel de competencia lingüística) y “Explicar datos (gráficos, diagramas, etc.) de forma oral”. De nuevo, las actividades de traducción pedagógica permiten desarrollar estas competencias en el curso de tareas de aprendizaje de la lengua, puesto que, por ejemplo, el material de entrada para tomar determinada decisión mediante la interacción con los compañeros de clase ya no tiene por qué presentarse solamente en la L2, sino que puede combinarse con material en la L1 que los estudiantes traducen al momento.

-De especial interés nos parecen los descriptores desarrollados para la mediación de las relaciones sociales, en concreto “Facilitar la interacción colaborativa” o “Manejar la interacción en plenarios y grupos”. El hecho de que el MCER incluya estas categorías como parte del constructo de la destreza de la mediación puede suponer la incorporación en el aula, por derecho propio, de algunos planteamientos metodológicos centrados en la gestión de la dinámica grupal que a veces se han dejado de lado en la enseñanza de idiomas. En el aula de traducción pedagógica, además, esto se puede alcanzar mediante la incorporación de la práctica de la interpretación oral, puesto que los estudiantes pueden intervenir como mediadores en discusiones y debates bilingües, siempre que se trabaje de forma adecuada el andamiaje lingüístico necesario para poder desarrollar estas tareas.

-Dentro de la mediación escrita, los nuevos descriptores incluyen de nuevo “Traducir”, pero especifican otras tareas como “Trasmitir la información parcial de un texto”, esto es, parafrasear o resumir, y, de nuevo, “Explicar datos (gráficos, diagramas, etc.) por escrito”. Todo esto expande los límites de las tareas de traducción, que ya no tiene por qué ceñirse a traducir un texto completo de una lengua a otra. Además, se añaden estrategias de mediación como “Ampliar un texto con información relevante”, lo cual encaja perfectamente con el enfoque comunicativo y dirigido por el contexto de las actividades de traducción defendido en el presente trabajo.

1.1.5.3. Revisión del enfoque del MCER

Dentro del cambio de paradigma que supuso el MCER al incluir la mediación como una de las actividades de la lengua, ha sido necesario matizar y desarrollar esta propuesta con el fin de crear instrumentos más válidos para la enseñanza y la evaluación de lenguas que lleven estas actividades más allá de las prácticas tradicionales de traducción e interpretación, todo ello con el fin de “formar hablantes competentes en un contexto social multilingüe” (Arriba y Cantero, 2004a, p. 4). En palabras de estos autores (*ibid.*, p. 6):

“Las actividades de mediación también van más allá de la mera ‘traducción pedagógica’ y representan un auténtico cambio de paradigma: aunque incluye la traducción y la interpretación como actividades concretas y específicas, la mediación lingüística es un concepto mucho más amplio y diverso, que también incluye otras muchas actividades”.

Nos encontramos, por lo tanto, en un marco de trabajo mucho más amplio que permite desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes de una manera mucho más variada, en la línea del reciente trabajo de revisión del propio MCER (*vid.* apartado anterior), siempre conectando con las necesidades de los alumnos (de ahí que sea necesario relacionar la práctica docente de la traducción pedagógica con aquellas situaciones de uso y necesidades comunicativas de los estudiantes, al igual que se realiza con las otras destrezas comunicativas; *vid.*, en ese sentido, el análisis de necesidades llevado a cabo con los estudiantes de nuestro contexto de enseñanza en cap. 1: 1.2.2).

Con todo, creemos que tenemos en la propuesta de Arriba y Cantero (*ibid.*, p. 8) (ver figura 1) una muestra más de cómo las actividades de mediación son un complemento ideal para promover el perfeccionamiento lingüístico de muchos estudiantes, tanto en su variante oral como en la escrita:

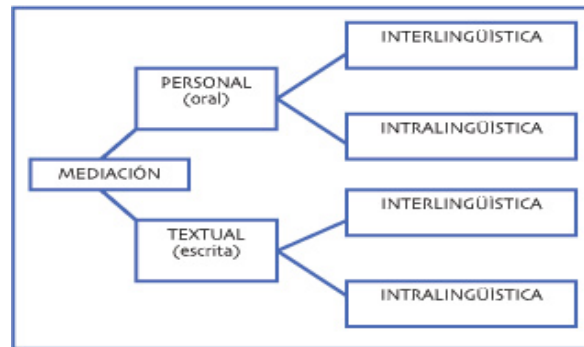


Figura 1: Tipos de mediación lingüística (Arriba y Cantero, 2004a, p. 8).

Estos autores, además, describen las microhabilidades que son necesarias para llevar a cabo con éxito las actividades de mediación, de las que señalamos a continuación (figura 2) las relacionadas con la mediación textual (o escrita), por ser las que más se ajustan a nuestras necesidades docentes (como se puede observar, algunas de estas especificaciones están en línea con el trabajo realizado para revisar los descriptores del MCER):

SINTETIZAR / RESUMIR	Hacer el resumen de un texto, conservando sólo los elementos necesarios para la comprensión del sentido y eliminando todos lo circunstancial o accesorio.
PARAFRASEAR	Reformular un texto, empleando otras palabras, o bien otro código, pero dejando intacto el armazón ideológico del texto original.
CITAR	Reproducir un texto, o una parte, en otro texto, con el fin de comentarlo, ampliarlo, relacionarlo o darle explicación.
TRADUCIR	Trasladar un texto de un código a otro (normalmente, de un idioma a otro), manteniendo todos sus elementos ideológicos, formales y de sentido.
APOSTILLAR	Anotar un texto, comentar alguno de sus rasgos (léxicos, ideológicos, gramaticales o culturales), relacionarlo con otros textos o bien ampliar la información requerida, con el fin de aclarar al lector sus aspectos menos comprensibles.
ADECUAR	Adaptar un texto a un lector (o tipo de lector) concreto, operando sobre alguno o sobre diversos aspectos del texto: lingüísticos, ideológicos o culturales.

Figura 2: Microhabilidades de la mediación textual (Arriba y Cantero, 2004a, p. 10).

Para los autores, estas microhabilidades se pueden desarrollar de manera incidental en el transcurso de las sesiones normales de ELE o conjuntamente en tareas más complejas, como en el ejemplo de tarea de mediación interlingüística que proponen (*ibid.*, p. 20):

“Si la tarea final consiste en que un alumno lea un texto en LE y lo resuma, por escrito, en la lengua materna a sus compañeros que no conocen el texto, este alumno hará de mediador y el proceso mediador que seguirá sería el siguiente:

1ª Fase: Comprensión lectora en LE

2ª Fase: Resumen del texto original a la LM

3ª Fase: Reexpresión escrita en la LM

El resto de los alumnos seguirán la siguiente fase [sic]:

1ª Fase: Comprensión lectora (inicial) en LM

2ª Fase: Negociación del sentido del texto con el alumno mediador

3ª Fase: Comprensión (final) del sentido del texto en LM. Y, si la mediación fue eficaz, comprensión del texto en LE”.

Creemos que este enfoque más global de las actividades de mediación, combinado con un adecuado análisis de las necesidades de nuestros alumnos, puede ayudarnos a superar las limitaciones que plantea el MCER a la hora de utilizar estas actividades en el aula de idiomas y, en nuestro caso, en el contexto de un curso de traducción pedagógica inversa como complemento al aprendizaje de un idioma.

1.1.6. La traducción pedagógica en la enseñanza de ELE

En la enseñanza de ELE encontramos las primeras reflexiones sobre el uso de la traducción pedagógica con Hurtado Albir (1988) y Zabalbeascoa (1990), cuyos objetivos fueron instaurar un debate que parecía haberse abandonado en el mundo hispanohablante, al menos entre los teóricos y expertos en metodología, que no tanto dentro de las aulas, puesto que la realidad era que la traducción se seguía utilizando como método para aprender un idioma extranjero en las aulas¹⁸ y para enseñar español a extranjeros.

La misma Hurtado Albir (1994, p. 69) unos años más tarde justificaba esta “reconciliación” entre la traducción y la didáctica de lenguas aduciendo las siguientes cuatro razones:

¹⁸ Hecho que también se desprende del análisis de algunos de los manuales utilizados para enseñar inglés en España durante los años 70 y 80, especialmente aquellos escritos en este país y previos a la implantación de los presupuestos de la línea más dura del comunicativismo (cf. el análisis realizado, aunque no exhaustivo, por Zaro 1999-2000).

- “1) una nueva situación de la traducción en la sociedad actual,
- 2) un nuevo enfoque de las reflexiones en torno al hecho traductor en el desarrollo de la Traductología,
- 3) una nueva concepción de la didáctica de la traducción,
- 4) una reconsideración del papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”.

Si bien ya se han tratado anteriormente las razones expuestas por los diferentes expertos para la inclusión de la traducción como parte del aprendizaje de un idioma, creemos procedente reflejar aquí las que hace Enecoiz en un trabajo referido en concreto al uso de los diccionarios, pero que resume, dentro del ámbito de ELE, uno de los pilares básicos de dicha inclusión: la aplicación de la traducción como mecanismo de concienciación lingüística mediante el uso de textos paralelos y herramientas de traducción en el marco de unas prácticas de traducción centradas en la transmisión del significado pero con atención a la forma (Enecoiz 2000, p. 289):

“El análisis de un mismo tipo textual en dos lenguas permite determinar qué elementos de su superestructura difieren en una y otra lengua, estableciendo así las convenciones que cada tipo presenta en las dos lenguas [...]. “[Con los textos de carácter pragmático] [e]l objetivo final es llegar a una versión del texto original que sea *funcionalmente equivalente* al texto origen, esto es, que conserve la misma función comunicativa; para ello, no basta con traducir un texto palabra por palabra, sino que hay que tener en cuenta las características de los tipos textuales en cada lengua. Establecer equivalencias pragmáticas entre los dos idiomas, relacionando las formas lingüísticas con sus funciones, facilita la comprensión de su uso y de su significado. Así, los textos como una carta para solicitar empleo, un anuncio de periódico, un currículum, un pésame, una felicitación, etc. se aplican en situaciones donde es necesaria una competencia textual para que cumplan eficazmente su función en la vida social”.

La presencia de los procesos de traducción en los materiales publicados para la enseñanza de español como lengua extranjera ha ido pareja a su grado de aceptación, al menos teórico, dentro de este ámbito de la enseñanza. Dejando de lado los materiales publicados, bastante escasos por otra parte, antes de la creación

del acrónimo ELE¹⁹, un análisis de los materiales deja bien claro que la posición intralingual definida por Stern (*vid. cap. 1: 1.1.3.*) desterraba de ellos el uso de la traducción.

Cuéllar (2004) realiza un análisis de once de los manuales más frecuentemente usados en este ámbito y llega a la conclusión de que entre ellos solo tres²⁰ prestan una mayor atención a la L1 de los estudiantes, incorporándola dentro de las actividades de la siguiente manera:

- “reconsideración del papel de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, concediéndole una función de forma consciente en el aula” (*ibid.*, p. 4).
- “actividades que buscan la motivación del alumno mediante el interés por su propia realidad, ofreciéndole, por ejemplo, traducir las palabras o expresiones que él utilice mucho en su idioma materno al idioma extranjero” (*ibid.*, p. 5).
- “la traducción aparece en este contexto [reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje] como posible estrategia de aprendizaje [como, por ejemplo, para recordar o deducir el significado de palabras nuevas]” (*ibid.*).
- “aprovechar en el aprendizaje de una lengua extranjera las estrategias comunicativas, las estrategias de comprensión y las de expresión que ya han desarrollado los alumnos en su lengua materna” (*ibid.*) [...] “reflexión sobre las diferencias con su lengua materna” (*ibid.*, p. 6) [...] “evitar las interferencias derivadas de la fonética” (*ibid.*).
- “actividades para reflexionar sobre distintos registros de la lengua (familiar, coloquial, culto) comparando el español y su lengua materna” (*ibid.*).
- “desarrollar en el alumno estrategias de comunicación” [mediante una comparación con su uso y exponentes correspondiente en su L1] (*ibid.*).

Este análisis se puede completar con materiales publicados posteriormente al informe de Cuéllar, en los que se pone de manifiesto la nueva actitud frente a las tareas de traducción y la presencia de la L1 en el aula.

¹⁹ Según el propio Instituto Cervantes, si bien la enseñanza de español como lengua extranjera data de hace siglos (uno de los objetivos de la *Gramática* de Nebrija en 1492 era servir de guía a los estudiantes extranjeros de la lengua española), la creación del acrónimo ELE se lleva a cabo en los años 80 del pasado siglo, naciendo en pleno auge del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas.

²⁰ Estos tres manuales son Martín, E. y Sans, N. (1997-2002), *Gente 1 y 2. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión; Borovio, V. (2001-2002), *Nuevo E/LE. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM; Miquel, L. y Sans, N. (2002, edición revisada), *Rápido, rápido. Curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión.

El primero de estos materiales es *Biblioteca de Gente 2* (2008), para un nivel B1. Se trata de un material de apoyo para los profesores que utilizan el manual multinivel *Gente* (y que ya aparecía en el análisis de Cuéllar). Además de material alternativo que incluye la explotación de imágenes y canciones relacionadas con los contenidos, evaluación de las unidades del manual, etc., ofrece también una sección de “Tareas de mediación” (no así en la *Biblioteca de Gente 1*, destinado a los niveles A1 y A2 del MCER), lo que hace suponer que los autores ven apropiadas estas tareas solo a partir del nivel B1). En la introducción de dicha sección los autores señalan:

“[H]emos tratado de incluir textos de muy diferente tipo y proponer actividades en las que el alumno deberá mediar del español a su lengua materna, o a la lengua común del grupo, y al contrario, de la lengua común al español, tanto oralmente como por escrito. Hemos considerado también la mediación intralingüística, además de la interlingüística” (*ibid.*, p. 28).

Como se puede observar, los autores han seguido las indicaciones del MCER en cuanto a las actividades de mediación y han buscado en todo momento crear actividades de práctica comunicativa dentro de un contexto significativo en el que los alumnos tengan que movilizar todos sus recursos lingüísticos para poder transmitir una información interlingüística o intralingüísticamente (mediante paráfrasis, resumen, apostilla, etc.).

Si bien consideramos novedoso incluir este tipo de actividades, creemos que este material desaprovecha las opciones que ofrece la traducción inversa a la L2, probablemente por los intereses comerciales de poder vender el producto en contextos educativos con aulas no homogéneas lingüísticamente. No obstante, supone un avance en el tratamiento de estas cuestiones dentro de los materiales publicados, y creemos justo destacar que la selección de tareas se ajusta perfectamente a los parámetros comunicativos descritos en el MCER y, además, intenta proporcionar a los estudiantes estrategias de mediación mediante la reflexión sobre el tipo de información, la utilidad de la misma para los destinatarios de la traducción, etc., como se puede ver en la muestra del anexo 1.

De más publicación posterior tenemos el manual *Bitácora*, otro manual multinivel de la misma editorial. La novedad en este caso es que la L1 se recupera para un material destinado a alumnos incluso de nivel A1 del MCER, por lo que representa

otro cambio de actitud al respecto. En este caso no se plantean tareas de mediación a los estudiantes, sino que en algunas de las secciones de la “Agenda de aprendizaje” que acompañan a cada unidad, en las que se otorga un espacio de reflexión al alumno para que personalice los contenidos de la unidad a su realidad personal y lingüística, bajo el epígrafe de “En español y en otras lenguas”, los autores sostienen presentar “propuestas para que consideremos semejanzas y diferencias entre el español y otras lenguas” que el estudiante pueda conocer. Así, se plantean a los estudiantes reflexiones como las incluidas en los siguientes ejemplos (los ejemplos están extraídos del manual *Bitácora 1*, 2011):

-Unidad 1, actividad 5: “¿Cómo funciona el género en tu lengua o en otras lenguas que conoces? ¿Qué palabras tienen género: los artículos, los nombres, los adjetivos, los verbos...?” (p. 39).

-Unidad 3, actividad 9: “¿Existen equivalentes en tu lengua para hablar de las siguientes relaciones? ¿Hay otras importantes? (*conocido/a, compañero/a de trabajo/clase, amigo/a, novio/a, marido, mujer, pareja, ex*)” (p. 52).

-Unidad 5, actividad 5: “¿Cómo son los verbos en presente en tu lengua o en otras lenguas que conoces? ¿Tienen varias terminaciones? ¿Cuántas formas hay?” (p. 74).

-Unidad 6, actividad 4: “¿Cómo es en tu lengua? Buscamos ejemplos” (p. 86) [Se presenta a los alumnos un cuadro esquemático del verbo “gustar” concordando en singular y en plural con diferentes sujetos, y se le invita a equiparar su funcionamiento a verbos de otras lenguas como “please” (inglés), “plaître” (francés), “agradar” (portugués), “piacere” (italiano), “gefallen” (alemán).]

Como se puede observar, la mayoría de las veces lo que se busca es promover la concienciación lingüística sobre determinados contenidos (gramática, vocabulario, etc.) mediante el contraste con su L1 u otras lenguas conocidas, ejemplos del cambio de actitud a la hora de incorporar la reflexión interlingüística dentro del aula de español.

Completamos esta revisión de la cuestión dentro del ámbito de ELE incluyendo las recomendaciones que el Instituto Cervantes realiza en su último plan curricular (Instituto Cervantes 2007; PCIC) al adaptarlo a las directrices del MCER. El PCIC distingue tres dimensiones del estudiante de español:

(1) como agente social que lleva a cabo transacciones básicas, participa en interacciones sociales y se desenvuelve con textos orales y escritos;

(2) como hablante intercultural que desarrolla una visión de la diversidad cultural, trabaja con sus actitudes y factores afectivos, se apropia de unos referentes culturales, normas y convenciones sociales, participa en situaciones interculturales y asume el papel de intermediario cultural;

(3) como aprendiente autónomo que controla y planifica su aprendizaje, gestiona los recursos de aprendizaje, hace un uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, controla los factores psicoafectivos que pueden afectar negativamente en su aprendizaje y coopera en grupo.

Aparte de la obvia inclusión de las actividades de mediación en la segunda dimensión (tal y como recomienda el MCER), nos interesan especialmente los ejemplos de estrategias relacionadas con el proceso de traducción incluidas en la tercera dimensión, esto es, como estrategias que favorecen en el alumno la autonomía de aprendizaje. Entre ellas encontramos:

-En el apartado “Selección y explotación de fuentes de información y de consulta”, *Emplear traductores automáticos para verificar la comprensión de textos* (*ibid.*, p. 635).

-En el apartado “Creación y explotación de oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua”, *Buscar en Internet oportunidades de permanecer expuesto al español o interactuar en esta lengua: páginas en español, charlas virtuales en tiempo real, bitácoras, prensa, etc., con el fin de encontrar textos auténticos en los que se ejemplifiquen los géneros trabajados* (*ibid.*, p. 653; el subrayado es nuestro).

-En el apartado “Traducción”, *Traducir literalmente expresiones o locuciones a la lengua materna u otras lenguas para intentar comprender su significado, Traducir enunciados de la lengua materna u otras lenguas al español con el fin de producir*

significados, Traducir oraciones a la lengua materna u otras lenguas con el fin de comprender y recordar las reglas gramaticales (ibid., p. 639).

-En el apartado “Transferencia”, *Emplear el conocimiento del vocabulario de otras lenguas para la comprensión del significado de palabras homónimas, Emplear el conocimiento de la macroestructura de los géneros para procesar un texto, como por ejemplo, una carta de protesta (ibid.).*

-En el apartado “Empleo de recursos”, *Buscar sinónimos en un diccionario (ibid., p. 644).*

Como se puede comprobar, muchos de estos ejemplos coinciden perfectamente con los objetivos de un curso de traducción como complemento al aprendizaje de un idioma, por lo que consideramos que la nueva actitud frente a estas prácticas dentro del ámbito del ELE queda completamente patente.

1.2. Hacia una metodología integral de la traducción pedagógica

Todas las consideraciones realizadas hasta este momento ponen de manifiesto el potencial pedagógico de la traducción, especialmente en el marco de una enseñanza de idiomas cuyos objetivos principales son la formación de ciudadanos plurilingües. La revisión de las propuestas metodológicas (principalmente de corte lingüístico) en combinación con los nuevos planteamientos para la recuperación de las destrezas de mediación nos llevan a plantear la necesidad de una reflexión meditada en cada contexto de enseñanza sobre cuáles son los mejores parámetros para el uso de la traducción pedagógica.

Surge, por lo tanto, la necesidad de una actitud reflexiva acerca tanto de las necesidades particulares de los estudiantes como de los objetivos y los contenidos adecuados para la consecución de dichas necesidades, y todo ello procurando recurrir no tanto a establecer unas líneas de actuación generales que intervengan, desde una perspectiva *top-down*, en el proceso de recuperación de la traducción pedagógica sino más bien a una perspectiva *bottom-up*, ajustada en todo momento a los parámetros contextuales, pues esta última opción resulta más provechosa y, a la vez, más útil para plantear dicha recuperación.

1.2.1. El contexto de enseñanza

En primer lugar, es necesario definir claramente cuál es el contexto de enseñanza y qué enfoque se va a seguir en el uso de la traducción, con el fin de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Pedagogía de la traducción o traducción pedagógica?
- ¿Complemento o parte de la formación en ELE?
- ¿Traducción directa o inversa?
- ¿Mediación escrita u oral?

De esta manera se podrán concretar las condiciones pedagógicas a las que se aplica la presente propuesta metodológica y al mismo tiempo delimitar con exactitud el campo de acción de nuestro análisis experimental.

¿Pedagogía de la traducción o traducción pedagógica?

El posicionamiento entre estos dos polos puede guiar la práctica docente del profesor que decide incorporar la traducción en el aprendizaje de sus estudiantes, adaptándose a su situación con todos los matices posibles.

Por ejemplo, se puede dar el caso de un profesor de una facultad de Traducción e Interpretación que un día, dentro de su curso de Traducción Especializada de L2 a L1, decida realizar una actividad diseñada por un profesor de idiomas desde la perspectiva de la traducción pedagógica para que los estudiantes tomen conciencia de determinadas características textuales.

Por otro lado, podría darse el caso de un profesor de idiomas que, al ver el interés que una actividad de mediación propiamente diseñada para practicar la L2 mediante una simulación en clase, decide dedicar una sesión completa a la reflexión en L2 sobre las técnicas de traducción utilizadas por los estudiantes para transmitir el significado, ya que “hablar sobre este contenido” supone un contexto perfectamente significativo para la producción oral en L2 de sus alumnos.²¹

En nuestro contexto de enseñanza (un curso para estudiantes de ELE que pasan un período de perfeccionamiento lingüístico en España) y debido a nuestra doble formación en ambas disciplinas optamos por situarnos en este continuo en un punto equidistante entre las dos disciplinas, pero prestando siempre especial

²¹ Incluso consideramos necesario incluir en los programas de formación de profesores de idiomas algún curso de traducción pedagógica, puesto que muchos de ellos van a desarrollar su tarea en contextos monolingües y, en todo caso, les puede resultar beneficioso tener una base teórica y práctica sobre estos procesos.

atención al hecho de que nuestros estudiantes presentan unas necesidades instrumentales de la lengua, lo cual hace que nuestro enfoque se escorde ligeramente hacia los postulados de la traducción pedagógica.

¿Complemento o parte de la formación en ELE?

De esta dicotomía nacen las críticas de exceso de esfuerzo por parte de los alumnos, consumo inútil del tiempo que se puede dedicar a otras actividades, falta de motivación o aburrimiento de los estudiantes. Todo esto porque, como se señalaba en el punto anterior, creemos que el profesor debe en todo momento atender a las necesidades e intereses de sus alumnos y no obligarlos, como con toda práctica docente, a realizar actividades que no quieran hacer.

En este sentido, suscribimos las ideas de Gnutzman (2009, pp. 72-73) a la hora de describir al tipo de estudiante que puede estar preparado para enfrentarse a las prácticas de traducción dentro de un contexto de enseñanza de idiomas, es decir, alumnos con cierto nivel de competencia lingüística que cumplan las siguientes características (la traducción es nuestra):

- Que su interés en las lenguas vaya más allá del dominio instrumental de la lengua oral.
- Que posean una curiosidad natural por las lenguas.
- Que estén dispuestos a experimentar con las lenguas y buscar la “mejor solución”.
- Que estén preparados para discutir la calidad de sus traducciones y comentar sobre cuestiones de traducción con los compañeros.
- Por lo tanto, que posean una conciencia lingüística, pero que no sean demasiado tímidos o tengan complejo a la hora de discutir sobre sus habilidades traductoras²².

Zabalbeascoa (*loc. cit.*), ante la pregunta de si es posible aplicar la traducción a la enseñanza de idiomas y obtener resultados positivos, de igual modo indica la necesidad de incluir otras técnicas y, como señalábamos nosotros, tener en cuenta las características del profesor y su grupo de estudiantes. El autor incluso desarrolla un cuestionario para saber si se cumplen determinados requisitos, que reproducimos y ampliamos a continuación:

²² El autor hace aquí un juego de palabras en el original: “conscious language learners and not self-conscious language learners”, haciendo uso de la polisemia del adjetivo “conscious” y su derivado “self-conscious”.

- ¿Tiene la profesora/el profesor un buen nivel de conocimientos prácticos y teóricos de la lengua materna de sus alumnos y/o está familiarizado/a con las similitudes y diferencias de las dos lenguas?
- ¿Tiene la profesora/el profesor alguna experiencia en la práctica y la teoría de la traducción y está asimismo libre de cualquier prejuicio contra el uso de la traducción en la didáctica de lenguas?
- ¿Comparten todos los alumnos del grupo la misma lengua materna?
- ¿La enseñanza se desarrolla en un entorno cuya principal/única lengua es distinta a la que los alumnos están estudiando?
- ¿Cabe la posibilidad de que en el futuro algunos o todos los miembros del grupo deseen o tengan que usar la traducción en la profesión o actividad para la cual están estudiando el idioma (Bachmann, 1990)?
- ¿Tienen los alumnos una edad y una preparación que les permita dominar su propia lengua con entendimiento, expresividad y precisión?

A este listado nosotros creemos necesario añadir las siguientes preguntas:

-¿Tienen los alumnos una actitud “contrastiva”, esto es, aceptan la importancia de su L1 dentro del aprendizaje de idiomas, sienten curiosidad por realizar análisis contrastivos entre lenguas, practican siempre que pueden su L2 en situaciones de mediación, etc.?

-¿Poseen los alumnos capacidad de motivación y de superación de obstáculos? Si bien esto es importante en el aprendizaje general de idiomas, ¿cómo se sienten cuando se enfrentan a la frustración de no poder encontrar fácilmente un equivalente en otro idioma? ¿Son proclives a asumir riesgos y ser evaluados por ellos? ¿Son conscientes de la importancia del proceso más que del resultado en el aprendizaje de un idioma?

-¿Muestran los alumnos una actitud de aceptación frente a la ambigüedad semántica? ¿Se obcecán en los detalles y son incapaces de mirar al proceso de comunicación en su conjunto?

-¿Están predispuestos a manejar continuamente recursos de consulta léxica y terminológica? ¿Disponen de estrategias básicas a la hora de utilizarlos?

-¿Presentan o se ven en condiciones de desarrollar sensibilidad respecto a las condiciones contextuales de la comunicación? Si no poseen una experiencia personal amplia en una variedad de situaciones comunicativas, ¿son capaces de adaptarse a ellas con interés inquisitivo?

Por todo lo expuesto en este apartado, en nuestro contexto de enseñanza optamos por un curso de traducción pedagógica separado de los cursos generales de lengua, sin menospreciar en absoluto las ventajas del uso de la traducción dentro de dichos cursos. Los motivos son varios:

-Así está establecido en el currículum de cursos de nuestro centro de trabajo.

-Los cursos generales suelen ser heterolingües, por lo que la práctica de la traducción se dificulta.

-Los estudiantes realizan el curso por deseo personal, por lo que se cumplen muchas de las características mencionadas anteriormente.

-Aunque en minoría, algunos estudiantes realizan este curso con el fin de incorporar la traducción a su futuro profesional (incluso algunos deciden especializarse en este campo tras realizar el curso), por lo que creemos imperativo tener un tiempo suficiente para desarrollar las bases de cierta competencia traductora, cosa que no sería posible en los cursos generales de lengua.

¿Traducción directa o inversa?

Esta decisión está relacionada con las críticas que la traducción pedagógica recibe en relación a la poca frecuencia en la que los traductores profesionales realizan encargos en el sentido L1 a L2 (traducción inversa).

Por otra parte, aunque muchos expertos arguyen que traducir en este sentido inverso es menos natural, hay también estudios que equiparan este proceso al de componer directamente en la L2, como se vio anteriormente en este trabajo. No obstante, también existen estudios que argumentan en contra de esta idea (*vid. supra* Krings, Schjoldager, *op. cit.*).

Por su parte Sánchez Iglesias (*op. cit.*, p. 29), tras analizar y apoyar las críticas al uso de la traducción directa por tratarse de un ejercicio de comprensión lectora que exige demasiado a los estudiantes (argumento con el que no estamos de acuerdo), esgrime varios argumentos en defensa de la traducción inversa como la direccionalidad en traducción que más favorece el desarrollo de la L2, sobre todo los argumentos relacionados con las teorías de producción de *output* como principal motor de la adquisición lingüística, frente a las teorías exclusivamente centradas en la provisión y comprensión del *input* lingüístico..

Compartimos con en este autor las amplias posibilidades que ofrece la traducción inversa en cuanto al *output*, incluso forzando el uso de determinados

recursos lingüísticos que en una tarea de producción libre pueden no ser movilizados sino evitados. Por otra parte, los alumnos que realizan nuestro curso de traducción pedagógica esperan en la mayoría de los casos prácticas de traducción inversa, puesto que la consideran más difícil y menos fácil de practicar y perfeccionar fuera del aula mediante un aprendizaje autónomo. No obstante, no descartamos el uso de la traducción directa de manera incidental como tarea preparatoria para la traducción inversa, o incluso la bidireccionalidad en aquellas situaciones que se presten a realizar los dos tipos de traducción.

¿Mediación escrita u oral?

Conectamos por último con otra de las críticas más frecuentes al uso de la traducción en el aula de idiomas, el hecho de que favorece solamente la práctica de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.

Las nuevas tendencias metodológicas acerca del tema miran hacia la traducción desde una perspectiva más amplia, la de los procesos de mediación lingüística e intercultural, en los que todas las destrezas están implicadas. Por otra parte, es cierto que en nuestro contexto de enseñanza optamos principalmente por la traducción escrita, puesto que así lo exigen los estudiantes. Ahora bien, creemos útil recoger todas las aportaciones metodológicas revisadas en este capítulo para poder desarrollar las destrezas orales, tanto en L1 como en L2, en una gran variedad de actividades como las de activación de conocimiento previo, calentamientos o *warm-ups*, actividades de concienciación lingüística, actividades de reflexión sobre el proceso, actividades de negociación acerca de las diferentes opciones, simulaciones orales, etc.

En conclusión, y en virtud de todo lo expuesto, nuestro contexto queda definido, pues, como el de un **CURSO COMPLEMENTARIO DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA INVERSA** en el que se pueden practicar también las destrezas orales. Todo ello prestando especial atención a que nuestro enfoque metodológico no realice una recuperación encubierta de antiguas prácticas de traducción en el aula de idiomas que dejen de lado las innovaciones metodológicas de la enseñanza de idiomas y los enfoques actuales de mediación lingüística, en especial los procedimientos de atención a la forma, cuya efectividad constituirá el objeto de nuestro estudio experimental.

1.2.2. El análisis de necesidades

Las necesidades de los estudiantes deben ser uno de los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje y su análisis es el mejor instrumento para ajustar los objetivos de la enseñanza al contexto de un grupo determinado. Partiendo de esta filosofía de enseñanza, queremos incluir los resultados de un pequeño estudio que se realizó con los estudiantes de nuestro curso de traducción pedagógica y que ofrece una visión de la riqueza de la mediación lingüística en el aula, además de permitirnos permitir analizar mejor el potencial de la traducción pedagógica.

Con el fin de sondear las percepciones de los estudiantes acerca de los beneficios de realizar un curso de traducción inversa como complemento a su aprendizaje de español mediante cursos regulares de lengua, durante tres años y medio pedimos a nuestros estudiantes que rellenaran un cuestionario de evaluación del curso (*vid.* anexo 2). Los cuestionarios se administraron en los siguientes periodos docentes, siempre al final del curso, y los estudiantes podían contestarlo tanto en español como en inglés para que no hubiera ningún impedimento lingüístico:

- Cuatrimestre de primavera de 2006.
- Cuatrimestres de primavera y otoño de 2007, 2008 y 2009.

En estos cuestionarios, además de preguntas acerca de los beneficios y desventajas de realizar un curso de traducción como complemento al aprendizaje de la lengua (que se analizan en el apartado 1.2.3.), se incluyó una pregunta que pretendía elicitar las posibles situaciones en las que se habían visto o creían que podrían verse desempeñando el papel de mediadores interlingüísticos²³:

Por último, imagina alguna otra situación de mediación lingüística (como las que hemos visto en la clase) en las que tú hayas tenido o crees que tendrás que hacer de intérprete o traductor de algún texto en inglés y pasarlo al español (es decir, imagina y, por favor, descríbeme con detalle otras situaciones de mediación que se podrían incluir en el curso).

A continuación (tabla 6) se resumen todas las propuestas realizadas (243), ordenadas por categorías, a partir de una muestra final de 200 cuestionarios (algunos estudiantes hicieron más de una propuesta):

²³ Esta pregunta no se incluyó en el primer cuatrimestre mencionado, el de otoño de 2006.

Sugerencia de situación/texto	N.º de casos
Mediación oral y escrita en situaciones cotidianas como visitas turísticas, etc.	27
Productos artísticos, como canciones o poemas	20
Visita al médico o al hospital	17
Contexto legal, como con un abogado o en un juzgado	16
Recetas de cocina	14
Mediación oral en situaciones informales entre amigos	13
Instrucciones de un aparato, objeto, programa de ordenador, etc.	7
Viajar, como restricciones en aduanas, reservas, cancelaciones, etc.	7
Discursos o debates políticos	7
Noticias o textos divulgativos sobre deportes	6
<i>Curriculum vitae</i>	6
Lenguaje de Internet y de los ordenadores	6
Situaciones bilaterales de negocios	6
Menús y cartas de restaurantes	5
Señales y carteles en la calle	5
Frases aisladas con funciones específicas como "pedir consejo"	5
Dar direcciones en la calle	4
Buscar piso para compartir o alquilar	4
Anuncios de televisión	4
Folletos de establecimientos comerciales	4
Documentos comerciales, como cartas, facturas, etc.	4
Situaciones relacionadas con conducir o arreglar coches	4
Conversaciones transaccionales, como en el autobús, cine, restaurante, etc.	4
Cartas o correos electrónicos entre amigos	3
Comprar en una tienda	3
Anuncios por palabras	3
Mediación oral y escrita entre padres y profesionales educativos	3
Documentos legales, como pólizas, formularios, etc.	3
Textos divulgativos sobre aspectos culturales	3
Recursos conversacionales en rituales sociales, como bodas, cumpleaños, etc.	3
Escenas de películas o series de televisión	3
Malentendidos o conflictos lingüísticos en situaciones sociales	2
Situaciones con la policía, como pérdidas o robos, renovación de visado, etc.	2
Solicitudes a la universidad	2
Presentaciones sobre un tema en clase o en el trabajo	2
Información especializada para escribir un trabajo de clase	2
Explicar las condiciones o reglas de un trabajo	2
Cartas de interés para un trabajo o beca	2
Información sobre los servicios de un hotel	1
Instrucciones de juegos	1
Situaciones relacionadas con la Iglesia	1
Bromas y chistes	1
Entrevistas de trabajo	1
Reseñas de películas	1
Textos de opinión	1
Traducción a la vista	1
Foros de internet	1
Revistas de moda	1
Total	243

Tabla 6: Propuestas de actividades de mediación/traducción de los estudiantes de nuestro curso de traducción pedagógica.

Creemos conveniente llamar la atención sobre el hecho de que, aunque el curso había estado centrado en actividades de traducción escrita y se pedía a los estudiantes que pensarán en posibles actividades para incluir en el mismo, las opciones sugeridas amplían claramente el posible enfoque metodológico. Creemos que esto se debe a que las necesidades futuras de los alumnos son variadas: aunque todos son conscientes de que están realizando un curso de traducción escrita, muchos expresan sus deseos en relación a futuras situaciones comunicativas (orales, por ejemplo) a las que se van a tener que enfrentar. Por otro lado, pensamos que nuestro empeño en crear unas condiciones de comunicación real para cada una de las actividades hizo que los alumnos ampliaran su visión.

1.2.3. Las percepciones de los estudiantes

Además de sus necesidades, las creencias y percepciones de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza son una fuente continua de información sobre aquellas cuestiones que pueden facilitar o entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que su análisis debe servir de punto de partida y evaluación de toda propuesta metodológica. Mediante los cuestionarios de evaluación mencionados en el apartado anterior (*vid.* anexo 2), a través de preguntas abiertas se animaba a los estudiantes a valorar diferentes aspectos del curso, como los contenidos de cada bloque, las dinámicas de trabajo, el proceso de evaluación, etc., con el fin de mejorarlo. Además, se incluían las siguientes preguntas:

-¿Qué beneficios/ventajas o perjuicios/desventajas ves a hacer un curso de traducción como este como complemento a tu formación en lengua española? Describe en detalle qué cosas (positivas y/o negativas) te ha aportado este curso en tu aprendizaje y desarrollo personal (intenta escribir al menos tres).

-¿Qué te parecería la idea de incluir actividades de traducción –como las que hemos hecho– en los cursos normales de lengua española? Ventajas e inconvenientes.

Como se puede apreciar, las dos preguntas eran abiertas, con el objetivo de no proporcionar ninguna información que pudiera guiar a los estudiantes y de esta manera sesgar la muestra obtenida. Además, de esta manera se pretendía hacer aflorar el máximo posible de ideas, sin que estas estuvieran limitadas por ninguna temática en particular.

La segunda pregunta se descartó en los últimos tres cuatrimestres porque los estudiantes tenían que cumplimentar el cuestionario el último día del curso, el cual siempre coincidía con el examen final, con lo que se decidió reducir la cantidad de tiempo necesario para rellenarlo. En el presente análisis no se han incluido, por tanto, las respuestas dadas por los informantes a esta pregunta, puesto que no estuvo presente en toda la muestra. Sin embargo, creemos conveniente su futuro análisis, porque puede arrojar luz sobre las percepciones de los estudiantes sobre el uso de actividades de mediación interlingüística dentro de los cursos normales de lengua.

Los cuestionarios se analizaron, se descartaron unos pocos que contenían vaguedades imposibles de categorizar y se decidió manejar una muestra final de 200 cuestionarios, de los cuales se extrajeron 490 **ventajas o beneficios**, debido a que el número de comentarios aportados varió según el informante.

Tras transcribir todos los comentarios, se analizaron para determinar las categorías en que podían ser agrupados y realizar una primera tipología de ventajas/beneficios. Como resultado se obtuvieron 17 categorías, en la cantidad y porcentajes detallados más adelante.

Antes de escrutar todos estos comentarios, creemos interesante describir la información mencionada como **desventajas o inconvenientes** por los informantes. Estos comentarios, presentes en apenas un 5 % de los cuestionarios, se pueden agrupar en las siguientes categorías²⁴:

-Mezcla de niveles de competencia lingüística de los estudiantes en clase (ej. informante n.º 132).

-Necesidad de más teoría sobre la traducción (ej. informante n.º 126).

-Conveniencia de incluir otras prácticas de traducción: interpretación bilateral, traducción a la vista (ej. informantes n.º 126, 175).

-Demasiada especialización de algunos temas tratados, cuyo vocabulario no se utiliza a menudo (ej. informantes n.º 131, 135).

-Fomento del uso o la dependencia de la L1 (ej. informantes n.º 65, 119, 177).

-Complejidad de algunas de las reglas explicadas (ej. informante n.º 108).

²⁴ Se exponen aquí las desventajas e inconvenientes presentes en los cuestionarios que estaban relacionados directamente con la idea de realizar un curso de traducción pedagógica (sus actividades y contenidos), es decir, con el proceso de aprendizaje en sí, no aquellos que describían problemas de gestión del tiempo, organización del trabajo, sistema de calificación, etc., puesto que no son el objetivo del presente análisis.

-Uso principalmente de la variedad peninsular (ej. informantes n.º 38, 89, 95, 193).

-Necesidad de realizar más traducciones de frases aisladas en lugar de textos completos (ej. informante n.º 72).

-Inclusión de actividades de traducción directa (ej. informante n.º 58).

Como se puede apreciar, los comentarios son variados y tratan cuestiones interesantes, aunque su escasa incidencia hace que no se pueda extraer ninguna conclusión. Tal vez sería oportuno en futuras investigaciones profundizar más a este respecto, incluyendo estas afirmaciones en los cuestionarios de evaluación para que los estudiantes las valoren de manera más cerrada (usando, por ejemplo, una escala de Likert).

Como ya se ha mencionado, los 490 comentarios positivos sobre la idea de realizar un curso de traducción se analizaron y clasificaron, con la tipología recogida en los gráficos 1 y 2 como resultado²⁵.

²⁵ Como se puede observar, el estudio realizado con las percepciones de los estudiantes está a medio camino entre el análisis cualitativo (en tanto que la categorización de las ventajas y beneficios fue realizada subjetivamente a partir de comentarios libres de los estudiantes) y el análisis cuantitativo (en lo que se refiere al tratamiento estadístico –principalmente porcentual– realizado con dichas categorías y subcategorías, así como el posterior intento de extraer de él unas conclusiones sobre cuáles podrían ser las cuestiones interesantes para investigar). Sin embargo, se necesitaría, respecto a la investigación cualitativa, triangular los datos con otros instrumentos de recogida, como la realización de entrevistas con los informantes o mediante la confección de diarios de aprendizaje por parte de los mismos. Respecto al análisis cuantitativo, sería necesaria una recogida de datos más fiable con categorías cerradas. No creemos, sin embargo, que el análisis carezca de total validez interna, ya que los comentarios aportados por los informantes son por lo general pertinentes y de gran valor informativo. Tampoco de validez externa, puesto que la población de la muestra fue bastante representativa de nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje y el número de informantes/comentarios fue lo suficientemente elevado.

Todas las muestras tomadas, con sus análisis respectivos, así como los archivos con los datos estadísticos derivados se pueden consultar en el apéndice digital.

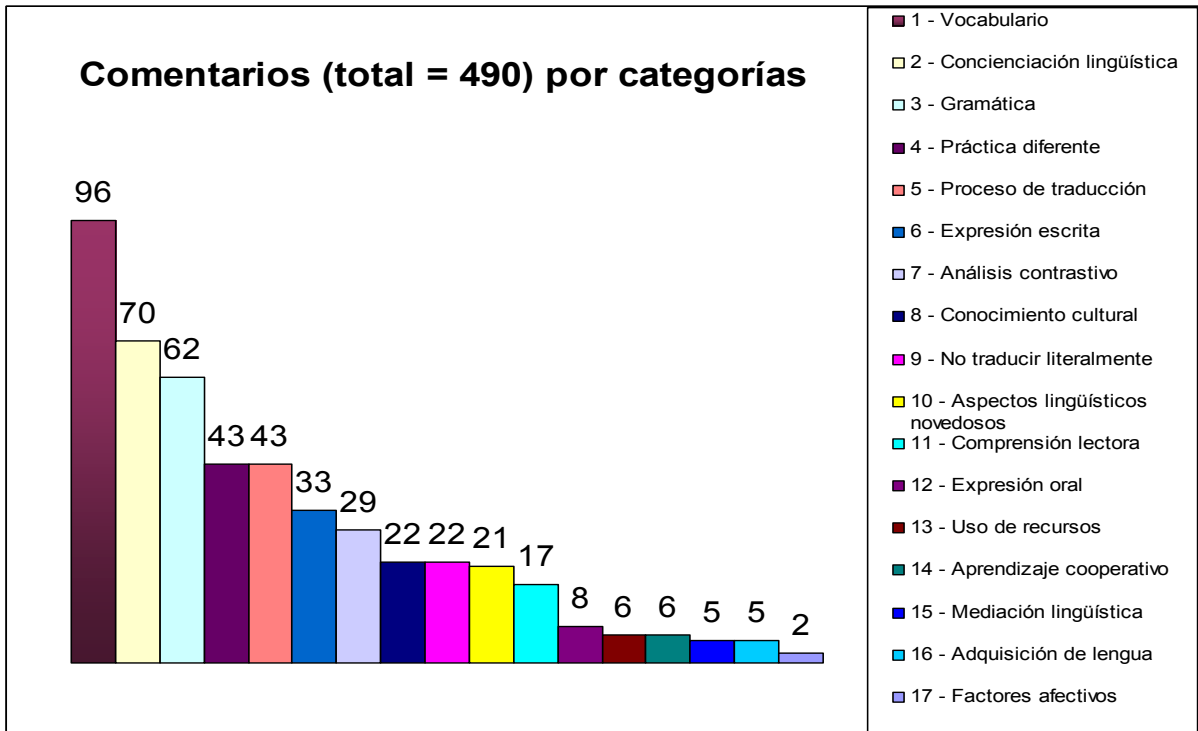


Gráfico 1: Categorización de ventajas/beneficios de realizar un curso de traducción (cantidades).

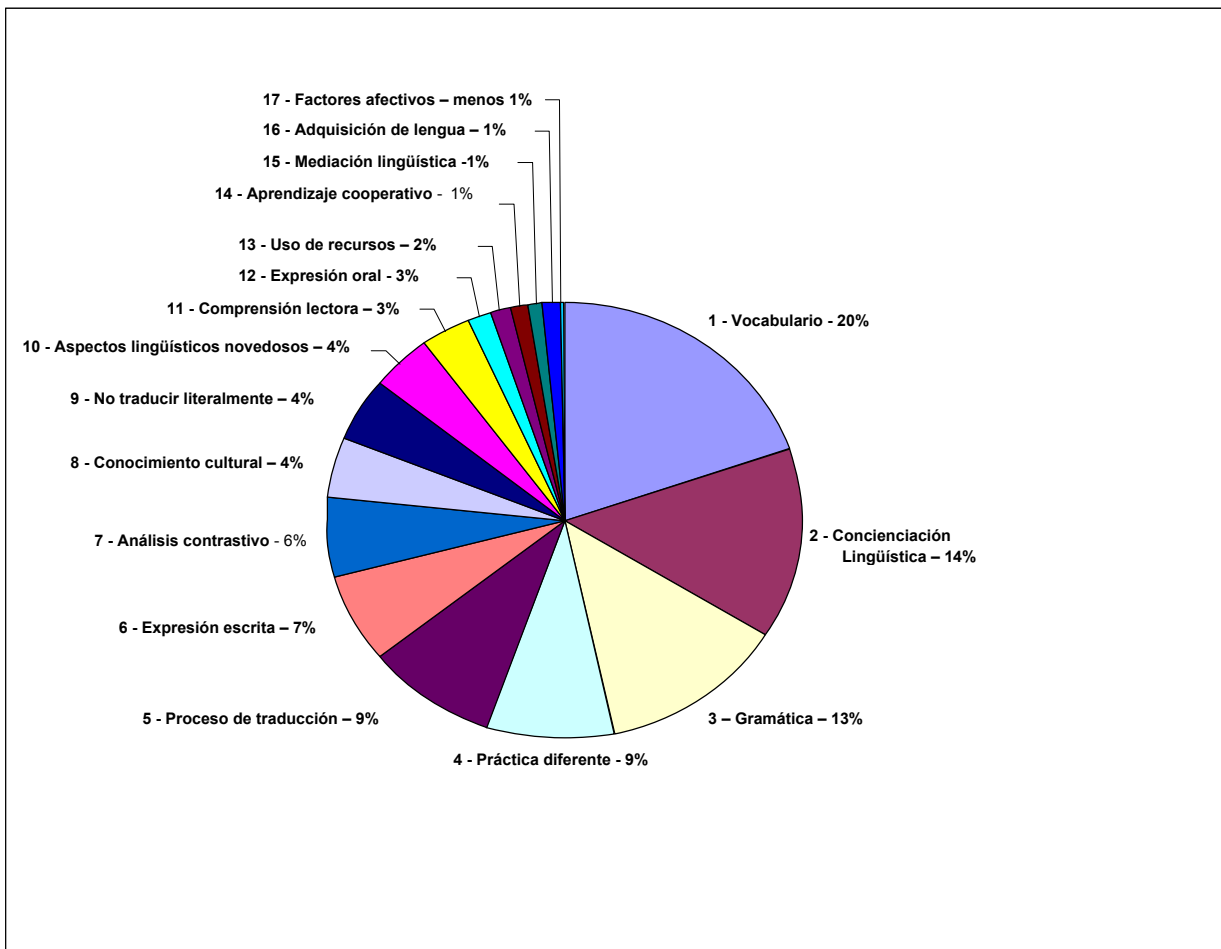


Gráfico 2: Categorización de ventajas/beneficios de realizar un curso de traducción (proporciones).

Como se puede observar, las percepciones de los alumnos son de una gran variedad, aunque un primer análisis nos permite detectar un grupo de tres categorías con una mayor incidencia (de más de 60 comentarios), que son “Vocabulario”, “Concienciación lingüística” y “Gramática” (juntas suman un 47 %). De este hecho se puede concluir que los estudiantes perciben el curso de traducción principalmente beneficioso para el desarrollo de su competencia lingüística.

A continuación se detecta un grupo de siete categorías de frecuencia media (de entre 20 y 40 comentarios para cada una), entre las que creemos destacables aquellas dos que presentan comentarios de tipo subjetivo sobre “lo novedoso” de esta práctica lingüística (“Práctica diferente” y “Aspectos lingüísticos novedosos”), por su interés en el estudio de las percepciones positivas de los estudiantes. Con una frecuencia media se encuentra también la categoría relacionada con la reflexión sobre el “Proceso de traducción”, dada la importancia prestada durante el curso a las técnicas de traducción y las consideraciones que el traductor/mediador debe realizar. Por otra parte, dentro de este grupo encontramos la primera categoría relacionada con una destreza lingüística (“Expresión escrita”), hecho que no sorprende al estar centrado el curso en la traducción escrita, así como una mención al “Conocimiento cultural” adquirido durante la práctica de la traducción. Finalmente, hallamos aquí dos categorías que pueden relacionarse entre ellas, en tanto que se centran en la comparación directa entre las dos lenguas, “Análisis contrastivo” y “No traducir literalmente”.

Finalmente podemos observar un grupo de otras siete categorías de frecuencia mucho menor (de menos de 20 comentarios para cada una), entre las que se incluyen otras dos destrezas (“Comprensión lectora” y “Expresión oral”), así como otras ventajas/beneficios en cantidades residuales que se comentarán más adelante.

A continuación se analizan de forma separada **las cinco categorías** de mayor número de casos (“Vocabulario”, “Concienciación lingüística”, “Gramática”, “Práctica diferente” y “Proceso de traducción”) y **las categorías que encontramos más relevantes para el presente estudio** (“No traducir literalmente”, “Aspectos lingüísticos novedosos”, “Expresión oral”, “Uso de recursos”, “Aprender de otros”, “Mediación lingüística”, “Adquisición de la lengua” y “Factores afectivos”), con el propósito de especificar dentro de cada una de ellas las subcategorías que nos permitieron desvelar el mayor número de creencias y percepciones, así como desarrollar nuestro marco de investigación.

a) Categoría “Vocabulario”

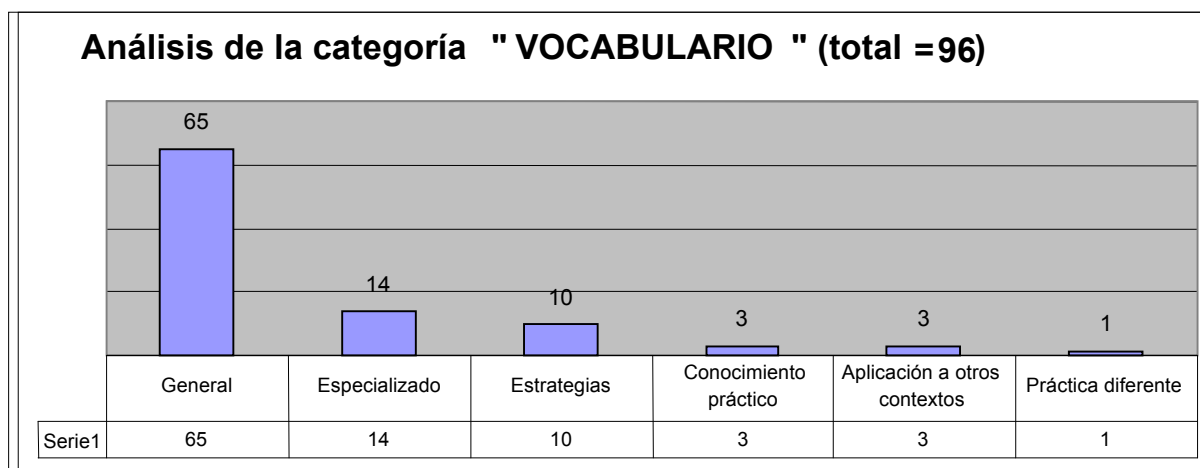


Gráfico 3: Análisis de la categoría “Vocabulario” (subcategorías por cantidades).

Como se observa en el gráfico 3, los informantes destacaron la mejora de su conocimiento léxico como resultado de la práctica de las actividades de traducción. En una gran mayoría (68 %) ²⁶ los comentarios son de carácter general, del tipo ²⁷:

131b	Vocabulario	1	General	1	"ahora tengo un vocabulario más grande y puedo hablar sobre muchas temas diferentes"
140a	Vocabulario	1	General	1	"he enriquecido mi vocabulario más"

No obstante, creemos importante subrayar los comentarios acerca de la posibilidad que brinda el curso de aprender un vocabulario más especializado que en otras clases instrumentales de lengua (15 %), como:

105b	Vocabulario	1	Especializado	2	"vocabulario más complicado que las otras clases"
121b	Vocabulario	1	Especializado	2	"vocabulario raro que ayuda a mejorar su comprensión del idioma"

Estos comentarios coinciden con la necesidad de los estudiantes de niveles avanzados y superiores (niveles B2-C2 del MCER) de enfrentarse a campos léxicos

²⁶ Por claridad en el formato de los gráficos no se han incluido en ellos los porcentajes numéricos de cada subcategoría, de manera que se puedan visualizar más claramente las proporciones.

²⁷ Los comentarios han sido transcritos tal y como aparecían en los cuestionarios, de ahí que presenten a veces errores lingüísticos. Cada uno de ellos presenta la siguiente información:

Nº de informante/ comentario	Categoría general	Numeración de la categoría general	Subcategoría	Numeración de la subcategoría	Comentario
---------------------------------	----------------------	--	--------------	----------------------------------	------------

más específicos. También demuestran que las actividades de traducción son un buen marco para introducir y practicar dicho léxico, puesto que la naturaleza de la información que ha de ser transmitida fuerza a los estudiantes a comprenderlo y ponerlo en práctica, solventando un problema que a veces está presente en materiales generales de ELE: el conocimiento léxico especializado se reduce a la comprensión, debido al hecho de que es difícil encontrar actividades realmente significativas en las que los estudiantes se vean “obligados” a utilizarlo.

Otro aspecto destacable es el componente estratégico relacionado con el análisis y manipulación del vocabulario, lo cual es reflejo del tratamiento dado en el curso al manejo de herramientas de búsqueda léxica (como diccionarios bilingües, monolingües, de sinónimos, de combinatoria), como:

46c	Vocabulario	1	Estrategias	3	"me ha enseñado buscar otras palabras y expandir mi uso de vocabulario"
78b	Vocabulario	1	Estrategias	3	"I better understand a lot of synonyms in Spanish and when I would use them when translating"

Por último, queremos llamar la atención sobre cómo los propios estudiantes hacen explícito que la traducción sirve como actividad-marco que da sentido a la práctica lingüística y también sobre cómo el conocimiento adquirido en el curso se puede trasladar a otros contextos:

183a	Vocabulario	1	Conocimiento práctico	4	"ayuda mucho en una manera indirecta el aprendizaje de vocabulario"
89a	Vocabulario	1	Aplicación a otros contextos	5	"vocabulary [...] which has helped me during conversations and work for other classes"
119b	Vocabulario	1	Aplicación a otros contextos	5	"mucho vocabulario útil para algunas situaciones (por ejemplo, compré un aceite de oliva fino sin problemas después del proyecto)"

Y, por último, sobre la percepción de que en este contexto se puede aprender vocabulario de “una manera diferente”, lo cual interpretamos como una manifestación de cómo el conocimiento léxico adquiere un matiz verdaderamente instrumental supeditado a realizar una tarea que, aunque comparte características con las de expresión escrita, es percibida de manera particular:

123a	Vocabulario	1	Práctica diferente	6	"ver el vocabulario en una manera diferente"
------	-------------	---	--------------------	---	--

b) Categoría “Concienciación lingüística”²⁸.

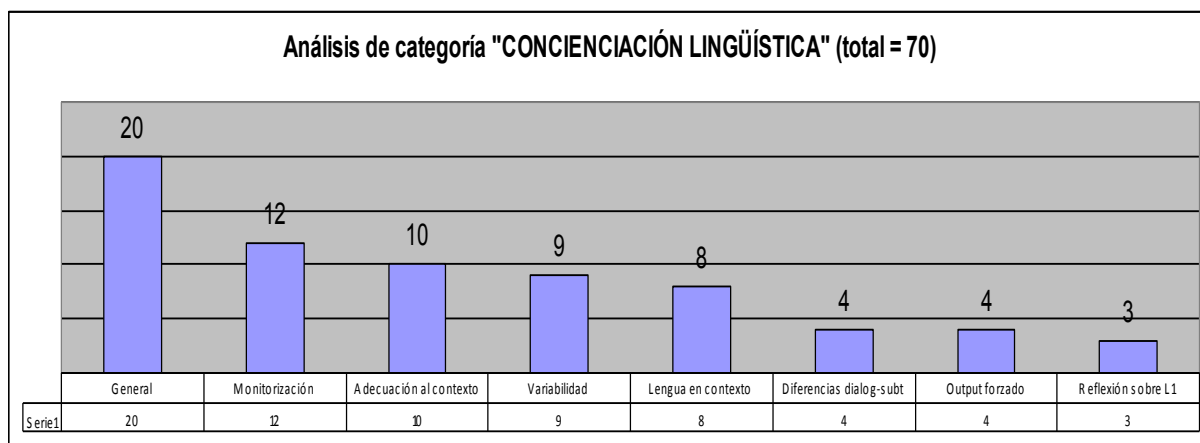


Gráfico 4: Análisis de la categoría “Concienciación lingüística” (subcategorías por cantidades).

En el gráfico 4 se recoge lo relativo a, en nuestra opinión, una de las categorías más importantes, dado que los datos relacionados con ella dan apoyo a una de las ideas defendidas en nuestra investigación: la utilidad de la traducción en el aprendizaje de idiomas como herramienta para que los estudiantes tomen conciencia de las características de la lengua.

Casi un tercio (29 %) de los comentarios pertenecientes a esta categoría son de carácter general, entre los que sobresalen aquellos que resaltan esta toma de conciencia lingüística incidental y, a veces, de manera “inconsciente”. Creemos que los estudiantes se refieren aquí a que no se trata de una reflexión completamente explícita del tipo que puede ocurrir durante un curso centrado en las características de la lengua (un curso de gramática) o un curso general de lengua:

21a	Concienciación lingüística	2	General	1	"this course taught me how to develop a wider understanding of the language"
34a	Concienciación lingüística	2	General	1	"I don't know specifically [...] but I feel this class helped improve my understanding of Spanish the most"
52c	Concienciación lingüística	2	General	1	"aunque es una clase de traducción, aprendí mucho en respecto a la lengua española"

No obstante, se ha llevado a cabo una clasificación de los comentarios que parecen apuntar a cuestiones más específicas, cuatro de ellas con una frecuencia media y otras tres con una frecuencia menor pero igualmente destacables.

²⁸ «El conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla.» (*Diccionario de Términos Clave de E/LE* (s. v. *concienciación lingüística*)).

La primera subcategoría es la que especifica un aumento en los procesos de monitorización²⁹ del estudiante, incluidos (y creemos importante subrayar este factor) los proporcionados por la interacción con otros estudiantes:

30c	Concienciación lingüística	2	Monitorización	2	"ayudó a formar las ideas de qué es correcto e incorrecto"
20a	Concienciación lingüística	2	Monitorización	2	"correcting translations in groups and a class helped to understand why something was correct/incorrect and not just say what the correction was"

En cualquier caso, dentro de estos procesos de monitorización son numerosos los comentarios sobre el incremento en la percepción y cuidado de características lingüísticas consideradas de menor frecuencia o de "menor importancia":

101a	Concienciación lingüística	2	Monitorización	2	"ahora presto más atención a ciertas cosas pequeñas de la lengua -como puntuación, acentos, preposiciones, verbos en contexto y muchas más cositas"
153b	Concienciación lingüística	2	Monitorización	2	"también demuestra que yo necesito watch pequeñas cosas"

Esto está en consonancia con la idea de que los estudiantes perciben las actividades de traducción como un buen contexto para prestar atención a detalles de la lengua que se pasan por alto en sus cursos generales de lengua, tal vez, aventuramos, porque estos se centran más en fomentar la producción y la fluidez del estudiante, en detrimento de la precisión. No pretendemos aquí criticar esas posturas³⁰, pero sí defendemos la necesidad de prestar atención también a las cuestiones de precisión, sobre todo en niveles más avanzados, necesidad que vemos reflejada en comentarios de este tipo.

Igualmente pertinentes consideramos los comentarios acerca de la importancia del contexto comunicativo como requisito para la adecuación pragmática, así como

²⁹ Se entiende aquí por "monitorización" los procesos de control consciente de determinadas características lingüísticas (principalmente aprendizaje consciente y autocorrección).

³⁰ Como docentes de lenguas nos situamos dentro del ámbito de la denominada por Tudor "línea blanda del comunicativismo", el cual se separa de la "línea dura de la metodología comunicativa" en tanto que aquella combina el énfasis en el aprendizaje experiencial y comunicativo con un aprendizaje afectivamente adecuado, lo cual incluye prestar atención a los contenidos y prácticas docentes que los estudiantes consideran significativos para su aprendizaje : "What the learning activities are may be less important in affective terms than their power to validate the contribution that individual students can make to their own learning" (Tudor, 2001, p. 101).

las percepciones sobre la variabilidad en el uso del léxico, en relación a las cuestiones de registro y contexto lingüístico:

22c	Concienciación lingüística	2	Adecuación al contexto	3	[he aprendido] "how the construction of the language differs depending on cada situación"
57f	Concienciación lingüística	2	Adecuación al contexto	3	"to see the little differences for the audiences you are translating for"
137c	Concienciación lingüística	2	Adecuación al contexto	3	[tratamos] "no sólo de lo que es correcto sino también de lo que suena bien y de lo que cabe en varias situaciones"
41a	Concienciación lingüística	2	Variabilidad	4	"es importante aprender varias maneras de decir algo y eso hemos hecho"
116b	Concienciación lingüística	2	Variabilidad	4	"me enseñó que hay varias maneras de decir muchas ideas"

De estos comentarios se desprende que las actividades de traducción constituyen un marco perfecto en el que prestar atención a los aspectos contextuales (tipo de relación con el/los receptor/es de la información, grado de formalidad de la situación comunicativa, pertinencia de la información transmitida, etc.) que a veces son difíciles de crear en una clase general de español. Los intentos en dichas clases de crear un contexto comunicativo para las actividades de expresión³¹ a veces se ven frustrados por la incapacidad del estudiante de "situarse" correctamente en las coordenadas de dicho contexto (por artificioso, ajeno a su experiencia personal, extraño a su bagaje cultural o al margen de su evolución como usuario de la lengua –incluso de su propia lengua materna–). Este problema, creemos, se puede solventar en cierta medida mediante las actividades de traducción puesto que proporcionan un marco de trabajo muy claro: la necesidad de transmitir información en una lengua de partida a un receptor que la necesita pero que maneja otra lengua de llegada.

En consonancia con esta cuestión, encontramos los comentarios relacionados con el grado en que el curso favorece el uso de la lengua dentro de un contexto, especialmente cuando este es novedoso:

³¹ Sin tener en cuenta aquí el aula *per se* como contexto real de comunicación, el cual crea unos usos discursivos completamente auténticos, definidos, identificables y justificados.

43a	Concienciación lingüística	2	Lengua en contexto	5	"the first few lessons of translating formally - they really helped my skills improve"
77b	Concienciación lingüística	2	Lengua en contexto	5	[traducir] "requiere que trabajemos junto con idioma, contexto y cultura. La información aprendemos en traducción no es simplemente idioma, pero informa de pensamientos; como hablamos en nuestras propias idiomas y ellos en sus propias, la lengua es aprendida más"
178a	Concienciación lingüística	2	Lengua en contexto	5	"grammar specific to certain types of writing"

Observamos también menciones especiales a la toma de conciencia de las diferencias entre los diálogos y los subtítulos (contenido de uno de los bloques de trabajo del curso), y cómo el curso, pese a estar centrado en actividades de traducción inversa, también hace mejorar la conciencia de la L1 de los estudiantes³²:

6c	Concienciación lingüística	2	Diferencias dialog-subt	6	"fue interesante ver las diferencias gramaticales entre los subtítulos y como se traducía el programa"
148a	Concienciación lingüística	2	Reflexión sobre L1	8	"forced me to practice a lot reading and writing not only in Spanish but also in english, opening my eyes to seeing even english differently"

Queremos destacar los cuatro comentarios de la subcategoría 7 ("Output forzado") que contemplamos como de especial relevancia dentro de las hipótesis de trabajo del presente trabajo de investigación, como es el ver las tareas de traducción como un contexto que "obliga" a los estudiantes a utilizar determinadas características lingüísticas que de otra manera en actividades de producción libre directamente en la L2 se evitarían:

11a	Concienciación lingüística	2	Output forzado	7	"trata temas de varios campos, lo cual nos exige que ampliemos nuestro vocabulario donde no lo haríamos y pensar en situaciones fuera de las que encontramos en nuestras vidas diarias"
76a	Concienciación lingüística	2	Output forzado	7	"forces you to look up certain structures and words"
103b	Concienciación lingüística	2	Output forzado	7	"mi gramática, aunque no es muy buena, el tener que hacer traducciones y buscar palabras me ayudó a ver cómo y por qué unas palabra se escribían de tal forma, etc."
190a	Concienciación lingüística	2	Output forzado	7	"me ha empujado a utilizar el vocabulario que uso muy poco"

³²Como indican Manchón *et alii* (2000, p. 283), todavía hay lagunas de investigación en el uso de la L1 en el proceso de composición en una lengua extranjera, y una de ellas opinamos que es cómo este proceso enmarcado en actividades de traducción puede fomentar la toma de conciencia y mejora del uso de la L1.

c) Categoría “Gramática”

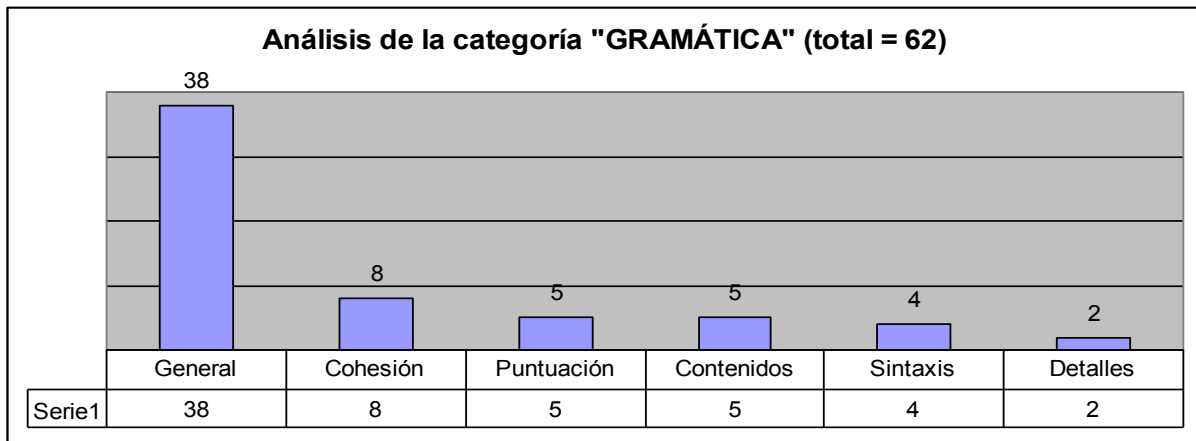


Gráfico 5: Análisis de la categoría “Gramática” (subcategorías por cantidades).

El desarrollo general de la competencia gramatical mediante el aprendizaje y repaso de determinados contenidos lingüísticos es, sin duda, el beneficio más frecuente comentado por los informantes (62 %) (ver gráfico 5). Es destacable cómo algunos definen este aprendizaje gramatical como un mayor “entendimiento” de la gramática, lo cual interpretamos como un mayor dominio explícito de los contenidos gramaticales aplicados a situaciones comunicativas reales (la necesidad de transmitir una información) con una reflexión explícita sobre la forma de la lengua:

195a	Gramática	3	General	1	"me ha ayudado mucho tener explicaciones gramaticales en medio de toda la traducción"
------	-----------	---	---------	---	---

Ahora bien, algunos de los informantes especificaron algunos de los contenidos de gramática que el curso parecía cubrir, lo cual advertimos como de especial importancia por estar estos contenidos estrechamente relacionados con el estudio empírico analizado en otra sección de este trabajo de investigación.

En primer lugar, tenemos los comentarios englobados en la subcategoría de “Cohesión”:

142b	Gramática	3	Cohesión	2	"nunca he pensado en la estructura de las frases y párrafos, como la lengua entera debe estar presentada"
149c	Gramática	3	Cohesión	2	"ayuda a comprender la estructura de escribir en español"

Nos parece idóneo recalcar cómo las tareas de traducción consiguen alcanzar uno de los objetivos más importantes de las tareas de expresión escrita de los cursos generales de lengua: que los estudiantes cohesionen y den coherencia a los

textos escritos. De nuevo, una de las hipótesis que manejamos es que en las actividades normales algunas veces los estudiantes pueden evitar el uso de determinados mecanismos de cohesión modificando el contenido de sus textos. Sin embargo, la información que es necesaria transmitir en la tarea de traducción impone unas restricciones al respecto, teniendo el estudiante que ceñirse a las relaciones de coherencia presentes en la misma.

Otros contenidos destacados son la puntuación (subcategoría 3) y la sintaxis (subcategoría 5), así como los agrupados en la subcategoría 4 "Otros contenidos": la puntuación, las preposiciones, el "se" impersonal, el imperativo, el estilo indirecto, la voz pasiva, la concordancia y el orden de palabras. Todos estos contenidos son tratados de manera especial en alguno de los tipos de textos traducidos en el curso:

181b	Gramática	3	Puntuación	3	"how to use quotations, "guion" marks..."
53a	Gramática	3	Otros contenidos	4	"entendí mucho mejor las preposiciones y el se impersonal" [...] "fueron cosas que sabía y no entendí muy bien y estoy alegre de que entiendo mejor" [...] "como usar mandatos mucho mejor"
157b	Gramática	3	Otros contenidos	4	"a usar la gramática. Por ejemplo citar lo que personas dicen en artículos"
173a	Gramática	3	Otros contenidos	4	"ejemplos específicos de gramática, como cuándo uno puede usar la voz pasiva"
179a	Gramática	3	Otros contenidos	4	"to fine tune basic agreement subjects and verbs and nouns and adjectives"
180b	Gramática	3	Otros contenidos	4	"word order"
57c	Gramática	3	Sintaxis	5	"sentence structure"

Todo esto nos lleva a reivindicar el uso de las tareas de traducción como contextos significativos en los que presentar y practicar determinados contenidos gramaticales, teniendo siempre en cuenta en qué tipos de textos pueden ser más representativos, como se analiza en el estudio empírico detallado en el presente trabajo de investigación. Sin embargo, no perseguimos aquí un enfoque "de la lengua hacia la tarea", sino más bien el contrario, el "de la tarea hacia la lengua", es decir, tratar, en el grado en que necesiten los estudiantes, aquellos rasgos gramaticales que estén presentes en los textos que hay que traducir, especialmente aquellos que sean más representativos de dicha tipología textual. De igual modo, se pueden tratar incidentalmente contenidos que surjan:

162a	Gramática	3	Detalles	6	"apuntes gramáticos (las pequeñas lecciones entre temas grandes, p.ej. ponerse versus volverse, el posicionamiento de los adjetivos, etc)"
------	-----------	---	----------	---	--

d) Categoría “Práctica diferente”

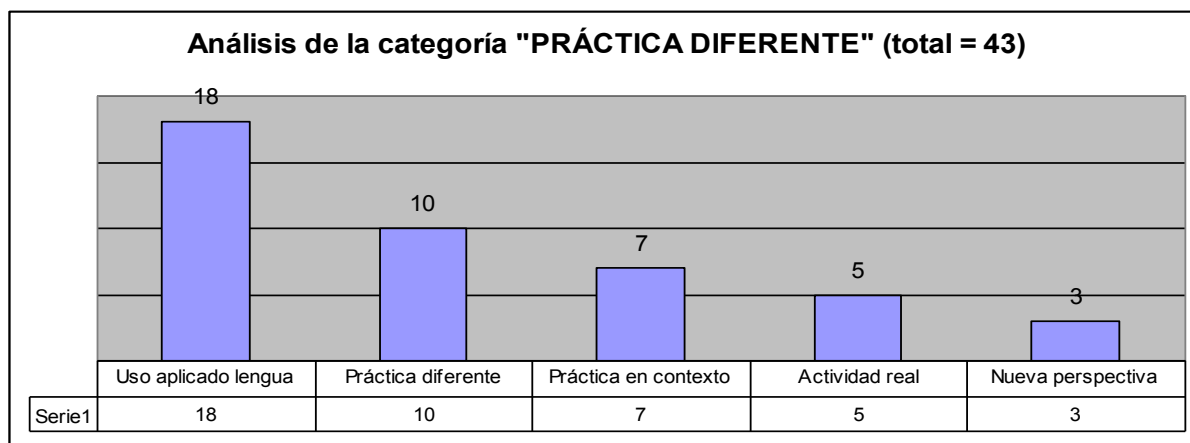


Gráfico 6: Análisis de la categoría “Práctica diferente” (subcategorías por cantidades).

En esta categoría, sintetizada en el gráfico 6, se han agrupado aquellos comentarios que por un motivo u otro han descrito la traducción como una actividad en la que la lengua se ha practicado de una manera novedosa respecto a las experiencias educativas previas de los estudiantes, o bien aquellos comentarios en los que la describen con alguna peculiaridad digna de ser mencionada.

La subcategoría más numerosa es la que describe estas tareas como de “Uso aplicado de la lengua” (42 %), aspecto que puede parecer obvio, pero que consideramos de especial relevancia cuando es así descrito por los propios estudiantes, puesto que somos partidarios de una metodología en la enseñanza de idiomas que propugna que este “uso aplicado” ocurra de manera experiencial, involucrando a los estudiantes en el manejo de la lengua con fines comunicativos y no en la acumulación de determinados contenidos lingüísticos. En esta línea, vemos cómo los propios estudiantes perciben las actividades de traducción como “auténticas tareas”³³ en las que la lengua se aplica para conseguir un determinado fin comunicativo y/o elaborar algún producto lingüístico:

³³ Entendidas aquí como las tareas lingüísticas desarrolladas por el enfoque por tareas dentro de la enseñanza de idiomas (Nunan, 1989; Zanón 1999). En este sentido, valga mencionar como un ejemplo de la inclusión de estos enfoques por tareas en la traducción el trabajo de María González-Davies (2003). Sin embargo, creemos que las tareas de traducción van más allá de esta dimensión y se vinculan al nuevo enfoque general de “aprendizaje o cognición situados”, que “destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y, en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente” (Díaz, 2003, p. 106).

8a	Práctica diferente	4	Uso aplicado lengua	1	"es muy bueno porque usamos lo que hemos aprendido para hacer algo –y al fin tengo más confianza en mí mismo y mis habilidades con la lengua"
36c	Práctica diferente	4	Uso aplicado lengua	1	"cuando estás aprendiendo otra lengua es más fácil y pienso que aprendes más si tienes que traducir algo"
111a	Práctica diferente	4	Uso aplicado lengua	1	"I learned more than in a normal grammar course because things learned in class were always applied"
147a	Práctica diferente	4	Uso aplicado lengua	1	"sólo leer la lengua extranjera no ayuda tanto como crear palabras según necesario para la traducción"

La segunda subcategoría es precisamente la que agrupa los comentarios que hacen referencia al uso novedoso de la lengua en el curso de traducción respecto a otros contextos de instrucción. Desde esta perspectiva las tareas de traducción aparecen como un contexto diferente que da sentido al estudio y el uso de la lengua, añadiéndose a veces comentarios de tipo afectivo, como el hecho de que la práctica resulte más divertida o más útil. Además, se percibe que este curso sirve también como práctica para todo lo aprendido anteriormente, es decir, que se vuelve a hacer hincapié en el aspecto globalizador de las tareas de traducción:

2b	Práctica diferente	4	Práctica diferente	2	"nos permite trabajar nuestro español de otra forma"
38b	Práctica diferente	4	Práctica diferente	2	"las actividades que hemos hecho en clase son una variedad en que podía utilizar el español que ya sabemos"
88a	Práctica diferente	4	Práctica diferente	2	"i've learned more in this one class than all my previous Spanish classes. Translation is a good way to study the language"
105c	Práctica diferente	4	Práctica diferente	2	"nos gusta trabajar con textos más académicos -no solamente historias ficticias"
108b	Práctica diferente	4	Práctica diferente	2	"es diferente de la mayoría de las maneras de aprender español -no me aburre de lo que hacemos en esta clase"

Advertimos a este respecto un deseo por parte de los estudiantes de involucrarse en tareas de expresión más complejas y relacionadas con otras tipologías textuales (textos más académicos, formales o de temática más variada) que aquellas que se suelen utilizar en los cursos generales de lengua. Esto pone de manifiesto la necesidad de los estudiantes de nivel avanzado y superior de perfeccionar sus destrezas escritas y cubrir un abanico más amplio de tipos de textos, cuestiones que deben ser estudiadas con detalle por los diseñadores de los currículos de los programas de estudio del español en inmersión. En este sentido, queremos comentar que en los cuestionarios analizados también se añadió otra

pregunta que pretendía obtener información sobre este tipo de necesidades lingüísticas, cuyos resultados se explican en la tabla 6 (*vid.* cap. 1: 1.2.2.).

A continuación encontramos dos subcategorías que se centran en la peculiaridad de las actividades de traducción como una práctica lingüística en contexto y como una actividad real, aspectos ambos que consideramos de vital importancia a la hora de motivar a los estudiantes proporcionándoles una “experiencia significativa” de aprendizaje, la cual hace que los contenidos lingüísticos cobren mayor relevancia y, en palabras de los estudiantes, “se aprendan mejor”.

86b	Práctica diferente	4	Práctica en contexto	3	"he aprendido más gramática en esta clase que en mis otros clases y los recuerdo mejor porque están en una usa práctica"
153a	Práctica diferente	4	Práctica en contexto	3	"he aprendido mucho en esta clase porque hay cosas que no entienden totalmente como usar hasta usa en un contexto"

45c	Práctica diferente	4	Actividad real	4	"useful and life-related writing skills"
120b	Práctica diferente	4	Actividad real	4	"how they [the topics] related to real-life situations that would be advantageous for us to learn"
179d	Práctica diferente	4	Actividad real	4	"I gained a lot of confidence in elaborating and writing about real situations (not just to say "I have a white dog")"

Por último, incluimos tres comentarios que subrayan el hecho de que las actividades de traducción ofrecen una nueva perspectiva sobre la lengua y su aprendizaje, especialmente la de diferenciarlos de las clásicas clases de gramática:

18e	Práctica diferente	4	Nueva perspectiva	5	"it has really made me look at learning a new language in a new way"
117d	Práctica diferente	4	Nueva perspectiva	5	"very effective mixture, one that allowed me to think of the language in more than only a grammatical way"
137a	Práctica diferente	4	Nueva perspectiva		"ofrece otra perspectiva a la lengua española que las clases de gramática no ofrecen"

e) Categoría “Proceso de traducción”

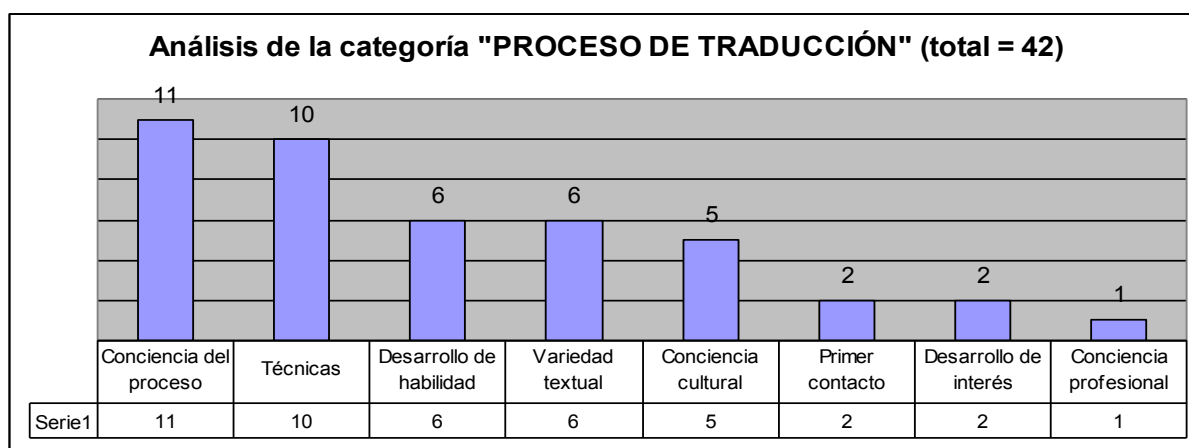


Gráfico 7: Análisis de la categoría “Proceso de traducción” (subcategorías por cantidades).

Esta categoría, resumida en el gráfico 7, reúne todos los comentarios de los estudiantes acerca del aprendizaje de la traducción como disciplina, es decir, la reflexión sobre el proceso traductor, así como la adquisición de técnicas y conocimientos específicos a esta actividad lingüística y profesional. Aunque el curso analizado en este trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante, observamos que la traducción como disciplina también se puede convertir en uno de sus objetivos, algo que defendemos encarecidamente, puesto que la enseñanza de contenidos supone en la actualidad uno de los marcos de actuación docente más reconocidos y útiles para la enseñanza significativa de la lengua. Por otra parte, muchos de los estudiantes realizan este curso de traducción como un primer acercamiento a esta actividad, con el fin de familiarizarse con los procesos implicados en ella y sopesar posteriormente la posibilidad de iniciar una carrera académica y profesional en este campo. Es por esto por lo que consideramos fundamental introducir en el curso las reflexiones oportunas sobre las técnicas de traducción, las estrategias del traductor para solventar problemas, el manejo de recursos de documentación y búsqueda lexicográfica, así como las consideraciones sobre el proceso de traducción³⁴.

³⁴ Si bien puede variar según el contexto comunicativo, el tipo de información transmitida y la tarea que se realiza, en el presente curso se siguen principalmente las indicaciones de los métodos de traducción **interpretativo-comunicativo**, definido como “*método traductor* de comprensión y reexpresión del *sentido* del texto original manteniendo la misma *función* y *género* del original y produciendo el mismo efecto en el destinatario” (Hurtado Albir, 1996; cursiva de la autora), y **libre**, definido como “*método traductor* que no se centra en la reexpresión del *sentido* del texto original, pero se mantienen *funciones* similares y la misma información, cambiando categorías de la *dimensión semiótica* (p. ej., el entorno sociocultural, el *género* textual: de poesía a prosa, etc.) o de la *dimensión comunicativa* (el *tono*, el *dialecto temporal*)” (*ibid.*; cursiva de la autora).

Las dos subcategorías principales suman el 48 % del total, casi en igual proporción, y se centran, precisamente, en la toma de conciencia sobre el proceso de traducción (25 %) y la adquisición de técnicas (23 %).

Respecto a la primera, destacamos cómo los estudiantes descubren la gran cantidad de factores que hay que tener en cuenta a la hora de traducir y que esta actividad no es solamente cuestión de trasladar lingüísticamente unas estructuras y un léxico de una lengua a otra, presuposición que frecuentemente traen los estudiantes al curso. Vemos reflejado en estos comentarios el enfoque utilizado en el curso, el del método interpretativo-comunicativo de traducción. Así mismo, es digno de mención cómo las actividades y el enfoque del curso consiguen transmitir la idea de que la actividad traductora es más un proceso que una solución³⁵:

24c	Proceso de traducción	5	Conciencia del proceso	1	"me he dado cuenta de cuánto espacio para cambiar ideas entre las dos lenguas hay -traducción no es un trabajo del ordenador"
129b	Proceso de traducción	5	Conciencia del proceso	1	"no hay un traducción exacto entonces aprendes otras maneras para decir algo"
159a	Proceso de traducción	5	Conciencia del proceso	1	"me di cuenta cuanto se necesita investigar [la lengua y la cultura de los lectores] para traducir claramente"

En cuanto a las técnicas de traducción, destacan las alternativas a la traducción literal, así como la búsqueda de soluciones y estrategias para resolver los problemas, cuestiones todas que constituyen, como se ha mencionado anteriormente, algunos de los objetivos principales del curso, en consonancia con el desarrollo de competencias de los estudiantes³⁶ propugnado actualmente en la enseñanza:

6a	Proceso de traducción	5	Técnicas	2	"he aprendido métodos diferentes de traducción; directo e indirecto"
19d	Proceso de traducción	5	Técnicas	2	"busco soluciones para palabras o frases difíciles de traducir"
42c	Proceso de traducción	5	Técnicas	2	"me gustó aprender las ideas y las maneras básicas de traducción"
116c	Proceso de traducción	5	Técnicas	2	"he aprendido cómo explicar ideas cuando no pueda encontrar algunas palabras específicos"
127a	Proceso de traducción	5	Técnicas	2	"la teoría de traducir. Los pequeños pasos de buscar una frase u otra me han ayudado para ser capaz de traducir otras obras"

³⁵ Cfr. Zojer (2009).

³⁶ Cfr. Kelly (2005).

A continuación tenemos tres subcategorías de frecuencia media (sobre el 14 %), que giran alrededor del desarrollo de la habilidad de traducir, así como la toma de conciencia de variables contextuales como son la variedad textual y el contexto cultural.

32b	Proceso de traducción	5	Desarrollo de habilidad	3	"el proceso de traducir algo es más rápido"
191a	Proceso de traducción	5	Desarrollo de habilidad	3	"forced me to grow in my translating abilities"

De especial relevancia vemos la toma de conciencia sobre cómo el análisis de las características y de la "cultura" (es decir, las circunstancias sociolingüísticas) del texto³⁷ son fundamentales a la hora de realizar la tarea de traducción, ya que consideramos que este es uno de los aspectos que más fácilmente pueden incidir en el desarrollo de la competencia comunicativa general de los estudiantes, al concienciarlos de que ante cualquier actividad de expresión escrita deben, en primer lugar, reflexionar sobre dichas características y apoyarse en los esquemas de tipología textual existentes en la lengua meta, además de tener en cuenta el conocimiento cultural de los receptores del texto. De igual manera, vemos positiva la valoración de los estudiantes acerca de la variedad de textos trabajados en clase, puesto que los enfrenta a nuevas tipologías que a veces son difíciles de tratar en los cursos generales de lengua:

2c	Proceso de traducción	5	Variedad textual	4	"pude ver otros tipos de traducción, ya que en mis clases inferiores, por ejemplo, solo nos dedicábamos a un solo tipo: periodismo y literario"
45a	Proceso de traducción	5	Variedad textual	4	"learning the proper ways of written translation in its various forms, depending on the text"
69b	Proceso de traducción	5	Variedad textual	4	"how to translate different media: like television and medicine, along with newspaper, because television is closer to everyday speech than newspapers"
150b	Proceso de traducción	5	Variedad textual	4	"cómo se traduce diferente dependiendo de qué clase de texto quieras traducir"

³⁷ Entendido aquí en su sentido menos restrictivo, como "unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto verbal -oral o escrito- es (*sic*) la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto" (*Diccionario de Términos Clave de E/LE*, s. v. *texto*).

Y sobre la importancia del conocimiento del mundo y de la cultura:

16b	Proceso de traducción	5	Conciencia cultural	5	"it has also taught me about how cultural differences make a difference in how we describe things"
65f	Proceso de traducción	5	Conciencia cultural	5	"the importance of understanding systems an a culture (example: formal vs. Informal, school systems) when translating"

Hay, por último, algunos comentarios sobre la ya mencionada toma de conciencia de la profesión del traductor y su valoración, además del desarrollo de interés por ella.

167c	Proceso de traducción	5	Desarrollo de interés	6	"me ha ayudado con lo que quiero hacer después de graduarme. Quiero ser o intérprete para los hospitales o el juzgado o traductor"
------	-----------------------	---	-----------------------	---	--

144a	Proceso de traducción	5	Conciencia profesional	7	"apreciar más el trabajo de traductor"
------	-----------------------	---	------------------------	---	--

f) Categoría “No traducir literalmente”

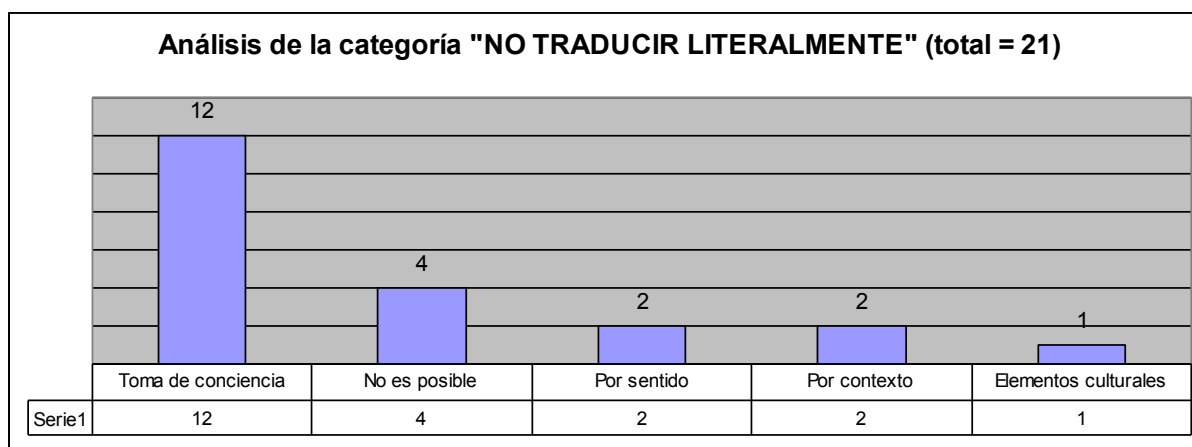


Gráfico 8: Análisis de la categoría “No traducir literalmente” (subcategorías por cantidades).

Esta categoría está centrada en la toma de conciencia sobre la posibilidad o no de la traducción literal (ver gráfico 8). Consideramos que es útil su análisis porque constituye una de las ideas preconcebidas más frecuentes entre los estudiantes de idiomas: el hecho de que entre lenguas el proceso de traducción literal puede funcionar o, en caso de que no sea así, no saber cómo manejar la frustración que esto implica. Es necesario indicar aquí que los comentarios se refieren tanto a la

técnica como al método de traducción literal³⁸, por lo que los estudiantes toman una mayor conciencia de cómo este proceso lingüístico puede a veces servir de técnica para solucionar determinados problemas (como es el realizar una traducción literal que ayude a crear el concepto en la mente del receptor para posteriormente proponer una tentativa de traducción) y de cómo su uso en un nivel mayor (el sintáctico o textual) es el que suele producir mayores problemas de equivalencia.

40c	No traducir literalmente	9	Toma de conciencia	1	"it also helps to know that it's okay not to form the sentences exactly as they were in English, because sometimes you need to change the sentence around to get the same meaning"
122c	No traducir literalmente	9	Toma de conciencia	1	"comparar inglés y español y pensar en lo que traduzca directamente y lo que no se puede"
166a	No traducir literalmente	9	Toma de conciencia	1	"me ha ayudado examinar qué traducciones literales sirven y las que no funcionan"
168a	No traducir literalmente	9	Toma de conciencia	1	"tenía problemas de traducir frases directamente de inglés a español"

Algunos de los matices que se pueden destacar en otras subcategorías son la ya mencionada toma de conciencia de la imposibilidad de la traducción literal (a veces percibida como algo sorprendente), así como las restricciones que el sentido y el contexto de la información imponen a esta práctica.

18a	No traducir literalmente	9	No es posible	2	"I think it is very important to notice that there is not a direct translation between English and Spanish"
157a	No traducir literalmente	9	Por sentido	3	"tenemos que entender lo que la información quiere decir para poder traducirla" [no palabra por palabra]
83c	No traducir literalmente	9	Por contexto	4	"no todo es traducción literal, sino que uno tiene que adaptar cosas geográficamente de acuerdo adónde se encuentra uno y las expresiones"
128a	No traducir literalmente	9	Elementos culturales	4	"con las cosas que no puedes traducir directamente (como cosas culturales)"

³⁸ "Método literal (traducción literal): *Método traductor* que se centra en la reconversión de los elementos lingüísticos del texto original, traduciendo palabra por palabra, sintagma por sintagma o frase por frase, la morfología, la sintaxis y/o la significación del texto original. Hay que distinguir entre método literal, que afecta a todo el texto, y técnica de traducción literal, que afecta a microunidades textuales" (Hurtado 1999: 639).

g) Categoría “Aspectos lingüísticos novedosos”

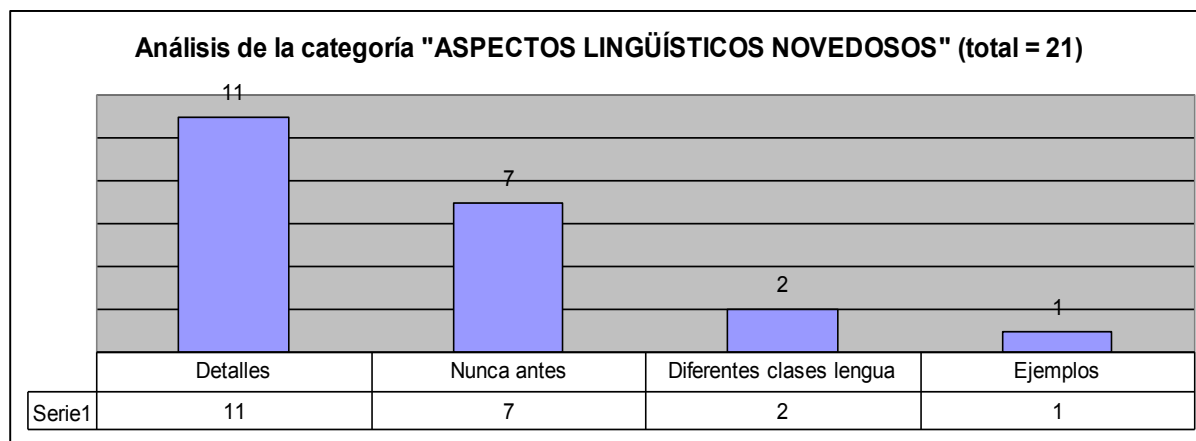


Gráfico 9: Análisis de la categoría “Aspectos lingüísticos novedosos” (subcategorías por cantidades).

Una de las categorías que más llama nuestra atención es la que trata de cómo en el curso de traducción los estudiantes se enfrentan a contenidos lingüísticos “novedosos” (ver resumen de datos en gráfico 9). Un análisis pormenorizado de estos comentarios nos permite justificar por qué se ha utilizado este adjetivo para describirlos. No se trata aquí de que estos aspectos sean percibidos como exclusivamente ligados a las actividades de traducción, más bien de que en el marco de dichas actividades se analizan y practican contenidos lingüísticos que son nuevos en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua de los estudiantes.

Nos parece necesario señalar aquí que dentro de nuestro alumnado se encuentran estudiantes de hasta un nivel C1/C2 de competencia lingüística, algunos de ellos hablantes bilingües con grandes lagunas en su instrucción formal en español de quienes no nos sorprende este comentario, pero también otros estudiantes con dicho nivel y numerosos años de instrucción formal en español, por lo que consideramos especialmente destacable que se mencionen estos aspectos lingüísticos novedosos.

Sin duda este apartado está estrechamente relacionado con una de las categorías principales detectadas, la de “Concienciación lingüística”, pero hemos creído conveniente separar los comentarios que ilustran estos procesos de concienciación desde la perspectiva de la novedad y, sobre todo, de diferenciación respecto a otros cursos generales de lengua, puesto que apoyan con firmeza una de las ideas defendidas en el presente trabajo de investigación: la de que las actividades de traducción pueden suponer un complemento ideal a la formación

lingüística del aprendiz de idiomas, en este caso porque sirven de contexto para la práctica de determinados contenidos que se tratan menos frecuentemente en otros cursos generales de lengua.

Así, la mitad de los comentarios (52 %) está incluida en la subcategoría denominada "Detalles", que ejemplifican cómo en las actividades de traducción se tratan contenidos lingüísticos muy concretos.

49a	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Detalles	1	"he aprendido mucho, no solamente de traducción, pero de cosas raras e interesantes de la lengua española"
67a	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Detalles	1	"very helpful in aswering nit-picky questions i've had about Spanish grammar and/or vocabulary"
98a	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Detalles	1	"a great deal about the subtleties of Spanish"

Las subcategorías que nos parecen más interesantes son la segunda (33 %) y la tercera (10 %), porque agrupan comentarios que ilustran la mencionada percepción de cómo en el curso de traducción se ven contenidos no cubiertos con anterioridad en otros cursos de lengua o que simplemente son diferentes a los que normalmente se tratan en ellos. Creemos firmemente que esta especificidad es positiva tanto para el estudiante (que se enfrenta en algún momento de su aprendizaje a esos contenidos) como para el diseñador del currículo escolar y el profesor (por el potencial de tratamiento de aspectos lingüísticos puntuales que ofrecen estas actividades).

17c	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Nunca antes	2	"ventajas seguramente porque hay palabras y reglas que nunca aprendí hasta esta clase"
102a	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Nunca antes	2	"he aprendido algunas construcciones muy específicas (como verbo/preposición, adjetivo/sustantivo) que nunca hubiera aprendido en una clase de gramática"
134c	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Nunca antes	2	"es la primera vez que tenía que fijar en los detalles de guiones, comas, tildes, ortografía, etc."
175a	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Nunca antes	2	"aprendí como decir cosas en español que nunca he aprendido"
124a	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Diferentes clases lengua	3	"cuestiones de gramática que no fueran de tiempos verbales (como suelen enfocarse en la mayoría de las clases de gramática)"
132a	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Diferentes clases lengua	3	"muchas cosas que en general se ignora en los cursos del español porque a los profesores les parecen poco importantes"

Un comentario, incluso, nos revela algunos de estos contenidos que se perciben como puntuales y novedosos, lo cual nos lleva a pensar que sería conveniente realizar un estudio mucho más cerrado sobre ellos en el que los estudiantes nos proporcionen más ejemplos, con el fin de poder evaluar nuestra lista de contenidos lingüísticos, confrontándola con las percepciones de los estudiantes acerca de cuáles de estos fueron los más importantes³⁹.

65c	Aspectos lingüísticos novedosos	10	Ejemplos	4	"he aprendido reglas pequeñas, como se escribe frases directo o indirecto. También, como se usa la puntuación de diálogos en español"
-----	---------------------------------	----	----------	---	---

h) Categoría "Expresión oral"

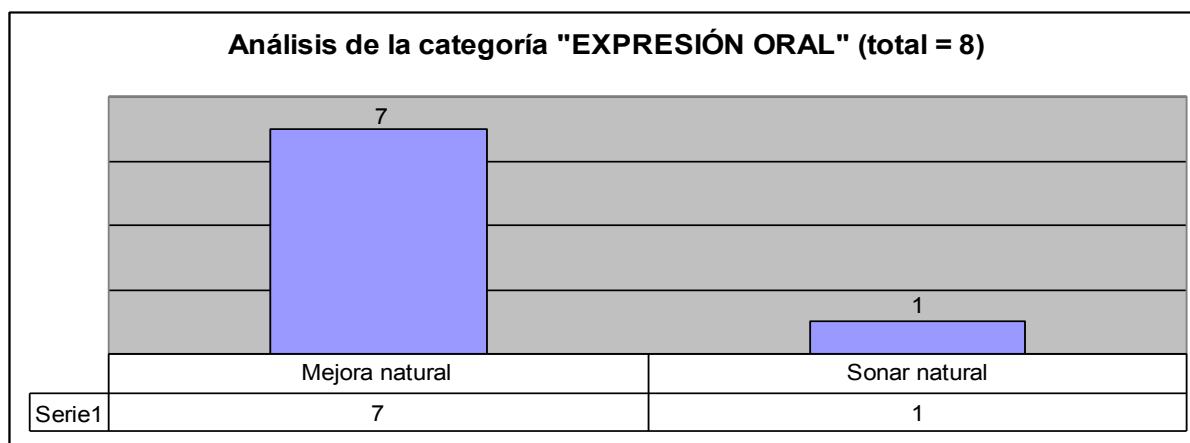


Gráfico 10: Análisis de la categoría "Expresión oral" (subcategorías por cantidades).

Aunque en mucha menor medida, también hallamos la destreza de "Expresión oral" dentro de los comentarios de los estudiantes (gráfico 10). La falta de especificidad en estos hace imposible deducir cuáles son las áreas de mejora que los estudiantes creen haber desarrollado en el curso respecto a esta destreza, y solamente encontramos un comentario que hace referencia a cómo se consiguen recursos conversacionales para poder sonar más "natural" en español. Creemos que este comentario se deriva de los procesos de concienciación lingüística activados durante la comparación entre diálogos y subtítulos en el bloque de traducción audiovisual, durante el cual los estudiantes aprenden recursos para hacer los subtítulos más cortos (como eliminar vocativos, reacciones, etc.)

³⁹ Es una cuestión ampliamente analizada en la enseñanza de idiomas cómo a veces las percepciones de los profesores y los estudiantes difieren acerca de lo que está ocurriendo en la clase, cuál es el objetivo de determinada actividad o cuál es el propósito o contenido de determinadas prácticas docentes. Véase, por ejemplo, el concepto de "agenda oculta" de los aprendices de idiomas de Nunan (1989b).

48a	Expresión oral	12	Mejora general	1	"me ha apoyado en mi habilidad de hablar"
72c	Expresión oral	12	Mejora general	1	"it helps improve [...] speaking Spanish in general"

No obstante, queremos señalar que el carácter eminentemente práctico del curso, basado muy frecuentemente en la resolución de tareas de traducción de manera cooperativa, fomenta el uso oral de la L2 y permite desarrollar determinadas características de la destreza de expresión oral, como son:

- Funciones comunicativas propias de la negociación lingüística (pedir clarificación, hacer sugerencias, reprobar un comentario, elogiar una intervención, etc.).

- Recursos lingüísticos necesarios para realizar una reflexión metalingüística sobre los problemas de traducción o expresión escrita en la L2.

- Aspectos lingüísticos presentes en la gestión del trabajo (organización de turnos, reparto del trabajo, discusión y debate de problemas y soluciones, presentación de decisiones al resto de la clase, etc.).

Todo esto nos hace concluir que las destrezas orales pueden ser un elemento importante dentro de un curso de traducción inversa y pueden servir de base para estudios mucho más pormenorizados, mediante la grabación de los alumnos interactuando y el posterior análisis del discurso producido, tras lo cual se pueden detectar carencias en los recursos lingüísticos mencionados anteriormente y realizar intervenciones pedagógicas adecuadas dentro del marco de las actividades de traducción.

Así mismo, advertimos que también se podrían incluir en este tipo de curso otras modalidades de traducción (como la traducción a la vista o la interpretación de enlace con apoyo en documentos escritos) que pueden combinar el uso de textos escritos con otras actividades de desarrollo de las destrezas orales.

i) Otras categorías

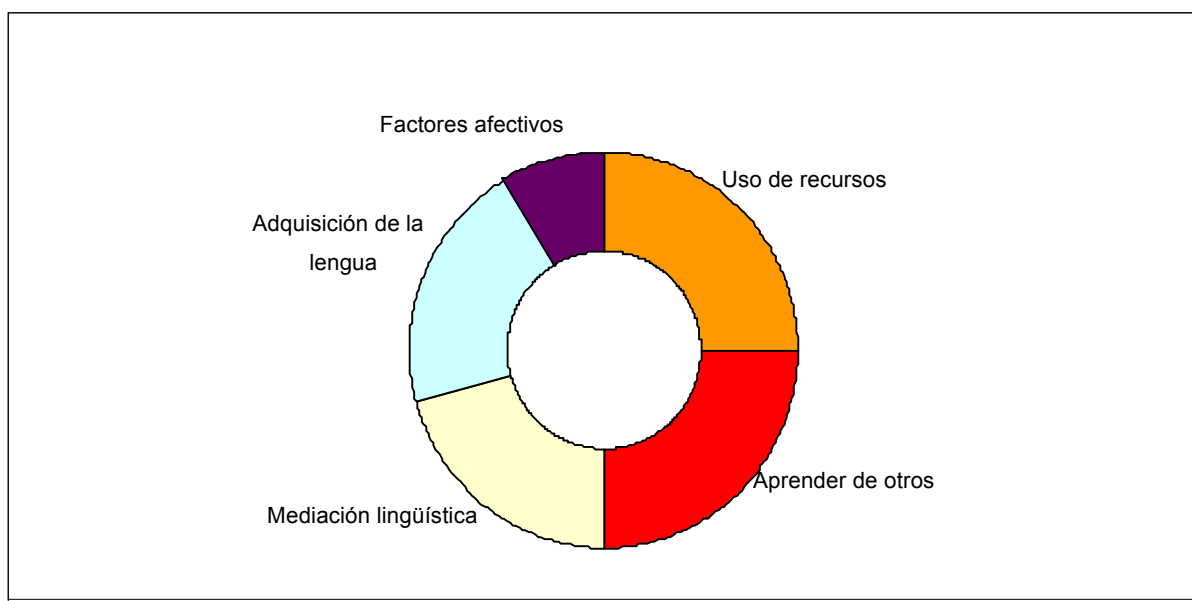


Gráfico 11: Análisis de las categorías 13-17 de los comentarios de los estudiantes.

En último lugar, analizamos las últimas cinco categorías que por su baja frecuencia (0-1 %, solamente 2-6 comentarios) han sido agrupadas dentro del mismo gráfico (gráfico 11). A pesar de su menor incidencia en términos absolutos, creemos procedente interpretar estos comentarios desde una perspectiva cualitativa, ya que nos dan información sobre aspectos relevantes para los estudiantes.

El primero de ellos es el uso de recursos, especialmente los relacionados con la búsqueda de información, manejo de obras de referencia y el uso de textos paralelos:

46a	Uso de recursos	13	“aprender cómo buscar información de otras fuentes y para utilizar internet”
91a	Uso de recursos	13	“how to use a dictionary to my advantage as a tool for translation”
95b	Uso de recursos	13	“traducir todos los artículos ayudó mucho porque la mayoría tenía un artículo en inglés y otro en español que era similar al de inglés y ayudó para aprender el vocabulario nuevo necesario”

Mediante un enfoque centrado en la acción que plantea las actividades de traducción como una búsqueda de soluciones alternativas más que de una solución única, estos recursos consiguen un objetivo primordial en la enseñanza de idiomas: fomentar la autonomía del estudiante⁴⁰.

⁴⁰ Si bien este ha sido desde hace años uno de los temas principales en la enseñanza de idiomas, en el ámbito del E/LE ha cobrado especial relevancia a partir de la adaptación y concreción que el Instituto Cervantes ha hecho del MCER en su Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2006), el cual establece desde un primer momento sus objetivos generales teniendo en cuenta una triple dimensión

Uno de los aspectos más relevantes en el desarrollo de esta autonomía es el saber aprovechar la interacción con otros estudiantes como forma de contrastar hipótesis, consolidar el saber, recabar información, etc. En definitiva, todo lo que se viene defendiendo desde las teorías socioconstructivistas, interaccionistas y humanistas del aprendizaje⁴¹. Es por esto por lo que en el presente curso de traducción se realizan continuas actividades de aprendizaje cooperativo mediante dinámicas de trabajo variadas (tanto dentro como fuera del aula), objetivo que queda patente en los comentarios de otra de las subcategorías:

10d	Aprendizaje cooperativo	14	“los trabajos en grupo permiten comunicación con otros estudiantes”
15a	Aprendizaje cooperativo	14	“working in groups with people who are at different levels of the language than myself”
94a	Aprendizaje cooperativo	14	“working in groups made it a lot easier to translate and at the same time you learn new vocabulary or help others learn something new as well”
99c	Aprendizaje cooperativo	14	“aprender de sus compañeros mientras que están haciendo una actividad muy divertido”
120a	Aprendizaje cooperativo	14	“que trabajemos juntos sobre las traducciones porque esto facilitaba que todo el mundo puedan compartir sus ideas, dudas y preguntas”
135c	Aprendizaje cooperativo	14	“trabajar en grupo o en pareja porque he podido comparar lo que tenía con lo que tenían los demás y hemos aprendido como discutir y soportar nuestras ideas”

De especial interés consideramos las ventajas mencionadas en relación con trabajar en grupos en los que los miembros poseen diferentes niveles de competencia lingüística como medio para aprender la lengua, así como la dimensión cognitiva de coconstrucción del conocimiento (como queda patente en los comentarios 120a y 135c).

Otra categoría que podemos establecer es la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de la dimensión mediadora de las tareas de traducción. Esto implica muchos aspectos diferentes, algunos de los cuales quedan reflejados en los comentarios de los estudiantes, ya sea desde una perspectiva intercultural más general o como una percepción más personal:

del estudiante de español, ya mencionada páginas atrás: como agente social que realiza interacciones y transacciones, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Por lo tanto, se ponen al mismo nivel que las necesidades lingüísticas la reflexión sobre el proceso de acercamiento, análisis y concienciación culturales, así como la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

⁴¹ Para una completa revisión sobre estos enfoques aplicados al aprendizaje de idiomas, véase Williams y Burden (1997).

24d	Mediación lingüística	15	“para formar una puente entre una lengua y otra (para ayudarse entender mejor la nueva lengua) es imprescindible practicar la traducción”
184b	Mediación lingüística	15	“desde el primer día fue claro que lo que haríamos en clase no sería traducción sino mediación [...] un compromiso entre idiomas”
6a	Mediación lingüística	15	“me ha ayudado mucho cuando he tenido que traducir algo cuando estoy hablando con mis compañeros de piso”
97a	Mediación lingüística	15	“when I go on group trips to Spanish speaking countries I will be able to help translate a bit more now”

Esta última dimensión ha hecho que nos planteemos la necesidad de incluir en el curso el mayor número posible de tipologías textuales e información relacionadas con la vida diaria (en la línea de lo trabajado en uno de los bloques, el de “Traducción de la vida cotidiana”) tras llevar a cabo un estudio de necesidades sobre las situaciones en las que los estudiantes creen que van a realizar este tipo de actividades de mediación lingüística.

Por último, nos resta aludir a un par de categorías que están relacionadas con las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de adquisición de la lengua y con otros factores afectivos. Acerca de la primera, creemos importante señalar que el curso ofrece a algunos estudiantes la oportunidad de alcanzar uno de esos “erróneos” objetivos que suelen plantear al pedírseles que reflexionen sobre sus motivaciones al estudiar un idioma. Nos referimos a la sensación de “pensar en el idioma extranjero”, que consideramos que simplemente viene a dar cuenta de la percepción que tienen muchos estudiantes sobre lo que constituye la interiorización, mecanización y adquisición de la lengua:

34b	Adquisición de la lengua	16	“it helped me also to learn how to think in Spanish”
79 ^a	Adquisición de la lengua	16	“it’s much easier to go from english to spanish and because of this much easier to THINK IN SPANISH”
92e	Adquisición de la lengua	16	“how [...] think more ‘spanish-ly”

Y, en último lugar, debemos mencionar dos aspectos afectivos relacionados con el autoconcepto, un factor fundamental en el aprendizaje de un idioma⁴²:

95c	Factores afectivos	17	“ver las traducciones para los subtítulos y el doblado y que habían errores en como se tradujo me animó porque nuestras traducciones eran mejores”
140b	Factores afectivos	17	“trabajar en grupo me ha hecho ver con más certeza que mi nivel de español ha mejorado bastante en estos últimos meses”

⁴² Cfr. Williams y Burden, *op. cit.*

1.3. La atención a la forma en la enseñanza de idiomas

Uno de los ámbitos de desarrollo pedagógico en la enseñanza de idiomas que más atención ha recibido en los últimos años es la denominada “atención a la forma” (o *focus on form*), la cual se define, *grosso modo*, como el tratamiento, inducido por la metodología (el profesor, los materiales, la interacción con un interlocutor), que los estudiantes realizan de las formas lingüísticas en el marco de actividades centradas en el significado.

Como se deduce de esta definición, el término es bastante amplio y engloba diferentes presupuestos metodológicos que parten de lo constatado por investigaciones realizadas con aprendientes de lenguas en contextos de inmersión o en contextos de instrucción con poca atención a las características formales de la lengua: la única y exclusiva focalización del estudiante en el significado de lo que está comprendiendo o transmitiendo es por sí solo insuficiente para que determinadas características formales del *input* en L2 sean percibidas (*noticed*) y se desarrollen en su interlengua (se conviertan en *intake*), al menos de la manera en que podrían hacerlo si recibieran un tratamiento pedagógico adecuado.

Algunos expertos y profesionales de la enseñanza de idiomas ven en este enfoque una evolución (y, en cierto modo, superación) de los enfoques analíticos de enseñanza de idiomas (los que rigen el Método natural o el Enfoque por tareas), en los que la atención de los estudiantes se dirige principalmente hacia el significado en procesos y tareas centrados en la recepción y transmisión del significado. Por el contrario, otros expertos lo perciben como una vuelta a los postulados de los enfoques sintéticos (los que sustentan los métodos de Gramática-Traducción tradicional, Audiolingual, Respuesta Física Total o incluso el método nocio-funcional de corte comunicativo), en los que la atención de los estudiantes se dirige principalmente hacia las formas lingüísticas mediante programaciones centradas en las estructuras o en los exponentes específicos de nociones o funciones. Sin embargo, consideramos que la atención a la forma es un punto de compromiso intermedio entre las dos posturas que, por otra parte, se sustentan en preceptos en ocasiones no del todo antagónicos. La atención a la forma sí defiende una atención a las características formales de la lengua, pero también defiende una atención primordial al significado, ya que este va a ser el generador de toda la reflexión sobre dichas características, muchas veces porque no se logra entender o transmitir. En palabras de Doughty y Williams (2009, p. 18):

“El supuesto fundamental de la enseñanza centrada en la forma es que el significado y el uso deben ser evidentes para el aprendiente ya en el momento en que la atención se centra sobre el aparato lingüístico necesario para que el significado sea entendido”.

Por otra parte, las investigaciones sobre los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje otorgan un papel fundamental a la automatización de determinados comportamientos que en un principio realizamos de manera muy controlada y poco a poco se convierten en rutinas de fácil acceso y desempeño. Así, como explica Ortega (2010, p. 161):

“Los saberes gramaticales aprendidos por la puerta del sistema central, una vez realizada la práctica necesaria y transcurrido el tiempo preciso, también pueden, como los logrados mediante el módulo lingüístico, ser utilizados eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea”.

Además, a pesar de que los aprendientes poseen una atención limitada que debe distribuirse entre la resolución de la tarea comunicativa y el significado implicado en la misma, siempre que estos parámetros se mantengan en un nivel de complejidad apropiado, su atención también puede dirigirse a la forma de la lengua implicada. Lo contrario puede resultar no del todo beneficioso para el desarrollo lingüístico de los aprendientes, como expresan Skehan y Foster (2011, p. 186):

“A no ser que se aborde adecuadamente, un enfoque basado en tareas puede hacer demasiado énfasis en la importancia de ‘cumplir su cometido’ simplemente, a expensas del propósito central de la pedagogía: mejorar la capacidad de la lengua meta”.

Concretamos todo lo expuesto hasta ahora al hilo de un ejemplo (de los muchos posibles) que dan Long y Robinson (2009, pp. 39-40). Para estos autores la atención a la forma se puede llevar a cabo de distintas maneras. Una opción es proponer a los estudiantes realizar una tarea en parejas (por ejemplo, realizar un informe a partir de la información contenida en unos gráficos), para la cual deben leer diversos textos. Si en estos textos aparece usada con frecuencia (también puede haber sido “realzada” por el profesor) alguna característica formal, ya sea algún morfema verbal, combinación sintáctica, elementos léxicos, etc., es más probable que los alumnos la perciban. Además, “si una tarea posterior lo refuerza, los elementos lingüísticos

serán, por ello, incorporados a su discurso o escritura con más probabilidad, como se ha demostrado que puede ocurrir con el *input* escrito en tareas que están “sembradas” de elementos gramaticales, siendo las tareas cerradas más aptas que las abiertas para producir el “reciclaje” útil de los elementos de la lengua meta (*ibid.*).

En conclusión, podemos describir la atención a la forma como una revisión de algunos de los principios metodológicos que han regido la práctica docente de idiomas durante las últimas décadas, recogiendo durante este proceso lo mejor de cada uno de ellos. Algunos de los principios de actuación más importantes se pueden resumir en el siguiente listado:

1. La lengua debe enseñarse mediante actividades significativas, lo cual puede entenderse desde una doble perspectiva: (a) La actividad debe conllevar la comprensión, manipulación, transmisión, adecuación, modificación, etc. de un mensaje. Así mismo, (b) la actividad debe hacer que los alumnos se impliquen en el significado y que quieran comprenderlo, manipularlo, transmitirlo, adecuarlo al contexto, modificarlo, etc. Esto tiene unas implicaciones claras en la metodología de enseñanza: las actividades de aprendizaje deben plantear un contexto claro de comunicación y, además, todo su contenido debe estar supeditado a un propósito comunicativo claro. La lengua es realmente significativa si los enunciados que manejan los estudiantes (tanto en su comprensión como en su producción) no se encuentran en un “vacío comunicativo” (no se sabe quién dice qué a quién ni por qué).

2. La lengua tiene unas características formales, muchas de las cuales son percibidas por los estudiantes solos mientras están involucrados en las actividades anteriormente descritas. Sin embargo, no siempre es así y no en la misma medida para todos los estudiantes. Por lo tanto, los agentes y factores docentes (profesor, materiales, otros interlocutores) deben hacer que esto ocurra aprovechando cualquier oportunidad de confusión o falta de comunicación (comprensión, manipulación, etc.) debida, precisamente, a la no conciencia o mal uso de dichas características. En palabras de Miquel y Ortega (2014, p. 92):

“Estas intervenciones favorecen, según la atención a la forma, el que las relaciones entre las formas y sus significados se establezcan del modo más seguro y eficaz, y que, gracias a ello, puedan ser evitados no pocos de los efectos negativos que, para el aprendizaje, ocasionan, por un lado, las formas no advertidas (diluidas en el flujo comunicativo por la presión que este impone o por resultar demasiado opacas desde el punto de vista perceptivo) y, por otro, los ajustes incorrectos entre forma y contenido (frecuentemente basados en hipótesis erróneas)”.

3. La atención a la forma se puede desarrollar en muchos contextos pedagógicos, pero, por su propia naturaleza evitadora (proactiva) y/o resolutive (reactiva) de problemas de comunicación (comprensión, manipulación, etc.), el marco de trabajo de interacción en el contexto de actividades de uso comunicativo de la lengua, de actividades del enfoque por tareas, de la enseñanza por contenidos, etc. son los más favorecedores.

4. La atención a la forma no es un fin sino un medio para conseguir que los alumnos descodifiquen la lengua y se apropien de las herramientas formales necesarias para poder realizar las actividades anteriormente descritas (comprender, manipular, etc.). De hecho, los primeros postulados de la atención a la forma se centraban en los procesos atencionales que los aprendientes llevaban a cabo en el marco de la negociación de significado ocurrida en la interacción y la comunicación en la L2. El fallo en la comunicación producido por el uso de la L2 diferente al pretendido por el aprendiente provocaba una reacción, normalmente implícita, en su interlocutor que hacía que el aprendiente tomara conciencia de las características diferenciales entre su elocución y lo que realmente había querido transmitir. Esta visión de la atención a la forma se ha visto complementada por otras posibilidades de intervención: algunas más proactivas (en tanto que se basan en prever cuáles son las características formales que se quieren activar en la interlengua de los estudiantes y se preparan intervenciones docentes ex profeso), otras con un tratamiento explícito de la forma (explicaciones deductivas o inductivas, provisión de reflexión metalingüística, fomento del conocimiento declarativo), otras con una intervención menos intrusiva y focalizada en el *input* lingüístico (realce de los aspectos lingüísticos), otras centradas en la toma de conciencia de los desajustes comunicativos del *output* de los aprendientes (revisión de la producción propia,

comparación con la producción deseada, etc.). Sin embargo, todas estas posturas comparten el papel fundamental otorgado al significado y, sobre todo, a los parámetros contextuales de los enunciados.

5. Por último, la llamada de atención sobre la forma puede realizarse de muchas maneras, teniendo los docentes una gran variedad de técnicas a su alcance. Esto permite ajustar el tratamiento de atención a la forma al perfil de los estudiantes, el tipo de curso, la fase en la sesión de clase, etc., o simplemente variar las intervenciones docentes de manera que atiendan a un mayor número de estilos de aprendizaje (un estudiante con un estilo de aprendizaje más global puede recibir de mejor grado una intervención menos intrusiva como es el realce del *input*, un estudiante más visual se puede beneficiar de tareas de procesamiento de *input* basadas en el uso de imágenes o un estudiante con un estilo de aprendizaje más analítico puede encontrar especialmente útiles las actividades de revisión del *output*). En cualquier caso, se hace necesario investigar empíricamente las posibles correlaciones entre los diferentes tratamientos y los estilos de aprendizaje, a pesar de que esta tarea puede resultar difícil a tenor de la ya de por sí difícil concreción de estilos de aprendizaje lo suficientemente definidos y parcelados (lo normal es encontrar una mezcla variada de rasgos de varios de ellos en los estudiantes). Indicamos, a modo de ejemplo, el inventario de técnicas de atención a la forma que proponen Miquel y Ortega (*ibid.*, p. 97), ordenadas de menor a mayor grado de intromisión en un proceso comunicativo:

- i. realce del *input*;
- ii. negociación del sentido;
- iii. reformulación significativa;
- iv. realce del *output*;
- v. dictoglosia;
- vi. toma de conciencia gramatical;
- vii. procesamiento del *input*;
- viii. reflexión y explicación metalingüísticas.

A continuación se analizan algunas de estas técnicas, en especial aquellas que hemos encontrado útiles para nuestra propuesta metodológica de enseñanza de una L2 mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica.

1.3.1. La atención a la forma como recurso pedagógico

En este apartado primeramente se realiza una revisión de los elementos clave de las técnicas de atención a la forma seleccionadas para nuestro contexto de enseñanza, divididas entre aquellas centradas en la manipulación del *input* y las relacionadas con el *output*. A continuación, se analiza su posible aplicación en actividades de traducción pedagógica.

1.3.1.1. La atención a la forma y el *input*

Si bien todas las teorías de aprendizaje de segundas lenguas asignan un papel preponderante al *input* al que es expuesto el aprendiente, no todas le dan la misma importancia. Si desde los postulados de la Gramática Universal es el *input* el que activa en el sistema innato del aprendiente los procesos de adquisición, en otras teorías interaccionistas es mediante esta exposición y también mediante la manipulación de la lengua en la producción comunicativa como los aprendientes pueden desarrollar su interlengua. En cualquier caso, si bien las características del *input* al que se expone el aprendiente pueden variar según el tipo de discurso en el que interviene (discurso pedagógico del docente de idiomas, lengua a extranjeros producida por un hablante nativo sin formación específica en la enseñanza de idiomas, muestras modificadas en los materiales de enseñanza, *input* de otros aprendientes de L2 hecho comprensible mediante la interacción con ellos), es cierto que la base de la adquisición de una lengua es la capacidad del aprendiente de percibir (*notice*) determinadas características en este *input*. La manera en que este proceso de percepción ocurre es la clave de las diferentes posturas metodológicas respecto al papel y el tratamiento del *input* en el aprendizaje de una lengua extranjera: desde los planteamientos que defienden la percepción de las características en el *input* mediante el involucramiento del aprendiente en procesos de comprensión mediante una interacción personal con el material de entrada o mediante una interacción con otros hablantes debido a la presión comunicativa, hasta aquellas posturas que preconizan una atención guiada (por las características modificadas del *input*, por el profesor, por los materiales, etc.) hacia esas características, algunas de las cuales pasarían desapercibidas por los aprendientes debido a su escasa prominencia en el *input* o a la posibilidad de conseguir el éxito comunicativo (en la comprensión y la producción) sin necesidad de un empleo eficiente de las mismas.

Se analizan a continuación las dos técnicas principales que hemos empleado en nuestra propuesta metodológica: la concienciación lingüística (incluida la toma de conciencia gramatical) y el procesamiento del *input*.

La concienciación lingüística

La “concienciación lingüística” es un concepto pedagógico dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas que creemos adecuado describir antes de tratar otro proceso más específico de atención a la forma como es la toma de conciencia gramatical, debido a que es previo en el tiempo y a que, en cierta medida, incluye otros procesos de atención a la forma posteriores. En el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual del Instituto Cervantes, encontramos la siguiente definición (s.v. *conciencia lingüística*):

“Según la ALA (*Association for Language Awareness*), [la conciencia lingüística] consiste en «el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla». Relacionado con el particular propósito de aprender, la conciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua, y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas. Otros términos relacionados con el de CL son estos tres: *consciousness raising –sensibilización a la lengua–*, *knowledge about language –conocimiento sobre la lengua–* e *input enhancement –realce del aducto–*; este término se refiere particularmente a una técnica de enseñanza para el desarrollo de la conciencia lingüística”.

Sin embargo, este concepto nació en los años ochenta del siglo pasado en el contexto concreto de la enseñanza de lenguas en el ámbito anglosajón y con un fin particular: equipar a los estudiantes y profesores de secundaria con unas herramientas básicas para poder reflexionar sobre el idioma, cosa que no se llevaba a cabo en la enseñanza primaria. En palabras de uno de los pioneros del término (Hawkins, 1984 *apud* Sánchez Castro 2010, p. 1):

“It seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign languages studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects. It also bridges the ‘space between’ the different aspects of language education (English / foreign language / ethnic minority mother tongues / English as a second language / Latin) which at present are pursued in isolation, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language”.

También podemos encontrar definiciones más amplias, como las de Gnutzmann (2007, p. 336):

“[La concienciación lingüística] hace referencia al procesamiento mental de la lengua; es decir, a cómo organizan los aprendices su proceso de aprendizaje y a cómo intentan influir en él de forma positiva por medio de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje”.

Más recientemente, desde una perspectiva entroncada en las nuevas corrientes del plurilingüismo y la interculturalidad, tenemos ejemplos de comparación interlingüística como el proyecto *Eurocom*, un *software* de contraste entre lenguas basado en ejercicios de comprensión lectora (“intercomprensión”) entre las tres grandes familias del lenguas europeas (eslavas, románicas y germánicas) para tomar conciencia de una L2 no aprendida mediante su comparación con alguna L2 ya aprendida (es decir, la concienciación multilingüística y las estrategias de activación de la conciencia sobre el aprendizaje: *multi-language awareness* y *learning awareness raising strategy*).

A partir de este enfoque más general de concienciación lingüística, dentro de los postulados de la atención a la forma, tenemos las técnicas para favorecer el conocimiento declarativo y explícito de las características de la lengua centradas en la toma de conciencia gramatical. La justificación teórica de estos tratamientos aduce que este conocimiento explícito se puede convertir, con el tiempo y una práctica posterior adecuada que consiga que los aprendientes produzcan los recursos lingüísticos de manera comunicativa, en conocimiento implícito y automático. Miquel y Ortega (*op. cit.*, p. 100) explican en qué consisten estas técnicas:

“No se pretende con una actividad de este tipo producir *output* en la lengua meta. Si esto ocurre, es porque ello resulta necesario para llegar al conocimiento en cuestión. Para alcanzar este objetivo, los aprendices dispondrán de un *input* (por lo general textos escritos) debidamente contextualizado y comunicativamente ajustado, y llevarán a cabo, siempre desde el contenido, diversas operaciones (como las de identificar, juzgar, clasificar, establecer correspondencias, etc.) que promuevan el descubrimiento y la comprensión del valor de la forma gramatical enfocada”.

Como añaden estos autores, las actividades de toma de conciencia gramatical pueden llevarse a cabo de manera deductiva o inductiva, según si se proporciona la información sobre el mecanismo gramatical como punto de partida para las actividades de comprensión y manipulación de las muestras de lengua o si es el propio aprendiente el que debe llegar a ese conocimiento a partir de la comprensión y el análisis de dichas muestras. En cualquier caso, “siempre que se considere adecuado para favorecer esta tarea, el elemento sometido a examen aparecerá debidamente realizado⁴³ en el *input*” (*ibid.*).

El procesamiento del *input*

Otra manera de guiar el acercamiento de los aprendientes a las muestras de lengua aprovechando al máximo el foco en la comprensión del mensaje y, al mismo tiempo, de atender a las estrategias que rigen este procesamiento lingüístico⁴⁴ se basa en involucrar a los aprendientes en actividades que fomenten (Miquel y Ortega, *ibid.*, p. 125) que los aprendientes establezcan conexiones forma-significado mediante una atención especial a las características formales o estructuras lingüísticas promoviendo, al mismo tiempo, una evitación de estrategias de procesamiento inadecuadas.

⁴³ La técnica de realce del *input* o aducto consiste en marcar tipográficamente (por ejemplo, en negrita) determinados elementos de la muestra lingüística (cuestiones formales, léxico repetido, etc.).

⁴⁴ Estas estrategias, cuyo empleo puede llevar a malinterpretar el sentido de la muestra de lengua, se basan en estrategias generales (Miquel y Ortega, *op. cit.*, p. 122; Lee y VanPatten, 1995 *apud ibid.*) como una atención primera al contenido y después a la forma (lo cual lleva a procesar antes los elementos de contenido “denso” en el *input*), una preferencia por el procesamiento léxico antes que el gramatical, un procesamiento preferente a las formas gramaticales con valor comunicativo y no redundantes, así como una tendencia a procesar en primer lugar los elementos que aparecen en posición inicial. Por otra parte, la “estrategia del primer nombre” hace que se recurra a la semántica léxica o al grado de probabilidad de que lo denotado por la oración ocurra en la realidad en vez de al orden de palabras, así como que se haga menos uso de la estrategia del primer nombre en tanto que el contexto precedente limite la interpretación del conjunto oracional.

Los precursores de la aplicación metodológica de estos postulados, Lee y VanPatten (por ejemplo, 1995; *cfr.* Cadierno y VanPatten, 1993), establecen unos principios que deben cumplirse en el desarrollo de estas actividades de toma de conciencia gramatical centradas en el procesamiento del *input*, una vez identificada la estrategia de procesamiento problemática que se quiere evitar para que el aprendiente no falle en la comprensión de los enunciados:

- a) Presente una cosa cada vez.
- b) Tenga siempre presente el contenido.
- c) Vaya de las oraciones al discurso.
- d) Utilice *input* tanto oral como escrito.
- e) Haga que los estudiantes realicen algo con el *input*.
- f) Tenga siempre en cuenta las estrategias de procesamiento de los estudiantes.

Como se puede ver, las actividades centradas en el procesamiento del *input* comparten la naturaleza de concienciación sobre las características de la lengua, pero con un enfoque claramente proactivo y reparador: lo que se pretende es evitar, mediante la manipulación de las muestras que recibe el aprendiente, aquellas estrategias de procesamiento que conduzcan a percibir de manera errónea (*intake* equivocado) determinadas relaciones forma-significado. Este enfoque en atender los procesos cognitivos de los aprendientes puede hacer que estos establezcan estas relaciones morfo-semánticas sin necesidad de una intervención explícita o metalingüística.

En este sentido, esto es, aprovechar el carácter representativo del lenguaje en combinación con los procesos cognitivos de los aprendientes, se han desarrollado otras propuestas metodológicas desde la Lingüística Cognitiva que buscan desarrollar gramáticas pedagógicas que ayuden al aprendiente a establecer (o afianzar tras recibir otras descripciones basadas en el valor discursivo o pragmático) las relaciones forma-significado de determinados aspectos lingüísticos haciendo uso de la dimensión icónica e ideacional del lenguaje. Desde estos postulados se defiende, en palabras de Castañeda (2004, p. 1.), que “con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena”. Como indica el autor, las estructuras lingüísticas difieren más en la perspectiva que vehiculan

sobre la misma realidad que en representar diferencias factuales o “reducibles a condiciones de verdad”.

Un ejemplo de uso pedagógico de esta dimensión icónica y representativa sería la representación gráfica del sentido de una cadena lingüística resaltando (según los principios perceptivos de perfil y base) lo transmitido por una de las dos formas de una alternativa gramatical. El siguiente ejemplo se basa en destacar la diferencia entre el uso de *ser* y *estar* en la construcción de la pasiva perifrástica (uno de los aspectos lingüísticos tratados en nuestra propuesta metodológica): vemos cómo dentro de la misma realidad se ve activada la fase de colocación activa de adornos mediante el uso del verbo *ser* (equivalente a una formulación activa de los hechos), mientras que la fase final de resultado se ve representada por el uso del verbo *estar* (equivalente a una perspectiva de acción ya realizado):



Los adornos **son** colocados en las calles de Puebla [= están colocándolos].



Los adornos **están** colocados en las calles de Puebla [= han sido colocados].

En resumen, esta dimensión icónica del lenguaje ofrece la oportunidad de crear descripciones pedagógicas que aborden la tarea de facilitar la comprensión del funcionamiento de las formas lingüísticas mediante la explotación de la relación forma-significado y, al mismo tiempo, evitar farragosas y confusas explicaciones estrictamente verbales basadas en abstracciones (a veces, intentos de las mismas) que pueden confundir o llevar a equívoco por su interpretación parcial. En palabras de Castañeda (*ibid.*, pp. 2-3), la representación lingüística se puede conectar con principios perceptivos y otras formas de representación que favorecen la comprensión de la relación forma-significado por su naturaleza icónica, además de permitir explicar las variaciones en el uso discursivo de las formas, puesto que estas

se basan en su mayor parte en “distinciones de perspectiva de representación”. Más interesante aún nos parece la tercera apreciación sobre el potencial pedagógico de la gramática pedagógica inspirada en la gramática cognitiva, puesto que está vinculada con la explotación interlingüística de estos enfoques (*ibid.*):

“[...] la gramática cognitiva puede ayudarnos, asimismo, a explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre las mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta [...] Esta circunstancia puede ayudar a que los estudiantes capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua objeto de aprendizaje y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla así como su relación con la lengua y cultura maternas”.

1.3.1.2. La atención a la forma y el *output*

Es un hecho constatado que la recepción y comprensión de muestras de lengua, incluso si se ven complementadas con los procedimientos de atención a la forma mencionados en el apartado anterior, no son suficientes para promover el aprendizaje y la adquisición de una lengua. Esto es así porque el proceso de formular un enunciado en la L2 para transmitir un significado concreto hace que el aprendiente movilice los recursos necesarios para vehicular dicho mensaje y pueda comprobar, mediante el éxito o no de la comunicación, si su producción realmente se corresponde con lo que ha querido transmitir. Esta presión comunicativa es la que promueve el proceso de formulación de hipótesis sobre el uso comunicativo de los recursos lingüísticos. Por otra parte, ya sea mediante la negociación de significado resultante de la falta de comprensión en la interacción oral o mediante la reflexión más pausada y a posteriori sobre la producción escrita, el aprendiente puede revisar su *output* y contrastarlo con la producción exitosa en la L2.

Estos son los dos fundamentos del *output* como mecanismo para la adquisición de una lengua: la presión comunicativa y la posibilidad de reflexión sobre su forma. Y, en consecuencia, estas son las dos dimensiones sobre las que se puede intervenir pedagógicamente, también desde la perspectiva de la atención a la forma: las dos principales estrategias de intervención en este sentido son las actividades de gramaticalización, en las que se manipula la información de la tarea y se guía al aprendiente para que produzca los aspectos lingüísticos practicados, y las de *output* estructurado, de naturaleza cercana y complementaria a las de *input* estructurado.

Actividades de gramaticalización y *output* estructurado

La presión comunicativa (esto es, la voluntad de querer transmitir determinados significados mediante la producción) puede, toda vez que dicha producción se guíe de manera adecuada, fomentar el uso de determinadas formas lingüísticas. Tendríamos aquí las prácticas de automatización o gramaticalización (*drills*), que buscan reafirmar el uso de determinados aspectos lingüísticos mediante su producción sostenida (y repetida) por parte de los aprendiente. Sin embargo, estas prácticas, lejos de ser meras prácticas mecánicas (*mechanical drills*) deben estar situadas dentro de un contexto comunicativo claro, normalmente asociadas a una tipología textual concreta y encaminadas a producir enunciados que transmitan un significado relevante para el aprendiente. Es decir, deben ser prácticas significativas (*meaningful drills*), a pesar de presentar un grado bastante alto de control. Si este grado de control se minimiza y los aprendientes disponen de mayor libertad a la hora de elegir el contenido semántico (es decir, no se les proporciona el contenido léxico en el que se basa su *output*), estaríamos ante prácticas comunicativas (*communicative drills*). Sea cual sea el grado de control sobre el contenido de la producción propia, este tipo de prácticas van encaminadas a que los aprendientes “pongan la gramática que falta” (Miquel y Ortega, *op. cit.* P. 138), una vez han recibido el contexto de comunicación y algunos elementos lingüísticos necesarios (lo cual hace que puedan centrar su atención en suministrar y/o manipular los aspectos lingüísticos que se están practicando).

Otra manera de conseguir que los aprendientes ensayen con los aspectos lingüísticos de una manera más libre, descargándolos, al mismo tiempo, de la presión del contenido, es enfrentarlos a tipologías textuales similares a las que deben producir para que realicen una búsqueda léxica que les pueda servir en su propia producción, a la vez que se apropian (o comparan, si la muestra se les proporciona a posteriori) de los aspectos lingüísticos que deben emplear en su producción. Este es uno de los potenciales, por ejemplo, del uso de la traducción pedagógica como herramienta docente para facilitar la producción de *output* mediante la consulta de textos paralelos.

Por su parte, las actividades de *output* estructurado, buscan que los estudiantes, guiados por las condiciones impuestas por la actividad, se vean obligados (o forzados, de ahí que este tipo de actividades se relacione con las actividades de *output* forzado o *pushed output*) a movilizar determinados recursos lingüísticos que

se busca practicar. A diferencia de las de gramaticalización, se basan normalmente en el intercambio de información no conocida o compartida por los interlocutores y presentan unos principios similares a las de *input* estructurado (Lee y VanPatten, *op. cit.*):

- a) Presente una cosa cada vez.
- b) Tenga siempre presente el contenido.
- c) Vaya de las oraciones al discurso.
- d) Utilice *output* tanto oral como escrito.
- e) Los estudiantes han de responder de algún modo al contenido del *output*.
- f) Los estudiantes han de poseer algún conocimiento previo de la forma o estructura enfocada en la actividad.

Creemos que este tipo de actividades también tienen cabida en un contexto de traducción pedagógica, puesto que la traducción de determinados enunciados puede, de hecho, focalizar (y forzar) aún más la producción de los aspectos lingüísticos que se pretenden practicar. Todas estas consideraciones, junto con otras aplicaciones de la atención a la forma en un contexto de traducción pedagógica, se tratan en el siguiente apartado.

1.3.2. La atención a la forma y la traducción pedagógica

Creemos que todos los postulados acerca del empleo de la atención a la forma como instrumento para el aprendizaje descritos en el apartado anterior (toma de conciencia, procesamiento del *input*, ejercitación en actividades de gramaticalización y producción forzada de *output*) se pueden aplicar en un contexto de traducción pedagógica en el que los estudiantes llevan a cabo actividades comunicativas de mediación interlingüística, tareas solo diferentes a las clásicas de comprensión y producción en tanto que se basan en la transmisión y/o manipulación de significados no propios. Bien es cierto que, por ejemplo, se puede lograr el mismo grado de “forzamiento del *output*” en una tarea directamente realizada en la L2, pero creemos que las tareas de traducción pedagógica pueden conseguir lo mismo y en un contexto pedagógico completamente natural. De hecho, estamos de acuerdo con Mendo (2009, p. 3) cuando hace referencia al valor de ese *output* forzado (o *pushed output*) en un contexto de traducción pedagógica:

“Ahí es donde, según mi parecer, se separan la traducción interiorizada [que es, en nuestra opinión, la que podría servir de punto de partida, desde un punto de vista cognitivo, para una tarea de producción libre directamente en L2] y la traducción hacia otra persona: cuando traducimos para nosotros mismos no estamos obligados a seleccionar, podemos archivar las hipótesis en nuestra mente y dejarnos la posibilidad de pensar en ellas más detenidamente. En cambio, en la traducción hacia otras personas tenemos que escoger una expresión lingüística, considerando tanto su valor en el contexto de salida como el que tendrá para el receptor designado, por lo que tenemos que intentar ver las cosas desde su punto de vista [en el ejemplo expuesto los alumnos estaban traduciendo para el profesor, pero podrían hacerlo para otros compañeros que no tienen esa información]”.

Con todo, lo que nos interesa en este trabajo es analizar si las actividades de traducción pedagógica son un buen marco de trabajo para promover estos procesos de atención a la forma en los estudiantes, tal y como parece desprenderse del análisis de sus percepciones, ya sea desde el punto de vista de la concienciación gramatical o explotando el potencial de estas actividades para propiciar la producción de determinados aspectos lingüísticos.

Zaro (1999-2000, pp. 5-6) ya menciona la concienciación lingüística como una de las cuatro posibles justificaciones para la inclusión de la traducción en el aprendizaje de idiomas extranjeros en las aulas de Enseñanzas Primaria y Media en España, junto con su uso como estrategia comunicativa, como instrumento para comprobar la comprensión y como ejercicio de consciencia pragmática y cultural:

“3. [La traducción pedagógica como] Ejercicio de consciencia gramatical y léxica.

El énfasis en la consciencia o *awareness* del aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua puede apoyarse en la traducción. [...] Ejercicios como la traducción inversa, la explicación contrastiva a partir de la traducción (piénsese en la comparación formal de verbos como *like/gustar*: *I like movies/Me gusta el cine*, la de colocaciones como *play a record/poner un disco*, o la posible utilidad de los mapas semánticos de la palabra inglesa *pub* y la española *taberna*), la explicación de determinadas fórmulas lexicalizadas o construcciones verbales mediante procedimientos de traducción (por ejemplo, equivalencias como *How do you do?/¿Cómo estás?* O modulaciones como *I've just/Acabo de...*) o la simple traducción directa [...] pueden hacer activar [*sic*] la consciencia del aprendiz respecto de elementos o detalles hasta entonces desconocidos o inadvertidos”.

Sin embargo, opinamos que el potencial de la traducción como instrumento de concienciación va más allá, como describe más recientemente Gnutzmann («Translation as...», *op. cit.*, p. 72):

“-Translation provides insights into the different forms and structures in the source and target language and thus illustrates the structural specificity of individual languages.

-Comparisons of this kind can also help those learners who prefer to acquire a foreign language in a conscious fashion and via explicitly formulated rules.

-Becoming aware of the structural-formal and lexico-semantic differences between languages helps learners to see through both languages and thus avoid linguistic interference.

-Translation is a very effective aid for the comprehension of words, sentences and texts.

-Translating in one's first language can help to discover the stylistic potential expressive powers of one's mother tongue.

-Translation increases learners' knowledge about language as well as their language awareness. Thus, it makes learners aware of the qualitative criteria of communication, for example intelligibility, linguistic precision, and appropriateness of language”.

Nuestra intervención docente hace un uso mucho más amplio de la atención a la forma en el marco de actividades cooperativas de traducción pedagógica, como se detalla en el Capítulo 2 (*vid.* apartado 2.3.2.). Destacamos:

-Provisión de evidencia positiva: actividades en las que los aprendientes reciben muestras de lengua con los aspectos lingüísticos en funcionamiento y se apropian de ellos mediante la toma de conciencia (por ejemplo, con procedimientos de resaltado o la consulta de textos paralelos como preparación para la traducción).

-Provisión de evidencia indirecta: actividades en las que los estudiantes reflexionan sobre el funcionamiento de las formas, ya sea de manera preventiva (con intervenciones deductivas o inductivas) o de manera reactiva (mediante la reflexión sobre la forma del *output* propio).

-Procesamiento del *input*: actividades de análisis contrastivo de muestras de lengua y sus correspondientes representaciones gráficas como forma de establecer la relación forma-significado.

-Procesamiento del *output* y gramaticalización: actividades guiadas de traducción en las que el empleo de las formas lingüísticas se fuerza para transmitir determinados significados ya proporcionados a los estudiantes.

1.3.3. La investigación experimental de la atención a la forma

Al igual que con otras innovaciones y propuestas metodológicas, es necesario que los mencionados supuestos beneficios del uso de la traducción pedagógica para el aprendizaje o perfeccionamiento de un idioma sean confirmados mediante resultados empíricamente validados. Es ese el objetivo principal del presente estudio: realizar un estudio experimental sobre el éxito de este tipo de intervenciones docentes, entroncando para ello con los estudios realizados sobre la efectividad de los tratamientos intervencionistas de atención a la forma en contextos de enseñanza de idiomas. Compartimos en este sentido la postura de Ellis (2006, p. 38), quien defiende que los estudios sobre enseñanza con foco en la forma, si bien participan de constructos derivados de la adquisición de lenguas y la metodología de enseñanza, están justificados en la medida en que están encaminados a demostrar la validez de determinadas propuestas como medio de hacer avanzar la metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas más que (o, apostillamos, no de forma excluyente) contribuir a indagar sobre los procesos de adquisición de las mismas.

Según indica este autor (*ibid.*, p. 22), estas investigaciones se han articulado principalmente alrededor de tres dicotomías: la atención a las formas frente a la atención a la forma; la instrucción explícita frente a la instrucción implícita; la instrucción centrada en el *input* frente a la instrucción centrada en el *output*. Además, también se ha indagado sobre el papel de la retroalimentación correctiva.

Más allá de esto, como indica Ellis, es necesario establecer de forma clara en este tipo de estudios los tres parámetros en los que se basa la investigación experimental:

- el tipo de instrucción que se está analizando (ya sea de forma aislada o en contraste con otro tipo de instrucción, como en las dicotomías mencionadas);
- las características del aspecto lingüístico seleccionado (y el razonamiento seguido en dicha selección);
- los instrumentos para calibrar el proceso de adquisición (o aprendizaje).

Analizamos lo expuesto acerca de cada uno de estos temas por Ellis como forma de organizar nuestra propia experimentación.

Respecto al primero, Ellis relaciona los diseños experimentales centrados en indagar la efectividad de los procesos de atención a la forma o de atención a la

formas con los tres constructos que normalmente se manejan para organizar y sondear dicha efectividad, aunque advierte que en ocasiones se ha mezclado la investigación sobre los dos procesos en el mismo estudio. Estos son (*ibid.*, p. 31, la traducción es nuestra):

A. Instrucción explícita/implícita

1. Instrucción explícita (deductiva o inductiva): instrucción destinada a dotar al aprendiente de conocimiento explícito sobre el aspecto lingüístico mediante la explicación de reglas (deductiva) o el descubrimiento de las mismas (inductiva). Según Ellis, este tipo de instrucción se ha relacionado principalmente con indagaciones sobre la atención a las formas.

2. Instrucción implícita (memorización o inundación del *input*): instrucción destinada a promover el aprendizaje implícito mediante la provisión de muestras relacionadas con el aspecto lingüístico sin hacer conscientes a los aprendientes del mismo. Los aprendientes realizan este aprendizaje mediante la memorización de las muestras y su comprensión (inundación del *input*). Según Ellis, este tipo de instrucción se ha relacionado principalmente con indagaciones sobre la atención a la forma (inundación del *input*) o con ningún tipo de atención formal (memorización).

B. Instrucción centrada en el *input/output*

1. Centrada en el *input* (realce del *input* o *input* estructurado): instrucción que proporciona a los aprendientes muestras con el aspecto lingüístico y los ayuda a percibirlo (*notice*) mediante su realce o provocando en los aprendientes una respuesta que llama la atención sobre él. Según Ellis, este tipo de instrucción se ha relacionado principalmente con indagaciones sobre la atención a la forma.

2. Centrada en el *output* (tareas focalizadas, actividades de manipulación de textos o actividades de creación de textos): instrucción que proporciona oportunidades para producir el aspecto lingüístico sin informar previamente a los estudiantes sobre cuál es este aspecto lingüístico (tareas focalizadas), o informándoles previamente sobre él (mediante una práctica mecánica de manipulación de textos o una práctica creativa). Según Ellis, las tareas focalizadas se han relacionado principalmente con indagaciones sobre atención a la forma, mientras que los otros dos tipos de práctica se han relacionado principalmente con indagaciones sobre atención a las formas.

C. Retroalimentación correctiva implícita/explicita

1. Implícita (con provisión de evidencia positiva o elicitación de la forma correcta): retroalimentación encaminada a proporcionar a los estudiantes evidencia positiva sobre el aspecto lingüístico o a hacer que los aprendientes lo produzcan mediante diferentes estímulos. Según Ellis, este tipo de retroalimentación se ha relacionado con la indagación tanto de la atención a la forma como a las formas.
2. Explícita: retroalimentación que indica claramente a los aprendientes que se ha cometido un error. También relacionada con los dos tipos de atención a la forma/formas.

Como se puede observar, las investigaciones han indagado sobre la efectividad de las intervenciones docentes con foco en la forma desde múltiples perspectivas, según estén centradas en la toma de conciencia mediante el *input* o en la producción de *output* (esto es, en fases de presentación y análisis o de producción de la lengua), o según sean proactivas (instrucción previa inductiva o deductiva) o reactivas (con retroalimentación correctiva). Consideramos que en el contexto que nos ocupa, la traducción pedagógica con atención a la forma, se puede utilizar una combinación de estos constructos metodológicos, puesto que la actividad traductora implica todos los procesos descritos en ellos (*vid.* el apartado 1.3.2. sobre atención a la forma y traducción pedagógica): desde los relacionados con la comprensión y manipulación del *input* de entrada (ya sean los textos originales que hay que traducir o los textos paralelos consultados) hasta su producción en actividades de *output* forzado para transmitir significados no propios en la lengua meta.

Igual de relevante nos parece lo indicado por Ellis (*ibid.*, p. 34) respecto a los criterios de selección de los aspectos lingüísticos objeto de estudio. Según el autor, esta selección se puede basar en consideraciones de varios tipos: “paliativas” (según la dificultad respecto al aspecto lingüístico demostrada por estudios previos), de complejidad gramatical (según los juicios a priori del experto investigador), de secuencias de adquisición (si se han demostrado previamente), o de postulados lingüísticos (si alguna teoría lingüística predice la dificultad del aspecto lingüístico) o psicolingüísticos (como los postulados de procesamiento de *input/output*).

Optamos en nuestro caso por seguir los criterios “paliativos” y de complejidad gramatical a la hora de seleccionar los aspectos lingüísticos objeto de estudio. Como se verá más adelante (*vid.* cap. 2: 2.2.2.), la selección en nuestro estudio responde a

la información recabada por investigaciones previas sobre la dificultad de los aspectos lingüísticos considerados (incluido un estudio piloto previo al que nos ocupa), así como nuestro juicio como docentes de ELE acerca de su complejidad (a partir de nuestra experiencia y las prescripciones curriculares de nuestro contexto docente).

Por último, es necesario decidir la manera en que se va a medir la adquisición (o aprendizaje) de los aspectos lingüísticos. Aquí Ellis (*ibid.*, p. 37) detalla tres definiciones, relacionadas con diferentes métodos de medición e instrumentos. De nuevo, el autor advierte que estas correlaciones son las que se dan de manera habitual, pero los estudios en muchos casos han combinado varias opciones.

A. Interiorización de nuevos aspectos lingüísticos: medida en términos de uso del aspecto lingüístico no evidentes en la producción pretest de los aprendientes y sí (como mínimo dos ejemplos de uso) en dos mediciones posttest. Los datos en este caso se recopilan de muchas maneras, pero principalmente mediante actividades comunicativas.

B. Mayor control en el uso de los aspectos lingüísticos: este se mide en términos de ganancia en el control formal pretest-posttest. Implica el uso de actividades de comprensión o producción (valoración del *input*, respuesta preseleccionada, respuesta libre).

C. Avance en la secuencia de adquisición: este se mide mediante el análisis de la variación de las construcciones con las que los aprendientes producen el aspecto lingüístico. Principalmente se realiza mediante tareas abiertas para la elicitación de la producción.

Optamos en nuestro caso por la opción B, puesto que el éxito del aprendizaje en nuestro estudio se mide a partir del mayor control de los aspectos lingüísticos demostrado por los estudiantes mediante diferentes instrumentos (cuestionarios de respuesta preseleccionada pretest-posttest y la producción controlada en actividades de traducción). También se opta por analizar la producción libre de los aprendientes. Sin embargo, al tratarse de aspectos lingüísticos ya presentes en el *output* pretest, lo que se examina es la variación en su grado de control, no tanto de interiorización,

además de la efectividad de las tareas de traducción pedagógica con foco en la forma (frente a las de traducción con foco en el significado y las de ELE) como medio para desactivar los mecanismos de evitación de aspectos lingüísticos novedosos y problemáticos en la producción libre de los aprendientes.

Por otra parte, una revisión de estudios ya realizados sobre la efectividad de combinar la traducción pedagógica y la atención a la forma confirma la variabilidad descrita por Ellis acerca de los constructos y los diseños de investigación empleados. El análisis crítico de los mismos puede guiarnos a la hora de diseñar nuestra propia indagación experimental. Por ejemplo, Vaezi y Mehdi (2007) proponen explorar el efecto de la traducción inversa como forma de mejorar el constructo “precisión formal” de los aprendientes (al que, erróneamente, nombran como “foco en la forma”). Aparte de la confusión conceptual, el estudio propone comprobar la efectividad de un tratamiento pedagógico consistente en traducir de la L1 (persa) a la L2 (inglés) 24 oraciones que contienen los aspectos lingüísticos objeto de estudio tras la explicación explícita del docente, frente a un grupo de control que recibe el mismo tratamiento pedagógico excepto esa práctica de traducción. La ganancia en el aprendizaje (entendido como control sobre el aspecto lingüístico) se mide mediante un test de 20 ítems. A pesar del rigor en el diseño del experimento, creemos que la escasa intervención pedagógica de traducción y el excesivo control del instrumento de medición pretest-postest hacen que las conclusiones se deban tomar con cautela. Por lo tanto, utilizamos algunas de las características de este diseño experimental, pero decidimos complementarlo con muestras más abiertas pretest-postest, de manera que podamos confirmar de manera más fehaciente que se produce el aprendizaje gracias al ejercicio de la traducción inversa. Asimismo, consideramos que la intervención docente debe ir más allá de la traducción de unas pocas oraciones, puesto que esto desaprovecha el potencial de la traducción pedagógica, además de no corresponderse con los instrumentos utilizados para medir la ganancia pretest-postest (tests de reconocimiento).

El efecto de la atención a la forma en combinación con la traducción también se ha explorado desde la perspectiva de la competencia léxica. En este sentido, destacamos el estudio de Laufer y Girsai (2008), que parte de la premisa de que (p. 700, la traducción es nuestra) “la influencia negativa que la L1 tiene en el léxico del aprendiente y la persistencia de errores basados en la L1 en los niveles avanzados

sugiere que la instrucción contrastiva con foco en la forma, la cual incrementa la conciencia de los aprendientes acerca de las diferencias entre la L1 y la L2 y proporciona práctica en estas áreas de conflicto, puede resultar más eficiente que aquellas intervenciones docentes que ignoran la influencia interlingüística en el aprendizaje de vocabulario”. Con tres grupos de estudio (uno con instrucción centrada en el significado, otro con instrucción con foco en la forma pero no contrastiva, y un tercero con análisis contrastivo y traducción), los investigadores confirman su hipótesis de investigación, con efectos positivos en el aprendizaje gracias a estas actividades contrastivas de traducción con foco en la forma que, además, fuerzan la producción de los aprendientes. Partimos de este planteamiento para desarrollar nuestra experimentación, pero intentando solventar un problema presente en el mismo: el instrumento empleado para recopilar muestras del supuesto aprendizaje consistió en la traducción de la L2 (hebreo) a la L1 (inglés) y viceversa de palabras aisladas y colocaciones, por lo que se favoreció al grupo que ya había recibido instrucción mediante este tipo de práctica frente a los otros dos.

Por último, hemos mencionado que optamos por introducir también en nuestro diseño experimental mediciones centradas en la producción abierta, esto es, la traducción de textos, como forma de explorar la efectividad de la instrucción con foco en la forma tanto en la producción forzada (*output* forzado procedente de la traducción en sí) como en la producción libre (*output* libre de la tipología textual tratada de manera experimental). En la literatura de este ámbito podemos encontrar ejemplos de cómo se ha explorado la efectividad de la traducción en los procesos de composición escrita dentro de la enseñanza de lenguas (*cf.* por ejemplo, Fredholm, 2015, quien analiza los posibles beneficios de la traducción en línea como recurso para mejorar la expresión escrita de los aprendientes). Sin embargo, los efectos de la atención a la forma en los procesos de escritura se ha explorado en más detalle en el contexto de enseñanza de idiomas, por lo que partimos de estos antecedentes a la hora de diseñar nuestra investigación, ya que incluye la producción (y traducción) de una tipología textual concreta como contexto de aplicación de la atención a la forma. En este sentido reseñamos el estudio de Díaz y Lucha (2010), quienes exploran la efectividad del foco en la forma en la enseñanza y producción de géneros discursivos en L2, incluso como forma de que los aprendientes escriban mejor que los propios nativos de la L2. Lo relevante de este estudio para nuestra investigación es la selección de los aspectos lingüísticos: ciertos sustantivos para

medir la “calidad de la información”, ciertas conjunciones para medir “la cohesión local” y ciertas estructuras comparativas para medir “la presencia de secuencias prototípicas” en el género tratado como medio de fomentar la atención a determinados aspectos lingüísticos presentes. Más allá de los resultados confirmatorios de las hipótesis de investigación, nos resulta relevante para nuestro experimento el diseño de este estudio, puesto que también pretendemos medir la ganancia en el aprendizaje de determinados aspectos lingüísticos mediante la atención a la forma en el contexto de una tipología textual determinada cuyo contenido y estructura prototípicos (a pesar de resultar incluso ajena a los aprendientes) promueve los procesos de toma de conciencia y producción.

1.4. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de idiomas

Otro de los ámbitos que mayor atención ha recibido en los últimos años dentro de la enseñanza de idiomas es el uso del aprendizaje cooperativo como manera de fomentar la coconstrucción de conocimiento y las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Entroncado en las concepciones humanistas del aprendizaje, que sitúan al estudiante como individuo en el centro del proceso educativo, el aprendizaje cooperativo se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX (*cf.*, entre otros, Aronson *et alii*, 1978; Kagan, 1992; Johnson y Johnson, 1999) como reacción a los métodos de aprendizaje individualistas basados en la noción de competición: los aprendientes compiten entre ellos por los recursos con el fin de conseguir apropiarse mejor que sus compañeros del conocimiento aportado únicamente por el profesor. El aprendizaje cooperativo se basa, entre otras, en la noción de constructivismo, esquema de construcción del conocimiento nacido a partir del trabajo, entre otros, de autores como Piaget. Según Agost (*op. cit.*, p. 139), para el constructivismo el aprendizaje:

- a) Es significativo y no memorístico. Se habla del avance organizativo o guión en cuanto al papel de la estructuración y secuenciación instruccional.
- b) Concede un papel importante a los conocimientos previos en la integración, recuerdo y aplicación de lo nuevo.
- c) Se caracteriza por una transferencia vertical (pasar de unas habilidades de un nivel inferior a otro más elevado) y lateral (aplicar las habilidades adquiridas en un dominio del aprendizaje).

Según estas teorías, las personas construyen de forma activa el conocimiento a partir de su interacción con la realidad, conformando una representación de la misma a través de la revisión de sus representaciones mentales anteriores. Estos presupuestos rápidamente se desarrollaron en el constructivismo social, principalmente con la figura de Vygotski (por ejemplo, 1978), quien defiende que esta construcción de conocimiento se realiza, principalmente, mediante interacciones sociales con otras personas, gracias a las cuales los individuos convierten el significado construido (comparado, combinado, constatado, refutado, etc.) de forma interpersonal en significado intrapersonal.

Todos estos enfoques pedagógicos han derivado en propuestas metodológicas que se basan en la interacción entre estudiantes, como el mencionado aprendizaje cooperativo, la enseñanza entre iguales, la cognición situada, el aprendizaje por proyectos, el enfoque por tareas, etc. Participamos de estos enfoques metodológicos y creemos firmemente en su utilidad en el contexto de enseñanza que nos ocupa, el de la traducción pedagógica. Sin duda, la interacción entre estudiantes durante todo el proceso de traducción (planificación, ejecución y revisión) es de capital importancia si aceptamos que el conocimiento (y las habilidades y destrezas implicadas en el proceso de traducción) no se adquiere de manera individual, sino que es el intercambio entre aprendiz y experto (*cfr.* Vygotski, 1978) el que consigue activar los procesos de apropiación del mismo. Por otra parte, puesto que nuestro fin último es el aprendizaje de la lengua, consideramos fundamental aplicar a nuestra aula de traducción pedagógica todo lo desarrollado en la pedagogía de enseñanza de lenguas acerca de la interacción entre estudiantes como fuente de desarrollo de la lengua (*cfr.* Long y la hipótesis de la interacción, 1980; Swain y la hipótesis del *output*, 1985). Por lo tanto, exponemos a continuación nuestras indagaciones sobre las posibilidades que ofrece la dinamización del aula de idiomas y la dinámica grupal con el fin de localizar algunas de las posibles aplicaciones que la enseñanza basada en la colaboración entre estudiantes puede aportar a la traducción pedagógica. Todas estas actividades, estrategias docentes y técnicas de enseñanza nos permitirán desarrollar nuestra propuesta metodológica de traducción pedagógica con foco en la forma desde la perspectiva de la cooperación entre estudiantes (*vid.* cap. 2: 2.3.4.).

1.4.1. Fomento de la interacción mediante dinámicas grupales y cooperativas⁴⁵

En este apartado nos proponemos examinar los factores socioafectivos que juegan un papel importante en el éxito de nuestras clases de idiomas, tales como la cohesión grupal, las destrezas sociales, los papeles, la proximidad mental y la escucha activa, entre otros.

Nuestro propósito es demostrar cómo se puede promover la interacción entre los estudiantes al tiempo que se presta atención a estos factores. No pretendemos ofrecer, sin embargo, unos principios metodológicos impuestos, como suele decirse, de arriba abajo (*top-down*). Por el contrario, apelamos a la capacidad de los profesores de idiomas para reflexionar y adaptar su práctica diaria, como normalmente hacen, a la realidad y las necesidades de su aula, fundamentándonos para ello en hallazgos recientes para apoyar nuestras decisiones.

En primer lugar, analizaremos la naturaleza de estos factores socioafectivos con el fin de tomar conciencia de su importancia y también reflexionaremos sobre los problemas que pueden plantear a los profesores. A continuación, describimos cómo se puede promover la interacción mientras nos ocupamos de todas estas cuestiones en las diferentes fases que suelen atravesar nuestros grupos de estudiantes. Aunque todas las ideas, actividades y técnicas están diseñadas en particular para la enseñanza de ELE, creemos que se pueden adaptar fácilmente para la enseñanza de lenguas en otros contextos, incluido el de la traducción pedagógica.

1.4.1.1. Los factores socioafectivos en el aula de idiomas

Los profesores de idiomas, al igual que todos los profesionales, viven inmersos en una evolución constante de su trabajo⁴⁶. Estos profesionales se enfrentan continuamente a un gran número de cuestiones y dilemas: la revisión del uso de la L1 de los estudiantes (¿no había que evitarla a toda costa?), el papel central de la

⁴⁵ El presente apartado está publicado en inglés como nuestro capítulo «The Promotion of Interaction through Group Dynamics and Cooperative Learning» en Ruiz, G. (ed.) (2012), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Por cuestiones de espacio, reproducimos aquí una versión adaptada que no incluye todas las muestras concretas de actividades. Estas se pueden consultar en el texto original, así como en la adaptación que hacemos de ellas en la propuesta metodológica de traducción pedagógica del presente estudio.

⁴⁶ Usamos la tercera persona plural para referirnos al colectivo de profesores porque reservamos el “nosotros” para la voz principal del texto. Sin embargo, queremos indicar que nos incluimos en cualquier consideración que hagamos de este colectivo, puesto que antes que formadores de profesores somos profesores de lenguas.

atención a los aspectos formales (¿otra vez la gramática?), la importancia de la enseñanza por contenidos (¿no era nuestro objetivo el desarrollo de la competencia lingüística?), la pizarra digital (¿para qué emplear tanto tiempo en aprender a manejar un recurso sin el que me apañaba tan bien antes?), etc. Podríamos citar decenas de aspectos, contenidos, componentes, recursos que se les pide revisar y actualizar constantemente a los profesores para poder ser unos buenos profesionales. Ciertamente, a los docentes les puede resultar duro enfrentarse cada poco tiempo al reto de revisar sus principios metodológicos. Y es lógico: los profesores muchas veces se cuestionan la verdadera necesidad de asumir nuevos preceptos metodológicos que incluso se presentan como verdaderas revoluciones, cansados de tener que aceptar unas fundamentaciones teóricas que se proponen tan irrefutables como las que se esgrimían para defender posturas contrarias poco tiempo atrás. Sin duda, todo esto es un reto para los que tienen la suerte de recibir una formación adecuada. Más difícil resulta, sin embargo, para los profesores experimentados que deben mantenerse al día y, al mismo tiempo, atender a la realidad cambiante de sus aulas de idiomas. Por todo ello, ¿prestan los docentes atención a todo lo importante, inmersos en este continuo devenir de su profesión?

Se podría argumentar que, a veces, los profesores hacen oídos sordos a estas novedades. A menudo nos preguntamos, como formadores de profesores, cómo es posible que en nuestros cursos de formación haya asistentes que no han oído hablar de técnicas que se desarrollaron hace décadas y ya han sido cuestionadas, mejoradas o incluso rechazadas. Sin embargo, a pesar de esto, ¿cómo es posible que sigan formando a legiones de nuevos hablantes de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE)?

Queremos aventurar algunas posibles respuestas: los profesores desarrollan una capacidad especial que, como nos indica Tudor (2001, p. 22), les ayuda a revisar esas posturas positivistas del “así es como hay que hacerlo” desde una perspectiva más relativista a la luz de lo que el aula les dice (22). Esto es lo que les permite operar sobre sus pacientes (los estudiantes) y alcanzar el éxito de la operación (el aprendizaje de una lengua) desde perspectivas y con principios metodológicos bastante dispares, dando sentido al proceso de aprender un idioma de maneras que a veces pueden parecer incluso contradictorias. En otras palabras, los docentes de idiomas son capaces de prestar atención a los aspectos ecológicos de su espacio de trabajo, atendiendo a las dimensiones afectiva y social.

Conviene dejar claro, no obstante, que no defendemos aquí que los profesores se mantengan ajenos a lo que los expertos avanzan en lo concerniente a los principios metodológicos. Una buena evolución en la enseñanza les va a permitir solucionar problemas y facilitar el proceso de aprendizaje. Además de ayudarles a mantenerse “vivos” como profesores, a no aburrirse. Pero ante todo consideramos primordial que cuiden el lugar que les permite poner en práctica todas esas novedades, esto es, el aula.⁴⁷

El aula es ese espacio social construido a partir de unas reglas específicas, muchas veces tácitas, provenientes de distintas fuentes, y constituye el laboratorio en el que hoy por hoy se sigue desarrollando gran parte de la instrucción de idiomas, a pesar de los intentos de virtualizarla mediante las herramientas informáticas. Y es su configuración la que nos permite dar sentido a todos los demás parámetros de nuestra enseñanza. Sin embargo, ¿prestan los profesores suficiente atención a lo que hace que su clase/grupo de estudiantes funcione, absorba tal vez en la calidad de la lengua que produce tal actividad, en la motivación de determinado material o en la provisión de suficiente cantidad de muestras de lengua?

Más concretamente, ¿se enfrentan los docentes de idiomas al reto de “construir” una clase armados de los avances metodológicos referidos a su dimensión social y afectiva de igual manera que hacen en relación con otros aspectos? Creemos que algunas veces no es así, porque es ya demasiada la carga que otros aspectos añaden al proceso de enseñanza, por lo que dejan los problemas en manos del tiempo o del devenir del grupo. No es extraño encontrar a profesores con quejas como “esta clase no funciona bien como grupo”, “en esta clase hay un par de estudiantes que acaparan toda la atención y no respetan el espacio de aprendizaje de los otros”, “cuando estos estudiantes se ponen a trabajar en grupo recurren continuamente a la lengua materna” o “hay algunos estudiantes que se aprovechan del trabajo de los demás”. Sin embargo, no se paran a pensar qué gestión de clase o qué trabajo con las dinámicas grupales podría ayudarles a solucionar estas quejas.

Creemos fundamental que los profesores presten atención a esta dimensión del proceso de enseñanza por una cuestión principal: una clase que funciona bien, un

⁴⁷ Compartimos firmemente las opiniones vertidas por Ellis (2005, pp. 47-48) en las aplicaciones de su investigación cuando defiende la figura del profesor-investigador “que utiliza la investigación (al igual que otras fuentes de información, como la experiencia práctica compartida) como base para la acción curricular” y afirma que su propósito “no es prescribir o proscribir lo que los profesores deben hacer [...] sino más bien suscitar una reflexión [...] y estimular la disposición a experimentar con nuevos enfoques según las condiciones particulares en cada caso”.

grupo cohesionado y colaborativo, unos estudiantes interesados en sus compañeros y convencidos de que sin ellos perderían oportunidades para aprender igual de bien el idioma van a resultar en un aula en la que la interacción oral va a verse fomentada. Y esta interacción es uno de los pilares del aprendizaje de una lengua en contexto de instrucción ya que, como mencionan McCafferty, Jacobs y DaSilva (2006, p. 9 *et passim*) en su justificación del trabajo cooperativo en las aulas de idiomas, gracias a ella los estudiantes:

- (1) pueden hacer comprensibles las muestras de *input* mediante la cooperación;
- (2) van a poder coconstruir el conocimiento y la representación de la realidad (la lengua) tal y como se preconiza desde las nuevas perspectivas de atención a la forma;
- (3) van a ver multiplicadas las posibilidades de producir *output*;
- (4) proporcionarán gracias a este *output* un nuevo *input* a sus compañeros que podrá ser hecho comprensible mediante la negociación;
- (5) se convertirán en mejores individuos para poder funcionar en la sociedad, desde una perspectiva humanista y de competencias sociales.

Es más, consideramos que ocuparse adecuadamente de estos aspectos grupales e interaccionales contribuye a que los alumnos se conviertan en los verdaderos protagonistas de la instrucción en la clase (Ruiz, 2004, p. 168):

“La clave está siempre en desplazar el eje de la clase del profesor al alumno, permitiéndole establecer otro tipo de reglas que eviten la ritualización a la que está sometida la clase, que eviten la predeterminación del turno de palabra y que permitan introducir temas, significado y sentidos imprevistos”

Solo si los estudiantes perciben la experiencia del aprendizaje de un idioma en grupo como provechosa, diferente al mero hecho de estar en un aula con otras personas, podemos conseguir que se den las condiciones para esta interacción genuina. Y esto, entre otras cosas, porque los alumnos se van a involucrar en la elección del tema del discurso y van a poder romper con el esquema conversacional IRF (iniciación del profesor/respuesta del estudiante/*feedback* o retroalimentación del profesor) mediante el cual los profesores siguen controlando el discurso en el aula (Ellis, 2005, p. 45). Es decir, se va a conseguir que el aula se convierta en un “lugar de comunicación” y no sea solo un “lugar que prepare para la comunicación”.

En relación con este tema, estamos de acuerdo con Richards y Lockhart (1998, p. 142) cuando apuntan que toda la dinámica de interacción que se desarrolla en una clase cambia constantemente y es el resultado de tres factores principales: (1) el contacto entre los estilos interactivos del profesor y de los alumnos, (2) las exigencias que surgen sobre la marcha en el proceso y (3) los agrupamientos que se hayan constituido para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo tanto, el papel de los profesores como facilitadores para que se den las condiciones idóneas que potencien todo lo descrito hasta ahora es central en el proceso de aprendizaje. Queremos defender aquí que todo esto se puede lograr desde la perspectiva de la dinámica grupal, así como con el trabajo en pequeños grupos, a pesar de los problemas que algunos investigadores parecen encontrar en esta organización del trabajo. El problema, a menudo, es que todo este posicionamiento metodológico les sigue resultando difícil a muchos profesores de idiomas, que suelen asociar este papel central del alumno en dinámicas de clase, de trabajo y de grupo con una pérdida de control que puede derivar en múltiples complicaciones, como las mencionadas anteriormente.

En ocasiones, estas cuestiones problemáticas se obvian porque es complicado establecer sus causas, dejando, por lo tanto, la intervención pedagógica para más adelante o simplemente esperando que todo se solucione con el tiempo. Y es que lo que pasa dentro de la “caja negra” del aula responde a una multitud de factores que no dependen exclusivamente de esos materiales que tan cuidadosamente hemos elaborado, o de esas explicaciones que tan primorosamente hemos confeccionado, o de esos contenidos que tan novedosamente hemos seleccionado. Esa amalgama de aspectos incluye:

- La dinámica de aula: el ritmo de la clase, los patrones de comunicación, las decisiones y modificaciones que realizamos sobre la marcha en nuestro plan de clase, etc.

- La gestión de la clase: el ruido, los conflictos, los recursos físicos, los agrupamientos, el movimiento, etc.

- La dinámica del grupo: la cohesión y la evolución del conjunto, las relaciones interpersonales, la calidad del trabajo cooperativo, etc.

- La afectividad de los miembros: la motivación, la ansiedad, el autoconcepto, etc.

- El contexto personal de los estudiantes: las creencias, las expectativas, las actitudes, etc.

Sin embargo, creemos que los profesores deben formarse en todos estos aspectos tanto o más que en otros que suelen recibir mucha más atención en los programas de formación. Todo ello para maximizar el uso de técnicas, actividades o trucos derivados de las disciplinas centradas en la “caja negra” de la clase con el fin de promover el aprendizaje y, sobre todo, la interacción entre los estudiantes.

1.1.4.2. Fomento de la interacción en la formación del grupo

Desde el ámbito de la dinámica grupal, los profesores pueden encontrar en la literatura al uso avances que pueden serles de gran utilidad. Por ejemplo, la necesidad de ser conscientes de la evolución que suelen tener los grupos de estudiantes organizados en una clase. Ehrman y Dörney (*apud* Dörney and Murphey, 1998, p. 50) distinguen cuatro fases: formación, transición, actuación y disolución. Estas pueden variar entre grupos, pero suelen estar siempre presentes. Coger el pulso a su grupo-clase y saber en qué fase se encuentra para actuar en consecuencia puede resolver muchos problemas a los profesores, además de promover la práctica y la interacción en la lengua extranjera.

En la primera fase, la de formación, el grupo es muy dependiente del líder (el profesor) y no puede tomar grandes decisiones hasta que los miembros se hayan conocido y hayan establecido unos objetivos comunes. De ahí que, por ejemplo, sostengamos que el famoso análisis de necesidades inicial se deba realizar un poco más tarde, cuando el grupo ya está en la fase de actuación. Por supuesto, todos los profesores saben que en esta fase el grupo necesita, además de actividades de relajación y desinhibición, tareas de conocimiento mutuo que promuevan la interacción de los estudiantes con el mayor número posible de compañeros. Los profesores tienen sus taquillas repletas de actividades de este tipo (también las hay por decenas en los materiales publicados; Hadfield, 1992, es otra buena fuente). Sin embargo, los profesores olvidan el potencial cohesionador de estas actividades después de los primeros días de clase. No obstante, creemos que ese potencial se puede aprovechar perfectamente a lo largo del curso. Algunos ejemplos:

-La presentación de muchos aspectos funcionales o gramaticales se puede realizar inductivamente mediante enunciados encaminados a revelar información del profesor, planteando alguna dinámica de discriminación centrada en el significado (V/F, ordenar, etc.) que luego se puede utilizar como muestra de la que deducir

reglas. Conocer al profesor es, de hecho, una de las cosas que muchas veces más atrae a los estudiantes.

-La introducción de muchos contenidos se puede hacer con un pequeño calentamiento basado en los juegos de adivinación de datos personales que se suelen usar los primeros días. Por ejemplo, al principio de una clase que se va a centrar en estrategias para estudiar vocabulario nuevo el profesor plantea: *¿Cuál de las siguientes palabras creéis que es una palabra que digo mucho / una palabra cuyo sonido me / una palabra que odio decir / una palabra que me resulta difícil, etc.? ¿Qué podéis deducir de mi vida a partir de ellas?*

-Se puede adaptar el tipo de actividades de *Busca a alguien que...* (en la que los estudiantes circulan por la clase buscando a compañeros con determinadas características personales) para practicar aspectos gramaticales susceptibles de cierta mecanización o contenidos léxicos con un nexo semántico.

Por otra parte, los profesores pueden estar atentos a los modelos de interacción que proporcionan fuentes reales de lengua como la televisión y que pueden facilitar a los estudiantes un contexto claro para interactuar con el fin de conocerse. Es frecuente encontrar en los programas de televisión estos tipos de intercambio comunicativo, desde los muy planificados (como en las entrevistas pactadas) hasta los más espontáneos (como las preguntas de reporteros a personas de la calle sobre, por ejemplo, la ropa que llevan, dónde la compraron, si tiene algún valor sentimental especial, si la llevan muy a menudo, si es nueva, etc. o la música que van escuchando en sus reproductores de MP3).

Con todo, esta primera fase de formación, a pesar de las necesidades afectivas del grupo, no suele plantear muchos problemas a los profesores, quienes raramente se quejan de los grupos durante ella. El motivo puede ser el siguiente: cuando una persona llega a cualquier grupo, antes de dejar aflorar su individualidad, necesita informarse de dos cosas, de quién conforma el grupo y de qué va a hacer este. Es por esto por lo que en un principio va a colaborar, mientras recaba la información necesaria.

1.4.1.3. Fomento de la interacción en la resolución de problemas grupales

La segunda fase es la de transición y recibe este nombre porque supone un estadio que los grupos atraviesan pero que, en la mayoría de los casos, superan para llegar a la siguiente fase. Hay otras posibilidades: que el grupo pase directamente de la formación a la actuación. O que esta fase de transición se dé en un grupo que estaba cohesionado debido, por ejemplo, a la incorporación de algún elemento extraño. Lo cierto es que a veces los profesores dejan que el grupo gestione solo los problemas que pueden surgir en estas etapas transitorias, lo cual puede hacer que tarden más en solucionarse o se enquisten. A continuación se describen algunos de los aspectos de la interacción grupal de especial relevancia en esta etapa y susceptibles de ser tratados, siempre con el objetivo secundario de practicar la lengua:

Promover la escucha activa

Cuando las personas interactúan, llevan a cabo una escucha activa que se caracteriza por ser (1) empática, (2) atenta al lenguaje verbal y al no verbal, (3) con muestras de interés y comprensión, y (4) atenta a las ideas y a los sentimientos del interlocutor. Los estudiantes, por lo general, ya poseen estos mecanismos de escucha en su L1, pero muchas veces el hecho de centrarse más en la forma que en el contenido de lo que se dice (especialmente si el discurso es, en cierta medida, planeado y predecible) hace que no den muestras de este tipo de escucha.

Hay propuestas interesantes de cómo se puede “re-entrenar” a los estudiantes para que no sea así, las cuales creemos que los profesores deben conocer y manejar con la misma frecuencia que otras técnicas docentes. Por ejemplo, Kagan (1992 *apud* McCafferty, Jacobs y DaSilva, *op. cit.*, p. 189) propone la técnica del *Paraphrase Passport*, consistente en que durante la interacción en parejas (nosotros también la aplicamos a la interacción grupal) los estudiantes repitan lo dicho por sus compañeros (quienes confirman que se ha parafraseado bien su mensaje) antes de hacer su aportación personal a la discusión. Otras propuestas, como las de Landone (2004), persiguen combinar el entrenamiento en la escucha activa con la práctica de determinadas funciones de la lengua (*alabar un comentario ajeno, mostrar desacuerdo sin interrumpir, etc.*) que a veces son difíciles de integrar en secuencias pedagógicas aisladas. Por ejemplo, puede ser difícil para un profesor planear una sesión completa para enseñar y practicar recursos conversacionales como *Eso que*

has dicho es genial o *¿Pero qué dices?*. En su lugar, estos pueden integrarse más fácilmente en actividades diseñadas para practicar la escucha activa.

Además de estas interesantes propuestas queremos añadir que en muchas ocasiones los estudiantes no realizan esta escucha activa porque carecen de los recursos conversacionales básicos para poder reaccionar a lo dicho, pedir clarificación parcial, hacer tiempo mientras se habla, involucrar al interlocutor en la conversación, etc. El entrenamiento intensivo en estas y otras estrategias conversacionales puede ser beneficioso, como demuestra Naughton (2006) en clases monolingües (en su caso, estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera) mediante una intervención pedagógica al respecto. Tras analizar empíricamente los resultados de su propuesta de entrenamiento en estrategias, esta autora concluye que este puede ser determinante en el desarrollo de la interacción oral y que puede promover el aprendizaje durante el trabajo grupal y el fomento del diálogo cooperativo entre los estudiantes (*ibid.*, p. 179).

Hay otras soluciones para estos contextos monolingües (o funcionalmente monolingües) que conectan con la optimización del uso de la L1, cuyo potencial como instrumento docente en las aulas de idiomas se empezó a revisar hace ya unas décadas (*cf.*, por ejemplo, Atkinson, 1987). Partiendo de las propuestas de este autor, se puede, por ejemplo, instar a los estudiantes a que durante el trabajo cooperativo recurran a su L1 si les vienen a la mente reacciones o expresiones relacionadas con el manejo de la interacción. Esta propuesta, además de fomentar la interacción, consigue una mayor implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lengua, puesto que son ellos mismos los que generan parte de la lengua “tratada” en el curso. Creemos que con actuaciones de este tipo conseguimos conectar con propuestas pedagógicas como el currículum de las tres AAA (conciencia *-awareness-*, autonomía y autenticidad) (Van Lier, 1996 *apud* Esteve, 2006, p. 73) o el uso pedagógico de la traducción en el aula de idiomas.

Potenciar la interdependencia positiva y la responsabilidad individual

Aunque diferentes (la primera hace referencia a la disposición de los estudiantes a colaborar con sus compañeros, mientras que la segunda trata más bien del hecho de que los estudiantes se involucren activamente asumiendo su parte correspondiente del trabajo), estos dos aspectos están muy relacionados con problemas como que los estudiantes se aprovechen del esfuerzo de sus

compañeros o que no se impliquen en el trabajo tanto como si realizaran la tarea individualmente. Son abundantes las posibles soluciones que se pueden encontrar en la literatura sobre trabajo cooperativo, muchas de ellas para potenciar los dos aspectos (Jacobs, 2006, p. 43), como son repartir la tarea, especializar a los estudiantes en una parte de la información o técnicas más concretas, como la de *Numbered Heads Together* de Kagan (1992 *apud* McCafferty, Jacobs y DaSilva, *op. cit.*, p. 189), en la que cada miembro de cada grupo de trabajo recibe un número y tras el trabajo cooperativo el profesor pide las conclusiones del trabajo diciendo un número al azar. Es muy importante que los profesores manejen estas técnicas, puesto que la interdependencia positiva va a ser uno de los factores fundamentales que promuevan la interacción entre los estudiantes, como uno de los motores del intercambio de información y negociación de significado.

Uno de los momentos en los que es más complicado para los profesores enfrentarse a este problema es al evaluar el trabajo en grupo. Muchos estudiantes se desmotivan al ver que la evaluación de su trabajo cooperativo va a depender de la valoración que haga el profesor de unos resultados en los que no todos han contribuido de igual manera. Respecto a esto se pueden encontrar propuestas metodológicas como que la nota del grupo sea la media de las notas de todos los miembros o que cada individuo reciba una nota individual y otra nota por las sucesivas mejoras del trabajo grupal.

Creemos, sin embargo, que se puede aprovechar esta cuestión problemática para promover la práctica lingüística al tiempo que se fomenta la responsabilidad individual. Una solución sería la combinación de la evaluación del resultado grupal y la evaluación de la implicación de cada individuo en el proceso. Por ejemplo, si el grupo tenía que ponerse de acuerdo en elaborar una lista de la compra para una determinada situación a partir de los productos de varios folletos de supermercado, el profesor puede dar una nota grupal por la calidad del resultado (es decir, si la propuesta del grupo se ajusta a lo exigido por la tarea) y otra nota individual mediante un cuestionario que cada miembro responde, tras retirar el material del que disponía el grupo, con preguntas del tipo: *“Nombra un producto que dijo algún compañero y explica por qué no lo habéis puesto en la lista”* / *“¿Cuántos folletos de supermercado ha tenido el grupo?”* / *“¿De qué color son las cajitas de los folletos que tienen los precios?”* / *“Explica otro producto de los folletos que te gustaría incluir en la lista y por qué”* / *“Escribe el nombre de tres productos de los folletos que*

cuestan más de 20 euros”, etc. De esta manera se consigue que los estudiantes estén involucrados en el proceso del trabajo grupal, además de practicar algunos contenidos de la tarea en sí.

Formar en destrezas sociales

Uno de los problemas que pueden surgir durante la interacción entre los estudiantes es que estos no hagan uso de las destrezas sociales necesarias para poder cooperar con sus compañeros, tales como el respeto, la tolerancia, la aceptación de la ambigüedad en las palabras de otros (especialmente importante en el aula de idiomas), etc. Los profesores pueden realizar intervenciones pedagógicas dirigidas por ellos, desde las más intrusivas, como puede ser modelar determinados comportamientos positivos o recriminar al grupo por estos comportamientos negativos, hasta otras realizadas en cooperación con los estudiantes, como hacer una lluvia de ideas sobre los problemas y ventajas de trabajar en grupo y aplicarlos a la realidad del aula, o comentar escenas de televisión o cine en las que algún grupo ha resuelto algún conflicto y analizar cómo lo ha hecho. Hay multitud de series de televisión que presentan situaciones de este tipo.

No obstante, opinamos que la reflexión autoevaluatora de los individuos puede ser igual de eficaz y, al mismo tiempo, promover la práctica lingüística. Esto se puede conseguir mediante la administración de cuestionarios de evaluación del trabajo grupal que los estudiantes pueden cumplimentar en la lengua que están aprendiendo si tienen nivel suficiente o, si no, en su L1. Hadfield (*op. cit.*) propone llevar a cabo esto en dos fases, con un primer cuestionario tras una actividad cooperativa con el fin de tomar conciencia del problema o problemas y con un segundo cuestionario después de realizar otra actividad grupal en el que se pide a los estudiantes que comparen la actuación del grupo en las dos actividades. Estos cuestionarios se pueden poner en común oralmente en la clase e iniciar un debate entre los estudiantes, o el profesor puede leerlos fuera de clase y proporcionar la retroalimentación adecuada, tanto lingüística como grupal. Otra manera también colaborativa sería el uso de un buzón de clase, en el que los alumnos pueden dejar sus comentarios de manera anónima para que el profesor y la asamblea los comente.

Gestionar los papeles de los alumnos

Los papeles son aquellos comportamientos que se espera que cada miembro lleve a cabo durante la interacción grupal y pueden ser surgir de forma natural (papeles informales) o ser asignados (papeles formales) (Dörney y Murphey, *op. cit.*, p. 110). Una buena gestión de estos papeles, en especial de los positivos, puede ayudar a los profesores a resolver problemas de la dinámica grupal y la gestión de la clase. Un ejemplo sencillo, si nuestro grupo es muy grande y hay posibilidad de que haya caos y ruido, sería asignar dentro de cada pequeño grupo de trabajo los papeles de “Enlace con el profesor/con los otros grupos”, que será el único que podrá levantarse y circular por el aula para preguntar dudas al profesor o consultar a los otros grupos, o el de “Controlador del ruido”, que se encargará de que su grupo no moleste a los otros grupos por subir el volumen.

Tanto si son informales (líder, organizador, etc.) como asignados (responsable de la tarea, animador, etc.) es necesario que los estudiantes sepan claramente en qué consiste su papel y, además, tengan los recursos lingüísticos necesarios para llevarlo a cabo. Este es otro ejemplo de cómo los profesores pueden fomentar la interacción entre los estudiantes, puesto que pueden “entrenar” a los estudiantes en los recursos conversacionales asociados a cada papel e incluso ponerlos a la vista en carteles por las paredes del aula para que los estudiantes puedan recurrir a ellos siempre que lo necesiten. El potencial de práctica de determinadas funciones lingüísticas es inmenso a este respecto.

Promover la cercanía entre los estudiantes

Hacer que los estudiantes se aproximen a sus compañeros, tanto física como mentalmente, es una de las maneras de promover una buena dinámica grupal en la clase. Puesto que el contacto físico a veces puede chocar con las expectativas culturales, es preciso recurrir a técnicas más indirectas, como, por ejemplo, que los estudiantes realicen un juego de adivinación de datos personales que han escrito dentro del perfil dibujado de una de sus manos (le pueden poner una pulsera con su nombre) y que se la “regalen” al compañero que gane el juego. Este tipo de técnicas consiguen la aproximación física entre estudiantes sin que esta se produzca realmente. De igual manera, es importante que los estudiantes sean reagrupados por el profesor con cierta frecuencia para que puedan interactuar con el mayor número de compañeros, puesto que si se permite que los estudiantes interactúen

siempre con los mismos, puede ocurrir que desarrollen estrategias comunicativas (como la de evitación o la de apoyo en la L1 si esta es compartida) que permitan el desarrollo de una intralengua (la usada en la comunicación grupal), pero que frenen el desarrollo de la interlengua de los individuos. Confrontar a estos estudiantes con otros compañeros es necesario para promover la ruptura en la comunicación y potenciar la consiguiente negociación de significado. Estos agrupamientos pueden ser escogidos por el profesor, quien puede decidirse por componer grupos heterogéneos u homogéneos en cuanto al nivel de competencia lingüística, procedencia, intereses, etc., o pueden establecerse al azar. Aunque los agrupamientos heterogéneos, especialmente aquellos referidos al nivel de dominio lingüístico, han recibido mayor apoyo en la literatura especializada, creemos que los profesores pueden aprovechar esta creación de proximidad entre estudiantes para formar grupos con otros propósitos: fomentar la cohesión (mediante la creación de grupos que compartan alguna característica) o la práctica de lengua (instando a hacer pequeños intercambios lingüísticos o utilizando tarjetas con diversos contenidos lingüísticos).

Por último, también es conveniente que los profesores promuevan el acercamiento mental entre los estudiantes, esto es, la empatía, ya que este factor puede ayudar a limar asperezas y allanar el terreno para la cooperación grupal. De nuevo Hadfield (*op. cit.*) es una buena fuente de ideas, sobre todo porque combina estas actividades con la práctica lingüística mediante la compleción de cuestionarios sobre gustos, aficiones, etc. pensando que se es otro compañero. Creemos que esta dinámica también se puede aprovechar en otras fases de la secuencia didáctica, como en el de presentación de lengua, puesto que se puede pedir a los estudiantes que personalicen las muestras de lengua que se van a utilizar en esta fase pensando en sus compañeros (Sánchez Cuadrado, pp. 6-7) o en las fases de práctica.

1.4.1.4. Fomento de la interacción en los grupos cohesionados

Cuando el grupo está cohesionado es cuando está preparado para desarrollar el trabajo cooperativo con un fomento adecuado de la interacción. Es la fase de actuación, en la que los profesores pueden poner en práctica todas las ideas que los expertos en aprendizaje cooperativo han desarrollado para la clase de idiomas (*cfr.* Kagan; Johnson and Johnson; McCafferty, Jacobs and DaSilva, *op. cit.*), como son

el trabajo basado en proyectos, los enfoques basados en tareas, los *role plays* y escenarios, técnicas concretas como “la discusión en pirámide” o “el puzzle o *jigsaw*”.

Es necesario que los profesores sean conscientes en todo momento de que el trabajo colaborativo es diferente al cooperativo, esto es, que el primero no tiene por qué implicar el segundo. El trabajo colaborativo es aquel que el grupo lleva a cabo de manera poco estructurada, es decir, el que se puede realizar simplemente poniendo a sus miembros a trabajar juntos. Es lo que muchas veces ocurre cuando un profesor decide que una actividad que estaba pensada para ser resuelta individualmente sea realizada en parejas o en grupos. A veces la interacción resultante de esta acción puede ser, gracias a la discusión de diferentes opciones o puntos de vista, tanto o más rica que la pretendida por otra actividad pensada para parejas o grupos (Ruiz, *op. cit.*, p. 168). Sin embargo, muchas veces no es esto lo que ocurre. Es por esto por lo que los profesores deben ser conscientes y aplicar todas las técnicas, como las que hemos descrito anteriormente, con el fin de lograr un trabajo realmente cooperativo, el cual está más estructurado y asegura que se cumplan los requisitos para que se lleven a cabo una interacción y un trabajo grupal satisfactorios.

Aparte de esto, es conveniente que los profesores utilicen diferentes mecanismos para mantener la cohesión de un grupo que ha alcanzado esta fase de actuación. Esto se puede lograr de muchas maneras: mediante la creación de símbolos que identifiquen al grupo-clase (también en el trabajo en pequeños grupos se puede conseguir pidiéndoles que se pongan un nombre o dibujen un logotipo que los diferencie de los otros grupos), definiendo al grupo-clase frente a otras clases (mediante la redacción de cartas o mensajes que el profesor transmite como si fuera un cartero o mensajero), mediante la búsqueda de elementos que hayan hecho disfrutar al grupo en su conjunto (como una canción que se oyó un día y que gustó mucho, un chiste que alguien contó e hizo reír a todo el mundo, etc.). Dörney y Murphey (*op. cit.*, pp. 71-72) nos advierten, sin embargo, de que un exceso de cohesión puede hacer fracasar la dinámica grupal, puesto que puede hacer que los miembros se centren en la dimensión social del grupo e ignoren los objetivos (de aprendizaje, en nuestro caso) o que abandonen cualquier pensamiento crítico en aras del entendimiento mutuo, con lo que la interacción también se puede ver frenada. De nuevo, la capacidad de los profesores de analizar y evaluar la situación grupal es lo que debe dictar las actuaciones pedagógicas.

La última etapa en la evolución de un grupo, la de disolución, puede ser emocionalmente negativa por varios motivos. En primer lugar, suele estar asociada con los procesos de evaluación sumativa, que pueden causar estrés a los miembros del grupo. Segundo, la lógica nos dicta que cuanto mayor haya sido la cohesión del grupo en las fases anteriores, más triste será este momento de finalización de la experiencia grupal. Sin caer en exageraciones dramáticas ni traumas psicológicos, lo cierto es que los miembros del grupo pueden sentir como una pérdida el deshacer unos lazos que los han unido de forma gratificante durante un tiempo con otras personas. Por último, es fácil que los profesores, acuciados por otras ocupaciones y tareas en esos momentos, no presten atención a las necesidades grupales de su clase durante esta fase.

Por ello, creemos necesario que los profesores tengan en cuenta que no satisfacer estas necesidades puede hacer que el grupo cierre la experiencia con un mal sabor de boca. De nuevo, las monografías (por ejemplo, Hadfield, *op. cit.*) y algunos manuales proporcionan a los profesores ideas sobre cómo gestionar al grupo en esta fase, sobre todo centradas en dos aspectos: hacer una reflexión emocional y personal sobre lo que la experiencia grupal ha aportado a los individuos (diferente a lo que habría supuesto aprender la lengua solos) y una proyección hacia el futuro del grupo (mediante una reflexión sobre qué va a pasar con los compañeros después de que el curso termine, cómo se pueden mantener los lazos, etc.). Se trata, en cierta manera, de preparar el equipaje para marcharse y guardar en él algunos recuerdos de lo vivido. De nuevo, se puede aprovechar esta atención a la dimensión social de la clase para integrar la práctica lingüística de muchos contenidos, incluso como forma de evaluación sumativa: recursos para recordar momentos o anécdotas del pasado, cómo expresar cumplidos o deseos, estructuras para valorar acciones realizadas por otros, etc.

Todo lo expuesto en el presente apartado tiene un doble objetivo. Por un lado, tomar conciencia de la importancia de mantenerse al día de los avances metodológicos en relación con los factores grupales y afectivos que afectan a la enseñanza en contexto de instrucción. Si estas decisiones se sistematizan de una manera adecuada, los profesores pueden realizar sus intervenciones pedagógicas de una manera profesional y consecuente con lo investigado más recientemente por los expertos, y al mismo tiempo promover la interacción entre sus estudiantes. Es

más, las propias experiencias grupales de los profesores pueden servirles de guía en este campo, siendo abundantes los ámbitos de la vida diaria que pueden convertirse en fuente de inspiración (desde los grupos de terapia o de ocio hasta las actividades de monitorización sociocultural).

Extraemos de aquí otra cuestión que queremos destacar, la continua actualización de la práctica docente y los consecuentes procesos de investigación en acción que pueden llevar a cabo los profesores dentro de estos campos. Son necesarios estudios empíricos que investiguen cuantitativa y cualitativamente con instrumentos psicométricos y etnográficos los efectos de la atención a la cohesión grupal, el entrenamiento en estrategias cooperativas, la formación en destrezas sociales, la zona de acción de los estudiantes (igual que se ha estudiado ampliamente la del profesor), la gestión de los factores afectivos en un nivel grupal, etc. Este ámbito, como cualquier otro, merece toda la atención de los profesores puesto que es necesario tener presente que la conformación del grupo de estudiantes va a ser uno de los factores primordiales en el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de instrucción, aparte de permitir ampliar el ámbito de acción de los profesores de idiomas y que estos consigan educar a sus estudiantes en cuestiones que van más allá de la lengua objeto de estudio, desde una perspectiva global de la educación.

Por otra parte, se ha pretendido conectar en la medida de lo posible la atención a estos factores con el fomento de la interacción entre los estudiantes, debido a su importancia en los procesos de adquisición de una lengua. El hecho de aprovechar la atención prestada a la dinámica grupal o la optimización de las técnicas de trabajo cooperativo para promover la interacción entre los estudiantes puede aliviar la carga de trabajo de los profesores, además de solucionar muchos de los problemas que inciden en el desarrollo y gestión de las clases. De ahí que se hayan descrito pautas de actuación para poder solucionar cuestiones problemáticas (ruido, gestión del espacio, conflictos entre estudiantes, falta de destrezas cooperativas, evaluación del trabajo grupal, etc.) que en algunas ocasiones frenan la interacción entre los estudiantes, siempre desde la perspectiva de su potencial de práctica lingüística. Una buena actividad interactiva, diseñada cumpliendo con todos los requisitos de este tipo de tareas (contenido motivador, vacío de información, presión comunicativa, etc.) puede fallar debido a que los estudiantes, por ejemplo, no asuman los papeles adecuados o carezcan de los recursos necesarios para poder escuchar de manera

activa a sus compañeros. Quisiéramos incidir, además, en que ese evento social que constituye una clase de idiomas los profesores somos uno más de los protagonistas. Fundamentales, pero no más que los otros elementos (estudiantes, imposiciones curriculares, materiales, factores contextuales, etc.). Conseguir desempeñar en nuestra justa medida ese papel, lograr el equilibrio entre todos los demás elementos y hacer que giren alrededor de los estudiantes, al tiempo que se presta atención a las condiciones contextuales, es, sin duda, el reto de los profesores de idiomas.

Como se podrá observar en la aplicación de los principios descritos en este apartado en nuestra propuesta metodológica (*vid.* cap. 2: 2.3.4.), el aula de traducción pedagógica es también un contexto de aprendizaje de lenguas proclive a hacer uso del potencial que la dinámica grupal y el aprendizaje cooperativo ofrece a la hora de analizar y practicar la lengua extranjera.

CAPÍTULO 2: PROPUESTA METODOLÓGICA

2.1. Contexto de aprendizaje

El presente estudio se llevó a cabo durante el cuatrimestre de febrero a mayo de 2014 en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, en concreto con dos grupos de la asignatura de Traducción Inglés-Español I perteneciente al Curso de Estudios Hispánicos y con dos grupos del Curso de Español como Lengua Extranjera. A continuación se describe el contexto de aprendizaje en todos sus niveles: centro de estudio, niveles curriculares y asignaturas específicas.

2.1.1. El Centro de Lenguas Modernas

El Centro de Lenguas Modernas (CLM) de la Universidad de Granada es un centro de enseñanza especializado en la enseñanza y acreditación de lenguas extranjeras, así como en la formación de profesorado de idiomas. Si bien los cursos de lenguas extranjeras de la Universidad de Granada cuentan con una tradición anterior, el CLM funciona con su sede y configuración actuales desde 1992. La oferta académica se divide entre la sección de Lenguas Extranjeras (con impartición de numerosos

idiomas como inglés, francés, alemán, italiano, japonés, etc.) y la de Español para Extranjeros [*sic*], la cual ofrece una gran variedad de cursos (intensivos, extensivos, cursos combinados de lengua y contenidos, etc.). El CLM cuenta con un personal docente y administrativo propio, con el que colaboran también docentes del ámbito universitario para complementar la amplia oferta académica que implica en muchas ocasiones créditos universitarios convalidables.

La filosofía educativa del centro queda reflejada en sus currículos de enseñanza, que están anclados en el MCER y con otros documentos más específicos (como es el Plan Curricular del Instituto Cervantes en el caso del español) y se complementa con los procesos de acreditación lingüística llevados a cabo en el centro: en lenguas extranjeras se administran exámenes internacionalmente reconocidos y también exámenes propios con reconocimiento oficial, al igual que ocurre en la sección de ELE, con la administración del examen DELE del Instituto Cervantes y del examen de desarrollo propio, el eLADE, el primer examen de acreditación de español en línea. Para concluir, como se ha mencionado, la oferta académica también incluye cursos de formación de profesores, que es consecuencia y reflejo de que gran parte del personal docente también desarrolle labores de investigación y docencia en otros contextos de enseñanza (principalmente títulos de máster, cursos, conferencias, etc.)

2.1.2. El Curso de Estudios Hispánicos

El Curso de Estudios Hispánicos es una de las ofertas formativas que ofrece el CLM a estudiantes extranjeros que quieren pasar unos meses de perfeccionamiento lingüístico y cultural en Granada, como se recoge en la página *web* oficial del CLM (2014):

“El Curso de Estudios Hispánicos está destinado a universitarios y profesionales que tengan interés en profundizar en los conocimientos de la lengua y cultura españolas. Se ofrece una amplia gama de asignaturas, impartidas por especialistas de la Universidad de Granada”.

El curso se puede realizar durante los cuatrimestres de otoño (de octubre a diciembre) o de primavera (de febrero a mayo), y los estudiantes pueden escoger entre cuatro y cinco asignaturas de 45 horas. La oferta de asignaturas para el curso académico 2013-2014, durante el cual se desarrolló la investigación, fue:

OTOÑO	PRIMAVERA
<p>A. Lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> -Producción oral y escrita. -Gramática del español. -Variedades del español. -Traducción inglés-español I. -Traducción inglés-español II. -Español de negocios. -La enseñanza del español en escuelas bilingües. -Lingüística española. <p>B. Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Literatura española del Renacimiento al Siglo de Oro de Cervantes. -Literatura española (Ilustración, Romanticismo y Realismo). -Literatura española contemporánea. -Literatura hispanoamericana. -La imagen de la mujer en la literatura española (S.XVIII-S.XXI). <p>C. Historia y Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> -De la España del siglo XVIII a la Guerra Civil y Franco. -La transición: de la dictadura de Franco a la democracia de la España actual. -Cambios sociales y demográficos en la geografía española. <p>D. Historia del Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arte español (Renacimiento – Barroco). Arte español contemporáneo. -Historia del cine español. <p>E. Sociología, Política y Economía</p> <ul style="list-style-type: none"> -Temas de actualidad sociopolítica en España. -Sistema político de la Unión Europea. -Economía y negocios en España y América Latina. <p>F. Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Civilización y cultura españolas. -Civilización y cultura hispanoamericanas. -Cultura islámica en España. -Historia del flamenco. -La música española como fenómeno artístico y social: tradición y vanguardia. -Diversidad religiosa y cultural en la España medieval. <p>G. Prácticas en empresas, centros educativos y voluntariados.</p> <p>H. Lengua Moderna</p>	<p>A. Lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> -Producción oral y escrita. -Gramática del español. -Variedades del español. -Traducción inglés-español I. -Traducción inglés-español II. -Español de negocios. -Lingüística aplicada a la enseñanza del español. -Lingüística española. <p>B. Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Literatura española del Renacimiento al Siglo de Oro de Cervantes. -Literatura española (Ilustración, Romanticismo y Realismo). -Literatura española contemporánea. -Literatura hispanoamericana. -La imagen de la mujer en la literatura española (S.XVIII-S.XXI). -Cambios ideológicos y sociales a través del teatro español. <p>C. Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> -De la España del siglo XVIII a la Guerra Civil y Franco. -La transición: de la dictadura de Franco a la democracia de la España actual. -Historia contemporánea de América <p>D. Historia del Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arte español (Renacimiento – Barroco). -Arte español contemporáneo. -España e Hispanoamérica a través del cine contemporáneo. <p>E. Sociología, Política y Economía</p> <ul style="list-style-type: none"> -Temas de actualidad sociopolítica en España. -Sistema político de la Unión Europea. -Economía y negocios en España y América Latina. <p>F. Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Civilización y cultura españolas. -Civilización y cultura hispanoamericanas. -Cultura islámica en España. - La música española como fenómeno artístico y social: tradición y vanguardia. -El arte flamenco en la sociedad y la cultura. -Diversidad religiosa y cultural en la España medieval. -Sistema de salud en España. -Ecología y Medioambiente en España. <p>G. Prácticas en empresas, centros educativos y voluntariados.</p> <p>H. Lengua Moderna</p>

Tabla 7: Asignaturas del Curso de Estudios Hispánicos del CLM.

Como se puede observar, el programa presenta un grupo de asignaturas instrumentales de lengua, entre las que se incluye el curso de Traducción Inglés-Español I. El resto está conformado por asignaturas de contenidos organizadas en bloques temáticos, algunas de las cuales solamente se imparten en uno de los dos cuatrimestres. Parte de las asignaturas son impartidas por profesores de la Universidad de Granada, pero hay un gran número de asignaturas cuyos docentes pertenecen al personal docente propio del CLM, como es el caso de la asignatura de Traducción I y II. Una diferencia entre las asignaturas instrumentales y las de contenidos está en la ratio de estudiantes (máximo 15-25 en las instrumentales y máximo 35 en las de contenido), lo cual permite realizar dinámicas de trabajo en clase más participativas en las instrumentales.

Para realizar el curso de Estudios Hispánicos los estudiantes deben demostrar poseer un nivel de competencia lingüística equivalente a un nivel 6 del CLM (B2.1. del MCER)⁴⁸. Por lo tanto, los estudiantes inscritos en el programa se pueden clasificar como pertenecientes a los niveles 7 (B2.2), 8 (C1) y 9 (C2), tal y como se describirá más adelante (*vid.* cap. 3: 3.3.1. “Sujetos y grupos de estudio”). El CLM ofrece a aquellos estudiantes que no poseen estos niveles de competencia dos opciones:

-Realizar el Curso de Lengua y Cultura Españolas, cuyo requisito de nivel de competencia lingüística es menor (basta con estar en el nivel 5 (B1.2.) o 6 (B2.1.) del CLM). Este curso incluye la mayor parte de las asignaturas de contenidos del Curso de Estudios Hispánicos pero impartidas atendiendo a las necesidades lingüísticas de los estudiantes de estos dos niveles. En contraste, el número de asignaturas instrumentales de lengua es menor, puesto que no se imparten, por ejemplo, los cursos de Traducción.

-Realizar un curso intensivo de lengua española previo al Curso de Estudios Hispánicos que los prepare para superar la prueba de nivel de acceso a dicho curso, especialmente a aquellos alumnos que se encuentran entre los niveles de competencia 5 y 6.

⁴⁸ El CLM establece su Currículo General de Lengua Española en 9 niveles de competencia relacionados con los niveles establecidos en el MCER y el PCIC. Estos son: Nivel 1 (A1), Nivel 2 (A2), Nivel 3 (A2+), Nivel 4 (B1.1.), Nivel 5 (B1.2.), Nivel 6 (B2.1.), Nivel 7 (B2.2.), Nivel 8 (C1) y Nivel 9 (C2).

2.1.3. La asignatura de Traducción inglés-español I

El curso de Traducción Inglés-Español I⁴⁹ se ofrece durante los dos cuatrimestres del programa de Estudios Hispánicos. Este curso se complementa con el de Traducción Inglés-Español II, que también se ofrece en los dos cuatrimestres. De esta manera los estudiantes que ya hayan cursado durante el cuatrimestre de otoño el curso de Traducción I o que acrediten un nivel 8 o 9 pueden realizar el curso de Traducción II en el cuatrimestre de primavera. La división en dos niveles, a grandes rasgos, se basa en la diferenciación de los contenidos que se venían cubriendo en el único curso de Traducción Inglés-Español que se impartió hasta el año 2011 (CLM, 2014):

-“El contenido informativo y el tipo de textos del curso **Traducción I: Temas Generales** estarán relacionados con diferentes situaciones de comunicación reales, intentando abarcar con ello diferentes registros de la lengua, tipologías textuales y un equilibrio entre la expresión escrita y oral, siempre dentro de los ámbitos de la información de tipo general”.

-“El contenido informativo y el tipo de textos del curso **Traducción II: Temas Especializados** estarán relacionados con diferentes situaciones de comunicación reales, pero a diferencia del curso de Traducción I, dentro de ámbitos más especializados de la lengua”.

Como se ha mencionado, el presente estudio empírico se llevó a cabo con los dos grupos del curso de Traducción Inglés-Español I, mediante la programación de objetivos y contenidos que a continuación se describen (*vid.* anexo 3).

Tal y como se especifica en su introducción, el curso tiene un doble objetivo: desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes mediante actividades de mediación según el MCER (especialmente las actividades de mediación escrita relacionadas con la traducción inversa) e iniciar a los estudiantes en las características del proceso de traducción. Por lo tanto, los contenidos incluyen consideraciones textuales y pragmáticas, un análisis contrastivo entre el inglés y el español, y aspectos culturales, así como técnicas, herramientas y estrategias de traducción. Sin embargo, el segundo objetivo de formación en el proceso de

⁴⁹ Aunque el CLM utiliza el término “curso” para el programa de estudios más amplio (Estudios Hispánicos o Lengua y Cultura Españolas) y “asignatura” para cada una de las ofertas formativas dentro de cada curso, en este estudio se utiliza el término curso indistintamente, esto es, para el Curso de Estudios Hispánicos y para el Curso de Traducción Inglés-Español I incluido en aquel.

traducción queda siempre supeditado a las necesidades de los alumnos, cobrando especial importancia el objetivo de desarrollar su competencia lingüística mediante una metodología activa que implica actividades de producción oral y escrita, tanto individuales como en cooperación con los compañeros.

El curso está dividido en cinco bloques, cada uno de los cuales intenta atender a una tipología textual diferente y presenta unos objetivos particulares. La gran variedad de perfiles académicos (y también profesionales) de nuestros alumnos hace que se haya optado también por esta variedad de temas y textos, con el fin de satisfacer al máximo sus necesidades comunicativas e intereses personales.

Cada uno de los bloques gira alrededor de una situación de mediación real, que sirve como marco de trabajo y es generadora de las tareas finales de aplicación. Así, en el Bloque 1 de “Situaciones de la vida cotidiana”, en lugar de pedir a los estudiantes que traduzcan textos sin más, se crea el siguiente contexto de actuación y los consiguientes contenidos:

UNIDAD 1: SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA.
<p>Situación de mediación lingüística: Facilitar el uso de determinados servicios con información general en inglés para personas hablantes de español.</p>
<p>Contenidos: -Información de tipo general: situaciones de la vida cotidiana, información de supervivencia. -Terminología específica de las situaciones seleccionadas. -Estrategias de traducción: paráfrasis, selección y adecuación de la información relevante. -Contenidos lingüísticos: formular preguntas, pronombres interrogativos, <i>hay/está/es</i>, localizar en el tiempo y en el espacio, expresar cantidades.</p>
<p>Proyecto 1: (dentro de clase, en grupo) Preparación de una situación de mediación para los compañeros de clase. Resolución de las situaciones de mediación preparadas por los otros compañeros.</p>

Tabla 8: Objetivos y contenidos del bloque I (situaciones de la vida cotidiana) del curso de Traducción inglés-español I

Como se desprende de esta tabla, cada bloque cubre los contenidos que preparan al estudiante para poder realizar la tarea final o proyecto relacionado con el mismo. Estos contenidos son de índole variada: textuales, culturales, lingüísticos y de traducción. No obstante, el dinamismo de la actividad de traducción en sí y la heterogeneidad de niveles e intereses de los alumnos hacen que en cada bloque estos contenidos iniciales sean complementados por otros.

Aparte de estos contenidos, como se ha comentado con anterioridad, el curso pretende proporcionar al estudiante la mayor cantidad posible de práctica oral y escrita, además de facilitarle estrategias y herramientas. Para ello se realiza un doble proceso de evaluación, uno formativo y otro sumativo. La evaluación formativa consiste en la realización de cuatro proyectos de traducción con las siguientes dinámicas de trabajo:

- Proyecto 1, en grupo/en clase (Bloque 1 – situaciones cotidianas).
- Proyecto 2, individual/en clase (Bloque 2 – traducción turística).
- Proyecto 3, en grupo/fuera de clase (Bloque 3 – traducción periodística).
- Proyecto 4, individual/en clase (examen final).

El cuarto proyecto coincide con la evaluación sumativa (examen final), es por lo tanto individual/en clase y se diferencia de los anteriores en que no sigue el proceso de revisión con ayuda de los comentarios del profesor (este sistema de corrección doble se detalla en el programa del curso), además de que versa sobre un tema no tratado directamente en el curso, del cual se informa a los estudiantes con tiempo suficiente para que lo puedan preparar mediante todas las estrategias aprendidas durante el curso.

2.1.4. El Curso de Español como Lengua Extranjera

El CLM ofrece una gran variedad de cursos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Entre ellos hay cursos intensivos que duran de tres a cuatro semanas, cursos de especial diseño (esto es, creados específicamente para atender las necesidades de algún grupo de estudiantes que quiere pasar un período formativo en España) y cursos extensivos, pensados para aquellos estudiantes que no pueden tener una dedicación diaria al aprendizaje del español. Para estos últimos está pensado el Curso de Español como Lengua Extranjera (CELE), que queda definido de la siguiente manera en la página *web* del CLM (*ibid.*):

“El Curso de Español como Lengua Extranjera (CELE) va dirigido a aquellas personas que deseen iniciar o ampliar sus conocimientos de español en nuestro país y está especialmente recomendado para los alumnos que quieran compaginarlo con otras actividades de tipo académico o laboral. En este curso se desarrollan las cuatro destrezas de la lengua (producción y comprensión orales y escritas) siguiendo una

metodología esencialmente comunicativa y empleando las más modernas técnicas audiovisuales”.

Los CELE cubren los seis niveles del MCER, que están subdivididos en los nueve niveles de enseñanza descritos en el currículum del CLM: Nivel 1 (A1), Nivel 2 (A2), Nivel 3 (A2+), Nivel 4 (B1.1.), Nivel 5 (B1.2.), Nivel 6 (B2.1.), Nivel 7 (B2.2.), Nivel 8 (C1) y Nivel 9 (C2)⁵⁰.

El presente estudio, como se describe en el capítulo 3, incluyó una comparativa entre la intervención docente mediante actividades de traducción pedagógica y las prácticas más conocidas de enseñanza de ELE. Por lo tanto, se seleccionaron dos grupos de CELE, uno de nivel 6 y otro de nivel 7, que recibieron la instrucción indicada en las programaciones de curso establecidas por el CLM para dichos niveles. Como prescribe el currículo del CLM, estas programaciones incluyen (según indicaciones del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes) un tratamiento docente de las siguientes tres dimensiones de los estudiantes (*ibid.*):

-El estudiante como agente social que lleva a cabo una serie de tareas en sociedad que implican el uso de los recursos lingüísticos a su disposición en transacciones de la vida diaria, en interacciones sociales, y en la recepción y producción de determinados textos. (En este currículo estos aspectos se desarrollan en los apartados: 3: Competencia comunicativa: actividades de la lengua, productos textuales y tareas complementarias. 4: Competencia pragmática: nociones, funciones y productos textuales. 5: Competencia gramatical. 6: Competencia fonológica y ortográfica.)

-El estudiante como hablante intercultural que desarrolla una serie de destrezas interculturales, un conocimiento del mundo y una competencia existencial que le permiten acercarse a las nuevas culturas, establecer puentes entre la cultura propia y los nuevos fenómenos culturales y resolver posibles conflictos interculturales consigo mismo o con otras personas (Apartado 1: Competencia intercultural).

-El estudiante como aprendiz autónomo y en grupo que hace uso de determinadas estrategias de aprendizaje y de uso de la lengua, así como de las habilidades necesarias para desarrollar labores cooperativas durante y después de su aprendizaje formal, haciendo por lo tanto de este un proceso para toda la vida (Apartado 2: Competencia educativa).

⁵⁰ Un resumen del currículum está a disposición pública en la página web del CLM (http://www.clm-granada.com/html/c_espanol/esp/cele/cele_info.htm).

El contenido concreto del CELE no es de acceso público, pero en el apartado siguiente se detallan los descriptores del MCER que se aplican a cada uno de los niveles. Por otra parte, es conveniente señalar que este curso tiene una duración de 60 horas, repartidas normalmente en 20 sesiones de 3 horas. Los estudiantes que realizan este tipo de curso son principalmente estudiantes Erasmus de la Universidad de Granada que combinan su formación en las diferentes facultades con la formación lingüística en el CLM, aunque el curso está abierto a cualquiera, por lo que a veces también se matriculan en él estudiantes de ELE que viven en la ciudad o proximidades y no pueden realizar un curso intensivo todos los días.

La metodología que se sigue en estos cursos es principalmente comunicativa, centrada en el desarrollo de las cuatro destrezas, además de la competencia estratégica y la autonomía del estudiante. En todo momento se intenta aprovechar la situación de inmersión de los estudiantes mediante tareas que conectan la práctica diaria del aula con su vida fuera de ella. Es conveniente señalar que, aparte de las sesiones presenciales, los estudiantes realizan tareas fuera de clase que constituyen la evaluación formativa y que todos realizan al final del curso la misma evaluación sumativa mediante unos exámenes de aprovechamiento desarrollados por el CLM y que son comunes para todos los grupos de un mismo nivel.

Aunque el CLM no establece unos materiales de enseñanza determinados para cada nivel, sí que recomienda algunos manuales que pueden servir de referencia (y que, en la práctica, son usados por gran parte de los docentes). Para los niveles que nos ocupan, los niveles 6 y 7, el CLM recomienda el manual *Abanico*, un manual de nivel B2 de la editorial Difusión, que fue el que se utilizó con los grupos experimentales. Para sendos niveles se recomiendan seis de las doce unidades que incluye el manual, aunque en nuestro caso, con el fin de homogeneizar la intervención docente, en ambos grupos se cubrieron otras dos unidades (la unidad 7 y la unidad 9), aparte de las propias de cada nivel. Este manual se complementó con materiales propios del investigador, puesto que no cubría todos los contenidos y aspectos lingüísticos trabajados durante la intervención docente. Los materiales utilizados con el grupo de CELE fueron equivalentes a los empleados con el grupo de Traducción en cuanto a contenidos y recorrido pedagógico, aunque, obviamente, sin incluir ningún trabajo de traducción.

2.2. Selección de la tipología textual y de los aspectos lingüísticos objeto de estudio

Con el fin de acotar y operativizar las variables de estudio, se decidió escoger dos contenidos de entre todos los inventariados en las programaciones de los grupos experimentales (Traducción inglés-español I, CELE de nivel 6 y CELE de nivel 7): por un lado, una tipología textual que permitiera crear un contexto para el desarrollo de las destrezas de recepción y producción; por otro lado, algunos aspectos lingüísticos presentes en dicha tipología textual que hicieran posible operativizar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante instrumentos de medición que permitieran un tratamiento cuantitativo de los datos. Es conveniente señalar que esta selección se había iniciado ya en el estudio piloto realizado por el investigador con anterioridad al presente estudio⁵¹, ya que reveló algunos datos que permitieron encauzar la presente investigación dentro del mismo ámbito de estudio.

La tipología textual seleccionada (la noticia periodística escrita) es un tipo de texto ampliamente utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras, como se detallará a continuación. Es, además, una tipología textual trabajada en los dos tipos de cursos de la presente investigación y, por otra parte, suele atraer el interés de los estudiantes de niveles B2, C1 y C2 en un contexto de inmersión, puesto que les sirve para avanzar en su nivel de dominio lingüístico respecto a muchas de sus competencias y, al mismo tiempo, les permite estar al día de lo que ocurre en su entorno más inmediato, en el país donde se encuentran y, en general, en los países hispanohablantes. La accesibilidad de este tipo de texto es hoy en día mucho más fácil gracias a internet, recurso que los estudiantes utilizan para estar informados también mediante informativos audiovisuales.

La noticia escrita como tipología textual se utiliza normalmente para la práctica de la comprensión lectora, pero también se usa con fines productivos, ya que es un marco de trabajo que permite ejercitar numerosos aspectos lingüísticos (mecanismos de coherencia y cohesión, estructuras gramaticales, cuestiones de precisión léxica, etc.) que los estudiantes pueden extrapolar a otros contextos de uso, como son los textos académicos. Por lo tanto, creemos que su elección queda

⁵¹ Este estudio piloto fue desarrollado por el investigador en el marco de la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, paso previo a la realización de la tesis doctoral. Se tituló *La atención a la forma en el marco de actividades de traducción pedagógica* y fue defendido en septiembre de 2011. Su objetivo principal fue el de realizar un primer acercamiento a los posibles beneficios de una instrucción lingüística con foco en la forma en el contexto de actividades de traducción (se realiza un resumen de este estudio piloto en el cap. 2: 2.2.1.).

suficientemente justificada, a pesar de la artificialidad que puede implicar el que los alumnos tengan que asumir el papel de periodistas y redactar noticias. No es este sino otro ejemplo más de una tarea pedagógica, es decir, aquella que se realiza en el aula y que pretende reflejar las tareas del mundo real como mero pretexto para que los estudiantes ejerciten determinados contenidos o aspectos lingüísticos. Es más, nuestra práctica docente nos ha permitido constatar, como es defendido ampliamente entre aquellos que abogan por una enseñanza comunicativa de la lengua, que el uso de contextos comunicativos ajenos a la realidad inmediata de los estudiantes sirve muchas veces de acicate para que estos se impliquen personalmente y saquen más provecho de la experiencia de aprendizaje. Por otro lado, el ejercicio de una tipología textual novedosa y los aspectos lingüísticos relacionados con ella contribuyen a que los estudiantes sientan la presión comunicativa que, a su vez, puede fomentar la negociación de significado y, en consecuencia, la adquisición de la lengua.

Para la selección de los aspectos lingüísticos objeto de estudio también se tuvieron en cuenta los resultados del estudio piloto, puesto que fue a partir de estos datos y mediante un instrumento de medición inicial como se eligieron cinco aspectos lingüísticos de índole y naturaleza variadas (*vid.* cap. 3: 3.3.2.) que permitieron analizar de forma empírica la posible utilidad de las tareas cooperativas de traducción pedagógica con foco en la forma, tanto en comparación con otras tareas de traducción pedagógica más centradas en la transmisión del significado como en comparación con tareas con foco en la forma utilizadas en un contexto de aprendizaje de ELE.

2.2.1. El género periodístico y la tipología textual “noticia”

El primer criterio tenido en cuenta en la selección de la tipología textual fue el de su inclusión en los documentos curriculares más ampliamente utilizados a la hora de inventariar los contenidos de la enseñanza de ELE: el MCER y el PCIC. Esto se llevó a cabo, primero, mediante el análisis de los niveles del Currículo de los Cursos de Lengua Española del CLM (2010)⁵² correspondientes a los cursos y sujetos del estudio. Por otro lado, se analizó con mayor detenimiento lo especificado en los dos documentos mencionados sobre el uso pedagógico de la citada tipología textual.

⁵² Este documento se desarrolló durante los años 2007-2010 siguiendo las directrices del MCER y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

En cuanto a los niveles curriculares del CLM, los sujetos del estudio, tras realizar una prueba de nivel si eran estudiantes recién llegados, o a partir de los cursos realizados justo con anterioridad al período formativo del presente estudio, fueron clasificados como estudiantes de nivel 7 (B2.2.), 8 (C1) y 9 (C2), en el caso de los estudiantes de los grupos de Traducción inglés-español I, y de nivel 6 (B2.1.) y 7 (B2.2.) en el caso de los estudiantes de los grupos de CELE. En el programa de Estudios Hispánicos, al que pertenece la asignatura de Traducción, esta clasificación de nivel se lleva a cabo con los estudiantes con el fin de distribuirlos en las asignaturas de Producción Oral y Escrita y Gramática conforme a su nivel de dominio, así como para detectar a aquellos que, por poseer un nivel lo suficientemente alto, están exentos de realizar estos cursos instrumentales de lengua. Respecto a los estudiantes de CELE, esta clasificación simplemente determina el nivel del curso al que pueden optar. No obstante, con el fin de ajustar de una manera más fiable el perfil lingüístico de los sujetos del estudio, además de utilizar esta primera referencia de la prueba de nivel del CLM, un grupo de expertos evaluadores revisó una muestra de *output* libre de todos ellos con el fin de determinar su posible homogeneidad o heterogeneidad de nivel respecto a la producción de tipología textual objeto de estudio (*vid.* cap. 3: 3.4.2.).

Dado que, como se expuso en el capítulo 1, no existe una descripción de niveles de competencia lingüística en las escalas del MCER respecto a las actividades de mediación que nos parezca precisa y lo suficientemente clarificadora, se utilizó la descripción establecida en el Currículo de los Cursos de Lengua Española del CLM (2010), que es el que se aplica para todos los cursos de lengua, incluidos los CELE. Los tres niveles que nos ocupan (B2, C1 y C2) quedan definidos de la siguiente manera en el citado documento:

Nivel 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 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.

Nivel 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.

Nivel 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.

Tabla 9: Descripción del perfil de los alumnos de nivel B2, C1 y C2 en el Currículo de Cursos Generales de Lengua Española del CLM

Como se puede observar, los estudiantes de estos niveles se pueden enfrentar a tareas lingüísticas complejas en casi todos los ámbitos de comunicación relacionadas con una gran variedad de temas, incluidos los de su especialidad.

Creemos conveniente especificar también las subescalas que ofrece el CLM para la destreza de expresión escrita, puesto que es la más directamente relacionada con el presente estudio.

Nivel B2:Descriptor general del MCER:

- Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

Descriptor desarrollado según el MCER y el Instituto Cervantes:

- Puede escribir redacciones e informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.
- Sabe escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.
- Puede tomar notas en conferencias sobre temas especializados, aunque tiende a detenerse en las palabras y perder parte de la información.
- Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o una obra de teatro.
- Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.

<p>Nivel C1:</p> <p><u>Descriptor general del MCER:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada. <p><u>Descriptor desarrollado según el MCER y el Instituto Cervantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considera que son aspectos importantes. ▪ Selecciona el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos sus escritos. ▪ Puede transmitir el contenido de lo oído a otras personas con gran precisión, a través de notas, paráfrasis y resúmenes.
<p>Nivel C2:</p> <p><u>Descriptor general del MCER:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas. <p><u>Descriptor desarrollado según el MCER y el Instituto Cervantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribe textos claros y fluidos en un estilo apropiado. ▪ Puede escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas, y que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación.

Tabla 10: Descriptores de la expresión escrita de los niveles B2, C1 y C2 en el Currículo de Cursos Generales de Lengua del CLM

Cabe señalar que la mayoría de los tipos de textos tratados en el curso de Traducción Inglés-Español I aparecen incluidos en los descriptores anteriores, en particular los incluidos en el Bloque 2 (“Textos divulgativos de información turística”) y el Bloque 4 (“Textos creativos: documentos audiovisuales y de carácter literario”). El Bloque 1 de “Situaciones de la vida cotidiana” incluye textos relacionados más con el nivel B1, el cual se centra en el desarrollo de un nivel de competencia lingüística que permite al usuario desenvolverse en la mayoría de las transacciones y situaciones sociales que se puede encontrar viviendo en un país donde se habla la lengua extranjera. Lo incluimos al principio del curso, no obstante, porque es un bloque que nos permite introducir algunos conceptos clave del curso de Traducción, así como empezar a crear dinámica de trabajo en actividades de traducción con unos contenidos temáticos más fáciles y cercanos a los estudiantes. Por otro lado, este bloque inicial les permite practicar la traducción en unos contextos y con un vocabulario que luego pueden transferir con facilidad a su vida diaria.

En cuanto al bloque que nos ocupa, el Bloque 2 de “Traducción periodística”, en el que se pide a los estudiantes que traduzcan textos del ámbito periodístico sobre noticias de actualidad de España, también encontramos una correspondencia con lo especificado en los niveles del currículo del CLM, el cual, aunque no hace mención a esta tipología textual en las escalas generales indicadas más arriba, sí la incluye en el siguiente listado de productos textuales (es decir, tipos de textos que se trabajan en esos niveles) para los dos subniveles en los que divide el nivel B2:

Productos textuales escritos: (C = Comprensión, E = Expresión)

B2.1. (Nivel 6)

Cartas informales. (C/E)
 Textos divulgativos. (C)
 Cuentos tradicionales. (C/E)
 Recetas de cocina. (C/E)
 Fragmentos de obras de literatura en español. (C)
 Consultorios sentimentales. (C/E)
 Reseñas cinematográficas. (C/E)
 Novelas. (C)
 Biografías complejas. (C/E)
 Artículos de opinión. (C)
 Revistas divulgativas. (C)

B2.2. (Nivel 7)

Noticias periodísticas. (C/E)
 Cartas. (C/E)
 Notas. (C/E)
 Correos electrónicos. (C/E)
 Mensajes de móvil. (C/E)
 Informes breves relacionados con su especialidad. (C/E)
 Diccionarios monolingües. (C)
 Mensajes en foros virtuales. (C/E)

Tabla 11: Productos textuales del nivel B2 del Currículo de Cursos Generales del CLM.

Por su parte, el PCIC incluye específicamente esta tipología textual en los siguientes niveles dentro de la categoría “Géneros discursivos y productos textuales” (Instituto Cervantes, 2007, en línea):

“(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P) solo producción.

Nivel A2

Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R)

NIVEL B1

Noticias de actualidad (periódicos, revistas) (R)”

Llaman la atención varias cuestiones:

-En primer lugar, que la noticia como tipología textual escrita solamente aparezca de forma explícita en los niveles A2 y B1, cuando también se lista como género oral en otros niveles (*ibid.*):

“(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P) solo producción.

Nivel B1

Informativos radiofónicos sencillos sobre temas cotidianos o familiares (R)

Noticias sencillas retransmitidas por televisión o radio (acontecimientos, accidentes) (R)

Nivel B2

Informativos radiofónicos (R)

Noticias retransmitidas por televisión o radio (política, deportes, actualidad) (R)

Nivel C1:

Noticias de todo tipo retransmitidas por televisión o radio (R)

Nivel C2:

Documentales radiofónicos y en televisión sobre temas complejos o especializados (R)”

Creemos que la exclusión del género escrito dentro de los niveles B2, C1 y C2 es una imprecisión que debería ser subsanada, puesto que la comprensión de noticias escritas se puede especificar más allá del comentario “de temas conocidos y altamente predecibles” para el nivel A2 o de manera general para el nivel B1. De igual manera que para el género oral se especifica con un poco más de detalle, consideramos necesario un análisis más detallado para el género escrito, ya que no es lo mismo comprender una noticia sobre un tema general de actualidad (que sería apropiado para un nivel B1) que sobre un tema especializado (como una noticia de economía o de deportes, la cual sería más apropiada para niveles más altos), de igual manera que no es lo mismo enfrentarse a la comprensión de una noticia breve que a la de una crónica o un reportaje.

-En segundo lugar, resulta sorprendente el hecho de que la noticia como tipología textual aparezca en el nivel A2 (aunque se especifique que se trata de noticias “altamente predecibles sobre temas conocidos”), pero no a partir del nivel B2. A nuestro parecer, esto se debe a que se han seguido de forma estricta las

escalas descriptivas del MCER, en concreto la relacionada con “Leer en busca de información y argumentos”, que reproducimos a continuación (no hay referencia directa a esta tipología textual en la escala de “Comprensión de lectura general”) (MCER, 2001:72):

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
B1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.
	Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle. Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.
A2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.
A1	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.

Tabla 12: Escala del MCER para “Leer en busca de información y argumentos”.

Como se observa, en el MCER también se especifica esta tipología textual solo en los niveles A2 (“artículos breves de periódico que describan hechos determinados”) y B1 (“ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos”). El MCER indica la dimensión inclusiva de sus escalas, por lo que se supone que los niveles superiores a estos (B2, C1 y C2) incluyen también la capacidad de lectura de esta tipología textual, pero el documento no especifica en qué medida (a partir de B2 la escala se centra en otros tipos de textos periodísticos como artículos con problemas actuales con posturas y argumentaciones concretas).

-En tercer lugar, y desde el punto de vista de la producción, se puede comprobar que ni el MCER ni el PCIC incluyen la noticia como un tipo de texto de expresión escrita. Por lo tanto, y como se ha indicado anteriormente, la producción de noticias podría parecer en cierta manera poco realista, puesto que se trata de una tipología textual que ni siquiera los usuarios nativos de la lengua producen en su vida diaria. Sin embargo (y como se detalla en el currículo del CLM, un documento sin duda más

conectado con la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente con la dimensión de uso de la lengua), es bastante frecuente pedir a los estudiantes de ELE que produzcan este tipo de texto con el fin de que practiquen determinados contenidos lingüísticos, como se ha indicado con anterioridad.

Este hecho queda más que patente si se hace un barrido por los manuales de enseñanza usados con más frecuencia para la enseñanza de ELE. En muchos de ellos (incluso a partir del nivel B1) podemos encontrar unidades temáticas organizadas alrededor de esta tipología textual o que la incluyen dentro de sus contenidos (*vid.* anexo 4 con algunos ejemplos de manuales de niveles B1, B2 y C1), sin descartar la producción de la misma.

El problema, a nuestro parecer, es que a menudo la producción de este tipo de texto resulta en un nivel de ejecución bastante pobre por parte de los estudiantes en comparación con lo que sería esperable si se compara con su producción en un nivel nativo. Si seguimos estrictamente el criterio de “aceptabilidad social” que rige las indicaciones del MCER, esto es, que la producción de los usuarios de una lengua extranjera es válida, a pesar de que se desvíe de la producción nativa, en tanto que otros usuarios de la lengua la acepten como válida (fundamentalmente, sin problemas de comprensión), quedaría completamente justificado el uso de esta tipología textual como marco de trabajo para ejercitar en los estudiantes determinados aspectos lingüísticos (hay que recordar que las tareas de producción escrita utilizadas en clase son, en muchas ocasiones, meras excusas para que los estudiantes puedan poner a prueba todas las estrategias y competencias lingüísticas necesarias para llevarlas a cabo, más allá de la naturalidad de las tareas en sí, siempre que se consiga una interactividad apropiada del estudiante con el tipo de texto que se produce –esto es, identificación, interés e implicación personal–). Sin embargo, creemos que se debe aprovechar todo el potencial pedagógico de las tareas de producción escrita con este tipo de texto para intentar que los estudiantes se apropien, en primer lugar, de todas las estrategias necesarias de planificación, ejecución y revisión (siguiendo las indicaciones del MCER), y, en segundo lugar, de los recursos lingüísticos necesarios para poder llevarlas a cabo de la manera más satisfactoria.

2.2.2. Los aspectos lingüísticos tratados en el estudio

Con el fin de operativizar el constructo analizado en el estudio, esto es, el proceso de aprendizaje mediante tareas de traducción pedagógica, se seleccionaron algunos aspectos lingüísticos de entre todos los que la tipología textual objeto de estudio permitía elicitar. Esta selección se llevó a cabo en varias etapas:

-En primer lugar, se analizaron los resultados del estudio piloto previo al presente estudio, en el que se trabajó con la misma tipología textual con el fin de determinar si las tareas de traducción pedagógica fomentaban la concienciación lingüística y las estrategias de reparación de errores en los estudiantes. A partir de estos resultados se realizó una preselección de posibles aspectos lingüísticos susceptibles de ser tratados.

-En segundo lugar, se contrastó esta preselección de aspectos lingüísticos con el nivel de dominio o conocimiento de los sujetos del estudio mediante un cuestionario pretest (*vid.* anexo 12 “Instrumento A” y los resultados del mismo en el cap. 3: 3.4.1.). De este análisis se obtuvieron los aspectos lingüísticos definitivos que se utilizaron como objeto de estudio del presente experimento.

-En tercer lugar, se escrutó lo especificado en los documentos curriculares señalados anteriormente (PCIC y currículum del CLM) sobre los aspectos lingüísticos definitivos, con el fin de definir y acotar sus características aplicadas a un contexto de ELE y poder, por lo tanto, desarrollar un tratamiento pedagógico y una intervención docente adecuados. También se contrastó lo estipulado en estos documentos con otras obras de referencia, como la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (2010).

Como se ha indicado, el estudio empírico que sirvió como estudio piloto previo para el presente estudio consistió en un estudio de carácter exploratorio en el que se analizaron los posibles efectos de determinadas tareas de traducción pedagógica en las habilidades de expresión escrita de alumnos de ELE de un curso de traducción inversa. El estudio se llevó a cabo con dos grupos de Traducción inglés-español I, similares en cuanto al perfil (nivel de dominio, características personales, etc.) a los grupos utilizados en el presente estudio. Los objetivos específicos del estudio piloto fueron:

1. Contrastar mediante un análisis empírico algunas de las percepciones subjetivas de los alumnos acerca las ventajas de realizar un curso de traducción inversa como complemento a su aprendizaje de idiomas.

2. Dar soporte empírico a algunas de las ventajas mencionadas en la literatura sobre los beneficios de las actividades de traducción pedagógica.

3. Tomar conciencia de las deficiencias lingüísticas de nuestros estudiantes en cuanto a la realización de determinadas tareas de producción escrita en L2.

4. Analizar en qué medida las tareas de traducción pedagógica inversa (de L1 a L2) encaminadas a concienciar a los estudiantes de determinadas características lingüísticas, recursos de aprendizaje y estrategias tenían un impacto positivo en los procesos de composición en L2.

5. Revisar nuestra intervención pedagógica a la luz de los resultados con el fin de mejorar los objetivos, contenidos y actividades del curso.

6. Evaluar el proceso de desarrollo de la investigación, los instrumentos utilizados para recoger los datos y los criterios empleados en el análisis de los mismos con el fin de tomar conciencia de las deficiencias del estudio y proponer mejoras para posteriores acciones de investigación.

Una vez establecidos los objetivos del estudio, se definieron las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1: Las tareas de traducción pedagógica pueden favorecer la concienciación lingüística de los estudiantes respecto a determinadas características formales de la L2.

Hipótesis 2: Las tareas de traducción pedagógica pueden potenciar la reparación de errores cometidos en la producción libre en L2.

Hipótesis 3: La reparación de errores es mayor tras realizar tareas de traducción pedagógica que antes de realizarlas.

La recogida de datos se realizó en tres fases:

1º. Recogida de muestras de producción libre en L2: durante la segunda sesión del curso se pidió a los estudiantes de ambos grupos experimentales que realizaran una tarea de expresión escrita en español como deberes de casa. Las instrucciones fueron las siguientes:

“Quieres participar en la revista cultural del Centro de Lenguas Modernas, en concreto en la sección de ‘Noticias’. Escribe un texto sobre alguna noticia reciente en tu país: hechos, datos, testimonios de los implicados, etc. (25-30 líneas)”

Los estudiantes llevaron a cabo la tarea fuera de clase, sin restricciones de tiempo y con la posibilidad de utilizar todos los recursos que consideraran oportunos.

2º. Corrección de la muestras en L2: el investigador corrigió las noticias escritas por los estudiantes de ambos grupos señalando errores con un sistema de símbolos que permitiera posteriormente la autocorrección por parte de los estudiantes. Cada uno de los errores se numeró para poder ser tratado estadísticamente con posterioridad. Los errores pertenecían a tres categorías: coherencia, gramática y léxico. A continuación se listan algunos ejemplos de los errores detectados: (los ejemplos están extraídos de las dos muestras que se pueden consultar en el anexo 5).

A. Errores de cohesión (señalados con una flecha que une dos oraciones):

-Períodos oracionales demasiado cortos por evitación del uso de oraciones de relativo o de conectores discursivos (*Se estima que el tiempo afectó un millón de personas. El tiempo de nieve causó caos en el tráfico en muchos sitios alrededor de Suecia; En 1996, un tubo de bomba explotó fuera del ayuntamiento de Spokane, pero nadie fue herida. Dos supremacistas blancos fueron condenados en ese caso).*

B. Errores de gramática (señalados con un subrayado):

-Errores en el uso de la voz pasiva (morfológicos, *Nadie fue herida*; evitación, *Muchos viajes en autobús suspendieron*; confusión *SER/ESTAR*, *La bomba estaba localizada*).

-Errores de puntuación en el estilo directo (puntuación; combinación de puntuación final y comillas: *él comentó “No tenemos [...] una persona solitaria lo hizo.”*).

-Errores en los pronombres de las oraciones de relativo (*Mucha gente dice que la ley va contra la enmienda catorceava, la cual que declara que...*).

-Errores de explicitación innecesaria del pronombre sujeto (*Shaun Winkler, natural de Pennsylvania, recientemente volvió a [...] Él comentó...*).




C. Errores de léxico (señalados con un círculo):

-Repetición de léxico (*La bomba estaba en una mochila... [...] Sin embargo, los orígenes de esta bomba son un misterio [...] La bomba estaba localizada...*).

-Léxico poco preciso (*No tenemos la inteligencia para hacer ese tipo de explosivo*).

-Uso del verbo *decir* en lugar de verbos de habla más precisos (*Los funcionarios dicen que era muy sofisticada*).

3º. Revisión de los errores por parte de los estudiantes: una vez corregidas por el investigador, las producciones fueron devueltas a los estudiantes para que estos revisaran los errores marcados según las siguientes instrucciones:

INSTRUCCIONES PARA LA CORRECCIÓN DEL TEXTO	
1º) Corrige el problema junto a cada número. Aquí tienes lo que significa cada símbolo:	
	PROBLEMA DE COHESIÓN
	PROBLEMA DE GRAMÁTICA
	PROBLEMA DE VOCABULARIO
2º) Además, comenta cómo lo has solucionado:	
“ He consultado... ” = para explicar si has mirado en algún libro de gramática, notas de algún curso, diccionario, si has hablado con algún nativo, etc. Es decir, si lo has aprendido de algún lado.	
“ He recordado... ” = para explicar qué sabías ya (regla, palabra, etc.) y has utilizado para solucionar el problema.	
“ Me he dado cuenta de... ” = para explicar si has solucionado el problema creando una regla o hipótesis nueva al revisar el texto.	
“ Otra técnica o estrategia ” = para explicar alguna opción diferente a las tres anteriores.	

En esta última fase de recogida de datos se pretendía ver hasta qué punto los estudiantes podían reparar los errores y qué estrategia de reparación seguían (si consultaban alguna fuente, si recordaban algún contenido estudiado con anterioridad en su trayectoria como estudiantes de ELE, si formulaban alguna hipótesis nueva o si utilizaban una estrategia diferente a las tres anteriores).

El proceso de autocorrección se realizó en momentos diferentes según el grupo:

-El grupo “ANTES DE AF”⁵³ realizó la autocorrección de sus producciones antes de que se completara el Bloque de traducción periodística en clase.

-El grupo “DESPUÉS DE AF” realizó la autocorrección de sus producciones después de que se completara el Bloque de traducción periodística en clase.

La muestra final analizada fue de 21 sujetos para cada uno de los dos grupos.

En primer lugar, se analizaron los datos totales de errores localizados en las producciones de los estudiantes:

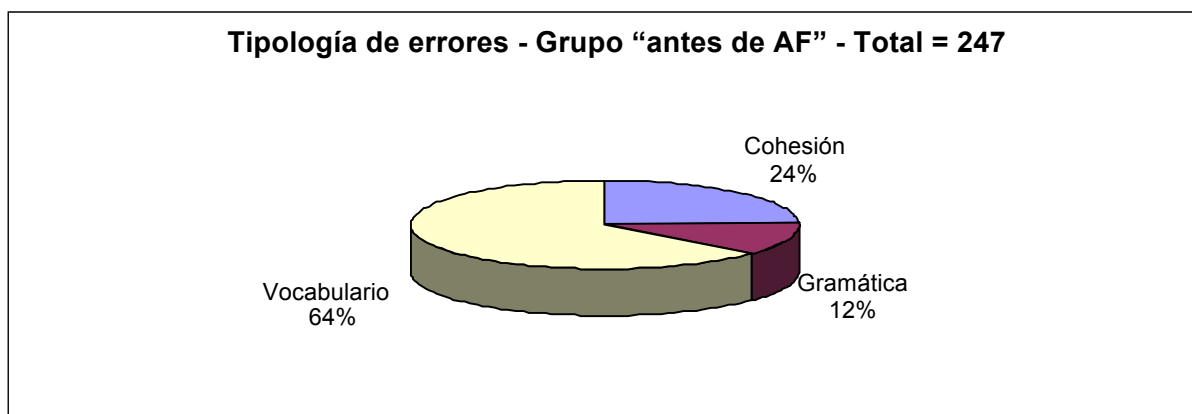


Gráfico 12: Tipología de errores en la producción escrita (estudio piloto - grupo “antes de AF”).

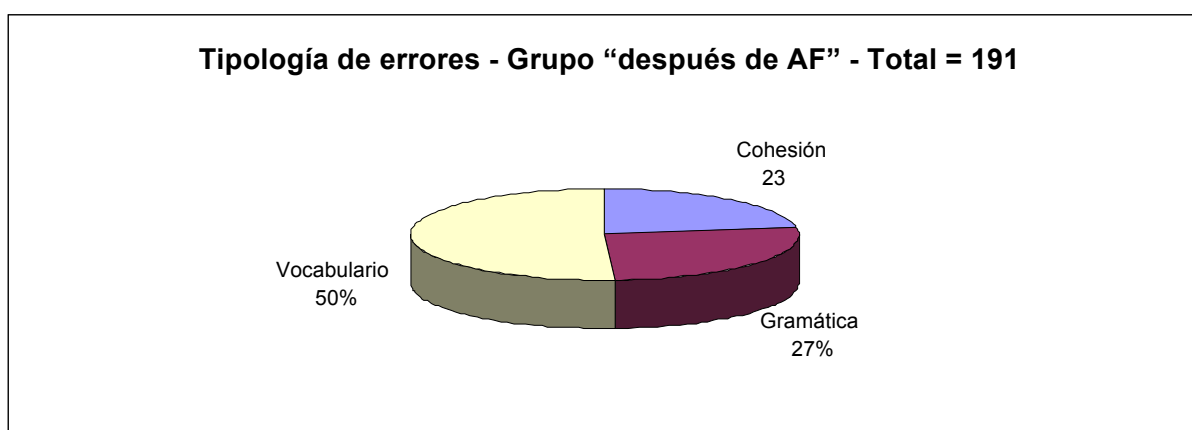


Gráfico 13: Tipología de errores en la producción escrita (estudio piloto - grupo “después de AF”).

⁵³ La nomenclatura hace referencia a las diferencias en el tratamiento pedagógico en que se basó el estudio. El grupo “antes de AF” llevó a cabo las correcciones de su producción escrita antes de recibir instrucción con actividades de atención a la forma, mientras que el grupo “después de AF” las realizó después de recibir dicha instrucción.

Como se puede observar, el grupo 1 presentó un número más elevado de errores, pero no consideramos que esto fuera significativo puesto que nuestro objetivo no era determinar el nivel de producción escrita de los estudiantes, sino su capacidad de reparación gracias a las tareas de traducción pedagógica con atención a la forma. En ambos grupos los errores de cohesión presentaron un porcentaje equiparable. Por otro lado, los errores de vocabulario tuvieron un porcentaje mayor en el grupo 1 que en el grupo 2. De nuevo, lo que nos interesaba era determinar qué estrategias utilizaban los estudiantes para repararlos, no tanto el tipo de errores.

A continuación se revisaron las autocorrecciones realizadas por los estudiantes para determinar en qué grado habían solucionado los problemas.



Gráfico 14: Porcentaje de reparación de errores (estudio piloto – grupo “antes de AF”).



Gráfico 15: Porcentaje de reparación de errores (estudio piloto – grupo “después de AF”).

El análisis cuantitativo de los dos grupos mostró cómo el grupo que revisó sus producciones escritas tras realizar las actividades de atención a la forma reparó los errores en un porcentaje considerablemente más alto.

Por último, se llevó a cabo un análisis de las estrategias que los estudiantes explicitaban al reparar los errores, según las instrucciones de revisión dadas por el investigador:

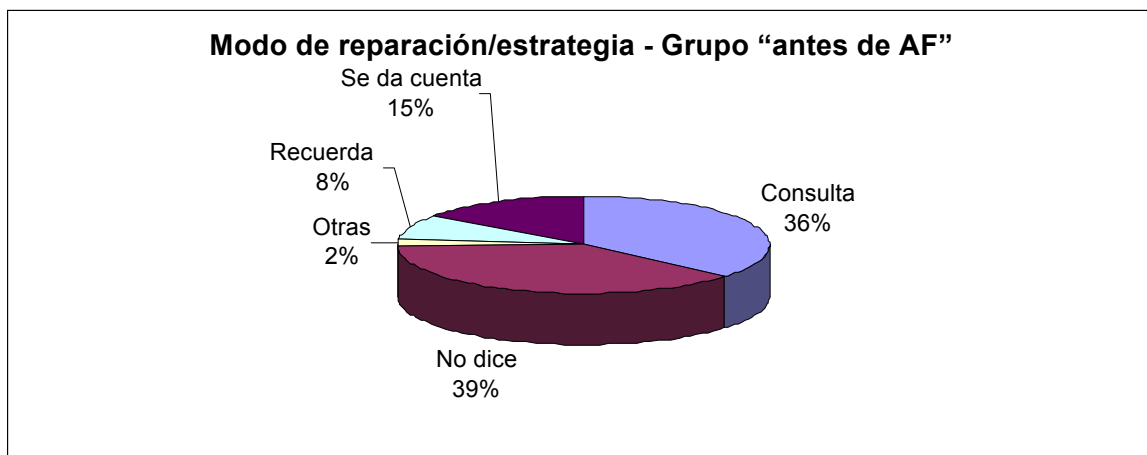


Gráfico 16: Estrategias de reparación de errores (estudio piloto - grupo "antes de AF").

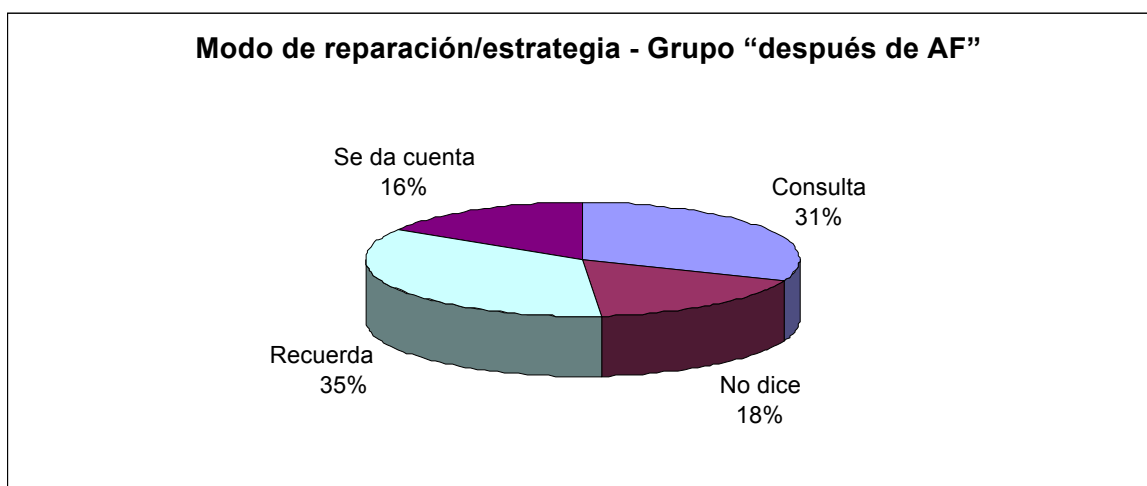


Gráfico 17: Estrategias de reparación de errores (estudio piloto – grupo "después de AF").

Si bien en los dos grupos se encontraron porcentajes similares de errores que habían sido resueltos tras consultar alguna fuente (G1= 36 %; G2= 31 %) y errores que condujeron a hipótesis nuevas de funcionamiento lingüístico (G1= 15 %; G2= 16 %), en el grupo 2 disminuyeron considerablemente los errores cuyas estrategias no quedaron explicitadas (G1= 39 %; G2= 18 %) y aumentaron aquellos que se repararon porque los estudiantes habían recordado algún contenido lingüístico aprendido con anterioridad (G1= 8 %; G2= 35 %).

Respecto a la revisión de las hipótesis de investigación, en primer lugar se había anticipado que "las tareas de traducción pedagógica podían favorecer la concienciación lingüística de los estudiantes respecto a determinadas características

formales de la L2”. Creemos que esta primera hipótesis quedó corroborada por los datos arrojados en el análisis de las estrategias utilizadas por los estudiantes, puesto que el porcentaje de reparaciones cuya estrategia no se explicitó fue menor tras las actividades de traducción pedagógica. Esto indicó que los estudiantes eran más conscientes de las características lingüísticas que habían planteado problemas en su producción y de cómo repararlas.

En segundo lugar se había establecido que “las tareas de traducción pedagógica podían potenciar la reparación de errores cometidos en la producción libre en L2”, lo cual quedó también demostrado por el hecho de que los estudiantes que corrigieron sus producciones tras las tareas de atención a la forma fueron capaces de reparar sus errores en un 81 %.

En último lugar se había anticipado que “la reparación de errores iba a ser mayor tras la realización de tareas de traducción pedagógica que antes de realizarlas”. Esta tercera hipótesis también quedó avalada por los datos, puesto que el número de reparaciones fue mucho mayor tras las actividades de traducción pedagógica (81 % frente al 59 %).

El estudio nos ayudó a ser conscientes de algunas de las necesidades lingüísticas de nuestros alumnos (esto es, nos permitió hacer un primer análisis de las muestras con la tipología textual utilizada, la noticia, con el fin de detectar posibles carencias lingüísticas). Por otra parte, pudimos evaluar los procesos e instrumentos empleados de nuestro estudio empírico con el objetivo de poder mejorarlos para posteriores investigaciones, como la desarrollada en el presente estudio. Principalmente fuimos conscientes de la necesidad de operativizar más eficientemente los aspectos lingüísticos objeto de estudio y de llevar a cabo un análisis más profundo más allá de la posibilidad de los estudiantes de autocorregir sus producciones escritas.

En definitiva, a pesar de que los resultados parecieron corroborar nuestras percepciones (también encontradas en la literatura sobre el tema y en los propios estudiantes) de que las tareas de traducción pedagógica pueden potenciar la toma de conciencia lingüística y la mejora de los procesos de expresión escrita, este primer estudio constituyó solamente un primer acercamiento en la forma de estudio piloto que pudiera servir de base para una posterior investigación mejor fundamentada, que es la que ocupa el presente trabajo de investigación.

Por todo ello, se consideró necesario llegar a un listado de aspectos lingüísticos más concretos y centrarnos en aquellos que fueran problemáticos desde un punto de vista contrastivo entre el inglés y el español, además de novedosos y útiles para los niveles de competencia lingüística de los sujetos del estudio. Asimismo, consideramos oportuno realizar un análisis de la formación previa de los sujetos en los aspectos lingüísticos escogidos, a fin de determinar si la intervención docente al respecto iba a suponer un primer contacto con dichos aspectos por parte de los estudiantes o si ya eran conocidos.

Con este fin se pasó a la segunda etapa de la selección de los aspectos lingüísticos, mediante la creación de un cuestionario pretest con actividades en las que se incluían todos los aspectos lingüísticos preseleccionados en el estudio piloto y que se administró a todos los sujetos del presente estudio. Los resultados se analizaron estadísticamente tal y como se detalla más adelante (*vid.* cap. 3: 3.4.1.), tras lo cual se realizó la selección definitiva de los aspectos relacionados a continuación.

Los ejemplos están extraídos de las muestras de *output* forzado que se pueden consultar en el anexo digital. Para cada aspecto lingüístico se detallan los casos concretos que se tuvieron en cuenta en los análisis estadísticos de las muestras de *output* libre y forzado, así como de los tests de aprendizaje inmediato pretest-postest, aunque en la intervención pedagógica se trataran otras cuestiones.

G1 (PASIV): Pasiva perifrástica: ocurrencia/evitación y confusión de los verbos *ser/estar* (pasiva de proceso/pasiva de resultado).

*A Barca, **construyeron** en s. XV en el norte de España (por construido/a)*
[TFF13_output_forzado_pretest]

*Los edificios fueron abandonados hacía décadas atrás y **son cubiertos** en musgo*
(por *están cubiertos*) [TFF19_output_forzado_pretest]

*Pero la mayoría de las aldeas vacíos de España **estaban abandonadas** por los residentes*
(por *fueron abandonadas*) [TFF3_output_forzado_postest]

G2 (PUNT): Cuestiones ortotipográficas: estilo directo (puntuación; combinación de puntuación final y comillas), cifras (miles, siglos), minúscula inicial (gentilicios) y otros signos (raya para introducir incisos).

“Esperamos que se puedan agregar valor con la construcción de alguna atracción turística o cama y desayuno,” dijo Martínez. [TFF3_output_forzado_pretest]

En el país, 50 años de urbanización y la crisis económica se dejaron 2,900 aldeas desocupadas [TFF11_output_forzado_pretest]

A Barca, una aldea de siglo 15 en el norte de España [TFF1_output_forzado_pretest]

Este hermoso caserío está enclavado en una ladera con vista al río Miño cerca de la frontera Portuguesa

Dice “estamos esperando que pueda darle valor – si por edificar algún atracción turística o un alojamiento y desayuno.” [TFF10_output_forzado_pretest]

G3 (MOD): Elección modal INDICATIVO/SUBJUNTIVO en la prótasis de las oraciones de estilo indirecto. L1 (LPREC): Uso de hipónimos para los verbos de habla introductorios del discurso directo e indirecto en lugar del hiperónimo decir.

El alcalde insiste en [que] ellos [por su parte] estén listos para ceder los 12 edificios y firmar una oferta. (por están listos) [TradFoF6_output_forzado_pretest]

“Diez años atrás, empresas estaban comprando”, Canales dice [TFF2_output_forzado_pretest]

Además dice que el conjunto tiene un idea de lo que quiere, pero no sabe donde puede encontrar bastante dinero [TFF3_output_forzado_pretest]

G4 (RELAT): Elección y uso de pronombres en las oraciones de relativo especificativas, explicativas y (semi)libres.

El Alcalde de Cortegada, lo que está ubicada en la región norte de Galicia (en lugar de que/la cual) [TFF4_output_forzado_pretest]

Esta casa puede ser una joya turística para la región la que podría revitalizarla (en lugar de que) [TFF11_output_forzado_pretest]

A Barca está buscando un dueño nuevo quien puede volver la vida dentro de la casa (en lugar de que) [TFF3_output_forzado_pretest]

Según Rafael Canales que abre una página web especializada en la venta de pueblos abandonados... (en lugar de ,que/,quien/,el cual) [TFF20_output_forzado_pretest]

Tabla 13: Aspectos lingüísticos seleccionados para el estudio.

Como se puede observar se hizo una selección definitiva de aspectos lingüísticos que presentaban a priori diferentes características y que, por lo tanto, se prestaban a ser tratados con variedad de técnicas de foco en la forma durante las actividades de traducción pedagógica y de ELE.

El último paso en la descripción de los aspectos lingüísticos consistió en consultar lo estipulado sobre estos aspectos lingüísticos en obras de referencia para la planificación de la enseñanza de ELE. En concreto, se consultó el PCIC y, en caso de que los aspectos no quedaran lo suficientemente detallados, otras obras de referencia.

G1 (PASIV): Pasiva perifrástica: ocurrencia/evitación y confusión de los verbos *ser/estar* (pasiva de proceso/pasiva de resultado)

El PCIC aborda el tema de las construcciones pasivas perifrásticas en su sección de Gramática, normalmente en paralelo con las construcciones impersonales y pasivas reflejas con el pronombre *se*. De hecho, la primera mención a las oraciones pasivas aparece en el nivel B1 (*op. cit.*):

Nivel B1

7.1.4. [Pronombres personales] Valores de *se*. y 13.3. Tipos de oraciones simples

Forma *se* en impersonales y pasivas reflejas

En este restaurante se come muy bien. /Se venden pisos.

Creemos que inventariar las oraciones impersonales y pasivas reflejas en el nivel B1 es demasiado tardío, puesto que son estructuras que se enseñan en niveles anteriores, debido a que son muy productivas para trabajar funciones lingüísticas como “Hablar de los hábitos y costumbres”, “Dar instrucciones”, etc., funciones que se trabajan a partir del nivel A1 en la mayoría de los manuales de ELE. Las especificaciones sobre las oraciones con el pronombre *se* se complementan en el este plan curricular en niveles más altos, con indicaciones sobre sus restricciones (por ejemplo, en el nivel C1 se indica como restricción [*sic*] la tendencia en Hispanoamérica a la refleja concordada –*Se venden libros*– o en un nivel C2 se habla de la imposibilidad de combinar la impersonalidad con la pasiva perifrástica en algunos tiempos –*Se es querido, *Se ha sido querido*). A partir del nivel B1, el PCIC sí incluye las siguientes especificaciones sobre las oraciones pasivas perifrásticas (*ibid.*):

Nivel B2

12.1.[El sintagma verbal] Verbos auxiliares

Pasiva de resultado. Obligatoriedad de sujetos definidos [*sic*].

**Cartas han sido enviadas.*

Pasiva de acción.

Las puertas fueron abiertas a las 10.

13.3. Tipos de oraciones simples. Pasivas perifrásticas

La obra será expuesta en el Museo Reina Sofía.

La obra estará expuesta mañana en el Museo Reina Sofía.

Nivel C1

12.1. [El sintagma verbal] Verbos auxiliares. Pasiva de resultado

Restricciones en la aparición del complemento agente

**Las puertas estarán abiertas por el portero a las 10.*

Restricciones en los dos tipos de pasivización

**El libro fue tenido por mí.*

Restricciones en los participios con forma regular e irregular

Este pueblo está maldito. / Este pueblo ha sido maldecido.

Uso del adjetivo por el participio en la pasiva de resultado

Ha sido limpiado. / Está limpio.

Como se puede observar, el PCIC vincula las construcciones pasivas perifrásticas con los niveles B2 y C1, algo con lo que estamos de acuerdo, puesto que son construcciones que en español suelen asociarse con un registro más formal, principalmente escrito, y que no es estrictamente necesario para producir las tipologías textuales asociadas de producción escrita de los niveles anteriores (A1-B1). Sin embargo, las indicaciones del PCIC adolecen de algunas carencias. En primer lugar, se produce una confusión en las indicaciones del nivel B2 respecto a las “pasivas de resultado”, en particular la “obligatoriedad de sujetos definidos” (**Cartas han sido enviadas*). Aparte del hecho de que esto no es del todo cierto (en realidad esta restricción se trata más bien de una cuestión sintáctica, puesto que otro orden de los constituyentes de la oración da una estructura completamente natural: *Han sido enviadas cartas [a los usuarios con el fin de que puedan reclamar la cantidad debida]*), creemos que denominar como “pasiva de resultado” oraciones como *Han sido enviadas cartas* puede llevar a confusión. Como indica la RAE en su *Nueva gramática* (RAE, 2010, p. 554):

“A menudo puede establecerse una correspondencia entre la construcción con *estar* (*Las puertas están cerradas*) y el tiempo compuesto de la pasiva *ser* (*Las puertas han sido cerradas*). No existe, en cambio, equivalencia estricta entre las dos opciones que se presentan en *La propuesta {ha sido~está} admitida*, ya que en la primera **se describe un proceso** del que la *propuesta* es paciente, mientras que en la segunda se alude a una propiedad de la propuesta” (el resaltado es nuestro)

Es decir, la construcción con el verbo *ser* presenta claramente un foco procesual frente al foco resultativo del verbo *estar*, oposición de significado que es la que debe utilizarse para diferenciar entre estos dos verbos. Así lo indica la RAE en su explicación inicial sobre la perífrasis *estar + participio*, que es la perífrasis de participio más usada según esta obra (*ibid.*, p. 553):

“Se forma con participios que designan el ESTADO RESULTANTE de una acción o proceso, por lo general correspondiente a un predicado de REALIZACIÓN (recuérdese que estos predicados expresan procesos durativos que a la vez suponen un término)”

Algunas de las restricciones que aparecen en el nivel C1 sí nos parecen acertadas, no así que se reserven hasta este nivel. En concreto, las restricciones en cuanto a la especificación de un complemento agente con una pasiva de resultado. En primer lugar, porque creemos que si se focaliza desde el principio la diferencia *ser/estar* en la oposición PROCESO/RESULTADO, no es necesario indicar que **Las puertas estarán abiertas por el portero* refleja una restricción formal, sino que basta con señalar que, al tratarse de un verbo transitivo, el foco en el RESULTADO de una acción previa (esto es, *alguien habrá abierto las puertas*) excluye de manera lógica la mención del complemento agente en el momento en que *las puertas estén abiertas*.

De hecho, la RAE detalla lo siguiente respecto al hecho de que la pasiva de resultado presente algunas restricciones de uso con verbos transitivos (*ibid.*, p. 554):

“Los verbos transitivos que expresan actividades (es decir, acciones no delimitadas) no permiten visualizar el estado resultante, por lo que resultan agramaticales con «*estar + participio*» **La lluvia está esperada* [...] Admiten la perífrasis cuando tienen acepciones que ocasionalmente pueden asociarse con un límite: *Los funcionarios del Estado estarán ayudados en su labor por los policías locales*”.

[...]

“No siempre es sencillo determinar cómo se obtiene en algunas clases de verbos transitivos el estado resultante característico de la perífrasis, sobre todo si los efectos de que se habla son inmateriales, como *amenazado, comunicado, expuesto, obligado*, etc. Pese a ello, estos verbos, y otros muchos del mismo tipo, admiten la perífrasis con *estar*”.

De nuevo, creemos que focalizar la atención del estudiante en el resultado de una acción anterior puede ayudar a entender estas restricciones, puesto que en **La lluvia está esperada* no se puede presuponer ninguna acción previa que tenga como resultado lo expresado, mientras que en *El testigo está amenazado* o *Las conclusiones están expuestas en el documento* sí es posible: alguien ha amenazado al testigo o alguien ha llegado a unas conclusiones y las ha expresado en un documento.

En cuanto a las restricciones del PCIC respecto al uso de los participios irregulares o de los adjetivos con las pasivas de resultado (*El pueblo está maldito/*maldecido* o *El piso está limpio/*limpiado*), creemos que esta es más una cuestión léxica que gramatical, al igual que ocurre con las indicaciones de la RAE respecto al uso de la pasiva de resultado con verbos intransitivos (*estar abocado, acostumbrado*, etc.): “La mayor parte de los que la admiten son verbos pronominales que denotan algún cambio de estado, sea de naturaleza física (*estar acostado*) o emocional (*estar angustiado*)” (*ibid.*). Consideramos que estas combinaciones deben tratarse desde un enfoque léxico y no como excepciones o restricciones del enfoque procesual/resultativo.

Por todo lo expuesto, en la confección de los materiales de aprendizaje se corroboró la conveniencia de la inclusión de este aspecto lingüístico por su vinculación con los niveles de competencia de los sujetos (B2-C2). Nuestra experiencia docente y un análisis de materiales publicados de enseñanza de ELE nos indica que a pesar de ser un aspecto lingüístico inventariado para estos niveles, no suele formar parte de los contenidos de cursos de los mismos, por lo que suele resultar novedoso a los estudiantes. Creemos que su tratamiento se suele llevar a cabo de manera incidental, pero por todas las razones expuestas consideramos conveniente y provechoso un tratamiento focalizado del mismo, especialmente en relación a la tipología textual seleccionada. Por otra parte, se optó por una conceptualización basada en la diferencia de focalización en el PROCESO (acción en desarrollo)/RESULTADO (estado resultante de una acción previa). Como se detalla más adelante, este enfoque para la conceptualización de estas estructuras se prestó a un tratamiento de foco en la forma dentro de los parámetros de la lingüística cognitiva, puesto que resultó muy provechoso el uso de imágenes para representar una relación forma-significado muy clara en este caso, es decir, sistemática y abiertamente reconocible.

G2 (PUNT): Cuestiones ortotipográficas: estilo directo (puntuación; combinación de puntuación final y comillas), cifras (miles, siglos), minúscula (gentilicios) y otros signos (raya para introducir incisos)

El segundo aspecto lingüístico no está tan estrechamente relacionado con la competencia gramatical, entendida esta como la capacidad de utilizar las formas lingüísticas apropiadas para transmitir los significados pretendidos, sino más bien con el uso apropiado de las convenciones establecidas en cuanto al uso de los signos de puntuación y cuestiones tipográficas con el fin de facilitar la comprensión de nuestros textos a los lectores potenciales. De hecho, estos aspectos lingüísticos no suelen, en muchos casos, asimilarse a los criterios de corrección de la producción de un texto (que sí tratarían más concretamente el buen uso de la gramática, incluida la ortografía de las palabras), sino a los criterios de coherencia y cohesión. Sin embargo, lo incluimos dentro del grupo de aspectos gramaticales puesto que sí comparten, en nuestra opinión, una atención a la forma del mensaje emitido, más que, en la mayoría de los casos, al significado del mismo. Esto hace que este aspecto lingüístico sea más difícil de tratar desde la perspectiva de las gramáticas pedagógicas basadas en la relación forma-significado, ámbito en el que la lingüística cognitiva y el foco en la forma resultan más provechosos. En cualquier caso, como se verá en los materiales de aprendizaje propuestos, sí creemos que se pueden tratar estos aspectos lingüísticos con una metodología centrada en la atención a la forma en el contexto de uso de la lengua y, en especial, en un contexto de traducción de textos escritos, mediante estrategias que fomenten la autonomía del estudiante.

Por otro lado, cabe preguntarse hasta qué punto la atención a estas cuestiones encaja dentro de una enseñanza comunicativa de la lengua, en la que la transmisión adecuada de significados según los parámetros de la situación comunicativa es el elemento primordial. De hecho, estos aspectos lingüísticos suelen recibir poca o ninguna atención en los materiales de enseñanza de ELE y, aunque listados en los programas de estudio, nuestra experiencia nos informa de que su tratamiento suele ser bastante incidental, teniendo los estudiantes que apoyarse, en la mayoría de los casos, en los conocimientos previos en su L1, lo cual puede producir en muchas ocasiones interferencias erróneas.

En el MCER se ofrece un resumen de estas cuestiones bajo los epígrafes 5.1.2.5. Competencia ortográfica y 5.1.2.6. Competencia ortoépica, donde incluso se

ofrece una escala de “Dominio de la ortografía”. Por supuesto, esta escala incluye, principalmente, aquellos aspectos de la ortotipografía que más relacionados están con la transmisión de significado. Llama la atención que los descriptores de las bandas de A1 y A2 se centren en la capacidad para “copiar” frases y enunciados, mientras que la producción y su ajuste a las normas ortotipográficas aparezcan a partir de la banda del B1. Es a partir de aquí que encontramos mención a la puntuación, aunque de una manera general (MCER, 2001, p. 115):

DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA	
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.

Tabla 14: Escala del MCER para “Dominio de la ortografía (incluida la puntuación)”.

Como el propio MCER indica (no solo para este aspecto, sino para todos los que detalla, fruto de su naturaleza de “marco de actuación”) (*ibid.*):

“Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
–Las necesidades ortográficas y ortoépicas de los alumnos en relación con su uso de las variedades habladas y escritas de la lengua, y su necesidad de convertir textos de su forma hablada a su forma escrita, y viceversa”.

Para justificar la inclusión del tratamiento de las cuestiones ortotipográficas en un curso de aprendizaje de ELE (ya sea desde una metodología de lengua extranjera o de traducción), se analizaron los criterios de evaluación de dos exámenes de acreditación de dominio de español, el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes (disponible para todos los niveles de competencia del MCER), y el eLADE (Examen en línea de Acreditación de Dominio de Español) del Centro de Lenguas Modernas (disponible para los niveles B1 y B2), con el fin de determinar si el buen uso de la puntuación se tiene en consideración a la hora de calificar la producción escrita.

En cuanto a los criterios del DELE, las cuestiones de puntuación aparecen en las escalas analíticas de coherencia y cohesión⁵⁴ (Instituto Cervantes, 2015: página web de los exámenes DELE):

A1-A2-B1	[Ninguna mención explícita a la puntuación en la descripción “típica” de estos niveles]
B2	<p>Escribe textos claros, coherentes y estructurados. Muestra un control limitado pero adecuado de los mecanismos de cohesión. Es capaz de sintetizar la información marcando la relación existente entre las ideas en un discurso bien planificado.</p> <p>La estructura, la distribución de párrafos y los signos de puntuación son adecuados, aunque pueda cometer errores en la organización del texto que no impiden la comprensión.</p>
C1	<p>Escribe textos claros y bien estructurados y hace un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Es capaz de integrar varios temas, resaltar las ideas principales, e incluir ideas complementarias, conclusiones y ejemplos adecuados.</p> <p>La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y útiles.</p>
C2	<p>Crea textos claros y estructurados, aunque en ocasiones muestre dependencia de los originales. El resultado es un texto ordenado con conectores y mecanismos de cohesión adecuados, aunque puede producirse alguna vacilación o reiteración que no altera el producto final.</p> <p>La estructuración del texto y la distribución en párrafos son ordenadas, gracias también al uso correcto de la puntuación.</p>

Tabla 15: Criterios de evaluación – examen DELE – criterio “Coherencia” de las escalas analíticas de Expresión e Interacción Escritas.

Como se puede ver, la puntuación aparece estrechamente relacionada con la habilidad de los candidatos de organizar y secuenciar los textos escritos utilizando en mayor o menor medida los conectores y marcadores discursivos apropiados, así como distribuyendo la información de forma ordenada. De hecho, la descripción de la banda 3 del nivel C2 (esto es, la más alta de todas las disponibles) deja

⁵⁴ Los exámenes DELE establecen para cada criterio de evaluación un sistema de tres bandas: 0, 1, 2 y 3. La banda 2 sería la descripción de la producción del candidato justo de ese nivel, mientras que la banda 3 describe una producción sobrada o superior a lo esperado para ese nivel, y las bandas 1 y 0, una producción inferior o muy por debajo de lo esperado. Se describen aquí los descriptores para las bandas 2 de cada nivel.

constancia de cómo la puntuación es un criterio que se tiene muy en cuenta en los niveles B2-C2 (*ibid.*):

“Crea textos coherentes y cohesionados, haciendo un uso selectivo y preciso de los mecanismos de organización textual: conectores, otros mecanismos de conexión, **puntuación**, distribución de la información en párrafos... El resultado es un **texto propio** que proporciona al lector, de manera completa y bien estructurada, los aspectos más relevantes de la información”.

En cuanto al eLADE, cuyos criterios se utilizaron en la evaluación de las muestras de *output* libre del estudio por un comité de expertos evaluadores (*vid.* anexo 15), también encontramos mención a la puntuación, esta vez formando parte del criterio de Corrección (CLM, 2015: página web del examen eLADE):

“Puede cometer deslices, pequeños fallos y errores en la estructura de la frase, pero son escasos y no producen malentendidos. La ortografía y puntuación son razonablemente correctas pero puede mantener la influencia de la lengua materna”.

A pesar de la vaguedad de ambas escalas en cuanto a la definición de qué rasgos o características concretas de la puntuación son los característicos de los usuarios de un determinado nivel, sí comprobamos que este aspecto lingüístico cobra importancia en los niveles más altos de la competencia lingüística, incluso desde un enfoque de aprendizaje y evaluación de la lengua centrado en la eficacia comunicativa y la aceptación social del uso de la misma. Sin duda, y así lo hemos constatado en nuestra experiencia docente gracias a los comentarios de los estudiantes de estos niveles, una puntuación apropiada, sin ser un elemento fundamental para transmitir el significado, puede marcar la diferencia entre un texto apropiado (o “propio”, como se denomina en las escalas del DELE) y otro que no lo es. Es por esto por lo que consideramos que, a partir de determinados niveles, los estudiantes de ELE deberían recibir instrucción sobre estos aspectos lingüísticos, porque su cuidado, además de mejorar la apariencia y facilitar la comprensión de sus textos, promueve en los estudiantes una actitud de cuidado general de la expresión.

Creemos firmemente que el rechazo a incluir estos aspectos lingüísticos en las clases de ELE se ha debido, principalmente, a que su tratamiento docente se ha

concebido siempre desde un enfoque más tradicional: incluso dentro de un enfoque comunicativo, la atención a la puntuación se ha introducido mediante la transmisión de unas reglas por parte del docente o la consulta de guías, sin aprovechar la potencialidad de este contenido, como otro cualquiera, para llevar a cabo actividades comunicativas y con dinámicas de trabajo más interactivas, mediante la cooperación entre los estudiantes y entre estos y los recursos digitales de consulta. Este último es el enfoque que se decidió dar a este aspecto lingüístico en los materiales de aprendizaje.

Por todo lo expuesto, este segundo aspecto lingüístico se puede considerar como novedoso para los sujetos del experimento (a pesar de que algunos de los casos seleccionados sí pertenecían a niveles de competencia inferiores, los sujetos seguían vacilando en su uso, debido al carácter arbitrario de los mismos), de carácter dicotómico (todos los casos seleccionados se basan en opciones binarias) y sin una relación determinante entre forma-significado, lo cual limita el uso de determinadas técnicas de foco en la forma. A pesar de esto, en los materiales de aprendizaje se intentó en todo momento incidir en los casos en los que la puntuación puede implicar un cambio de significado, al tiempo que se promovió una apropiación inductiva de los usos de la puntuación en español, en contraste con la lengua materna de los estudiantes en el caso del grupo de traducción. Igualmente, como se ha mencionado, se fomentó el desarrollo de la autonomía del estudiante respecto a este tema, mediante la creación de hábitos de consulta de obras de referencia para solventar futuros problemas o dudas. Respecto a la variabilidad de este aspecto lingüístico y para operativizarlo de manera que se pudieran realizar mediciones en el *output* libre, el estudio se centró en cuatro cuestiones de puntuación problemáticas desde un punto de vista contrastivo inglés-español y presentes en los textos utilizados como muestras de *output* forzado. A continuación se detallan estos cuatro rasgos ortotipográficos, así como lo descrito respecto a ellos en la documentación curricular y obras de referencia indicadas, información que se utilizó para la confección de los materiales de aprendizaje (en los que se trataron también otros aspectos ortotipográficos con varios propósitos: mantener la naturalidad de ocurrencia de las muestras utilizadas, no manipularlas de una manera demasiado artificial para que solo incluyeran ejemplos de los cuatro rasgos seleccionados y no focalizar demasiado la atención de los estudiantes solamente en ellos).

Puntuación del estilo directo (combinación de puntuación final y comillas)

Debido a que las noticias periodísticas contienen a menudo las palabras de los implicados, creímos conveniente prestar atención a la puntuación del estilo directo, respecto a lo que el PCIC detalla lo siguiente para los niveles B1 y B2 (*op. cit.*):

B1

1.4.3. [mayúscula inicial] Después de dos puntos, en reproducción de cita en estilo directo.

Emilia dijo: «¿Por qué no vamos otro día?».

3.3. [dos puntos] Reproducción de cita en estilo directo

Emilia dijo: «¿Por qué no vamos otro día?».

B2

1.4.3. [mayúscula inicial] Después de dos puntos, en reproducción de cita de textos literarios

Cervantes escribió: «En un lugar de la Mancha [...]».

Se decidió prestar atención especialmente al uso de los dos puntos para marcar el inicio del discurso directo, así como al hecho de que la puntuación final perteneciente al período oracional en el que está inserto el discurso directo quede fuera del entrecomillado, dos cuestiones que contrastan con lo especificado en el caso de la lengua inglesa. Respecto a lo segundo, el Diccionario Panhispánico de Dudas indica lo siguiente (RAE, 2005, en línea):

“Combinación [de las comillas] con otros signos:

a) Los signos de puntuación correspondientes al período en el que va inserto el texto entre comillas se colocan siempre después de las comillas de cierre:

Sus palabras fueron: «No lo haré»; pero al final nos ayudó.

¿De verdad ha dicho «hasta nunca»?

b) El texto que va dentro de las comillas tiene una puntuación independiente y lleva sus propios signos ortográficos. Por eso, si el enunciado entre comillas es interrogativo o exclamativo, los signos de interrogación y exclamación se escriben dentro de las comillas:

Le preguntó al conserje: «¿Dónde están los baños, por favor?».

«¡Qué ganas tengo de que lleguen las vacaciones!», exclamó.

De esta regla debe excluirse el punto, que se escribirá detrás de las comillas de cierre cuando el texto entrecomillado ocupe la parte final de un enunciado o de un texto.

c) Cuando lo que va entrecomillado constituye el final de un enunciado o de un texto, debe colocarse punto detrás de las comillas de cierre, incluso si delante de las comillas va un signo de cierre de interrogación o de exclamación, o puntos suspensivos:

«No está el horno para bollos». Con estas palabras zanjó la discusión y se marchó.

«¿Dónde te crees que vas?». Esa pregunta lo detuvo en seco.

En cuanto a las comillas en sí, en primer lugar se consultó lo especificado al respecto en el PCIC, para constatar cuáles son los usos que se consideran más importantes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (*op. cit.*):

A1

3.9. Discriminador en el enunciado: voces extranjeras

¿Cómo se dice «good bye» en español?

B1

3.9. Títulos de obras literarias o artísticas

«Cien años de soledad», «Las Meninas», «Mar adentro»

Después de dos puntos, en reproducción de cita en estilo directo

Emilia dijo: «¿Por qué no vamos otro día?».

B2

3.9. Reproducción de cita de textos literarios.

Cervantes escribió: «En un lugar de la Mancha [...]».

Títulos de artículos y conferencias

Azorín utilizó por primera vez su seudónimo en el artículo «Impresiones parlamentarias» (1904).

Tipos: españolas o latinas (« »), inglesas (" ") , simples (' '). Preferencias y alternancias

El famoso actor dijo: «Sin duda, el "Guernica" ha sido lo que más me ha impresionado de mi visita a Madrid».

Nombres de aviones, barcos, cines, teatros, restaurantes...

Cantan en «El Tablao».

C1

3.9. En concurrencia con otros signos

Y entonces dijo: «¡Me importa un "pimiento"!».

Usos metalingüísticos

El verbo «satisfacer» es irregular.

C2

3.9. Discriminador en el enunciado: voces impropias, irónicas, vulgares

Dijo que la subieron a un «alicótero».

Nombre de pila con apodos, seudónimos, sobrenombres

Pepe «el Habichuela»

Coincidimos con el inventario de usos de esta obra curricular de referencia, puesto que los detallados son los más importantes y frecuentes que un usuario de ELE puede hacer de este recurso de puntuación, así como con la distinción entre los diferentes tipos (latina o francesa, inglesa y simple, y su combinación). Debemos señalar que el PCIC contiene dos errores, puesto que prescribe el uso de las comillas para los títulos de obras literarias o artísticas, respecto a lo cual el DPD señala que “los títulos de los libros, por el contrario, se escriben en cursiva cuando aparecen en textos impresos en letra redonda (o viceversa, en redonda si el texto normal va en cursiva)” (*op. cit.*), al igual que indica la Fundéu en su sección de consultas en línea.

Se decidió, por lo tanto, incluir en los materiales una mención al uso de las comillas españolas o latinas (especialmente en concurrencia con otras comillas interiores) para puntuar el estilo directo, pero también señalar el uso cada vez más extendido de las comillas inglesas.

CIFRAS (miles, siglos)

En primer lugar, y como cabría esperar, se constató mediante la consulta del PCIC que la puntuación de los números expresados en cifras y el uso de la mayúscula para los siglos se tratan en la enseñanza de ELE desde los primeros niveles, además del recurso tipográfico de la versalita para la numeración de los siglos (*op. cit.*):

A2

1.7.4. Expresión de cifras y números

Escritura de millares y millones: sin espacio o con separación de cifras en grupos
32815, 259 524

Numeración romana: letras y combinación en siglos, sucesión de reyes y papas
siglo XXI, Juan Carlos I

1.6. [Tipos de letra] Versalita

Numeración romana de los siglos

1.4.2. Mayúsculas en palabras o enunciados enteros

Numeración romana: siglos, sucesión de reyes y papas
siglo XXI, Juan Carlos I

Sin embargo, consideramos imprecisa la explicación sobre la puntuación de los miles, por lo que se consultó el DPD al respecto (*op. cit.*):

“a) Al escribir números de más de cuatro cifras, se agruparán estas de tres en tres, empezando por la derecha, y separando los grupos por espacios en blanco:

8 327 451 (y no por puntos o comas, como, dependiendo de las zonas, se hacía hasta ahora: 8.327.451; 8,327,451). Los números de cuatro cifras se escriben sin espacios de separación: 2458 (no 2 458). En ningún caso deben repartirse en líneas diferentes las cifras que componen un número: 8 327 / 451.

b) Nunca se escriben con puntos, comas ni blancos de separación los números referidos a años, páginas, versos, portales de vías urbanas, códigos postales, apartados de correos, números de artículos legales, decretos o leyes: *año 2001, página 3142, código postal 28357*.

c) Para separar la parte entera de la decimal debe usarse la coma, según establece la normativa internacional: *El valor de π es 3,1416*. No obstante, también se admite el uso anglosajón del punto, extendido en algunos países americanos: *El valor de π es 3.1416*”.

Se incidió, por lo tanto, en el hecho de que en español no se utiliza el punto para marcar los miles (ni las unidades por encima de cien mil o un millón) y, sobre todo, el problema que supone puntuarlos con una coma, puesto que esto en español produce una confusión completa con la expresión de decimales (no así al contrario).

Minúscula (gentilicios)

Como cabría esperar, este recurso ortográfico también se lista en los niveles más básicos de competencia lingüística, puesto que es necesario para las primeras funciones lingüísticas que se aprenden en un idioma extranjero, como son la identificación personal (PCIC, *op. cit.*):

A1

1.5. [Letras minúsculas iniciales] Gentilicios *español, francés, mexicano*

En este caso se trata de un recurso ortográfico presente en la ortografía de las palabras, a diferencia de los otros tres recursos de puntuación que operan en el nivel textual o en las cifras, pero que, sin embargo, no presenta ninguna relación con el significado de las mismas, por lo que suele ser especialmente problemático para estudiantes de ELE en cuya lengua materna los gentilicios se marcan en mayúscula (como en caso del inglés) y que cometen constantes deslices en su uso.

Raya

En último lugar, el uso de la raya como recurso para introducir incisos y comentarios del narrador dentro de transcripciones y diálogos de obras literarias aparece también en el PCIC asociado a niveles avanzados (*loc. cit.*):

B2

3.11. Incisos

«*Las causas del cambio climático —que ya afecta a todo el planeta— son muy variadas*».

Comentarios del narrador a intervenciones de personajes en textos literarios y transcripciones. Con verbos de lengua y pensamiento

«—*Soy Álvaro Abril, hemos hablado por teléfono.*

—*Sí —dijo ella.*». [Juan José Millás, *Dos mujeres en Praga*]

C1

3.11. En concurrencia con otros signos (punto, coma), siempre detrás de la raya de cierre

«—*Cuatro —repitió el Jaguar—. ¿Quién?*

—*Yo —murmuró Cava—. Dije cuatro.*». [M. Vargas Llosa, *La ciudad y los perros*]

El problema principal respecto a su uso para introducir incisos, que es el que más ocurrencia tiene en la tipología textual utilizada en el estudio, proviene del hecho de que en inglés las rayas pueden aparecer sin espacio de separación tanto del período que enmarcan como del texto que las precede o sigue, al contrario que en español, lengua en la que solo carecen del espacio de separación respecto al período que enmarcan. Asimismo, en español es necesario utilizar siempre dos rayas, incluso cuando el inciso se introduce a final del período oracional, al contrario que en inglés, lengua en la que el punto final es suficiente.

Por todo ello, se opta por indicar que el uso de las rayas en español se puede equiparar al de los paréntesis, pese a que estos se utilizan para introducir incisos con una mayor conexión con el texto principal, como indica el DPD (*op. cit.*):

2.1. Para encerrar aclaraciones o incisos: *Para él la fidelidad —cualidad que valoraba por encima de cualquier otra— era algo sagrado*. Para esto pueden utilizarse también las comas o los paréntesis. Los incisos entre rayas suponen un aislamiento mayor con respecto al texto en el que se insertan que los que se escriben entre comas, pero menor que los que se escriben entre paréntesis. La raya de cierre en los incisos no se suprime aunque detrás de ella deba aparecer un punto o cualquier otro signo de puntuación: *Esperaba a Emilio —un gran amigo—. Lamentablemente, no vino*”.

Creemos que esta explicación ayuda a dejar claro a los estudiantes la necesidad de utilizar dos rayas en todo momento, pese al peligro de que esta regla parcial pueda producir cierto abuso del recurso.

G3 (MOD): Elección modal INDICATIVO/SUBJUNTIVO en la prótasis de las oraciones de estilo indirecto. L1 (LPREC): Uso de hipónimos para los verbos de habla introductorios del discurso directo e indirecto en lugar del hiperónimo *decir*

El tercer aspecto lingüístico de tipo gramatical aparece ligado al único aspecto lingüístico de tipo léxico. La justificación de esta relación es clara: ambos recursos se utilizan para una de las principales funciones lingüísticas presentes en las noticias, esto es, la transmisión de las palabras de otras personas mediante el discurso referido. Para ello el periodista señala mediante un verbo de habla (o comunicación) que el discurso que aparece a continuación es la paráfrasis (o las palabras directas) del sujeto mencionado con anterioridad.

Sin duda el estilo indirecto es uno de los temas gramaticales que más importancia recibe dentro de la enseñanza de ELE, como se puede apreciar si se analizan materiales de enseñanza en el mercado. Las funciones lingüísticas de “Transmitir las palabras de otros”, “Citar las palabras de otros” o “Parafrasear lo dicho por otros” aparecen, como se detalla más adelante, entre los contenidos de todos los niveles de competencia lingüística, cobrando especial relevancia a partir del nivel B2. De hecho, la capacidad de usar el discurso referido puede ser bastante indicativa del nivel de competencia del usuario debido a todas las operaciones gramaticales, de adaptación deíctica y pragmáticas que implican los traslados temporal y circunstancial respecto al acto locutivo original. A pesar de no aparecer mencionado explícitamente en el MCER (donde tan solo se menciona la capacidad de paráfrasis entre las actividades de mediación intralingüística –explicar el contenido de un texto a un hablante de la misma lengua que no puede entenderlo debido a su especificidad o complejidad– o interlingüística –como ocurre con la interpretación informal o traducción a la vista–), sí encontramos referencia a esta función lingüística en la documentación curricular consultada. En particular, el PCIC incluye las especificaciones sobre el estilo indirecto dentro de las secciones de “Tácticas y estrategias pragmáticas” y de “Gramática”. Se analiza en primer lugar lo listado en la sección de pragmática (*op. cit.*):

B11.5.2. [Procedimientos de cita] Estilo indirecto

Verbo anunciador. Verbos de comunicación: *decir, afirmar, explicar, preguntar*.
Dice que vino ayer. Me ha preguntado si iré a la fiesta.

B21.5.2. [Procedimientos de cita] Estilo indirecto. Reproducción de enunciados interrogativos.

Interrogativas totales: subordinada precedida de (*que*) *si*
Le preguntó (que) si le había gustado el regalo.

Interrogativas parciales: subordinada precedida de (*que*) + interrogativo
Le preguntó (que) cuándo llegaría su padre.

1.5.2. [Procedimientos de cita] Estilo indirecto. Usos del verbo decir

Para reproducir preguntas. Obligatoriedad de *si*
María dice que si puede ayudarte a escribir el informe [pregunta].

Para transmitir sugerencias, órdenes
Le dijo que tuviera cuidado.

1.5.3. [Procedimientos de cita] Citas encubiertas

Ausencia de verbo anunciador y conjunción *que* (*si*). Uso de expresiones citativas: *según dicen / han dicho, según + SN, parece que...* para eludir responsabilidad sobre lo dicho y señalar que la información procede de terceros
Parece que ya han terminado./Ya han terminado, según dicen.

C11.5.2. [Procedimientos de cita] Estilo indirecto

Verbo anunciador. Verbos que comentan o interpretan lo reproducido: *aclarar, repetir, recordar, reclamar, observar, advertir*.

Le reprochó que no fuera / hubiera ido a la fiesta.

Ha criticado que no vaya / haya ido a la fiesta.

Restricciones. Verbos que solo pueden usarse en estilo directo: *cantar, recitar, pronunciar*.

* *Javier le cantó a Rosa que era morena y que pisara con garbo porque él se iba a hacer un relicario con el trocito de su capote que hubiera pisado un pie tan lindo.*

1.5.3. [Procedimientos de cita] Citas encubiertas

Uso de expresiones citativas del tipo *según me dicen / han dicho, en palabras de* para eludir responsabilidad sobre lo dicho y señalar que la información procede de terceros

C21.5.2. [Procedimientos de cita] Estilo indirecto

Posibilidad de omisión de la conjunción *que* con subordinadas en subjuntivo y verbos anunciadores que sitúan la acción de la subordinada en el futuro (*rogar, proponer, temer*). Estilo formal

Les rogamos devuelvan firmada la hoja azul.

1.5.3. [Procedimientos de cita] Citas encubiertas

Citas encubiertas en textos periodísticos y noticias de prensa. Uso de expresiones citativas: *así lo han comunicado / confirmado, según fuentes bien informadas*.

Las negociaciones con la empresa se han aplazado hasta septiembre. Así lo han confirmado los representantes de los trabajadores a este periódico.

Sorprende, en primer lugar, que esta función lingüística no aparezca hasta el nivel B1, puesto que creemos que los usos básicos (transmisión de declaraciones y preguntas indirectas) ya pueden tratarse desde un nivel A2. También consideramos que se da un desfase respecto a otras funciones como “transmisión de órdenes y peticiones”, que aparece en un nivel B2 y que se puede tratar desde un nivel B1, o el uso de verbos anunciadores más específicos que reflejan el tipo de acto ilocutivo de las palabras transmitidas (*asegurar, aclarar, resaltar*, etc.), que aparecen listados para un nivel C1, mientras que en la mayoría de materiales de enseñanza así como el currículo del CLM aparecen ya en el nivel B2. Por lo tanto, consideramos que el PCIC es demasiado restrictivo con el estilo indirecto. Encontramos varios aspectos bien reflejados en él, como los recursos lingüísticos de la cita encubierta (*según, al parecer*, etc.), aunque no creemos, por el contrario, que las relacionadas con el estilo periodístico deban reservarse para un nivel C2 de competencia lingüística.

En cuanto a la sección de “Gramática”, y dejando de lado cuestiones relacionadas con este tema como el “estilo indirecto encubierto” (*op. cit.*, ejemplo: *Que te vayas*) o el “estilo indirecto implícito” (*op. cit.*, ejemplo: *Esta mañana estallaba un artefacto*, “imperfecto narrativo o periodístico”), podemos establecer un paralelismo por niveles entre las formas gramaticales y los exponentes listados en la sección de “Tácticas y estrategias pragmáticas”. Sin embargo, la mención al estilo indirecto aparece solo asociado a algunos tiempos verbales específicos, en especial con los del modo subjuntivo, necesarios en la transmisión de peticiones u objetivos (PCIC, *loc. cit.*):

B1

9.1.2. [Tiempos verbales de indicativo] Pretérito imperfecto

Estilo indirecto con verbos de lengua, habla o comunicación, de percepción física y mental, de pensamiento. Correlación de tiempos y modos

Dijo que tenía sueño.

Pensé que estabas cansado.

Vi que te querías ir.

9.2.1. [Tiempos verbales de subjuntivo] Presente

Estilo indirecto en presente (*consecutio temporum*)

Siéntate [imperativo]. > *Dice que me sienta*[presente de subjuntivo].

B2

9.2.2. [Tiempos verbales de subjuntivo] Imperfecto de subjuntivo

En oraciones compuestas por subordinación. Coordinadas temporales posteriores al momento expresado por el verbo principal en pasado

Dijo que fuera (*mañana / enseguida / inmediatamente*).

15.1.2. [Oraciones subordinadas sustantivas] Flexionadas

Con verbos de influencia (*aconsejar, sugerir, pedir...*).

Selección del modo (subjuntivo). Referencia al pasado.

C19.1.2. [Tiempos verbales de indicativo] Imperfecto de indicativo

Estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro

María se casaba mañana.

Al parecer hoy la veía el médico [imperfecto de distanciamiento].

C29.1.2. [Tiempos verbales de indicativo] Imperfecto de indicativo

En estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro

Esta mañana estallaba un artefacto [imperfecto narrativo o periodístico].

Creemos que el plan curricular debería haber establecido unas conexiones más claras entre todos los tiempos verbales implicados en las especificaciones de la sección de pragmática, la cual graduaba los usos del estilo indirecto por nivel de dificultad: B1, transmitir declaraciones sobre la realidad con Indicativo; B2, transmitir preguntas indirectas con Indicativo y órdenes o peticiones con Subjuntivo.

Por otro lado, es necesario indicar que el enfoque utilizado para esquematizar los recursos formales implicados en el estilo indirecto resulta deficiente. En primer lugar, como se ha mencionado antes, porque restringe esta función a niveles B1 en adelante. Segundo, porque no consigue sintetizar todas las formas que pueden resultar útiles para poder transmitir las palabras de otros. En concreto, no se hace mención en ningún sitio a las funciones de “Negar o rechazar las palabras de otro” (p.e. *El presidente niega que su partido haya cometido ningún delito*) u otros tipos de habla más específicos como el de “acusar” o “insistir” y su particularidad de ir seguidos de una preposición y, a veces, de un infinitivo. Por lo tanto, en los materiales de enseñanza se decidió añadir estos aspectos no presentes en el plan curricular, además de seguir una esquematización de la relación forma-significado en la línea de obras de referencia actuales para el aprendizaje de la gramática de ELE como la *Gramática Básica del Estudiante de Español*, que en su introducción anuncia que basa sus explicaciones en “el significado y el uso real de los distintos recursos”, “emplea de manera regular una serie de recursos figurativos (dibujos, colores y otras convenciones gráficas) para apoyar y facilitar la comprensión de los recursos gramaticales” y “presenta una descripción rigurosa, operativa y fiable de los recursos gramaticales” (p. 10). Esta obra establece un paralelismo claro entre las

tres funciones principales al transmitir las palabras de otro y el modo verbal normalmente implicado en ellas: Indicativo para transmitir declaraciones sobre la realidad y preguntas indirectas, Subjuntivo para transmitir peticiones y órdenes. Al tratarse de una obra que cubre los niveles A1-B1, sus explicaciones se complementaron con lo desarrollado por algunos de sus autores en otras obras como el manual de enseñanza *El ventilador*, donde se pueden encontrar otras funciones como “Rechazar una declaración”.

En relación al aspecto lingüístico de carácter léxico (el uso de hipónimos en los verbos de habla introductorios del estilo directo o indirecto), su elección como aspecto lingüístico al que debía prestarse atención se debió a varias razones. En primer lugar, su gran ocurrencia: como se ha mencionado, transmitir las palabras de otros es una de las funciones principales presentes en las noticias periodísticas. En segundo lugar, es un ejemplo claro de contraste entre las dos lenguas de estudio: mientras que en los manuales de estilo periodístico en inglés se recomienda el uso de verbos generales o hiperónimos como *to say*, debido a su objetividad y carácter neutral, en las noticias redactadas en español es más frecuente utilizar hipónimos como verbos de habla introductorios que permiten realizar una interpretación del carácter ilocutivo de las palabras originales, como podemos encontrar en obras que analizan esta cuestión (Hurtado González, 2009, p. 196):

"el verbo *decir*, que, como es bien sabido, aporta un valor neutro y objetivo a la frase, sufre en la actualidad, un notable desplazamiento a favor de una gama variada de verbos con los que el texto periodístico gana en matices expresivos. En efecto, con verbos distintos de *decir*, el periodista transmite más información y tiene mayor poder de atracción para los lectores, [...] se impone la interpretación de lo referido por parte del periodista, que no se conforma con reproducir las palabras de los otros locutores, sino que aspira a especificar la naturaleza de lo enunciado empleando otros verbos que contengan matices diferentes de la actividad locutiva respecto de *decir*"

Por lo tanto, aunque no es uno de los principales problemas contrastivos en la traducción del inglés al español (García, 1997-1998), se decidió incidir en la idea de que es conveniente no abusar del hiperónimo *decir* en la redacción de la noticia en español porque de esta manera se conseguiría promover en los estudiantes un cuidado por la precisión léxica, así como las estrategias para poder conseguirla,

cuestión que podría resultar extrapolable a otros aspectos léxicos presentes en los textos.

El PCIC incluye, de hecho, una mención a este aspecto léxico en su sección de pragmática referida a la transmisión de las palabras de otro, como se ha visto anteriormente, complementada en la sección de “Nociones generales” (7.2. Expresión verbal) y “Nociones específicas” (9.1. Información y comunicación), los apartados en los que este plan curricular trata las cuestiones léxicas. En particular (*op. cit.*):

B2

*añadir, comentar, destacar, definir, subrayar, consultar
anunciar, asegurar, comunicar, informar, criticar, avisar, solicitar
insistir (en), confirmar, proponer, sugerir
afirmar, negar, confesar*

C1

*aclarar, especificar, señalar, manifestar, plantear, adelantar, declarar
referirse a, indicar, aportar
relatar
verbalizar, exponer, sintetizar
nombrar, exclamar, difundir, prevenir, emitir, transmitir
admitir, reconocer, justificar(se), ocultar
reclamar*

C2

matizar, enfatizar, corroborar, reiterar, refrendar

Teniendo en cuenta la frecuencia de uso, se optó por incluir en los materiales de enseñanza principalmente los verbos introductorios indicados para los niveles B2 y C1, señalando el carácter más general y menos marcado de alguno de ellos como son *declarar*, *manifestar* o *indicar*, los cuales permiten evitar el hiperónimo sin hacer una interpretación demasiado profunda de la intención de las palabras transmitidas, así como el carácter más marcado de otros como *asegurar*, *admitir* o *reclamar*, con los cuales el periodista o traductor puede ajustarse más al acto ilocutivo original.

En último lugar, y en relación con los aspectos léxicos de la tipología textual utilizada, cabe mencionar que el tema de las combinaciones léxicas ocurrentes en las noticias aparece en la sección de “Nociones específicas” (9.4. Prensa escrita). Aunque el listado es algo insuficiente (hecho completamente justificable ya que se trata simplemente de un inventario a modo de ejemplo), estamos completamente de acuerdo con el PCIC en cuanto a la necesidad de prestar atención a las

combinaciones léxicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que son, sin duda, una de las mejores estrategias de perfeccionamiento de la competencia léxica para los estudiantes de ELE. Es más, si bien esta utilidad es aplicable a todos los niveles de competencia lingüística y a todos los campos semánticos (desde la atención a combinaciones básicas en un nivel A1 como *lavar los platos/la ropa*–frente a *fregar los platos/*la ropa*– o *pelo moreno/marrón* –frente a *piel morena/*marrón*– hasta combinaciones menos frecuentes o de registro más formal como *dictar una sentencia* –frente a *decir una sentencia*– o *rogar encarecidamente* –frente a *rogar altamente*–), consideramos que la atención a las combinaciones léxicas es fundamental a la hora de enfrentarse a tipologías textuales más específicas que implican el uso de una terminología que, sin ser especializada, sí se ve restringida por la ocurrencia y frecuencia de determinadas combinaciones. Por lo tanto, en los materiales de aprendizaje se incluyó una reflexión y ejercitación en estas combinaciones (con especial atención a los recursos en línea donde los estudiantes pueden consultar dudas sobre la ocurrencia de determinadas combinaciones léxicas), a pesar de que formaran parte de las variables analizadas en el estudio empírico en sí.

Por todo lo expuesto podemos considerar el aspecto G3 de elección modal en el estilo indirecto como un contenido ya estudiado por la mayoría de los sujetos del estudio, al menos en cuanto a sus dimensiones básicas (Indicativo para transmitir declaraciones y preguntas; Subjuntivo para transmitir peticiones y órdenes), las cuales se suelen tratar ya en nivel de competencia B1. Estos usos se ampliaron con otros menos frecuentes como el Subjuntivo para rechazar o construcciones especiales de *verbo+preposición+infinitivo/verbo conjugado*. Por otro lado, este aspecto se puede describir como bastante problemático, puesto que, a pesar de presentar una relación forma-significado bastante clara (el modo verbal sirve para marcar el carácter declarativo –declaraciones, preguntas– o no declarativo –intenciones, rechazos– de las palabras transmitidas) y su carácter dicotómico, los estudiantes de ELE suelen presentar problemas de uso y errores fosilizados incluso en niveles de competencia más altos.

Por su parte, consideramos el aspecto L1 de uso de hipónimos en los verbos de habla introductorios como un contenido bastante novedoso para los sujetos del estudio, especialmente por la variedad de formas léxicas presentes en las noticias tratadas en los materiales de enseñanza. A pesar de que muchos de estos verbos

se puedan sustituir por hiperónimos más generales como *decir* (como ocurre en las noticias en inglés) y de que muchos de ellos sean intercambiables por la gran variabilidad de opciones (*declarar/ manifestar, instar/urgir, admitir/reconocer, dejar claro/señalar, etc.*), consideramos que este aspecto lingüístico presenta una relación forma-significado más clara, es decir, sistemática y abiertamente reconocible, puesto que es necesario captar el valor pragmático e ilocutivo de las palabras que introducen para poder utilizar un verbo adecuado, siendo esto, además, determinante a la hora de la selección modal de la oración subordinada introducida.

G4 (RELAT): Elección y uso de pronombres en las oraciones de relativo especificativas, explicativas y (semi)libres

El último aspecto lingüístico de carácter gramatical está relacionado con los recursos de cohesión de que disponen los usuarios para poder enlazar distintas informaciones relacionadas con el mismo referente (oraciones de relativo especificativas y explicativas), así como para poder hacer referencia a determinados referentes mediante su definición (oraciones de relativo libres y semilibres). Este tipo de estructuras oracionales están presentes en las dos lenguas de estudio, el español y el inglés, por lo que su conceptualización básica (oraciones explicativas frente a oraciones especificativas y oraciones con antecedente expreso frente a oraciones libres/semilibres) se decidió tratar de manera incidental en los materiales de enseñanza. El aspecto en el que se decidió incidir fue en la selección de los pronombres adecuados para cada tipo de oración de relativo, puesto que esta cuestión es más problemática, tanto por su variabilidad en español como por el contraste entre las dos lenguas. De hecho, un análisis de lo especificado en el PCIC acerca de las oraciones de relativo da muestra de la complejidad al respecto. A continuación se detalla el citado inventario: debido a su extensión se presenta solamente una selección de lo especificado acerca de las oraciones, pronombres y adverbios de relativo más estrechamente relacionado con los usos más importantes para la tipología textual utilizada en el estudio. Se excluyen de esta selección, por ejemplo, algunas especificaciones para los niveles C1 y C2 sobre construcciones menos usuales como las relativas superpuestas, yuxtapuestas o discontinuas (PCIC, *op. cit.*):

A1**15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo**

Tipos (en relación con el antecedente).

Especificativas o restrictivas, con antecedente expreso

La profesora que tengo es muy buena.

Pronombres relativos: *Que*

Con antecedente expreso, en función de sujeto y de OD

La amiga que viene conmigo/Un libro que lees

Naturaleza del antecedente: sustantivo [+ / – humano]

El libro que lee... /La profesora que tengo...

Modo

Indicativo: presente

A2**15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo**

Modo

Indicativo: tiempos del pasado y del futuro

B1**15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo**

Tipos (en relación con el antecedente)

Especificativas o restrictivas, con antecedente expreso. Restricciones

Incompatibilidad con nombres propios y pronombres tónicos

**Juan que vive aquí, *Yo que vivo aquí.*

Incompatibilidad con los posesivos átonos

**su libro que leo*

Incompatibilidad con antecedentes oracionales

**El lugar estaba lejos, que era un problema.*

Modo

Indicativo (en todos los tiempos)

8.8 Adverbios relativos

Relativo *como*, con indicativo

Lo he hecho como dijiste.

Relativo *cuando* con indicativo y subjuntivo

Me fui cuando llegaron./Me iré cuando lleguen.

Relativo *donde* con indicativo y antecedente pronominal demostrativo de lugar

Allí es donde voy.

B2**15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo**

Tipos (en relación con el antecedente)

Especificativas o restrictivas, con antecedente expreso

La chica de la que te hablé vendrá la próxima semana.

Especificativas o restrictivas, sin antecedente expreso

El que viene es Juan. / Quien viene es Juan.

Explicativas, con o sin preposición

La profesora, que es argentina, es muy buena.

Esa persona, de la que no me fío nada, lo dijo.

Restricciones

Rechazo de construcciones con infinitivo

**Conoceré a la chica, con la que casarme.*

Resistencia al subjuntivo

**Mis amigos, que no quieran venir, están enfadados.*

Incompatibilidad con antecedentes no específicos

**No conozco a nadie, que habla / hable así.*

Predicativas

Con el verbo haber

*Hay decisiones con las que no estoy de acuerdo. / *Hay decisiones.*

Con verbos de percepción sensorial

La oí que venía por el pasillo.

Pronombres relativos

El / la / los / las que

Con o sin antecedente expreso

La chica con la que vivo es chilena.

Al que le pueda interesar, mañana no hay clase.

Quien / quienes

Con o sin antecedente expreso

El chico de quien te hablé llega mañana.

Naturaleza del antecedente

Pronombre tónico en las relativas explicativas

Yo, que no sé nada...

Relativas semilibres con antecedente elíptico, con *el / la / los / las que*

La [película] que vimos ayer fue mejor.

Modo

Contraste indicativo / subjuntivo

8.8. Adverbios relativos

Relativo *como*, con subjuntivo

Lo haré como digas.

Relativo *donde*

En especificativas

Quedamos donde la última vez.

En relativas especificativas. Equivalencia con *el que* con preposición

Este es el lugar donde / en el que nos conocimos.

En relativas explicativas

Estudié allí, donde está la plaza.

Relativo *adonde*

En especificativas

Vamos adonde tú quieras.

C1**15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo**

Tipos (en relación con el antecedente)

Especificativas o restrictivas. Restricciones

Incompatibilidad con posesivos, excepto tónicos postnominales

*La frase mía que acabas de leer. / *Mi frase que acabas de leer.*

Pronombres relativos

El / la cual, los / las cuales

Con antecedente expreso, con o sin preposición

Lo que / lo cual

Con antecedente expreso, con o sin preposición

Adjetivo relativo posesivo *cuyo*

Con antecedente expreso

*la chica cuyos padres viven al lado nuestro*Relativo cuantificador *cuanto**Di cuanto quieras.**Come cuanto te apetezca.*

Naturaleza del antecedente

Pronombres indefinidos y demostrativos

*Aquellos que lo deseen pueden abstenerse.*Relativas libres con antecedente elíptico, con *quien, donde, como**Quien habla así no tiene razón.*

Relativas con antecedente oracional

Me gritó, lo cual no me gustó.

Con pronombre o sustantivo que remite anafóricamente al antecedente oracional (algo, cosa, hecho...)

*Me preguntó por ti, cosa que no me gustó nada.***8.8. Adverbios relativos**Relativo *cuanto* con indicativo y subjuntivo*Di cuanto quieras.***C2****15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo**

Tipos (en relación con el antecedente)

Especificativas o restrictivas, con antecedente expreso

*Con + que / el que**el bolígrafo con que / con el que escribió mi nombre / *el bolígrafo, con que escribió mi nombre*

Relativos inespecíficos

Pronombres y adverbios relativos con segundo componente –*quiera*. Registros cultos

Con indicativo y subjuntivo

*Dondequiera que voy siempre encuentro amigos.**Comoquiera que lo hiciese siempre lo hacía bien.**Cuandoquiera que llegue le recibiremos con los brazos abiertos.*

Si bien el inventario realizado por el PCIC nos parece bastante completo para el tratamiento de este complejo aspecto lingüístico desde la perspectiva del estudiante de ELE, consideramos que esta obra curricular presenta también desaciertos en el orden en que están presentados los contenidos.

Por un lado, estamos de acuerdo en que se incida ya desde el nivel A1 en que el pronombre de relativo más frecuente en español es *que*, en relación con las oraciones de relativo restrictivas o especificativas y con la acertada alusión al carácter +/- humano del antecedente (aspecto en el que el español contrasta con muchas otras lenguas, incluido el inglés; este fue uno de los casos que se decidió utilizar en el estudio empírico que nos ocupa). Asimismo, consideramos adecuado el hecho de no incluir construcciones como las oraciones especificativas con preposición o las oraciones explicativas (junto con sus restricciones) hasta el nivel B2, dadas su complejidad y su posibilidad de evitación, especialmente en la lengua oral, mediante repeticiones o circunloquios. Respecto a los niveles más altos, es acertado incluir los pronombres *cuyo* y *cuanto* en el nivel C1, así como el uso del sufijo *-quiera* con pronombres y adverbios relativos para mostrar indiferencia o ausencia de distinción. Sin embargo, sería conveniente relacionar estas últimas estructuras, de carácter bastante formal (como se indica en el PCIC), con el uso de subjuntivos duplicados unidos por un pronombre relativo (*dondequiera que vaya = vaya donde vaya*).

Por otro lado, no estamos de acuerdo con otras especificaciones del inventario ofrecido por el PCIC. En primer lugar, los adverbios de relativo *donde*, *como* y *cuando* no deberían reservarse hasta el nivel B1, puesto que son muy útiles a la hora de especificar lugares, maneras y momentos ya en niveles inferiores. Consideramos también innecesarias algunas de las restricciones respecto a las oraciones de relativo especificativas incluidas en este nivel, como su imposibilidad con antecedentes expresos como nombres propios (**Juan que vive allí*). Asimismo, encontramos una incongruencia en el inventario respecto al tratamiento del modo verbal en este tipo de oraciones. Hasta el nivel B1 se incluye solamente el uso del modo Indicativo, mientras que ya en el nivel B1 también se habla de las oraciones de *cuando+subjuntivo*. Por otro lado, la oposición entre los modos Indicativo y Subjuntivo en este tipo de oraciones no debe inventariarse solo a partir del nivel B2, puesto que la necesidad de definir personas, lugares, cosas, etc. tanto identificados mediante el modo Indicativo como no identificados mediante el Subjuntivo está

presente en usuarios de nivel B1 y es una cuestión que, de hecho, se trata ya en este nivel en la mayoría de los materiales de enseñanza publicados. Tampoco nos parece adecuado no incluir hasta el nivel B2 la variación *un lugar donde/un lugar en el que*, fruto de asignar las oraciones precedidas de preposición a este nivel: en niveles anteriores se puede presentar esta estructura como un exponente fijo sin necesidad de analizar el funcionamiento de la estructura en sí. Por último, en relación a los niveles C1 y C2, consideramos también muy conservador el hecho de no incluir antes la serie de pronombres *el cual*, puesto que este nivel está definido en el MCER como aquel en el que los estudiantes pueden enfrentarse a la tarea de producir, entre otras cosas, textos de un registro académico dentro de su ámbito de especialización, y este tipo de pronombres son muy útiles para poder lograr el registro más formal asociado con este tipo de registro. Tampoco nos parece acertado incluir el pronombre *lo cual* con antecedente oracional en el nivel C1, porque es un recurso de cohesión muy útil para niveles inferiores (incluso desde B1), ni la mención a la posibilidad de que algunos pronombres de relativo introducidos por preposición pierdan el artículo (*con el que/con que*) en un nivel C2, ya que es una apreciación que debe hacerse con anterioridad para que los estudiantes puedan percibirla de manera clara en las muestras de lengua escrita u oral a las que se enfrenten.

Dada la gran variabilidad de las especificaciones respecto a este aspecto lingüístico, y con el fin de solventar algunas de las incongruencias detectadas en el inventario del PCIC, se optó por realizar el siguiente tratamiento en los materiales de enseñanza (este orden refleja estrictamente el seguido en los materiales de ELE creados por el autor, pero se corresponde con ligeras modificaciones con el orden seguido en los materiales de traducción pedagógica también creados por el autor):

-En primer lugar, se llevó a cabo una sistematización de las oraciones con antecedente expreso, tanto especificativas como explicativas, incluidas las introducidas por una preposición y prestando atención a la variedad de pronombres relativos que se puede utilizar según las características del antecedente y de la oración de relativo: (*artículo*) *que, quien/quienes, artículo + cual*.

-En segundo lugar, se incluyó una reflexión sobre el uso de *lo cual* con un antecedente oracional y el pronombre *cuyo*. En pos de simplificar las

esquematisaciones gramaticales, se dejaron de lado los adverbios de relativo *como*, *cuando*, *donde* y *cuanto*.

-En tercer lugar, se trataron las oraciones sin antecedente expreso (libres o semilibres).

El aspecto G4, por todo lo expuesto, se considera como un aspecto lingüístico en cierta medida ya estudiado por los sujetos, puesto que gran parte de los usos seleccionados pertenecen a niveles A1-B1 (y los sujetos pertenecían principalmente al nivel B2). Sin embargo, este aspecto lingüístico se considera problemático debido a su gran variabilidad y, en muchos casos, a una relación forma-significado menos sistemática y reconocible (p.e. en “*el chico con el que/con quien/con el cual habla Juan*” tenemos tres posibles pronombres, siendo su principal diferencia una cuestión de registro).

A modo de conclusión, se presentan a continuación (cuadro 3) las características diferenciales de los aspectos lingüísticos escogidos como objeto de estudio. Estas características fueron tenidas en cuenta como una posible variable moderadora en el estudio empírico:

	Novedoso o apenas estudiado antes	Ya estudiado, pero problemático	Dicotómico	Variable	Relación forma-significado más reconocible	Relación forma-significado menos reconocible
G1 (<i>ser/estar</i> en pasivas)	X		X		X	
G2 (puntuación)	X		X			X
G3 (modo estilo indirecto)		X	X		X	
G4 (oraciones de relativo)		X		X		X
L1 (verbos de habla)	X			X	X	

Cuadro 3: Características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

2.3. Análisis ilustrativo de los materiales de enseñanza

Una vez seleccionados los aspectos lingüísticos objeto de estudio, se articuló un tratamiento pedagógico de los mismos en diferentes sesiones de enseñanza y mediante unos materiales docentes adecuados. En el caso del grupo TFF, estos materiales fueron creados *ad hoc* por el autor. En el caso del grupo ELE, se utilizaron para los aspectos G3 y L1 algunas de las actividades del manual de clase (que se ajustaban en cuanto al enfoque pedagógico y el tipo de práctica a los creados para el grupo TFF). Para los aspectos G1, G2 y G4 se utilizaron también actividades del autor, en consonancia con las creadas para el grupo TFF.

Para la creación de los materiales de enseñanza se buscó, como se verá más adelante, implementar un enfoque de tratamiento de foco en la forma mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica (en el caso del grupo TFF) o de enseñanza de español (para el grupo ELE). Este enfoque metodológico se complementó con una guía de elaboración de materiales de enseñanza de idiomas extranjeros en contexto de instrucción procedente de Ellis (2005), trabajo en el que el autor, tras analizar las investigaciones de los últimos años en cuanto a la enseñanza de idiomas, determina que estas “proporcionan diversas generalizaciones que pueden constituir una base amplia para una ‘práctica basada en evidencias’ [...] una serie de diez principios generales, como una guía para una práctica de enseñanza efectiva”.

Estos diez principios que Ellis desarrolla para guiar el aprendizaje de idiomas en contexto de instrucción son los siguientes (*ibid.*, pp. 37-46):

Principio 1: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas.

Principio 2: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención en el significado.

Principio 3: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención también en lo formal.

Principio 4: Es necesario que la enseñanza se oriente -de modo predominante- al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito.

Principio 5: Es necesario que la enseñanza tome en consideración el “programa interno” (*built-in syllabus*) de los aprendientes.

Principio 6: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado *input* en L2.

Principio 7: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (*output*).

Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2.

Principio 9: Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes.

Principio 10: Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada.

A continuación se detalla en qué consisten estos principios docentes y en qué medida se tuvieron presentes a la hora de desarrollar nuestra intervención pedagógica y elaborar los materiales de enseñanza.

En cuanto al Principio 1, coincidimos con el autor en que el aprendizaje de una lengua extranjera debe combinar el desarrollo de un repertorio de expresiones fijas que proporcionan fluidez (especialmente, pero no de forma exclusiva, en niveles principiantes, en los que se debe seguir un enfoque claramente nociofuncional del aprendizaje de la lengua), pero también en que este aprendizaje, conforme el nivel de dominio del estudiante avanza, también debe incorporar el conocimiento basado en las reglas (*ibid.*, p. 38). Este conocimiento permite al candidato analizar nuevas muestras de lengua (o aquellas ya interiorizadas como expresiones o fragmentos fijos de lengua) y deducir consciente e inconscientemente nuevas reglas que, a su vez, le permitirán producir enunciados cada vez más complejos. Los materiales de enseñanza del presente estudio, al estar destinados a estudiantes de niveles B2-C2 participan de este enfoque, si bien esta conciencia sobre el comportamiento de la lengua y las reglas que lo gobiernan no se realizó mediante un enfoque centrado en las formas (esto es, conocimiento explícito de las reglas formales a priori, normalmente de carácter memorístico y sin una vinculación clara al significado), sino con un enfoque en la forma y su relación con el significado. Los materiales de enseñanza se crearon con el fin de que los estudiantes pudieran construir y conocer las reglas formales, pero sin ser este el fin en sí mismo, más bien el medio para que los estudiantes observaran la lengua en funcionamiento y pudieran aplicar las reglas

a nuevos contextos de producción. Por otra parte, se siguió también un enfoque centrado en el aprendizaje de fórmulas fijas en lo referido a las combinaciones léxicas frecuentes en la tipología textual objeto de estudio, aunque incluso en este caso se buscó proporcionar a los estudiantes estrategias y herramientas para que pudieran ampliar de forma autónoma su conocimiento y uso de esta cuestión.

Los Principios 2 y 3 (atención al significado y a la forma) aparecen estrechamente relacionados en el enfoque pedagógico seguido. Como Ellis señala, la atención al significado puede entenderse de dos maneras: como atención al significado sistemático de las estructuras o como atención al significado pragmático que surge en los actos de comunicación en un contexto comunicativo determinado (*ibid.*). La atención a los dos tipos de significado es fundamental en el aprendizaje de una lengua, aunque consideramos que la atención al segundo debe ser prioritario: es la atención a cómo la lengua cobra significado en un contexto y con un objetivo pragmático concreto la base para que la relación forma-significado pueda producirse, puesto que la fuerza ilocutiva del enunciado es la que dota a este de un significado completo y concreto con efectos comunicativos inmediatos. Esto resultó de especial importancia en el tratamiento, sobre todo, de los aspectos G3 y L1, relacionados con la transmisión de las palabras de otras personas, puesto que el análisis de la intención comunicativa de las palabras originales tiene importantes consecuencias en la selección tanto del verbo de habla introductorio como del modo verbal de la oración subordinada. La manipulación del significado sistemático (y las formas implicadas en su transmisión) resultó especialmente relevante en el tratamiento de los otros aspectos, en especial el aspecto G1.

Por otro lado, la atención a lo formal no se cuestiona ya como uno de los motores de la adquisición de una lengua. Esta atención, según Ellis, se puede realizar de varias formas, todas las cuales se tuvieron en cuenta en el diseño de la variada tipología de actividades de aprendizaje presentes en los materiales de enseñanza usados en nuestro estudio (*ibid.*, p. 39):

“1. Mediante lecciones gramaticales diseñadas para enseñar características gramaticales específicas a través de un procesamiento del *input* o el *output*. [...] El enfoque inductivo de la enseñanza gramatical propicia la percepción de formas preseleccionadas; el enfoque deductivo busca establecer una consciencia de las reglas gramaticales.

2. Por medio de tareas preseleccionadas que requieren que los aprendientes comprendan y procesen estructuras gramaticales específicas en el *input* y/o produzcan estas estructuras durante la realización de las tareas.

3. Mediante opciones metodológicas que induzcan a prestar atención a lo formal en el contexto del desarrollo de una tarea”.

Para concluir con este punto, queremos señalar que los materiales de enseñanza pretendieron en todo momento fomentar un acercamiento de los estudiantes a la lengua centrado, en primer lugar, en el significado mediante actividades de comprensión o manipulación del *input* para, a continuación, prestar atención a las formas que servían para transmitir dicho significado. Esto fue así en especial con aquellos aspectos lingüísticos (G1, G3 y L1) en los que la relación forma-significado era más clara, es decir, sistemática y abiertamente reconocible. Sin embargo, también en G2 y G4, en la medida de lo posible, las características formales se intentaron vincular a las implicaciones que podían conllevar en el significado.

En cuanto al Principio 3 (conocimiento implícito y explícito de la L2), la recomendación del autor es la de realizar una intervención pedagógica orientada al desarrollo de ambos conocimientos, con predominio del primero de ellos. Esto es así porque el conocimiento implícito se ha demostrado como fundamental para la capacidad de comunicación: “según la mayoría de los investigadores, la competencia en una L2 es esencialmente una cuestión de conocimiento implícito” (*ibid.*, p. 40). A este conocimiento se accede de manera inconsciente y con rapidez, lo cual es la base de una comunicación fluida. Sin embargo, el conocimiento explícito (entendido tanto como la capacidad de analizar el propio conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua como la explicación metalingüística) puede ayudar, según algunos investigadores, en el desarrollo de dicho conocimiento implícito, según la hipótesis de la interfaz, esto es, la relación que se establece entre los dos tipos de conocimientos en el cerebro de los aprendientes. Ellis resume de la siguiente manera las tres posturas al respecto (*ibid.*):

“La postura de la no-interfaz conduce a un enfoque de “gramática cero”, es decir, da prioridad a enfoques que se centran en el significado, como el enfoque por tareas. La

postura de la interfaz apoya la metodología PPP –la idea de que una estructura gramatical debe primero presentarse de manera explícita y luego practicarse hasta ser procesada totalmente. La postura de la interfaz débil ha sido empleada para servir de base a tareas de concienciación lingüística, que exigen que los aprendientes deduzcan sus propias reglas de gramática explícita a partir de los datos que les son proporcionados”

En nuestro caso, si bien la traducción aparece como un contexto especialmente proclive a seguir un enfoque centrado en el significado, nuestra experiencia docente nos lleva a creer que el conocimiento explícito permite desarrollar el conocimiento implícito mediante la práctica y/o la concienciación lingüística (es decir, la existencia de una interfaz entre los dos conocimientos). Y esto fue lo que nos llevó a desarrollar el presente estudio, con el fin de demostrar empíricamente que la atención a la forma en un contexto de traducción pedagógica puede favorecer el desarrollo de un conocimiento implícito de la lengua. Por todo esto, seguimos los postulados que defienden la existencia de dicha interfaz e intentamos apoyarlos con evidencia empírica tras la implementación de nuestra intervención docente.

Este enfoque es el que se siguió para todos los aspectos lingüísticos objeto de estudio, los cuales se trataron, en primera instancia, mediante tareas de presentación centradas en el significado pero también con atención a la forma, para, a continuación, crear actividades de práctica significativa que permitieran a los estudiantes movilizar los aspectos lingüísticos estudiados.

El Principio 5 hace referencia a la necesidad de respetar el “programa interno” (*built-in syllabus*) de los aprendientes. Los estudios comparativos acerca del aprendizaje de lenguas en contextos naturales y de instrucción han arrojado resultados concluyentes sobre el hecho de que, independientemente del tipo de enseñanza que reciban los aprendientes, estos progresan de igual manera en su desarrollo lingüístico debido al “orden natural” y la secuencia de adquisición de la lengua. Esto puede llevar a pensar que una enseñanza formal no es útil a menos que esté en consonancia con dicho “programa interno” de los aprendientes. Sin embargo, estamos de acuerdo con Ellis cuando afirma que puede que tal ajuste no sea necesario. En palabras del autor, “es posible que la enseñanza de una determinada estructura no permita a los estudiantes ‘saltarse’ el programa interno,

pero puede contribuir a que avancen en el mismo siempre que la estructura meta no se encuentre muy alejada de su nivel de desarrollo” (*ibid.*, p. 42). Por todo esto y porque son pocos los estudios en español que establezcan el orden natural de adquisición respecto a los aspectos lingüísticos objeto de estudio, consideramos oportuna una intervención docente con foco en la forma en el contexto de actividades de traducción pedagógica, como viene realizándose con éxito en enseñanza de ELE.

Los Principios 6 y 7 están relacionados con la necesidad de que en un contexto de instrucción el aprendiente tenga acceso a un *input* variado en la L2, así como a oportunidades variadas para la producción de *output*, ambos extremos ampliamente documentados y corroborados empíricamente. Respecto al acceso a muestras de lengua, se optó por que los materiales de enseñanza contuvieran el máximo número posible de textos de la tipología textual utilizada (noticias), así como otras muestras de lengua auténticas (en tanto a la interacción genuina que provocan en el aprendiente que las recibe y los procesos de comprensión que activan) que sirvieran para contextualizar los aspectos lingüísticos objeto de estudio. De hecho, la comprensión de noticias periodísticas se utilizó como punto de partida para los aspectos G1, G2, G3 y L1, mientras que para G4 se optó por usar otras muestras de lengua (la tipología textual noticia se reservó para la fase de práctica de este aspecto). Por otra parte, y en consonancia con las recomendaciones de Ellis, durante las sesiones de clase (tanto en el grupo de TFF como en el de ELE) la instrucción se llevó a cabo en la L2, haciéndose incluso un uso pedagógico de la L1 en el grupo de traducción con el fin de que los estudiantes tuvieran acceso a más muestras de L2. Por último, algunas de las actividades de aprendizaje implicaron el contacto de los aprendientes con muestras de lengua fuera del aula, tanto virtualmente mediante la consulta en internet como en la interacción con hablantes de español.

Este último tipo de actividades conecta con lo defendido en el Principio 7, es decir, la necesidad de que los aprendientes de la lengua dispongan de numerosas oportunidades para la producción de *output*. Esto se debe a las numerosas razones mencionadas por Ellis: el *output* permite forzar el procesamiento sintáctico, probar hipótesis sobre la gramática de la L2, automatizar el conocimiento existente, mejorar las habilidades discursivas y poner a disposición del aprendiente un *auto-input* sobre

el que trabajar. Por todas estas razones, los materiales de enseñanza presentaron un claro equilibrio entre la provisión y análisis de *input* y las oportunidades para la producción de *output*. De especial relevancia para nuestro estudio es la noción de *output* forzado (Swain, 1985), es decir, aquel en el que los aprendientes tienen que hacer un esfuerzo por expresar mensajes de forma clara y explícita. Si bien este principio se ha investigado principalmente en el desarrollo del *output* oral, creemos que las tareas de traducción pedagógica también pueden contribuir a fomentar este tipo de producción lingüística, especialmente (aunque no de forma exclusiva) como expresión escrita. De hecho, la posibilidad de utilizar el *output* forzado que implica la traducción de un texto como forma de conseguir que los estudiantes produzcan en mayor medida (y por lo tanto eviten menos) los aspectos lingüísticos estudiados constituye una de las hipótesis de investigación del presente estudio, junto con otras dimensiones de este tipo de *output*, como son la de brindar la oportunidad de que los estudiantes presten atención especial a determinadas formas que vienen impuestas debido a la transmisión de un significado ya dado por el texto original.

El último principio que se tuvo en cuenta a la hora de desarrollar los materiales de enseñanza fue el número 8, que se centra en la necesidad de que los aprendientes puedan interactuar para el desarrollo de la competencia en la L2. Como se ha indicado para el principio 7, si bien la intervención pedagógica en el grupo de TFF tenía la traducción escrita como punto de partida, también se desarrollaron en el material de enseñanza actividades que, al igual que en el grupo de ELE, permitieron a los estudiantes producir la L2 en un contexto interactivo con otros compañeros y poner en práctica los dos principios básicos de la adquisición de una lengua mediante la interacción: la negociación de significado y el andamiaje (*scaffolding*). Estos dos aspectos se consiguieron de varias formas. Entre otras, por ejemplo, proporcionando actividades de práctica interactiva basadas en el vacío de información o mediante la creación de grupos de estudiantes “expertos” en alguna parte de la información (como algunas de las ideadas para los aspectos G3 y G4). Además, si bien el hecho de que los estudiantes tuvieran que transmitir una información ya dada se utilizó, como se ha mencionado en el apartado anterior, como forma de desactivar los mecanismos de evitación lingüística, también se proporcionaron otros contextos de práctica que permitieran a los estudiantes usar la lengua para expresar sus propios significados personales, lo cual es uno de los

requisitos para que la adquisición ocurra en el aula de idiomas. Por otra parte, estamos de acuerdo en que esta interacción entre los aprendientes, más allá de su dimensión lingüística, conecta con otros principios de aprendizaje igualmente importantes y que se basan en la interacción social y la coconstrucción del conocimiento.

En los apartados restantes de este capítulo se lleva a cabo un análisis ilustrativo de los materiales de enseñanza atendiendo a las cuatro opciones metodológicas descritas en el capítulo 1 de fundamentación teórica y en las que se basa la intervención docente: el enfoque por tareas, el tratamiento de foco en la forma, la traducción pedagógica y el aprendizaje cooperativo.

A modo de resumen, en Tablas 16-23 que aparecen en las siguientes páginas se esquematiza en qué consistió la implementación de estos enfoques para el tratamiento de cada uno de los aspectos lingüísticos objeto de estudio. Como se puede ver, el análisis es más detallado para el grupo TFF, puesto que la intervención docente de este grupo supone la propuesta metodológica novedosa creada para el presente estudio empírico. Sin embargo, como se indica en el experimento descrito en el capítulo 3, la intervención docente fue idéntica en el grupo de TFF y el grupo de ELE en cuanto a la temporalización, fases, cantidad de práctica, etc. Para el grupo de ELE se utilizó una combinación de los materiales procedentes del manual de clase utilizado en el curso y materiales complementarios también creados *ad hoc* por el autor del estudio siguiendo como guía los materiales creados para el grupo TFF. Es por esto por lo que el análisis de los materiales de ELE sea más escueto y se centre solamente en aquellas actividades creadas ex profeso para el estudio y, más concretamente, en la aplicación en los mismos del tratamiento del foco en la forma.

G1 (PASIV): Pasiva perifrástica: ocurrencia/evitación y confusión de los verbos ser/estar (pasiva de proceso/pasiva de resultado).

Enfoque por tareas	Tareas de mediación (G1.3 A)
Foco en la forma	Evidencia positiva modificada: -Toma de conciencia (G1.1) Procesamiento del <i>input</i> (G1.2) Realce del <i>output</i> (<i>output</i> forzado) (G1.3 A)
Traducción	Estrategias de traducción: consulta de textos paralelos (G1.3 B)
Aprendizaje cooperativo	Fomento de la interacción mediante la generación por parte de los propios estudiantes de un listado de recursos conversacionales a partir del uso de la L1 durante el trabajo cooperativo (G1.2)

Tabla 16: Intervención pedagógica para el aspecto G1 (PASIV) – grupo TFF.

Foco en la forma	Evidencia positiva modificada: -Toma de conciencia (G1.1) (igual que para TFF pero sin contraste inglés-español) Procesamiento del <i>input</i> (G1.2) (igual que para TFF pero sin contraste inglés-español) Realce del <i>output</i> (<i>output</i> forzado) (G1.3 A y B)
-------------------------	---

Tabla 17: Intervención pedagógica para el aspecto G1 (PASIV) – grupo ELE.

G2 (PUNT): Cuestiones ortotipográficas: estilo directo (puntuación; combinación de puntuación final y comillas), cifras (miles, siglos), minúscula (gentilicios) y otros signos (raya para introducir incisos).

Enfoque por tareas	Cognición situada (G2.3 A)
Foco en la forma	Evidencia positiva modificada: -Procesamiento del <i>input</i> (G2.1 A) -Toma de conciencia (G2.1 B) Evidencia indirecta preventiva: -Reflexión y explicación metalingüística (G2.2) Evidencia indirecta reactiva explícita -Corrección de errores (G2.3 B)
Traducción	Estrategias de traducción: consulta de recursos en línea (G2.3 A)
Aprendizaje cooperativo	Fomento de la interacción mediante la generación de un listado de recursos conversacionales a partir del uso de la L1 durante el trabajo cooperativo (recursos conversacionales metalingüísticos para corregir, proponer correcciones, etc.) (G2.3 B)

Tabla 18: Intervención pedagógica para el aspecto G2 (PUNT) – grupo TFF.

Foco en la forma	<p>Evidencia positiva modificada</p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesamiento del <i>input</i> (G2.1 A) (igual que para TFF pero sin contraste inglés-español) -Toma de conciencia (G2.1 B) (igual que para TFF pero sin contraste inglés-español) <p>Evidencia indirecta preventiva</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexión y explicación metalingüística (G2.2) (igual que para TFF pero sin contraste inglés-español) <p>Actividades de evidencia indirecta reactiva explícita</p> <ul style="list-style-type: none"> -Corrección de errores (G2.3 B) (igual que para TFF pero sin contraste inglés-español)
-------------------------	--

Tabla 19: Intervención pedagógica para el aspecto G2 (PUNT) – grupo ELE.

G3 (MOD): Elección modal INDICATIVO/SUBJUNTIVO en la prótaxis de las oraciones de estilo indirecto. L1 (PREC): Uso de hipónimos para los verbos de habla introductorios del discurso directo e indirecto en lugar del hiperónimo decir.

Enfoque por tareas	Tareas de mediación (G3.5)
Foco en la forma	<p>Evidencia indirecta preventiva</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexión y explicación metalingüística (G3.2 A) <p>Procesamiento del <i>input</i> (G3.1)</p> <p>Realce del <i>output</i> y evidencia indirecta reactiva implícita (G3.3 A; G3.5 paso 4)</p>
Traducción	<p>Retrotraducción (<i>reverse translation</i>) (G3.4)</p> <p>Herramientas de traducción: recursos de consulta sobre combinaciones léxicas (G3.2 C)</p>
Aprendizaje cooperativo	<p>Fomento de la interacción mediante técnicas de escucha activa (<i>paraphrase passport</i>) (G3.3 B)</p> <p>Fomento de la interdependencia positiva (G3.4)</p>

Tabla 20: Intervención pedagógica para los aspectos G3 (MOD) y L1 (PREC) – grupo TFF.

Foco en la forma	<p>Evidencia indirecta preventiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexión y explicación metalingüística (G3.1 y G3.5 introducción) <p>Realce del <i>output</i> (G3.5 práctica)</p>
-------------------------	--

Tabla 21: Intervención pedagógica para los aspectos G3 (MOD) y L1 (PREC) – grupo ELE.

G4 (RELAT): Elección y uso de pronombres en las oraciones de relativo especificativas, explicativas y (semi)libres.

Enfoque por tareas	Cognición situada (G4.2)
Foco en la forma	Evidencia positiva modificada: -Realce del <i>input</i> (G4.1 B y G4.2 A) -Toma de conciencia inductiva (G4.1 B y G4.2 A) Evidencia indirecta preventiva: -Reflexión y explicación metalingüística (G4.3 A) Realce del <i>output</i> (G4.2 D y G4.3 B)
Traducción	Herramientas de traducción: uso de obras de referencia (G4.1 B) Técnicas de traducción (G4.4)
Aprendizaje cooperativo	Fomento de la interacción mediante la asignación de papeles y recursos conversacionales para poder desempeñarlos (G4.3 C) Aprendizaje cooperativo mediante <i>jigsaw</i> o grupos de expertos (G4.4 C)

Tabla 22: Intervención pedagógica para el aspecto G4 (RELAT) – grupo TFF.

Foco en la forma	Evidencia positiva modificada: -Realce del <i>input</i> (G4.1) -Toma de conciencia inductiva (G4.1 C) Evidencia indirecta preventiva: -Reflexión y explicación metalingüística (G4.4 A) Realce del <i>output</i> (G4.2 y G4.3 C)
-------------------------	---

Tabla 23: Intervención pedagógica para el aspecto G4 (RELAT) – grupo ELE.

En el análisis de los materiales presentado a continuación se hace referencia a las actividades elaboradas para la intervención docente y se presenta, a modo ilustrativo, un fragmento de las mismas.

2.3.1. Aplicación del enfoque por tareas a los materiales de enseñanza

Partiendo de los postulados del aprendizaje de lenguas centrado en la acción, los materiales de enseñanza intentaron en todo momento aplicar un enfoque procedimental mediante la creación de situaciones y tareas de aprendizaje significativas que sirvieran de marco de trabajo para los estudiantes. El objetivo de este enfoque fue el de dotar a las actividades de presentación y práctica lingüística de un sentido más allá del mero aprendizaje lingüístico, lo cual se consiguió mediante el planteamiento de tareas en las que los alumnos tuvieron que interactuar con sus compañeros y movilizar diferentes recursos lingüísticos para su resolución. En el grupo de ELE se aprovecharon las tareas planteadas por el manual de clase y para el grupo de TFF se crearon tareas de mediación que sirvieran de contexto comunicativo y de actuación lingüística a los estudiantes.

Por otra parte, se hizo uso de los planteamientos cercanos a la cognición situada y el constructivismo social presentando a los estudiantes situaciones semejantes a aquellas que pueden darse en la vida real y que sirvieron de contexto de simulación en el que es necesario resolver algún tipo de tarea mediante la interacción con los compañeros.

2.3.1.1. Tareas de mediación

La mediación interlingüística aparece como eje vertebrador de la mayoría de las tareas de traducción pedagógica del material de TFF. La necesidad de ayudar a un hablante que no entiende o no puede expresarse en otra lengua se utiliza en contextos como el de la siguiente actividad (una de las actividades de práctica del aspecto G1), en el que los estudiantes tienen que ayudar a un estudiante de español con L1 inglés a transmitir sus ideas en español:

G1.3. (TFF) Mi viaje a Marruecos

A. John tiene que terminar su trabajo sobre su visita a Marruecos para la clase de Cultura Islámica, pero tiene dudas sobre cómo expresar en español algunas de sus ideas. En grupos, pensamos en una posible traducción al español. Antes, hacemos la actividad B que hay a continuación.





a. Every Summer, like in many other Mediterranean areas, houses are painted in white or blue to prevent hot temperatures inside.

b. All the tourists who visit the Great Mosque can behold the gorgeous motifs that are painted on its walls.

c. Despite massive visits, tourists are not trapped in endless lines to get into the monuments.

En otras ocasiones, la necesidad de mediar se creó entre los propios estudiantes del curso, haciendo que estos asumieran diferentes papeles que obligaran a sus compañeros a actuar como traductores o intérpretes. Este fue el caso de una de las actividades de práctica de los aspectos G3 y L1, en la que los estudiantes tuvieron que representar una rueda de prensa bilateral entre medios de comunicación ingleses y ciudadanos españoles. Como se puede ver en los materiales completos, el resto de estudiantes asumió otros papeles (intérprete o público asistente a la rueda de prensa bilateral). Se plantea a los estudiantes, por lo tanto, una tarea semejante a las de la vida real que, además, requiere la participación de todos los estudiantes en cooperación para poder ser resuelta:

B. Una rueda de prensa bilateral
Vamos a hacer de intérpretes en una rueda de prensa entre periodistas británicos y varios ciudadanos españoles. Esta es la información del evento:

<p>Acto</p>	<p>Entrevista entre cuatro periodistas británicos y cuatro ciudadanos catalanes. ¿Sabéis qué tipo de prensa representa cada periódico? ¿Y qué postura creéis que tiene cada ciudadano?</p> <p>Periódicos:</p> <p> The Guardian <i>Progressive: (en español)</i> _____</p> <p> The Daily Mail <i>Conservative: (en español)</i> _____</p> <p> The Sun <i>Tabloid (sensationalist): (en español)</i> _____</p> <p> Hello <i>Tabloid (gossip): (en español)</i> _____</p> <p>Ciudadanos:</p> <p>-Joan, 45, empresario catalán cuya empresa tiene sucursales en otras regiones de España. <i>Postura:</i> _____</p>
--------------------	---

2.3.1.2. Cognición situada

Son muchos los enfoques didácticos que se derivan del constructivismo social en la educación (aprendizaje por proyectos, análisis de casos, tareas cooperativas, etc.). Dentro de un curso de traducción pedagógica, creemos que el de la cognición situada, es decir, aquella que plantea tareas pedagógicas que replican las condiciones de las realizadas en la vida real, puede resultar muy relevante puesto que se pueden proponer a los estudiantes marcos de trabajo semejantes a los desarrollados en la vida real por traductores profesionales.

Este es el caso, por ejemplo, de las actividades desarrolladas para instruir a los estudiantes en el uso de algunas de las estrategias y herramientas que utilizan los traductores profesionales. Por ejemplo, una de las tareas del aspecto G2 plantea a los estudiantes que busquen soluciones a dudas sobre puntuación mediante la consulta de recursos en línea. La actividad, planteada en pequeños grupos, se puede considerar como una *webquest* y, de hecho, es esta dinámica de búsqueda autónoma lo que se pretende activar con este tipo de actividades:

G2.3. (TFF) Ni un punto ni una coma

A. Además de consultar textos escritos en español, ¿dónde te informas si tienes alguna otra duda de ortotipografía? Aquí tienes algunos recursos de internet. Vamos a practicar jugando a los detectives y buscando la respuesta a estas preguntas:

-En español no se usa una coma delante de la “y” que introduce el último elemento de una enumeración. Pero, ¿qué ocurre si el penúltimo elemento ya tiene una “y” (p.e. “En la historia hay que estudiar hechos, pueblos y civilizaciones y personajes importantes”)?



<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

(Pista: usos de la coma con las conjunciones)

-¿Cómo se puede escribir Estados Unidos de forma más corta? ¿Se puntúa?



<http://www.fundeu.es>

(Pista: ¿EE.UU. o EUA?)

Por otra parte, la simulación de las condiciones de trabajo reales de un traductor puede servir para contextualizar las actividades de manera que los estudiantes puedan identificar los parámetros comunicativos de la actividad traductora. Esto ocurre, por ejemplo, en las actividades de presentación y práctica de uno de los tipos de oraciones de G4 (las oraciones de relativo con antecedente expreso). Para ello se buscó el contexto de una agencia de traducción que está encargada de la traducción de las preguntas de una aplicación para móviles basada en preguntas de cultura:

G4.2. (TFF) Quiz de cultura

A. En una agencia de traducción han borrado por equivocación los archivos con las soluciones de una aplicación para móviles (un *quiz* sobre cultura). ¿Los ayudamos? En parejas, discutimos las soluciones:



C://translation_project_36//culture_quiz//file_324_a_English_and_American_culture

(1) The person **that/who** brings presents to the children at Christmas.

(2) _____, **who** is considered the most translated author in English.

B. La aplicación para móvil que están traduciendo en la agencia es una aplicación bilingüe, así que vamos a adaptar las preguntas del *quiz* a las otras culturas. Para ello, las traducimos y/o adaptamos y buscamos la solución, como en el ejemplo.



C://translation_project_36//culture_quiz//file_324_b_Spanish culture

(1) *Las personas que traen los regalos a los niños en Navidad. (Los Reyes Magos)*

(2)

Si bien el enfoque de la cognición situada propone, en la medida de lo posible, llevar a cabo en el aula tareas en las mismas condiciones (plazos de tiempo, recursos, gestión del trabajo, etc.) que la vida real, creemos que con pequeñas adaptaciones, impuestas por la naturaleza de las sesiones de clase, este enfoque puede servir para que la práctica lingüística quede adecuadamente contextualizada.

2.3.2. Aplicación del foco en la forma a los materiales de enseñanza

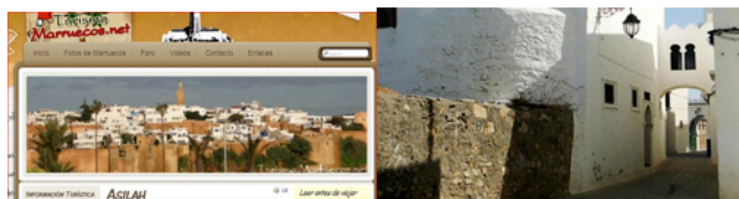
La atención a la forma siempre dentro de una atención primera y fundamental al significado supone uno de los pilares del tratamiento pedagógico propuesto, siendo la corroboración de su efectividad en tareas de traducción pedagógica (al igual que se ha demostrado en la enseñanza de ELE) el objetivo principal del presente estudio. El abanico de formas en las que este enfoque metodológico se implementó en los materiales es variado y se puede dividir en tres categorías: la provisión en los materiales de evidencia positiva sobre la relación forma-significado, la provisión por parte del docente y/o los propios alumnos de evidencia indirecta (tanto reactiva como preventiva) y otras técnicas centradas en el procesamiento del *input* o el realce del *output*.

2.3.2.1. Evidencia positiva

Los materiales de enseñanza presentan numerosos ejemplos de provisión de evidencia positiva sobre la forma. Se optó por la provisión de muestras modificadas mediante el realce del *input* y la toma de conciencia por parte del estudiante de las formas lingüísticas, sin renunciar, en la medida de lo posible, a que las muestras fueran auténticas, esto es, que provocaran una interactividad genuina en los procesos de comprensión por parte de los estudiantes en cuanto a aspectos como el formato, la disposición de la información, el tipo de lectura que activan, etc.

A modo de ejemplo, en la fase de práctica del aspecto G1 se propone a los alumnos consultar un texto paralelo extraído directamente de internet y mínimamente editado (corrección de algunos errores) que puede ayudarles con la tarea de traducción que deben realizar en cuanto al léxico, tono, etc.:

B. Leemos este extracto de una guía turística sobre Marruecos para ayudarnos con el vocabulario y expresiones útiles.



Asilah tiene sin ninguna duda la medina más limpia y cuidada de Marruecos. Esta ciudad se caracteriza por la luminosidad de su cielo, el constante sonido del mar en sus calles, la salinidad de su ambiente, todo lo cual nos recuerda a los pueblos costeros de Cádiz. Sus edificaciones neoárabes **están completamente restauradas y rehabilitadas**. Las casas son blancas y **están adornadas** con pinturas murales. Algunas **están siendo rehabilitadas** por los ciudadanos con bonitos diseños andalusíes, mezclando el blanco y el azul añil. Las mezquitas, pequeñas y muy limpias, **están totalmente pintadas** de blanco. Un paseo de relax por la medina es algo realmente singular. La belleza arquitectónica de la misma **ha sido respetada** en todo momento y, además, apenas existen las tiendas de recuerdos para el “guiri” que **están implantadas** en la mayoría de las medinas marroquíes. Aún existen edificios de la época del

(Texto adaptado de <http://www.turismomarruecos.net>)

Como se puede observar, en el texto se han resaltado tipográficamente los ejemplos de uso del aspecto G1. En este caso no se llama la atención de los estudiantes de forma explícita sobre estas formas (que ya se han tratado en una fase anterior mediante actividades de procesamiento de *input*), por lo que se puede considerar esta intervención como de provisión de evidencia positiva mínimamente intrusiva. Lo que se busca, por lo tanto, es que los estudiantes perciban las formas en el proceso de apropiarse del significado del texto al realizar una actividad de comprensión concreta: la revisión de un texto paralelo como estrategia para prepararse para una traducción.

La misma estrategia de realce del *input* se sigue en la siguiente actividad, que sirve como actividad introductoria al aspecto G1. En ella, los estudiantes deben leer dos noticias, una en inglés y otra en español, con el fin de conocer los hechos acaecidos y poder dar su opinión sobre los mismos. Durante la lectura los estudiantes perciben determinadas formas resaltadas tipográficamente:

G1.1. (TFF) Noticias controvertidas

NOTICIA EN INGLÉS

A. ¿Conoces el programa ObamaCare? Comenta con un/a compañero/a lo que sepáis de él. Aquí tenéis una noticia para tener más información:

Administration adds major exemption for ObamaCare individual mandate

Published March 13, 2014 FoxNews.com



In what might be the death knell for ObamaCare's most controversial component -- the individual mandate to buy insurance -- the administration has added a mega-exemption that critics say would allow virtually anybody to skirt the rule. "This is a huge public policy decision that could affect millions of Americans," House Speaker John Boehner said, adding that the latest change, made ahead of the March 31 enrollment deadline, applies to "essentially everyone."

The most recent exemption was **included** in an ObamaCare application document. There already had been 13 distinct exemptions, but this document added one more -- apparently it was **added** in late December. The document said that individuals can now qualify for a

El juez ordena el ingreso en prisión de un detenido el 22M por intento de homicidio

Los otros 20 arrestados en los disturbios del sábado quedan en libertad con cargos

JAVIER BARROSO Madrid 24 MAR 2014 - 20:19

Centenares de personas se han congregado en la mañana de este lunes ante la sede de los juzgados de Madrid, en la plaza de Castilla, para pedir la puesta en libertad de los 21 detenidos el pasado sábado durante los disturbios tras las "Marchas de la dignidad". Entre los arrestados se encontraba **Miguel M. S., de 21 años, que está acusado** de haber golpeado en la cabeza a un agente de la Unidad de Intervención Policía (UIP) con una piedra de grandes dimensiones. **Se le imputa un delito** de homicidio en grado de tentativa, según han informado fuentes de la Jefatura Superior de Policía de Madrid. Poco antes de las siete de la tarde **se ha ordenado su ingreso** en prisión provisional comunicada y sin fianza, ya que apreció también la posible comisión de desórdenes públicos, atentado contra la autoridad y lesiones. Esto resulta una novedad ya que en los últimos años **ningún detenido en una manifestación ha sido acusado** de un delito tan grave.

Las detenciones se realizaron durante los graves disturbios que se registraron en el centro de Madrid,

A continuación (*vid.* el resto de la actividad en el anexo 6), los estudiantes comparan las noticias en ambas lenguas con los comentarios dejados en línea por los lectores, en los que también se han resaltado las formas de pasiva perifrástica y de pasiva impersonal. Aquí vemos cómo el realce del *input* sirve como preparación para una toma de conciencia inductiva, otro de los tratamientos centrados en la provisión de evidencia positiva.

Esta técnica de toma de conciencia se aprecia también en los siguientes ejemplos de los aspectos G2 y G4. En el primer caso, se llama la atención de los estudiantes sobre cómo la puntuación (u otros rasgos ortotipográficos) puede, a veces, cambiar el significado del enunciado, mientras que en otros casos la diferencia es una mera convención:

B. Como ves, a veces la puntuación es significativa y puede ser muy importante para transmitir un significado u otro. Discute con tu compañero en qué medida afecta la puntuación (u otros rasgos ortotipográficos) al significado en estos otros ejemplos:

ánimo / animo / animó - médico / medico / medicó - límite / limite / limité
dé / de - sí / si

Mi novia es naturalmente bella / Mi novia es, naturalmente, bella

Esta ciudad es muy "verde"

Que este año nuevo nos traiga lo mejor / Este Año Nuevo lo pasaremos en casa

El ayuntamiento va a invertir 85.435/85,435 euros en las escuelas públicas

Otras veces, sin embargo, es simplemente una convención lingüística. Aquí tienes algunos ejemplos, ¿puedes recordar algún otro?

(en inglés) Dear Sir, / Hello John, (en español) _____

(en inglés) _____ (en español) lunes, junio, español, romanos

Por su parte, las muestras de lengua proporcionadas para contextualizar el aspecto G4 también utilizan la técnica del realce del *input* (además de su enriquecimiento, puesto que todos los ejemplos de la muestra están contruidos haciendo uso del aspecto lingüístico en cuestión) como paso previo para la toma de conciencia sobre la forma lingüística.

En los siguientes ejemplos, relacionados con las oraciones de relativo con antecedente expreso para definir objetos, después de la manipulación del *input* de entrada en actividades centradas en la comprensión del significado (unos objetos de casa en inglés y en español para los materiales de TFF; unos *souvenirs* y personajes típicos de la cultura española en el caso de los materiales de ELE), los estudiantes prestan atención a la muestra de lengua realizada (en la que se señalan con diferentes colores los elementos relacionados en la estructura estudiada: en verde el antecedente y su pronombre correspondiente; en azul el verbo de la oración de relativo y, si procede, la preposición introductoria que rige) con el fin de tomar conciencia sobre su funcionamiento y poder completar una reflexión posterior (contrastiva inglés-español en el caso de los materiales de TFF y solamente en español para los materiales de ELE):

B. A veces nos resulta difícil recordar el nombre de algunos objetos. Entonces, como Homer, podemos describírselos a alguien para que nos ayude. Una competición por grupos: a ver quién sabe el nombre de estos objetos (pero, atención, en la lengua en que están definidos):

What's the name of ...

... **the apparatus** **that** uses centrifugal force to remove water from lettuce leaves?

... **that type of pot** **that** people use to cook couscous?

... **that bowl** **in which** people **grind** certain foods with a pestle?

... **that utensil** you **take ice-cream out** of a tub **with**?

... **the type of corkscrew** **whose** **wings** rise as the screw penetrates?

¿Cómo se llama...

... **ese utensilio** **que** sirve para mezclar los colores en una paleta?

... **esa herramienta** **que** la gente usa para cortar las hojas de los árboles y los arbustos?

... **ese tipo de cepillo** **con el que/ con el cual** **podemos peinar** el pelo muy enredado?

... **eso** **con lo que** **hacemos un hoyo** en el jardín para plantar las semillas?

... **ese tipo de martillo** **cuya** **cabeza** no es de metal sino de madera?

C. Ahora prestamos atención a las oraciones en B. Son oraciones de relativo, es decir, oraciones con las que definimos o damos información de algo mencionado antes (el “antecedente”). Comparamos las definiciones en español y en inglés. ¿Cómo funcionan?

⊕ Prestamos atención a las partes resaltadas para completar el siguiente cuadro:

In English	En español
Relative pronouns: Use:	Pronombres relativos: Uso:
If the verb in the relative clause needs a preposition:	Si el verbo en la oración de relativo necesita una preposición:
Relative pronoun to express possession:	Pronombre relativo para expresar posesión:

G4.1. (ELE) *Souvenirs*

A. ¿Te gusta comprar recuerdos (o *souvenirs*) cuando viajas? John, un estudiante de intercambio en España, ha decidido comprar algunos para su familia y amigos, pero un poco especiales y de diseño. Aquí los tienes. El problema es que no recuerda cómo se llaman. ¿Le ayudamos? Relaciona cada *souvenir* con su definición:



Unas velas **que** tienen la forma de los personajes de un cuadro muy famoso de Velázquez: unas _____.

Un póster de las ruinas de _____, **que/la cual** no es tan conocida como la Alhambra, pero es una antigua ciudad musulmana igual de importante.

Para mi padre, **la prenda que** te pones en la cocina para no ensuciarte, pero imitando a esa cosa que usan los toreros: un _____.

Una botella de un licor que se llama _____, **que/el cual** se bebe sobre todo en Navidad.

C. Ahora, analizamos en parejas con un compañero las definiciones de John y completamos juntos esta regla sobre las oraciones de relativo:

Las oraciones de relativo se usan para describir o añadir información sobre cosas, personas, lugares, etc. Se unen a la frase principal mediante un **pronombre relativo**, que hace referencia al antecedente (cosa, persona, lugar, etc.) definido.

El pronombre de relativo que **más se usa** en español es _____. Si la oración de relativo está **introducida por una preposición**, se añade el artículo _____, *la, los,* _____, dependiendo del género y número del antecedente. Es frecuente que los hablantes de español eliminen el artículo después de la preposición *con*.

Hay **otros dos pronombres** de relativo, *quien/quienes* y *el* _____, *la* _____, *los* _____, *las* _____. Los dos se usan para referirse a personas, pero para cosas sólo se usan _____. Estos pronombres se usan con **oraciones de relativo explicativas**, es decir, las oraciones que añaden una información extra (al decir las se hacen pequeñas pausas y por eso se escriben entre _____), y **las oraciones de relativo introducidas por una preposición**.

2.3.2.2. Evidencia indirecta

Otro método empleado para hacer conscientes a los estudiantes de la forma fue la provisión de evidencia indirecta sobre ellas. Esta técnica se llevó a cabo de dos formas: de manera preventiva y de manera reactiva.

En relación al enfoque preventivo, se utilizaron actividades en las que esta evidencia se proporcionó mediante la reflexión y la explicación metalingüísticas, con el fin de dotar a los estudiantes de un conocimiento explícito (y en muchos casos declarativo) que fomentara su uso correcto y evitara la comisión posterior de errores. Este es el tratamiento, por ejemplo, que recibe el aspecto G2, de cuyo funcionamiento se percataron los estudiantes mediante el análisis de una muestra de lengua (una noticia en español) y la confección de un esquema de uso de los recursos ortotipográficos utilizados (solo en español para el grupo de ELE; en contraste con el inglés para el grupo de TFF):

G2.2. (TFF) Se vende un pueblo

A. ¿Qué te parece la idea de adquirir un pueblo completamente gratis? ¿Cómo crees que es posible? Lee la siguiente noticia para comprobar tus hipótesis. Mientras la lees, marca todas las cuestiones de ortografía y ortotipografía que te llamen la atención.

EL CONCELLO DE CORTEGADA OFERTA GRATIS EL PUEBLO DE A BARCA, A CAMBIO DE DESARROLLAR UN PROYECTO TURÍSTICO QUE FAVOREZCA AL MUNICIPIO

Una aldea de Cortegada despierta el interés de 890 personas en Internet



La aldea de A Barca fue cedida por Fenosa al Concello.


“Se cede aldea en Ourense, a negociar y reformar”. Con este anuncio se promociona en internet el núcleo de **A Barca**, una pequeña aldea del *Concello* de Cortegada abandonada a raíz de la construcción del embalse de Frieira. Con doce casas y una finca de 15 000 m², la aldea, con valor etnográfico, aspira a convertirse en centro turístico a través de su rehabilitación como pueblo ambiental u otro tipo de establecimiento hotelero de ecoturismo.

Pero la peculiaridad es que se negocia su cesión al precio de cero euros —sólo se cobrarían los honorarios de gestión—, por lo que el portal inmobiliario cuya venta promueve recibió ya ofertas de 890 interesados en hacerse con el etnográfico lugar aunque la inmensa mayoría de las propuestas se escapaban al fin para el que la cede el *Concello*. “Ahora estamos en negociaciones con una empresa de turismo, pero todavía tenemos que hacer algunas ‘gestiones’ con la Cía. Fenosa, que la entregó al municipio a principios de año”, explica **el alcalde de Cortegada, Avelino de Francisco**. Un *resort* de lujo y una clínica especializada son sólo algunas de las ofertas de futuro con las que se podría topa A Barca.

Ahora, vuelve a leer la noticia para describir algunos usos de los siguientes elementos ortotipográficos en español. Puedes compararlos con el inglés.

	en español	en mi idioma
“ ” « » comillas d_ _ _ _ _		
‘ ’ comillas s_ _ _ _ _		
puntuación del estilo directo		
-		
—		
letra red _ _ _ _ _		
<i>letra cur</i> _ _ _ _ _		
letra neg _ _ _ _ _		
SIGLAS		
abv. abr_ _ _ _ _		

Con el fin de promover la reflexión metalingüística, se busca en esta actividad que los estudiantes verbalicen los usos de los recursos ortotipográficos con el léxico y los recursos adecuados. Para ello, durante la interacción en español necesaria para llevar a cabo una actividad, se propone el uso de la técnica de los “Detectives lingüísticos”, consistente en que los estudiantes pueden recurrir a su L1 si no poseen los recursos necesarios para poder expresarse en español. Durante la interacción, algún miembro del grupo actúa como “detective lingüístico/a”, quien está encargado/a de recopilar estas expresiones en L1. Al finalizar la actividad, las expresiones recopiladas son traducidas en asamblea al español, con lo que se crea un listado de recursos lingüísticos generado por los propios estudiantes y que puede ser utilizado en posteriores actividades interactivas:

Hablamos en español, pero si lo necesitáis **PODEÍS USAR EL INGLÉS** . Durante la discusión, una o dos personas del grupo serán los “Detectives lingüísticos”, quienes escribirán en la columna de la izquierda del siguiente cuadro algunas de las expresiones o reacciones que uséis en inglés, como los ejemplos:



Expresión en inglés

I think the comma comes after the quote
It might be better written “en cursiva”

Ahora, intentamos completar el siguiente diálogo de un grupo de estudiantes consultando los equivalentes en español de las expresiones de los “Detectives lingüísticos”.

Peter: Mirad, yo creo que esta palabra se escribe _____ mayúscula, ¿no?

Anna: Sí, es verdad. Además, no hay que dejar un _____ entre la raya y la palabra.



La reflexión y explicación metalingüísticas también se utilizó como intervención de foco en la forma en los aspectos G3 y L1, tanto en los materiales de TFF como en los de ELE (extraídos del manual *Abanico*, editorial Difusión):

G3.2. y L1.2. (TFF) **Insiste en que lo admite pero se niega a que le pregunten**

A. Analizamos las frases de estilo indirecto de la actividad de comprensión lectora anterior (1-4) y completamos el siguiente cuadro:

1. Para transmitir una DECLARACIÓN sobre la realidad se usan verbos de habla como	reconocen, vuelve a mencionar, indica, recuerda	y el mensaje principal se transmite en el modo _____
2. Para transmitir _____ se usan verbos de habla como	permiten, vuelve a pedir, exige, solicita	y el mensaje principal se transmite en el modo SUBJUNTIVO

¿Qué otros verbos de estas dos categorías podemos encontrar entre los marcados en negrita en la noticia? ¿Alguno crees que podría clasificarse en las dos categorías?

Prestamos ahora atención a los ejemplos en rojo que no hemos podido clasificar en el cuadro. ¿A qué otras categorías pertenecen?

3. Para transmitir PREGUNTAS INDIRECTAS se usan verbos de habla como	pregunta, no sabe, se pregunta	y el mensaje principal se transmite en el modo _____
4. Para _____ INFORMACIÓN se usan verbos de habla como	ha negado, se niega a	y el mensaje principal se transmite en el modo SUBJUNTIVO

7. Eso dicen...

Estos verbos sirven para transmitir cosas que han dicho otras personas:

pretender (algo de alguien)	recordar	asegurar
acusar (a alguien de algo)	proponer	aceptar
afirmar (algo de alguien o algo)	señalar	insistir (en algo)
negar	reconocer	confirmar


Y seguro que ya conoces estos otros:

prometer
pedir
opinar (algo de / sobre algo o alguien)
comentar

Pero no funcionan de la misma manera ni significan exactamente lo mismo. Algunos sólo transmiten palabras de otros (lo mismo que **decir**) y suelen aparecer en contextos más formales, como en periódicos y noticias de televisión:

afirmar	señalar	opinar	manifestar
----------------	----------------	---------------	-------------------

Otros, además de transmitir palabras, sirven para resumir la intención que tenía la persona que las dijo:



De igual modo, en el aspecto G4 se combinaron en varias ocasiones la toma de conciencia lingüística mediante la manipulación del *input* de entrada con la reflexión y la provisión de explicaciones metalingüísticas:

G4.4. (ELE) Más noticias

A. Analiza las siguientes conversaciones. ¿Suenan naturales? Elimina lo que te parezca innecesario:

María: Cariño, ¿qué cama compramos?
Pepe: Me da igual, la cama que tú veas mejor. Total, siempre decides tú.

Estudiante: Profesor, ¿qué estudiantes pueden ir a la excursión?
Profesor: Solo los estudiantes que están inscritos en las actividades culturales. Los estudiantes que quieran ir pueden apuntarse en la secretaría.

Peter: He visitado muchas ciudades aquí en España y las ciudades que más me gustan son las ciudades de la costa.

Mary: ¡Madre mía! La semana que viene tenemos que entregar el trabajo de historia sobre algún tema de la Edad Media y todavía no sé el tema que voy a escoger.

Paco: ¿Qué tal en el nuevo trabajo? ¿Qué tal los compañeros?
Juan: Pues todavía no he conocido a los compañeros que van a trabajar específicamente conmigo. Espero llevarme bien con ellos.

¿En cuáles podrías usar el pronombre QUIEN/QUIENES? ¿Notas alguna diferencia si lo usas?

En español, para mencionar y definir lo ya identificado en el contexto de la comunicación (es decir, cuando no se menciona explícitamente porque ya se sabe de qué se está hablando) se usan los pronombres **EL QUE, LA QUE, LOS QUE, LAS QUE**. También se puede usar **QUIEN/QUIENES** para personas.

Para describir algo inespecífico usamos el pronombre **LO QUE**: "**LO QUE** más me gusta de ti es tu simpatía", "**LO QUE** dices no tiene sentido", "Vamos a comprar solo **LO QUE** necesitamos". Si se usa en una oración interrogativa indirecta es equivalente a **QUÉ**: "No entiendo muy bien **QUÉ/LO QUE** quieres decir", "¿Sabes **QUÉ/LO QUE** le ha pasado a Juan?".

A continuación se puede observar cómo esta reflexión metalingüística se complementó en el grupo de TFF con una reflexión contrastiva que llama a los estudiantes a establecer comparaciones interlingüísticas como estrategia para entender el funcionamiento de las oraciones de relativo libres y semilibres:

¿En cuáles podrías usar el pronombre QUIEN/QUIENES? ¿Notas alguna diferencia si lo usas?

En español, para mencionar y definir lo ya identificado en el contexto de la comunicación (es decir, cuando no se menciona explícitamente porque ya se sabe de qué se está hablando) se usan los pronombres **EL QUE, LA QUE, LOS QUE, LAS QUE**. También se puede usar **QUIEN/QUIENES** para personas.

Para describir algo inespecífico usamos el pronombre **LO QUE**: "LO QUE más me gusta de ti es tu simpatía", "LO QUE dices no tiene sentido", "Vamos a comprar solo LO QUE necesitamos". Si se usa en una oración interrogativa indirecta es equivalente a **QUÉ**: "No entiendo muy bien QUÉ/LO QUE quieres decir", "¿Sabes QUÉ/LO QUE le ha pasado a Juan?".

¿Cómo serían estas frases en inglés? Las traducimos con un/a compañero/a y observamos las diferencias o similitudes.

Por otra parte, la provisión de evidencia indirecta reactiva se llevó a cabo de dos formas: de manera explícita y de manera implícita.

En cuanto al enfoque explícito, la evidencia sobre la forma se centró en la corrección de los errores presentes en el *output* de los estudiantes. Esto se realizó de manera incidental durante el transcurso de las sesiones de enseñanza (especialmente durante las fases de producción) y, además, durante los momentos de puesta en común en asamblea de las traducciones elaboradas por los estudiantes (grupo TFF) y la retroalimentación individual proporcionada por el docente acerca de los textos producidos por los estudiantes (traducciones en el caso del grupo TFF y tareas de expresión escrita en el caso del grupo ELE). Cabe señalar que la corrección de errores fue el único tratamiento de foco en la forma que recibió el grupo de TFS, pero de una manera completamente incidental (en el transcurso de los comentarios en asamblea de las traducciones realizadas por los estudiantes de este grupo, se proporcionó *feedback* correctivo sobre los errores de uso lingüístico, mantenimiento del sentido, etc.).

En los dos grupos experimentales, además de lo expuesto, también se llevó a cabo una tarea más dirigida en la que se pidió a los estudiantes que corrigieran una producción genuina de un estudiante de ELE en relación con la tipología textual tratada y prestando especial atención al aspecto G2 (cuestiones de ortotipografía):

B. Aquí tienes una traducción de una noticia en inglés. En pequeños grupos, comentamos los problemas de ortotipografía que presenta.

“Reino Unido: Escocia fija el Referendum de Independencia en Otoño de 2014”

El próximo 18 de Septiembre se realizará el referendo que decidirá si Escocia se convierte en un país independiente. La pregunta a la que se enfrentan los escocés es corta y directa: “Debería Escocia ser un país independiente?”

El Partido Nacional Escocés (SNP) es el máximo referente del movimiento que busca el divorcio con el Reino Unido. Su líder y Primer Ministro Escocés Alex Salmond dijo “Será una cita con el destino de Escocia, es nuestra fecha en la historia, nuestra oportunidad para tomar una decisión sobre nuestra independencia, para tener un país próspero pero también un país justo.”

En tanto, el líder del laborismo en Escocia, Johan Lamont, que como el resto de los partidos importantes están en campaña para que el Reino Unido no pierda mas territorios, dijo que Salmond sabe que “la verdad es que si hace el referendo ahora, sería derrotado”.

El pro-independentista SNP logró una mayoría en el Parlamento de Escocia en Mayo del 2.012 y se queja de que el Parlamento Británico — los miembros parlamentarios que representan a Escocia son una minoría debido a que Inglaterra tiene una población de 53 millones de personas — no tiene interés particular por el pueblo escocés. “No se vayan. Queremos que se queden,” les dijo el primer ministro británico David Cameron a los

En cuanto a la provisión de evidencia indirecta reactiva de manera implícita, la intervención docente se centró en promover la negociación del significado y la reformulación significativa en el marco de la interacción. Si bien esto se realizó en todo momento por parte del docente en la interacción con los estudiantes, también se crearon en los materiales de enseñanza momentos en los que los propios estudiantes tuvieron que interactuar poniendo en práctica los recursos lingüísticos estudiados. Esto ocurre, por ejemplo, durante la fase de práctica del aspecto G4 (en concreto, las oraciones de relativo con antecedente expreso para describir objetos). Como se ve en la actividad siguiente, extraída de los materiales del grupo TFF, los estudiantes deben elaborar la descripción de dos objetos “reutilizados” (*repurposed*), una en inglés y otra en español, para luego describírselos a sus compañeros y que estos puedan dibujar los objetos. Se trata de una interacción de tipo convergente, que obliga a los estudiantes a negociar el significado de aquello que no comprendan para poder llevar a cabo la tarea de dibujar el objeto. El potencial de traducción pedagógica de la actividad se aprovecha a continuación, puesto que los estudiantes deben traducir las definiciones que les han proporcionado sus compañeros:

¿Sabes qué es el *repurposing*? Más que reciclar, consiste en “reutilizar” los objetos. Fíjate en las siguientes ideas de un blog. ¿Qué te parecen? ¿Crees que son útiles, originales...?



En parejas, escribimos en español la descripción de estos objetos “reutilizados”, como en el ejemplo:

-Es un rallador metálico con un asa al que le han puesto unas patas y que se puede usar para colgar pendientes.

-

-

¿Vosotros practicáis el *repurposing*? Pensamos en otros dos objetos que podemos “reutilizar” y cómo. Escribimos su descripción, una en inglés y la otra en español. Después, leemos nuestras definiciones a otra pareja para que se imaginen o dibujen los objetos.

A continuación, les pasamos nuestras definiciones para que las traduzcan al otro idioma. Cuando nos las devuelvan traducidas, las revisamos para comprobar si han transmitido lo que nosotros queríamos transmitir.

2.3.2.3. Procesamiento del *input* y realce del *output*

Los tratamientos de foco en la forma basados en la provisión de evidencia lingüística se complementaron con actividades centradas en el procesamiento del *input* (que también se puede considerar como una forma de provisión positiva de muestras, pero centrada en una percepción más focalizada de la relación forma-significado) y con actividades de realce del *output*, esto es, actividades de *output* forzado en las que los estudiantes se ven obligados a utilizar los nuevos recursos lingüísticos de forma comunicativa pero prestando especial atención a la forma en que los utilizan.

El primer enfoque sirvió de base, por ejemplo, para las conceptualizaciones del aspecto G1, puesto que estas se basaron en la percepción por parte de los estudiantes de la perspectiva de proceso con el verbo *ser* y la perspectiva de resultado con el verbo *estar* en las oraciones pasivas perifrásticas:

Ahora, relacionamos estos pies de foto con su foto correspondiente. ¿A qué pie podemos añadir “por manifestantes violentos”/ “by violent demonstrators”?



9. Algunos escaparates del centro de la ciudad están rotos. ____

10. Algunos escaparates de las calles comerciales son rotos. ____

11. Some phone boxes are smashed up in the city. ____

12. Some phone boxes next to the city council are smashed up. ____

El mismo tratamiento se utilizó en las actividades introductorias de los aspectos G2, en las que se llama la atención de los estudiantes sobre el cambio de significado que puede conllevar la colocación de un recurso ortotipográfico -una coma, en este caso- en el contexto de un texto real -un mensaje publicitario de una campaña de concienciación ciudadana-, así como en las actividades introductorias del aspecto G3, en las que los estudiantes deben realizar la lectura de una noticia y resolver una tarea de comprensión lectora cuyos ítems dicotómicos diferenciados por el uso de indicativo o subjuntivo en la transmisión de discurso referido se basan en la comprensión de la naturaleza –declaración o petición– de las palabras originales de la noticia:

G2.1. (TFF) Punto por punto

A. Fíjate en este cartel de una campaña publicitaria de la ciudad de Valencia. ¿Cuál crees que es su mensaje?



La ausencia de puntuación hace que los valencianos, si quisieran, pudieran hacer varias interpretaciones. Relaciona cada mensaje con una posible interpretación:

- a. "Valencia tu casa limpia" puede implicar...
- b. "Valencia, tu casa limpia" puede implicar...
- c. "Valencia, tu casa, limpia" puede implicar...

1 ... "Valencianos, vuestra ciudad debéis mantenerla limpia"

2 ... "La ciudad de Valencia ya está muy limpia"

3 ... "Tranquilos, el ayuntamiento de Valencia va a limpiar la casa de todo el mundo"

B. A continuación tienes una noticia sobre el tema (el resumen de una entrevista concedida por el presidente de Cataluña, Artur Mas, a un medio de comunicación internacional). Léela y escoge las afirmaciones correctas de las que tienes a continuación. Marca en el texto la información que te ayude a justificar tu elección.

Mas dice que Catalunya no es Crimea

El presidente encuentra "delirante" hacer la comparación



(e-Noticies, 24 de marzo de 2014, adaptado)

El presidente de la Generalitat, Artur Mas, **ha asegurado** que Catalunya no es Crimea. Mas, en una entrevista sobre el proceso independentista catalán emitida por la Euronews, **afirma** que "es delirante comparar a Catalunya con Crimea, porque no tiene absolutamente nada que ver".

Como el periodista Vicenç Batalla **menciona**, gran parte de la opinión pública **admite** que la televisión rusa pone a Catalunya como ejemplo para justificar el referéndum que se hizo en Crimea y **pregunta** al presidente cuál es su opinión al respecto, pero Mas **responde** que esta comparación que hace Rusia "forma parte del guión, porque necesitan todas las justificaciones para defender lo que está ocurriendo allí". El presidente **añade** que "lo que me sorprende es que lo diga el ministro

1. Según el periodista, muchas personas en Cataluña...

- a) permiten que la televisión rusa use a Catalunya como ejemplo .
- b) reconocen que la televisión rusa usa a Catalunya como ejemplo.

Justificación:

Por otra parte, son variados los ejemplos de los materiales de enseñanza en los que se busca la producción forzada de los aspectos lingüísticos estudiados.

Por ejemplo, en la fase de práctica del aspecto G1 para el grupo TFF, dentro del marco de una tarea de mediación interlingüística, los estudiantes deben emplear el recurso lingüístico estudiado (u otro, si así lo consideran oportuno) para resolver la siguiente tarea de traducción:

G1.3. (TFF) Mi viaje a Marruecos

A. John tiene que terminar su trabajo sobre su visita a Marruecos para la clase de Cultura Islámica, pero tiene dudas sobre cómo expresar en español algunas de sus ideas. En grupos, pensamos en una posible traducción al español. Antes, hacemos la actividad B que hay a continuación.

a. *Every Summer, like in many other Mediterranean areas, houses are painted in white or blue to prevent hot temperatures inside.*

b. *All the tourists who visit the Great Mosque can behold the gorgeous motifs that are painted on its walls.*

c. *Despite massive visits, tourists are not trapped in endless lines to get into the monuments.*

En el caso del grupo de ELE, la fase de práctica del aspecto G1 está mucho más guiada, puesto que los estudiantes deben escoger solamente entre las dos opciones *ser/estar*, pero también en un contexto cercano a ellos: ayudar a un estudiante de ELE a elaborar los apuntes de estudio para un examen de un curso de Cultura y Civilización Españolas. Cabe señalar que la discusión promovida por el hecho de que en algunos casos tanto la perspectiva de proceso como la de resultado puedan funcionar es otra manera de que los estudiantes presten atención a la realización formal de su *output* lingüístico:

G1.3. (ELE) Mis apuntes de clase

A. John está estudiando para su curso de Cultura y Civilización Españolas, pero tiene un poco de lío con los apuntes, tanto con el contenido como con el español. ¿Le ayudamos a aclarar sus ideas y, de paso, le echamos una mano con la gramática? Prestamos atención a la perspectiva (PROCESO/RESULTADO) que es más lógica en cada caso. En algunos casos son posibles dos perspectivas diferentes.

0. A ver, aquí dice “En el sur de España, durante la primavera y el verano, las casas son blanqueadas para evitar las altas temperaturas en el interior”. Ah, por eso cuando fui en octubre a las Alpujarras vimos que todas las casas estaban pintadas de blanco...

1. En el libro de clase _____ escrito que la Constitución española _____ aprobada en un referéndum popular en 1978, con el 87% de los votos a favor.

2. En clase aprendimos que la estación de tren de la ciudad _____ diseñada por el arquitecto Norman Foster. Si el profe me pregunta esto en el examen voy a poner que mucha gente piensa que _____ construida en un lugar poco práctico.

3. Política: “En España el gobierno _____ formado por el presidente y los ministros y _____ elegido en el parlamento ”.

En la fase de práctica de los aspectos G3 y L1, para el grupo de TFF se plantea la siguiente actividad: los estudiantes deben traducir al español algunos testimonios “arquetípicos”, esto es, que suelen aparecer con frecuencia en la prensa, declarados por diferentes personajes o instituciones políticas (el presidente, el gobierno, el congreso, etc.). Para que esta producción de *output* forzado cobre más sentido, el objetivo de esta traducción es que los estudiantes preparen estos testimonios arquetípicos en español para poder transmitirlos a nativos fuera del aula con el fin de que estos les confirmen si serían aplicables o no a la situación actual del país. Este segundo paso de la actividad tiene dos objetivos: por un lado, que los estudiantes se vean motivados a que sus traducciones (o *output* forzado) reflejen al máximo el significado original para que los nativos con los que interactúen puedan comprenderlos y reaccionar de la manera correspondiente; por otro lado, que de esta manera la tarea de traducción sirva como pretexto para fomentar una interacción genuina con posterioridad, en el transcurso de la cual los estudiantes podrán ensayar de forma significativa su propio *output* (de esta manera, el *output* de los estudiantes se convierte en un nuevo *input* sobre el que trabajar):

G3.3. y L1.3. (TFF) En palabras del presidente

A. Los políticos muchas veces repiten su discurso, independientemente de las circunstancias. Traduce los siguientes testimonios “arquetípicos” a algún/a español/a y pregúntale si cree que se pueden aplicar a la situación actual del país. Averigua qué opina al respecto. Toma notas porque en clase tendrás que contar a tus compañeros la conversación.

Atención: analiza bien el mensaje de cada testimonio para decidir qué verbo de habla es el más apropiado para introducirlo (en la prensa en español se evita el verbo “decir”).

The Spanish Prime Minister...

- ... (1) says that country's economy has achieved quite a high level of stability.
- ... (2) says once again that the country's welfare has never been so high.
- ... (3) has said that new decisions will be made in order to foster the economy (such as...)
- ... (4) said that the government will cut taxes in an attempt to raise households savings.
- ... (5) said that immigration is not only a Spanish problem but an EU problem.

... (1)

... (2)

Un tratamiento similar al anterior, pero en este caso entre los propios estudiantes, es el llevado a cabo en la rueda de prensa bilateral que sirve como tarea de mediación para la práctica de los aspectos G3 y L1. El vacío de información creado por el hecho de que algunos de los estudiantes salgan de clase durante el desarrollo de la rueda de prensa se aprovecha para que los que sí asisten (como público o como intérprete) tengan que resumir a sus compañeros ausentes el desarrollo de la misma. Con esto se promueve de nuevo el uso de los recursos lingüísticos objeto de estudio (los necesarios para transmitir las palabras de otros):

4º Una vez finalizada la rueda de prensa, se forman grupos de tres con un asistente del público, un intérprete y uno de los estudiantes que habían salido fuera. Cada grupo prepara un resumen en español de la rueda de prensa.

Por último, respecto al aspecto G4, son varias las actividades que persiguen promover la producción “forzada” de las oraciones de relativo. A continuación se analizan tres procedentes de los materiales creados para el grupo de ELE. En la primera, los estudiantes, en parejas, deben utilizar el recurso lingüístico en un juego de adivinación, para lo que se proporciona un modelo:

G4.2. (ELE) ¿Cómo te defines como persona?

Actividad en parejas (A y B)

A

Escribe en un papel las respuestas a las siguientes categorías:

- Algo que nunca falta en tu maleta cuando viajas
- Un/a político/a al que admiras
- Una página web en la que te informas
- Un/a director/a cuyas películas no te pierdes
- Algo que te hayas encontrado por la calle
- Una aplicación de móvil sin la que no podrías vivir
- Una ciudad en la que te gustaría vivir
- El momento de la semana en el que te sientes mejor

Pásale el papel a tu compañero/a, que intentará adivinar qué significan esas palabras definiéndolas.

Tú: A ver... El tren... es un medio de transporte que usas mucho.

Tu compañero/a: Sí, pero algo más relacionado con mis gustos.

Tú: Ah, un medio de transporte que te gusta usar.

Tu compañero/a: Sí, eso.

B

Escribe en un papel las respuestas a las siguientes categorías:

- Un plato que siempre preparas cuando tienes invitados
- Un sitio web en el que compras cosas
- Un personaje histórico a quien te hubiese gustado conocer
- Un personaje de ficción con el que te identificas
- Un cantante cuya música te hace sentir bien

Otra de las actividades de práctica de las oraciones de relativo con antecedente consiste en utilizarlas para cohesionar un texto que se presenta a los estudiantes con una marcada fragmentación oracional. El recurso lingüístico aparece, pues, como una herramienta para solucionar un problema concreto y poder mejorar una muestra de lengua, por lo que los estudiantes toman conciencia de su utilidad, aunque en este caso esta esté relacionada con la mejora de la cohesión del *output* y no tanto con la informatividad del mismo.

C. Aquí tienes una noticia de actualidad. Ayuda al periodista a conectar las ideas para que su lectura sea más fluida, como en el ejemplo. Observa qué información se repite en cada par de ideas.

En la tarde de ayer se produjo un incidente en la Gran Vía de Madrid. En ese incidente estuvo implicado un político del ayuntamiento de la ciudad.

En la tarde de ayer se produjo un incidente en la Gran Vía de Madrid en el que estuvo implicado un político del ayuntamiento de la ciudad

Unos agentes de policía se percataron de la presencia de un coche aparcado en un paso de peatones. Un político bajó de **dicho** coche.

Preguntado por los agentes, el implicado respondió que se dirigía a un quisco de prensa. **Tal** quisco de prensa se encontraba en la acera y en **él** quería comprar un paquete de cigarrillos.

Por último, también se puede observar el empleo de un *output* forzado en la actividad de práctica para las oraciones de relativo libres y semilibres, en la que los estudiantes deben comentar noticias recopiladas de la prensa mediante el uso de estas estructuras para focalizar el tema de la oración. La provisión de un modelo ayuda a que los estudiantes presten atención a la forma en que pueden articular su *output*, con lo que se refuerza la atención a la forma prestada en las fases de presentación y práctica controlada:

B. En pequeños grupos, pensamos en las noticias de hoy u hojeamos la prensa en la tableta o el móvil. Comentamos nuestras reacciones para preparar un pequeño informe oral para la clase. Discutimos en español y podemos usar los siguientes recursos. Pero antes, preparamos la actividad C.

Lo que más me sorprende es (lo de) ...

De todas las secciones del periódico, **la que** más me llama la atención es...

De las noticias de deporte/cultura/sociedad, **la que**...

De entre los políticos, **quien/el que** me llama la atención es...

Lo que no entiendo muy bien es...

De los famosos, **quien/el que** me resulta más curioso/divertido/raro/interesante...

De los anuncios de publicidad, **el que** me ha llamado mucho la atención es...

2.3.3. Aplicación de la traducción pedagógica a los materiales de enseñanza

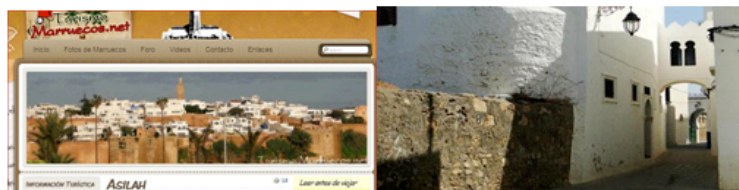
Más allá del uso de la traducción como actividad comunicativa de la lengua en tareas de mediación y/o de práctica lingüística para contextualizar los aspectos lingüísticos objeto de estudio, en el grupo de TFF se incluyeron algunas cuestiones sobre la traducción como procedimiento y contenido de enseñanza en sí mismo. Como se ha expuesto en el Capítulo 1, creemos que las tareas de traducción pedagógica pueden, dadas las circunstancias adecuadas, servir como pretexto para enseñar a los estudiantes estrategias, técnicas y herramientas de traducción que, sin pretender convertirlos en traductores profesionales, pueden promover el desarrollo de estrategias extrapolables a otras actividades de expresión escrita.

2.3.3.1. Estrategias y técnicas de traducción

Creemos que las actividades de traducción pedagógica proporcionan un contexto excelente para la provisión a los estudiantes de estrategias que pueden ayudarles a mejorar su expresión escrita en L2 (e incluso en L1), algo evidenciado incluso por los comentarios de los propios estudiantes (*vid. cap. 1: 1.1.3.2.*). Esto se debe a que muchas de las estrategias que emplean los traductores profesionales en realidad están relacionadas con los mismos procesos de planificación, ejecución, seguimiento y control (*cf. MCER 2001: 89 y siguientes*).

Por ejemplo, una de las estrategias más utilizadas en traducción, especialmente en la fase de planificación, es la de consulta de textos paralelos como forma de apropiarse de las características textuales, terminología, etc. propios del texto que se debe traducir. Esta estrategia se ejercita en la actividad de práctica del aspecto G1, en la que los estudiantes deben consultar el siguiente texto de contenido cercano al que deben traducir:

B. Leemos este extracto de una guía turística sobre Marruecos para ayudarnos con el vocabulario y expresiones útiles.



Asilah tiene sin ninguna duda la medina más limpia y cuidada de Marruecos. Esta ciudad se caracteriza por la luminosidad de su cielo, el constante sonido del mar en sus calles, la salinidad de su ambiente, todo lo cual nos recuerda a los pueblos costeros de Cádiz. Sus edificaciones neoárabes **están completamente restauradas y rehabilitadas**. Las casas son blancas y **están adornadas** con pinturas murales. Algunas **están siendo rehabilitadas** por los ciudadanos con bonitos diseños andalusíes, mezclando el blanco y el azul añil. Las mezquitas, pequeñas y muy limpias, **están totalmente pintadas** de blanco. Un paseo de relax por la medina es algo realmente singular. La belleza arquitectónica de la misma **ha sido respetada** en todo momento y, además, apenas existen las tiendas de recuerdos para el “guiri” que **están implantadas** en la mayoría de las medinas marroquíes. Aún existen edificios de la época del

(Texto adaptado de <http://www.turismomarruecos.net>)

Otra estrategia de traducción es la de la retrotraducción (*reverse translation*), que puede servir a los estudiantes para comprobar que han transmitido el significado del texto original en el texto meta de manera adecuada. Una de las actividades de práctica del aspecto G3 plantea a los estudiantes la siguiente tarea cooperativa: la clase se divide en pequeños grupos, cada uno de los cuales traduce del inglés al español un fragmento de una noticia, que luego pasarán a otro grupo para que este la “retrotraduzca” al inglés. Podemos corroborar, por los comentarios recibidos de manera informal durante la sesión de clase, que una vez que los estudiantes conocen esta estrategia muchos de ellos declaran la conveniencia de volver a utilizarla de forma autónoma en traducciones posteriores durante el curso:

G3.4. y L1.4. (TFF) Equipo de traducción

A. Aquí tienes una noticia sobre el tema de actualidad que estamos tratando en el bloque. Primero, léela para identificar si tiene algún sesgo informativo.

Financial Times demands “a negotiated solution” for Catalonia’s independence claims

London (CNA – Catalan News Agency, adapted)

Following the announcement of a self-determination vote question and date, the *Financial Times* urges the Spanish establishment to negotiate. The prestigious and influential newspaper stated that the claims for independence are “a political problem that requires a negotiated solution”. In this Monday’ printed edition’s editorial, the *Financial Times* demanded more “federalism within Spain’s crying need for institutional renewal”, utterly convinced that in the two-

B. Vamos a traducir la noticia. Para ello, nos vamos a dividir en 7 grupos. Cada grupo va a traducir al español uno de los párrafos.

Antes, pensamos qué podemos hacer con las citas en estilo directo. ¿En qué idioma se dijeron originalmente? Si las estamos traduciendo al español, ¿podemos traducirlas con nuestras palabras y marcarlas como estilo directo?

|

Quando terminemos, cada grupo pasa su traducción a otro, que hace la retrotraducción al inglés (¡sin mirar el original!)

Retrotraducción al inglés del párrafo número _____

Por último, si bien el curso de traducción que nos ocupa tiene como objetivo principal la práctica lingüística, también se aprovecha el contexto de las tareas de traducción para tratar determinados contenidos propios de la traductología, siempre que puedan resultar útiles a los estudiantes en otros contextos de uso del español. Esto ocurre, por ejemplo, con las técnicas de traducción, que se tratan en el curso mediante el análisis de textos vertidos a otra lengua para comprobar qué técnicas se han empleado para la resolución de los problemas de traducción:

G4.4. (TFF) Técnicas de traducción

A. Aquí tienes unos fragmentos de un texto en inglés con información turística sobre Andalucía y su traducción al español. Esta traducción es para un *dossier* de información para futuros estudiantes estadounidenses que planean pasar unos meses perfeccionando su español en Andalucía. Nos fijamos en los fragmentos que están en negrita.

(texto adaptado de [www. Andalusia.com](http://www.Andalusia.com))

Andalusia is also home of flamenco and bullfighting, which can be best enjoyed at the region's countless *ferias and romerías*. It has **500 miles** of coastline, of which 70% are sandy beaches.

Andalucía es también la tierra del flamenco y el toreo, los cuales se pueden disfrutar como en ningún otro sitio en sus numerosas **típicas celebraciones tradicionales**. Posee **unos 800 km** de costa, de los que el 70 % son playas arenosas.

B. Aquí tienes las principales técnicas de traducción que se suelen emplear para conseguir la equivalencia entre el texto original y el texto meta. Vamos a dividirnos en tres grupos. Cada grupo se va especializar en algunas de estas técnicas, es decir, va a estudiar en qué consisten y va a encontrar un ejemplo de su uso en la traducción de la actividad anterior.

GRUPO 1

ADAPTACIÓN: consiste en reemplazar un elemento cultural por otro propio de la cultura meta.

Ejemplo(s): _____

AMPLIFICACIÓN: se añade información más precisa que no estaba en el texto original (precisiones, paráfrasis explicativas, etc.) A veces se hace mediante las notas del traductor. Lo contrario es la **elisión**, es decir, no formular elementos de información del texto original.

Ejemplo(s): _____

GENERALIZACIÓN: se trata de utilizar términos más generales o neutros (hiperónimos). Lo contrario es la **particularización**, es decir, usar ejemplos más concretos (hipónimos).

Ejemplo(s): _____

VARIACIÓN: cuando se hacen cambios que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios en el *registro* (formal/neutro/informal), en el *tono* (serio/cercano), el *dialecto social*, el *dialecto geográfico*, etc.

Ejemplo(s): _____

GRUPO 2

CALCO: consiste en traducir literalmente una palabra o sintagma (por ejemplo, *jardín de infancia* por *kindergarden*).

Ejemplo(s): _____

EQUIVALENTE ACUÑADO: se trata de utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua de llegada (por ejemplo, *canguro* por *babysitter*).

Ejemplo(s): _____

PRÉSTAMO: se integra una palabra o expresión de otra lengua sin modificarla. Puede ser puro (*marketing*) o naturalizado (*fútbol*).

Ejemplo(s): _____

2.3.3.2. Herramientas de traducción

Además de las estrategias y técnicas que pueden ayudar en la planificación de las traducciones, durante el curso de TFF también se proporcionó a los estudiantes práctica en algunas herramientas que pueden ayudarlos en las fases de ejecución y seguimiento. En particular, en la unidad didáctica que nos ocupa se trataron principalmente aquellos recursos en papel o en línea que pueden utilizarse para trabajar la precisión léxica de los textos, cuestión estrechamente relacionada con uno de los aspectos lingüísticos objeto de estudio (L1, verbos de habla introductorios del discurso referido), pero también útil para mejorar la producción escrita en general de los estudiantes.

Por un lado, se trabajó el tema de las combinaciones léxicas, muy abundantes en el lenguaje periodístico, para lo que se proporcionaron varias herramientas, como los diccionarios de combinatoria, las búsquedas avanzadas en Google y los corpus

lingüísticos. Como cabe suponer, estas herramientas se presentan en un nivel de complejidad y detalle acorde con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes y, sobre todo, con el fin de proporcionarles unas estrategias rápidas y efectivas para aquellos momentos en los que, al traducir o escribir en español, puedan dudar sobre una determinada combinación léxica o quieran mejorar la precisión de su *output* escrito:

C. COMBINACIONES LÉXICAS: ¿Qué verbos crees que suelen aparecer con las palabras de la caja? Indícalo, como en el ejemplo. En algunos casos puede haber varias posibilidades.

El presidente puede...

1. expresar
2. proponer
3. reconocer
4. resaltar
5. exigir
6. negarse a
7. negar
8. agradecer

_____	las cuentas del estado
<u>1</u> _____	sus sentimientos
_____	la presencia de los medios
_____	los resultados de las elecciones
_____	su derrota en las elecciones
<u>1</u> _____	la importancia de las medidas tomadas
_____	una reforma de las leyes fiscales
_____	las explicaciones de la oposición

Sin duda, preguntar a algún nativo es una buena manera de saber qué palabras suelen combinarse, pero ¿qué pasa si está solo/a en tu casa, es tarde y quieres terminar rápido la traducción para la clase de mañana? Una buena solución es consultar un diccionario de combinatoria como *Redes* o el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Mira lo que dice este último para la palabra “postura”, ¿te ayuda?

postura s.f.

● CON ADJS. clara *Su postura al respecto siempre ha sido muy clara* · explícita · diáfana · reveladora · determinante || a favor · favorable || ecuaníme · flexible · razonable · conciliadora · tolerante · neutral || contraria · en contra · enfrentada *El acuerdo no será fácil porque las partes sostienen posturas totalmente enfrentadas* · opuesta · antagónica · discordante · reñida · irreconciliable · maniquea || categórica · contundente · decidida · férrea · fija · firme · rotunda · inflexible · intransigente · tajante · terminante · inamovible *Conciliar dos posturas tan inamovibles requirió de mucha destreza* · tenaz · numantina · obstinada · recalcitrante · irrenunciable · severa · a ultranza · cerrada · extrema · radical || beligerante · combativa · defensiva · enconada || cómoda *Escogió la postura más cómoda en la discusión* · ambigua · tibia · testimonial || controvertida · incómoda || colectiva · común · unánime · personal || discriminatoria || erguida · frontal || política

● CON VBOS. acercar(se) || traslucir(se) || adoptar · tomar || dejar ver *Sus palabras dejan ver una postura conciliadora y dialogante* · perfilar || acordar · unificar · aunar · compatibilizar · conciliar · consensuar · conjuntar · compartir || aclarar · clarificar · explicar *Les expliqué mi postura personal sobre la situación* · rectificar || analizar · prejuzgar || abanderar · avalar · defender · mantener · sostener · sustentar · enarbolar || llegar (a) · adherirse (a) · cambiar (de) *La asociación cambió de pos-*

Si no tienes ninguno de estos diccionarios pero sí conexión a internet, hay otras posibilidades. Una es hacer búsquedas avanzadas en Google. Aquí tienes las instrucciones para hacerlo, ¿qué estrategia/s de búsqueda te pueden ayudar para realizar la actividad C?

- **Eliminar palabras**

Si utilizas un guión delante de una palabra o de un sitio, se excluirán los resultados que incluyan esa palabra o ese sitio. Este símbolo es útil para palabras con varios significados, como "Jaguar" (marca de coche) y "jaguar" (animal).



Otra herramienta tratada en los materiales de enseñanza es la de los diccionarios visuales, especialmente útiles cuando hay que emplear en otro idioma la palabra exacta para denominar aquellos objetos cuyo nombre es difícil de encontrar en un diccionario bilingüe general. Así se hizo durante la fase de presentación del aspecto lingüístico G4, en la que los estudiantes debían adivinar el nombre, en inglés y en español, de algunos objetos de casa cuyo nombre exacto muchas veces es desconocido incluso hasta para los nativos, quienes normalmente lo nombran mediante circunloquios. Esta estrategia de paráfrasis se utiliza en los materiales para contextualizar el aspecto lingüístico (las oraciones de relativo), pero a continuación se anima a los estudiantes a buscar en diccionarios visuales en línea el nombre exacto de los objetos, en una especie de *webquest* cooperativa que tiene como objetivo que los estudiantes se familiaricen con estas herramientas de búsqueda terminológica:

¿Qué tal ha ido? Seguro que sabéis a qué se refieren, aunque no recordéis el nombre exacto. Sin embargo, a veces es necesario ser precisos y usar el término concreto. Una buena ayuda son los diccionarios visuales. Aquí tenéis dos, en inglés y en español. A ver quién encuentra antes la respuesta:



(www.visualdictionaryonline.com)



(<http://diccionariovisual.larousse.com.mx/>)

2.3.4. Aplicación del aprendizaje cooperativo a los materiales de aprendizaje

La cooperación de los estudiantes para resolver tareas de aprendizaje, tanto en traducción pedagógica como de aprendizaje de ELE, fue una técnica empleada en todo momento en los materiales de enseñanza, con el fin de aprovechar dos de sus potenciales pedagógicos principales: por un lado, facilitar la coconstrucción de conocimiento entre estudiantes; por otro, el fomento de la interacción entre los estudiantes.

En el aula que nos ocupa, el docente es un instrumento más en el proceso de aprendizaje, en igualdad de condiciones que los estudiantes y los materiales de aprendizaje. Es por esto por lo que el conocimiento del que parten los propios estudiantes o el generado entre ellos es una de las dimensiones más importantes del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la cooperación entre los estudiantes aparece como una de las maneras más apropiadas de fomentar aquellos aspectos relacionados con la interacción lingüística y las relaciones sociales, dos objetivos secundarios de los cursos que nos ocupan en el presente estudio, pero no por ello menos importantes. Forma parte de nuestra filosofía de enseñanza el aprovechar al máximo el aula de idiomas y de traducción para que los estudiantes puedan aprender del docente y de las actividades, pero también de los compañeros con los que comparten el contexto educativo inmediato.

2.3.4.1. Interdependencia y coconstrucción del conocimiento

Sin duda, el trabajo en pequeños grupos y la colaboración entre estudiantes son las maneras más adecuadas de conseguir fomentar entre los mismos estos sentimientos de interdependencia positiva, esto es, la percepción de que se necesitan unos a otros para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y, además, de que este proceso, realizado de esta manera, puede ayudar a obtener mejores resultados que si se lleva a cabo de forma individual.

Un ejemplo de cómo se trató esta cuestión fue haciendo a los estudiantes concedores de una parte del contenido de las sesiones de clase, el cual luego tuvieron que enseñar a sus compañeros.

Por ejemplo, el tratamiento didáctico de las técnicas de traducción se llevó a cabo mediante una actividad de “expertos” en la que los estudiantes, organizados en pequeños grupos, tuvieron que analizar unas traducciones con el fin de buscar

ejemplos de algunas de las técnicas de traducción más usuales. A continuación, se formaron grupos mixtos con representantes de los grupos de expertos anteriores, que se enseñaron el contenido aprendido y colaboraron en una nueva tarea de aplicación: identificar en traducciones realizadas anteriormente por ellos mismos cómo habían empleado de manera inconsciente algunas de las técnicas de traducción que acaban de aprender. Como se puede ver, la interdependencia entre los alumnos está asegurada, porque sin la enseñanza cooperativa no es posible realizar la última tarea:

B. Aquí tienes las principales técnicas de traducción que se suelen emplear para conseguir la equivalencia entre el texto original y el texto meta. Vamos a dividirnos en tres grupos. Cada grupo se va especializar en algunas de estas técnicas, es decir, va a estudiar en qué consisten y va a encontrar un ejemplo de su uso en la traducción en la actividad anterior.

GRUPO 1

ADAPTACIÓN: consiste en reemplazar un elemento cultural por otro propio de la cultura meta.

Ejemplo(s): _____

AMPLIFICACIÓN: se añade información más precisa que no estaba en el texto original (precisiones, paráfrasis explicativas, etc.) A veces se hace mediante las notas del traductor. Lo contrario es la **elisión**, es decir, no formular elementos de información del texto original.

Ejemplo(s): _____

GENERALIZACIÓN: se trata de utilizar términos más generales o neutros (hiperónimos). Lo contrario es la **particularización**, es decir, usar ejemplos más concretos (hipónimos).

Ejemplo(s): _____

VARIACIÓN: cuando se hacen cambios que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios en el *registro* (formal/neutro/informal), en el *tono* (serio/cercano), el *dialecto social*, el *dialecto geográfico*, etc.

Ejemplo(s): _____

GRUPO 2

CALCO: consiste en traducir literalmente una palabra o sintagma (por ejemplo, *jardín de infancia* por *kindergarden*).

Ejemplo(s): _____

EQUIVALENTE ACUÑADO: se trata de utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua de llegada (por ejemplo, *canguro* por *babysitter*).

Ejemplo(s): _____

C. Ahora, formamos grupos mixtos con un representante de cada grupo de expertos. Primero, hablamos sobre las técnicas que hemos aprendido. Segundo, revisamos juntos alguna de las traducciones que hicimos en G3.4 y G3.5 para encontrar ejemplos de uso.

2.3.4.2. Destrezas sociales y fomento de la interacción

Por otra parte, las actividades cuya realización implicaban una interacción entre estudiantes se aprovecharon para dotar a los estudiantes de las destrezas sociales necesarias para cooperar con sus compañeros, siempre intentando dar una dimensión de práctica lingüística a este aprendizaje social.

Por ejemplo, como manera de fomentar la escucha activa (tan necesaria para que la interacción entre los estudiantes fluya de manera natural), en la fase de práctica de los aspectos G3 y L1 los estudiantes ponen en común en pequeños grupos la información que han recabado mediante la interacción con nativos fuera del aula. Durante esta puesta en común, los estudiantes deben usar la técnica del *paraphrase passport* (vid. cap. 1: 1.3.3.), llamada en los materiales como “Sí, a eso me refería”:

B. En grupos de cuatro, comentamos las conversaciones que habéis tenido con españoles sobre los temas de la actividad anterior. Durante la discusión utilizamos la técnica “Sí, a eso me refería”. Aquí tenéis cómo funciona:

SÍ, A ESO ME REFERÍA

Esta técnica es una manera de asegurarse de que prestamos atención a lo que dicen nuestros compañeros antes de participar en la discusión en grupo. Antes de decir algo debes repetir con tus propias palabras la última idea que dijo el/la compañero/a que acaba de hablar. Él/ella confirma que has transmitido bien sus palabras diciendo “SÍ, A ESO ME REFERÍA” y, entonces, puedes intervenir en la conversación. Si no lo has hecho, te dice “NO, NO ES ESO EXACTAMENTE” y vuelve a decir su idea. A continuación, puedes intervenir tú.

Como se puede apreciar, el objetivo de esta técnica es que los estudiantes tengan que prestar atención a lo que sus compañeros dicen antes de poder participar en la discusión y que, de esta manera, la interacción grupal no consista en una serie de monólogos consecutivos pero inconexos.

Otra forma de promover en los estudiantes la necesidad de participar en el trabajo grupal y fomentar la interdependencia positiva es la de asignar papeles específicos que faciliten la gestión del trabajo y la interacción oral. Si bien esta técnica se usa ampliamente en las clases de idiomas, en los materiales de enseñanza para el grupo de TFF se realizó una adaptación que implica el trabajo de

traducción por parte de los alumnos a la hora de confeccionar las tarjetas bilingües que describen en qué consiste cada papel e incluyen un listado de recursos conversacionales útiles para poder desempeñarlo:

C. Para organizar mejor la discusión en grupo, cada miembro va a asumir uno de estos papeles. Antes, leemos juntos la descripción de cada papel y añadimos recursos conversacionales en inglés para poder desempeñarlo, como los del ejemplo:

In the next group activity you will act as the **participation monitor**.

A participation monitor is someone who makes sure that all members in the group take part in the conversation or group work. He or she also takes care that all contributions are taken into account or praised.


You may use:

- *You seem rather quiet. Don't you have anything to add?*

- _____
- _____
- _____
- _____

D. Antes del debate, pasamos nuestras tarjetas a los miembros de otro grupo para que escriban a la derecha de los recursos un posible equivalente en español.

La idea de que sean los propios estudiantes los generadores de los recursos conversacionales necesarios para llevar a cabo la interacción propuesta por las actividades se aprovecha en otras ocasiones en los materiales de enseñanza, como estrategia docente adicional para realizar un uso provechoso de la L1 de los estudiantes. En el siguiente ejemplo, en el marco de una discusión grupal, los estudiantes pueden utilizar, en caso de necesitarlas, expresiones en inglés para presentar la opinión propia o reaccionar ante lo dicho por sus compañeros. Estas expresiones son recogidas por algunos de los estudiantes que actúan como “detectives lingüísticos” y luego son traducidas en asamblea por toda la clase con la ayuda del docente (*vid.* cap. 2: 2.3.2.2. en el que se describe la provisión de evidencia indirecta como técnica de llamar la atención a la forma). Como se puede observar, el uso de la L1, que muchas veces plantea un problema de gestión de aula para los docentes, recibe en este caso un uso constructivo que puede llegar a facilitar la interacción en español en actividades posteriores:

DISCUTIMOS EN ESPAÑOL, pero si lo necesitáis PODÉIS USAR EL INGLÉS . Durante la discusión, una o dos personas del grupo serán los “Detectives lingüísticos”, quienes escribirán en la columna de la izquierda del siguiente cuadro algunas de las expresiones o reacciones que uséis en inglés durante la discusión, como los ejemplos:



Expresión en inglés



Equivalente en español

Couldn't it be that...?
Yeah, that's right!
Cool, I hadn't thought of that...

Ahora, vamos a buscar entre todos un equivalente en español a las expresiones que habéis usado en vuestra discusión.

A continuación se muestra el resultado de la implementación de esta técnica durante una dinámica de trabajo en pequeños grupos:



Expresión en inglés



Equivalente en español

Couldn't it be that...?
Yeah, that's right!
Cool, I hadn't thought of that...
Perfect!
Which one?
Yeah, Ok!
Yeah, definitely!
What?
For sure!
Yeah, I think so..
I don't know

I've no idea
Maybe

¿No podría ser...?
Sí, tienes razón / Eso es / Es correcto / Está bien
Guay, / Bueno, no se me había ocurrido...
¡Perfecto! / ¡Estupendo!
¿Cuál?
Vale
Sí, seguro / por supuesto
¿Qué? / ¿Cómo?
Por supuesto / Claro / Desde luego
Sí, creo que sí / Sí, me parece / Sí, lo creo
No sé (=No tengo ni idea) / No lo sé (algo en concreto)
Yo qué sé
Vete tú a saber / Ni idea
Puede ser / Tal vez / Quizá(s)

A modo de resumen de este análisis ilustrativo de los materiales de enseñanza, podemos concluir que, si bien los materiales utilizados en la intervención docente estaban centrados en la ejercitación de unos determinados aspectos lingüísticos que pudieran mejorar el *output* de los estudiantes (tanto en actividades de traducción como de ELE), también se hizo uso en ellos de una variedad de técnicas docentes para trabajar otras dimensiones del proceso de aprendizaje como son el aprendizaje cooperativo y la coconstrucción del conocimiento, la dimensión social del estudiante o los contenidos propios de la pedagogía de la traducción en el caso del grupo de TFF, todo ello para conseguir sacar el máximo partido del potencial pedagógico que ofrecían.

Capítulo 3: Estudio

3.1. Introducción: tipo de estudio y objetivos

El objetivo que persigue el presente estudio empírico es explorar la efectividad de la traducción pedagógica como marco de trabajo en el que realizar actividades cooperativas con foco en la forma y actividades de expresión escrita (*output* forzado) que permitan aprender determinados aspectos lingüísticos. El estudio se desarrolla en un contexto de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) y mediante la explotación didáctica de una tipología textual (la noticia periodística) a menudo incluida en los programas de estudio dentro de las actividades de comprensión lectora, pero también usada como instrumento pedagógico para el aprendizaje y producción de determinados aspectos lingüísticos mediante actividades de expresión escrita. Sin embargo, observamos a menudo que los estudiantes, al elaborar este producto textual, activan mecanismos de evitación que impiden que dichos aspectos aparezcan en su producción escrita (ya se trate de *output* libre o de *output* estructurado). Dado su carácter de *output* forzado, las actividades de traducción pedagógica surgen, pues, como una forma de ejercitar los aspectos

lingüísticos, desactivar dichas estrategias de evitación, y, por último, generar estrategias de escritura transferibles a la competencia de expresión escrita general. Para observar el efecto de la instrucción mediante tareas de traducción pedagógica se seleccionaron cinco aspectos lingüísticos (cuatro gramaticales y uno léxico) de diversa índole (*vid.* cap. 2: 2.2.2.) y se comprobó su tasa de aprendizaje así como su ocurrencia en la producción escrita libre (*output* libre) y en la traducción (*output* forzado) mediante varios instrumentos pretest y postest. Los objetivos concretos del estudio se definen de la siguiente manera:

OBJETIVO 1: Dar soporte empírico a los posibles beneficios del foco en la forma aplicado a actividades de traducción pedagógica para el aprendizaje lingüístico, a tenor de la efectividad demostrada por este enfoque para las actividades de ELE.

OBJETIVO 2: Explorar las similitudes y/o diferencias en el éxito de dicho tratamiento pedagógico según las características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio y el tratamiento de foco en la forma que reciba cada uno.

OBJETIVO 3: Analizar en qué medida las tareas de traducción pedagógica inversa destinadas a concienciar sobre determinados aspectos lingüísticos y estrategias y a ejercitarlos tienen un impacto positivo en la expresión escrita en L2.

OBJETIVO 4: Revisar nuestras intervenciones pedagógicas a la luz de los resultados con el fin de mejorar los objetivos, contenidos y actividades de nuestra práctica docente.

OBJETIVO 5: Desarrollar e implementar una metodología de investigación adecuada, incluidos instrumentos de recogida de datos y criterios de análisis cuantitativos.

OBJETIVO 6: Evaluar los resultados obtenidos y sentar las bases de posibles futuras investigaciones.

OBJETIVO 7: Mantener una actitud reflexiva e investigadora en relación a nuestra práctica docente con el fin de conectarla con los principios teóricos desarrollados recientemente en didáctica de lenguas y traducción pedagógica.

3.2. Diseño del estudio e hipótesis de trabajo

Se trata de un estudio cuasi-experimental de grupos naturales e intactos. No se pudo asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos de tratamiento puesto que estos grupos ya estaban formados, pero los sujetos habían elegido inscribirse en los grupos de estudio de entre toda la oferta de cursos que había a su disposición, por lo que se supone cierta aleatorización de las muestras. Por otra parte, con todos los sujetos se realizaron varias mediciones pretest con el fin de establecer la homogeneidad entre ellos respecto a su conocimiento de los aspectos lingüísticos objeto de estudio y a la producción libre de la tipología textual estudiada.

Las hipótesis de trabajo se organizaron respecto a cuatro variables dependientes, dos variables independientes y una posible variable moderadora.

Variables independientes:

- A) Tipo de curso: Traducción o ELE.
- B) Tipo de tratamiento pedagógico: con foco en la forma o sin foco en la forma.

Variables dependientes:

- A) Mejora del *output* libre.
- B) Ocurrencia de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en el *output* libre: uso correcto/incorrecto.
- C) Tasa de aprendizaje inmediato de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.
- D) Ocurrencia de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en el *output* forzado (traducciones): uso correcto/incorrecto y evitación correcta/incorrecta.

Variables moderadoras:

- A) Características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

Hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1: El foco en la forma aplicado mediante tareas de traducción pedagógica es igual de efectivo que si es aplicado mediante tareas de enseñanza de ELE para el aprendizaje inmediato de determinados aspectos lingüísticos.

Hipótesis 2: Las características del aspecto lingüístico estudiado y el tratamiento de foco en la forma empleado en su enseñanza puede influir en su tasa de aprendizaje inmediato.

Hipótesis 3: Las tareas de traducción pedagógica con foco en la forma son más efectivas que las tareas de traducción pedagógica sin este tratamiento para preparar para la producción de *output* forzado (traducciones).

Hipótesis 4: Las tareas de traducción pedagógica son igual de efectivas que las tareas de enseñanza de ELE para mejorar el *output* libre (con reservas, puesto que no se pueden controlar todas las variables de la producción libre).

Hipótesis 5: Las tareas de traducción pedagógica son más efectivas que las tareas de enseñanza de ELE para promover el uso de nuevos aspectos lingüísticos estudiados en el *output* libre.

3.3. Metodología

A continuación se analizan todas las cuestiones relacionadas con la metodología de investigación: los sujetos, las variables y los instrumentos de recogida de datos.

3.3.1. Sujetos y grupos de estudio

La muestra se compone de un total de 57 sujetos, divididos en los siguientes tres grupos de estudio:

-**Grupo TFF** (grupo de Traducción con Foco en la Forma): **18 sujetos** procedentes del grupo 0A01 de Traducción I inglés-español del programa de Estudios Hispánicos del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

-**Grupo TFS** (grupo de Traducción sin foco en la forma, denominado como de “Traducción con Foco en el Significado”): **15 sujetos** procedentes del grupo 0A02 de Traducción I inglés-español del programa de Estudios Hispánicos del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

-**Grupo ELE** (grupo de Español como Lengua Extranjera): **24 sujetos** procedentes de dos grupos de CELE (Curso de Español como Lengua Extranjera), uno de nivel 6 y otro de nivel 7, del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

Como se ha mencionado, los grupos de experimentación son grupos naturales e intactos. Los estudiantes de los cursos TFF y TFS pertenecen al programa de Estudios Hispánicos, en el que disponen de un variado abanico de cursos de contenidos (Historia, Literatura, etc.) y cursos instrumentales de lengua (Producción Oral y Escrita, Variedades del español, Traducción, etc.) de entre los que escogen en cuáles matricularse según sus intereses y especialización universitaria. Por su parte, los estudiantes del grupo ELE son estudiantes de los Cursos de Español como Lengua Extranjera. Para estos cursos, los estudiantes disponen de grupos para cada nivel de competencia en diferentes horarios (mañana y tarde, a menudo con varias franjas de horarios disponibles) con el fin de que puedan matricularse en aquel que mejor se ajuste a los horarios de otros cursos que están realizando en la Universidad. Debido a que los sujetos eligieron de entre todo el abanico de cursos y horarios en cuál matricularse, se puede asumir que los sujetos estaban distribuidos de forma aleatoria entre los grupos.

Con el fin de obtener un perfil ajustado de los sujetos de cada grupo de estudio, al principio del curso se les pidió que rellenaran una ficha de información personal (*vid.* anexo 11). A continuación se incluye un análisis detallado a partir de la información recabada con este instrumento y que aparece distribuida en varias tablas y gráficos. En primer lugar, se analiza la información personal básica (tabla 24):

GRUPO TFF	Nacionalidad	Edad	Nivel CLM	Estudios
TFF1	Estados Unidos	21	7	Español e historia
TFF2	Estados Unidos	20	8	Español e historia
TFF3	Estados Unidos	20	7	Español y quinesiología
TFF4	Estados Unidos	21	8	Español y antropología
TFF5	Estados Unidos	20	8	Español y ciencias de la salud
TFF6	México	23	9	Español y administración de empresas
TFF7	Estados Unidos	20	7	Económicas, español y chino
TFF8	Estados Unidos	20	8	Español e inglés
TFF9	Estados Unidos	20	8	Español y antropología
TFF10	Estados Unidos	20	7	Español y psicología
TFF11	Estados Unidos	20	7	Español y chino
TFF12	Canadá	20	8	Español y traducción
TFF13	Estados Unidos	20	7	Español y ruso
TFF14	Estados Unidos	19	8	Comunicación
TFF15	Estados Unidos	21	7	Español y relaciones internacionales
TFF16	Japón	21	7	Español
TFF17	Estados Unidos	20	8	Ingeniería
TFF18	Estados Unidos	19	8	Ingeniería
GRUPO TFS	Nacionalidad	Edad	Nivel CLM	Estudios
TFS1	Estados Unidos	20	7	Español y negocios
TFS2	Estados Unidos	20	9	Español y relaciones internacionales
TFS3	Estados Unidos	21	8	Español y psicología
TFS4	Estados Unidos	19	8	Español y biología
TFS5	Estados Unidos	21	9	Español y relaciones internacionales
TFS6	Estados Unidos	21	7	Español y negocios
TFS7	Estados Unidos	23	7	Español y terapia ocupacional
TFS8	Estados Unidos	20	8	Español y negocios
TFS9	Estados Unidos	20	7	Español y logopedia
TFS10	Estados Unidos	21	8	Español y ciencias políticas
TFS11	Estados Unidos	21	8	Enseñanza de español
TFS12	Estados Unidos	20	8	Español y periodismo
TFS13	Estados Unidos	20	7	Español y lingüística
TFS14	Estados Unidos	20	7	Español y antropología
TFS15	Estados Unidos	21	7	Español y ciencias políticas
GRUPO ELE	Nacionalidad	Edad	Nivel CLM	Estudios
ELE1	Gran Bretaña	20	6	Español, alemán y francés
ELE2	Gran Bretaña	20	6	Relaciones internacionales
ELE3	Polonia	21	6	Filología inglesa
ELE4	Brasil	36	6	Política educativa
ELE5	Alemania	22	6	Ingeniería civil
ELE6	Gran Bretaña	21	6	Relaciones internacionales
ELE7	Finlandia	22	6	Ciencias económicas
ELE8	Estados Unidos	21	6	Ciencias del deporte
ELE9	Austria	23	6	Ingeniería civil
ELE10	Polonia	20	6	Español y arqueología
ELE11	Gran Bretaña	22	6	Español y literatura inglesa
ELE12	Gran Bretaña	20	7	Español, empresariales y francés
ELE13	Gran Bretaña	20	7	Español y francés
ELE14	Noruega	23	7	Ciencias políticas
ELE15	Gran Bretaña	24	6	Medicina
ELE16	Suiza	22	6	Historia
ELE17	Alemania	22	7	Ingeniería informática
ELE18	Irlanda	27	7	Profesor de inglés
ELE19	Estados Unidos	23	7	Voluntaria en ONG
ELE20	Francia	23	7	Español e inglés
ELE21	Bélgica	21	7	Sociología
ELE22	Brasil	36	7	Formadora de profesores
ELE23	Italia	21	7	Idiomas
ELE24	Gran Bretaña	21	7	Español y francés

Tabla 24: Descripción del perfil de los sujetos.

Como se puede observar, tanto en el grupo TFF como en el grupo TFS la gran mayoría de los sujetos son estudiantes de Estados Unidos, mientras que el grupo de ELE presenta una mayor variedad de nacionalidades. Aunque este hecho (homogeneidad lingüística vs. heterogeneidad lingüística) no se tuvo en cuenta en la formulación de las hipótesis, sí se tuvo presente a la hora de analizar los resultados comparativos, especialmente entre los grupos TFF y ELE. En cuanto a la edad y estudios, los tres grupos son bastante homogéneos: los tres están compuestos por estudiantes universitarios de 19-23 años (con un par de excepciones en el grupo de ELE), con gran variedad de especialidades. El nivel asignado en la prueba de nivel del CLM que todos los estudiantes realizan al comenzar los estudios sí que presenta ciertas diferencias inter-grupos, aunque podemos considerar la mayoría de estudiantes como de nivel B2, con algunos estudiantes en los grupos TFF y TFS por encima de este nivel⁵⁵. No obstante, al principio del experimento se realizaron dos mediciones pretest (una muestra de *output* libre calificado por evaluadores expertos y revisado en función de los aspectos lingüísticos de estudio, y un test controlado que incluía ítems de dichos aspectos lingüísticos), las cuales, como se indicará más adelante, no arrojaron diferencias significativas entre los tres grupos.

A continuación (tabla 25) se analiza la información relativa a la experiencia previa de los sujetos aprendiendo español, estudiando en el CLM y realizando tareas de traducción:

GRUPO TFF	Experiencia aprendiendo español	Experiencia CLM	Experiencia en traducción
TFF1	En clase ? y en inmersión 6 semanas	CILE enero	No
TFF2	En clase ? y en inmersión ?	CILE enero	Voluntario revista literaria
TFF3	En clase 6 años	CILE enero	No
TFF4	En clase ?	Cuatrimestre	No
TFF5	En clase ? y en inmersión 5 meses	Cuatrimestre	No
TFF6	En casa	Cuatrimestre	No
TFF7	En clase ? y en casa	No	Traducciones esporádicas
TFF8	En clase 7 años y en inmersión 2 sem.	CILE enero	No
TFF9	En clase ?	Cuatrimestre	Tareas de mediación
TFF10	En clase ?	Cuatrimestre	No
TFF11	En clase 6 años	CILE enero	Tareas de mediación
TFF12	En inmersión 1 año	CILE enero	Traducciones esporádicas
TFF13	En clase ?	CILE enero	No
TFF14	En casa	CILE enero	Tareas de mediación
TFF15	En clase 5 años	Cuatrimestre	Tareas de mediación
TFF16	En clase ?	Cuatrimestre	No
TFF17	En clase ?	No	No
TFF18	En clase ? y en inmersión ?	CILE enero	Tareas de mediación

⁵⁵ El Centro de Lenguas Modernas establece un currículo de nueve niveles para cubrir las bandas del MCER de la siguiente manera: Nivel 1 (A1), Nivel 2 (A2), Nivel 3 (A2+), Nivel 4 (B1.1), Nivel 5 (B1.2), Nivel 6 (B2.1), Nivel 7 (B2.2), Nivel 8 (C1), Nivel 9 (C2).

GRUPO TFS	Experiencia aprendiendo español	Experiencia CLM	Experiencia en traducción
TFS1	En clase > 5 años y en el trabajo	No	Práctica en clases
TFS2	En clase 6 años e inmersión 2 meses	CILE enero	No
TFS3	En clase 8 años y en inmersión ?	No	Traducciones esporádicas
TFS4	En clase > 5 años y en inmersión ?	No	Tareas de mediación
TFS5	En clase > 5 años	Cuatrimestre	No
TFS6	En clase ? y en inmersión 1 semestre	No	Tareas de mediación
TFS7	En clase ?	Cuatrimestre	Tareas de mediación
TFS8	En clase ?	CILE enero	Tareas de mediación
TFS9	En clase ?	Cuatrimestre	No
TFS10	En clase 8 años	Cuatrimestre	Tareas de mediación
TFS11	En clase 7 años	CILE enero	No
TFS12	En inmersión ?	CILE enero	Traducciones esporádicas
TFS13	En clase 7 años	No	No
TFS14	En clase ?	No	Tareas de mediación
TFS15	En clase 5 años	CILE enero	No
GRUPO ELE	Experiencia aprendiendo español	Experiencia CLM	Experiencia en traducción
ELE1	En clase 2 años	No	
ELE2	En clase ?	CELE	
ELE3	En inmersión 5 meses	No	
ELE4	En clase 1 año	No	
ELE5	En clase 4 años	No	
ELE6	En clase ?	CELE	
ELE7	En clase ? y en inmersión ?	No	
ELE8	En clase ? y en inmersión ?	No	
ELE9	En clase ?	No	
ELE10	En clase ? y en inmersión ?	No	
ELE11	En clase ? y en inmersión 4 meses	No	
ELE12	En clase 1 año y en inmersión ?	No	
ELE13	En clase ? y en inmersión ?	No	
ELE14	En clase ? y en inmersión 1 año	No	
ELE15	En inmersión ?	No	
ELE16	En inmersión ?	No	
ELE17	En clase ? y en inmersión ?	CELE	
ELE18	En clase ?	No	
ELE19	En clase ?	Cuatrimestre	
ELE20	En clase ?	No	
ELE21	En clase 2 años e inmersión 6 meses	No	
ELE22	En clase ? y en inmersión ?	No	
ELE23	En clase 1 año y medio e inmersión ?	No	
ELE24	En clase ? y en inmersión ?	No	

Tabla 25: Descripción de la experiencia previa de los sujetos.

Comprobamos que la gran mayoría de los sujetos afirma haber aprendido español en un contexto de instrucción, con una variación entre 1 y 8 años, si bien muchos no especifican la cantidad de tiempo. Aproximadamente la mitad afirma haber aprendido también en contexto de inmersión, también con cierta variación en la duración de esta experiencia. Casi todos los sujetos de los grupos TFF y TFS habían estudiado previamente en el CLM antes del período de experimentación (muchos de estos estudiantes realizan un curso intensivo de lengua preparatorio antes de entrar en el programa de Estudios Hispánicos, el cual dura un cuatrimestre;

incluso algunos ya habían estudiado en el cuatrimestre anterior). La gran mayoría de los sujetos del grupo ELE eran nuevos en el CLM.

En cuanto a la experiencia previa en traducción, parámetro solo preguntado a los sujetos de los grupos TFF y TFS, vemos que la gran mayoría manifiesta no haber tenido experiencia alguna, aunque sí, en casi la mitad de los casos, haber realizado tareas de mediación o traducción esporádicas. No se considera, pues, este factor determinante en cuanto a la formación en estrategias de traducción y, en cualquier caso, se observa que la distribución de respuestas afirmativas a la experiencia previa en traducción es homogénea entre los dos grupos de traducción.

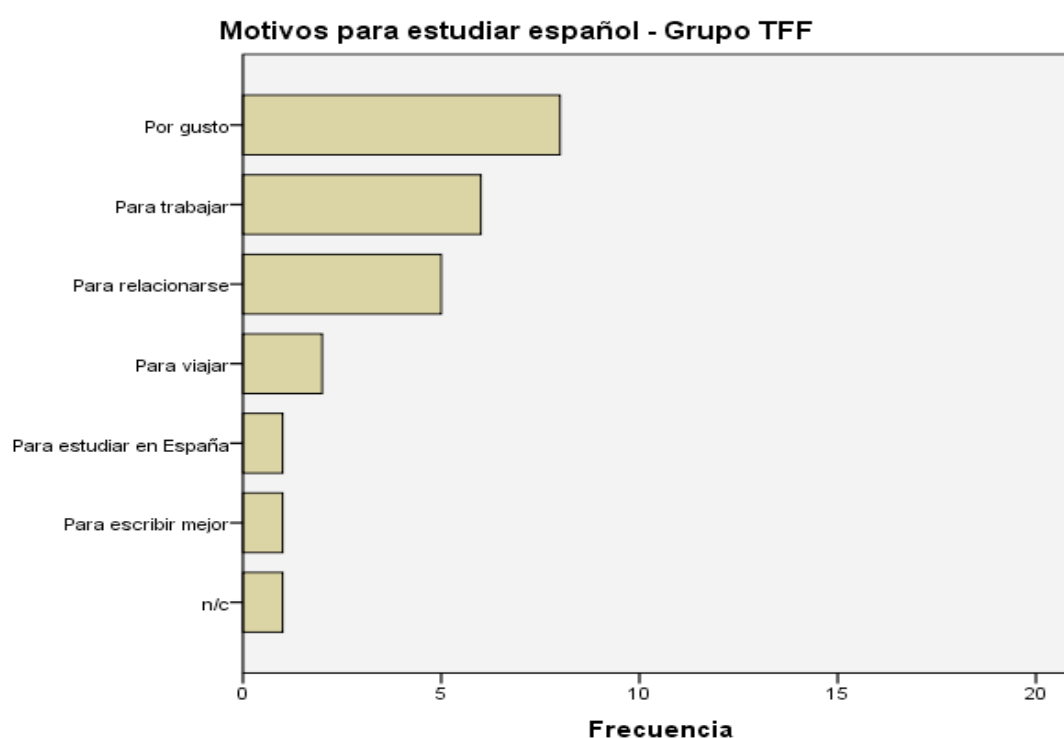


Gráfico 18: Motivos para estudiar español – grupo TFF.⁵⁶

⁵⁶ En las categorías abiertas los sujetos podían dar más de una respuesta, de ahí que el número total de respuestas no se corresponda a veces con el número de sujetos en cada grupo. Se decidió proceder de esta manera con el fin de permitir que aflorara el mayor número de razones y motivos para realizar los cursos y así poder llevar a cabo una comparativa lo más ajustada posible a la realidad de los grupos.

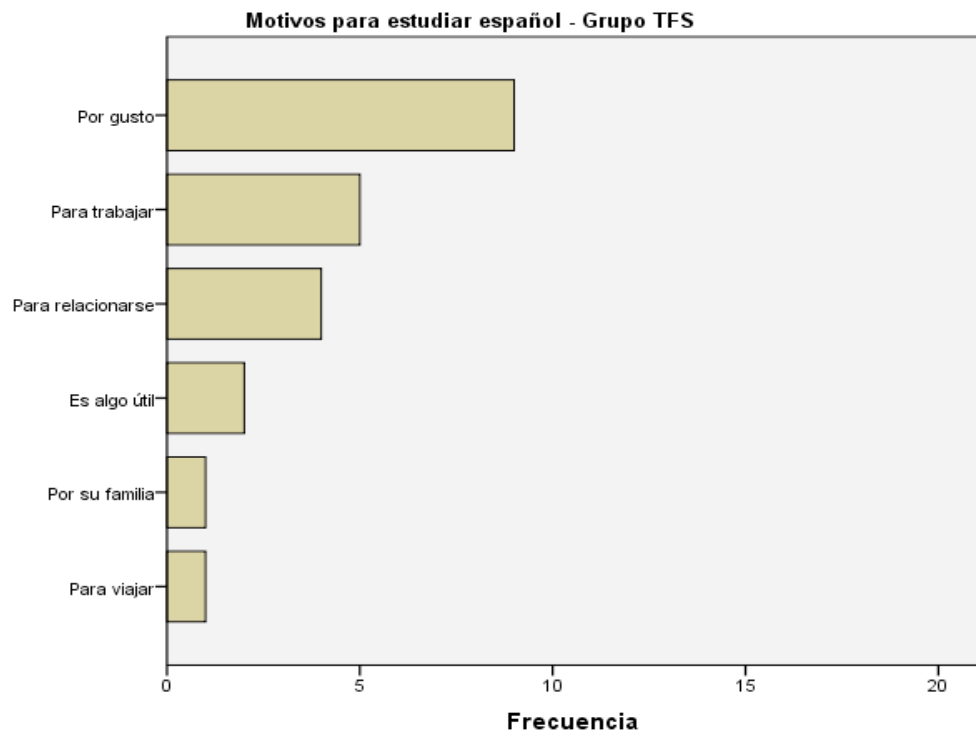


Gráfico 19: Motivos para estudiar español – grupo TFS.

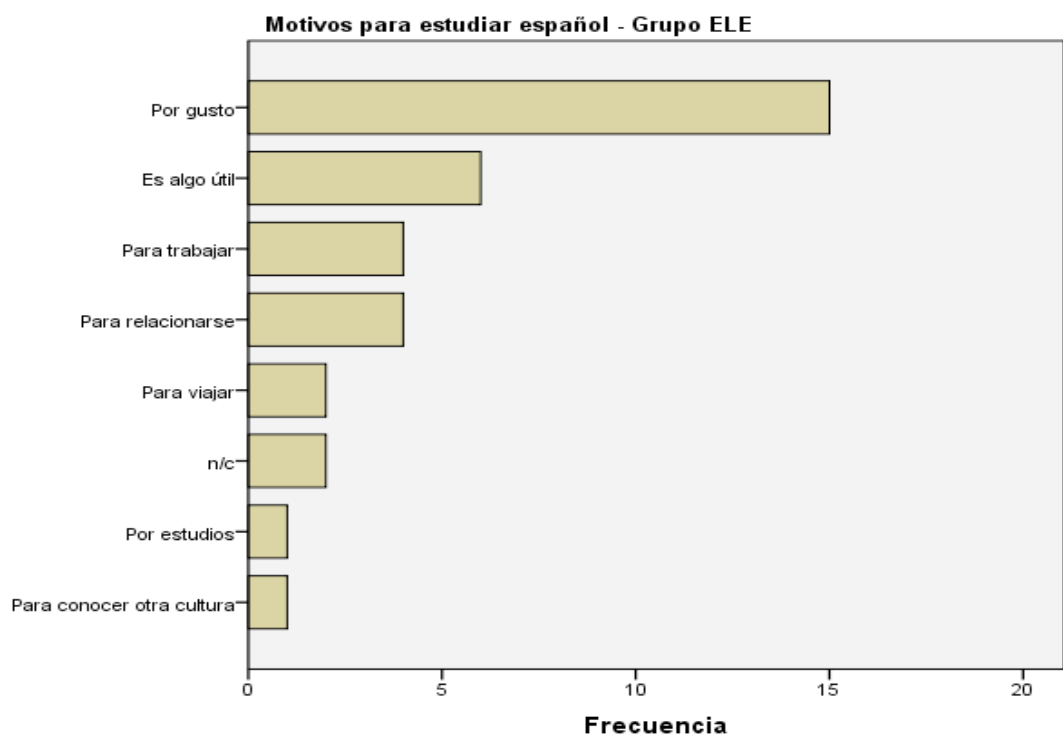


Gráfico 20: Motivos para estudiar español – grupo ELE.

En los gráficos 18, 19 y 20, podemos observar que en los tres grupos de estudio el motivo señalado con mayor frecuencia para estudiar español es el interés

personal por la lengua, seguido por una combinación de motivaciones prácticas e instrumentales (“Para trabajar”, “Para relacionarse” y “Es algo útil”), sin que se aprecien grandes diferencias entre los tres grupos.

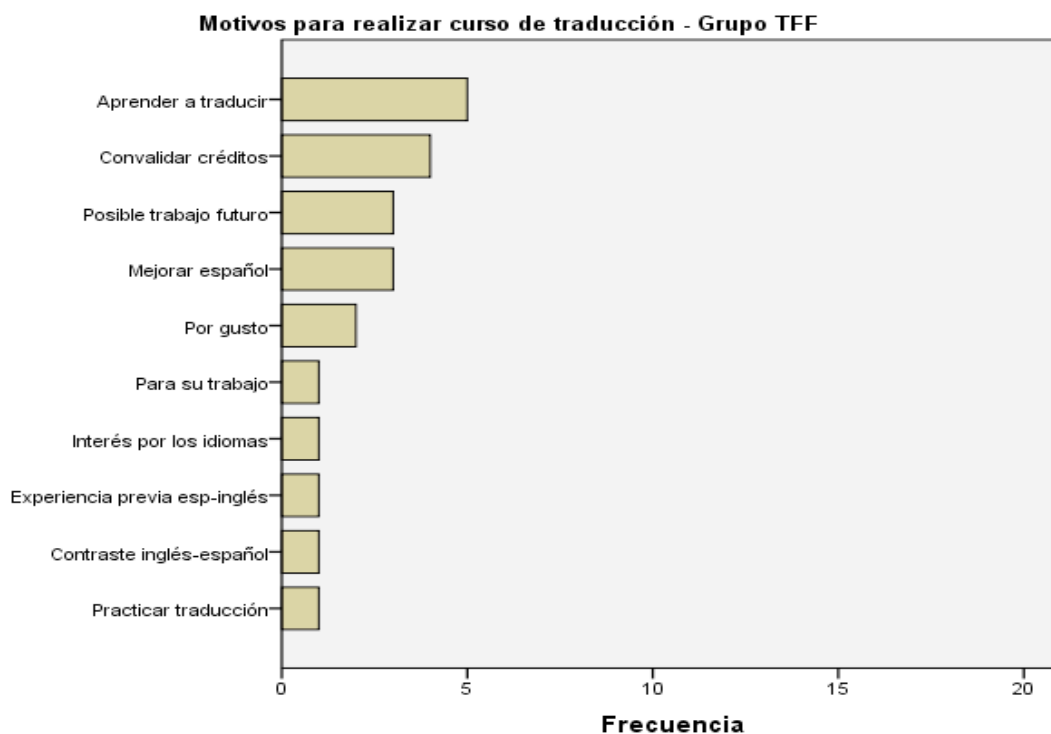


Gráfico 21: Motivos para realizar el curso de traducción – grupo TFF.

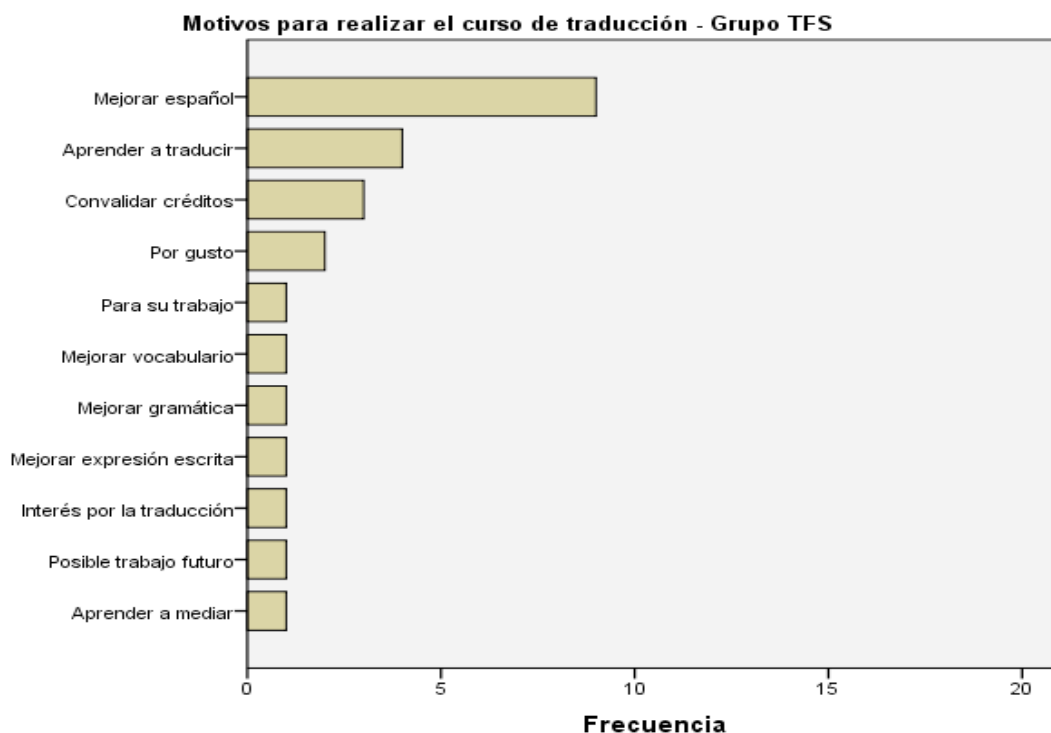


Gráfico 22: Motivos para realizar el curso de traducción – grupo TFS.

Como se muestra en los gráficos 21 y 22, los grupos TFF y TFS presentan cierta similitud en cuanto a su motivación para realizar el curso de traducción (“mejorar español”, “aprender a traducir”, “convalidar créditos en su universidad”), si bien el grupo de TFS parece más interesado en el carácter instrumental del curso (“mejorar español”).

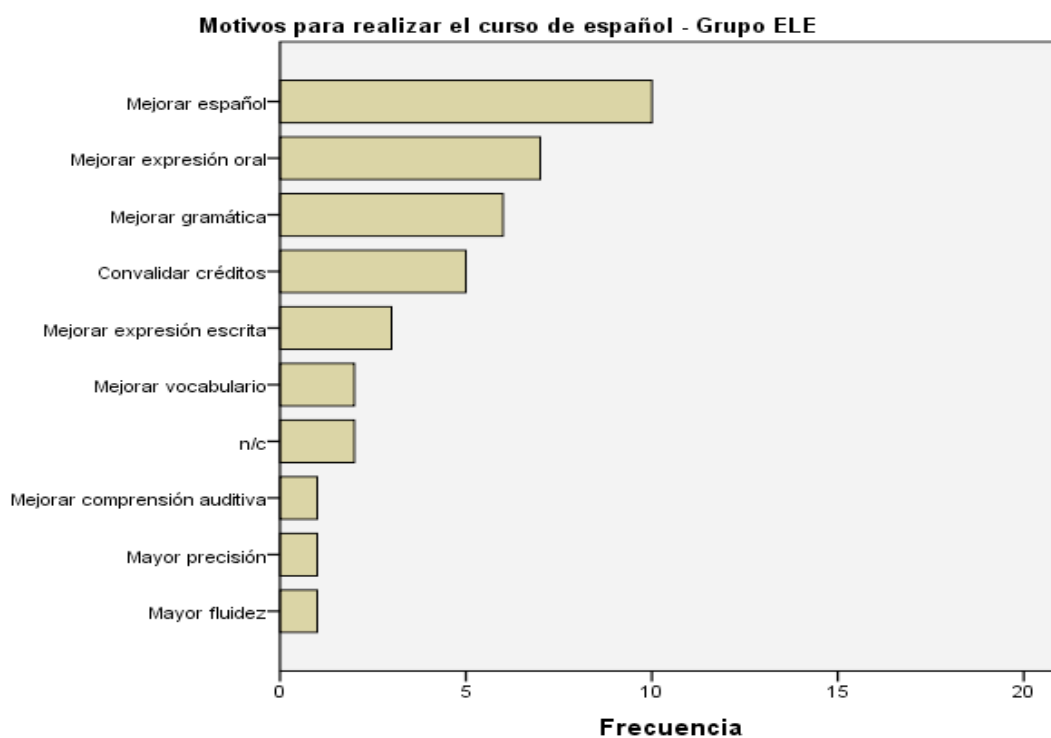


Gráfico 23: Motivos para realizar el curso de español – grupo ELE.

Tal y como se resume en el gráfico 23, como cabría esperar, los estudiantes del grupo ELE presentan una motivación principalmente instrumental, esto es, mejorar el español (incluso especificando en muchos casos las áreas o competencias específicas), aunque también aparece en un lugar importante la motivación académica de convalidar el curso de español como créditos para los programas de estudio en sus países de origen.

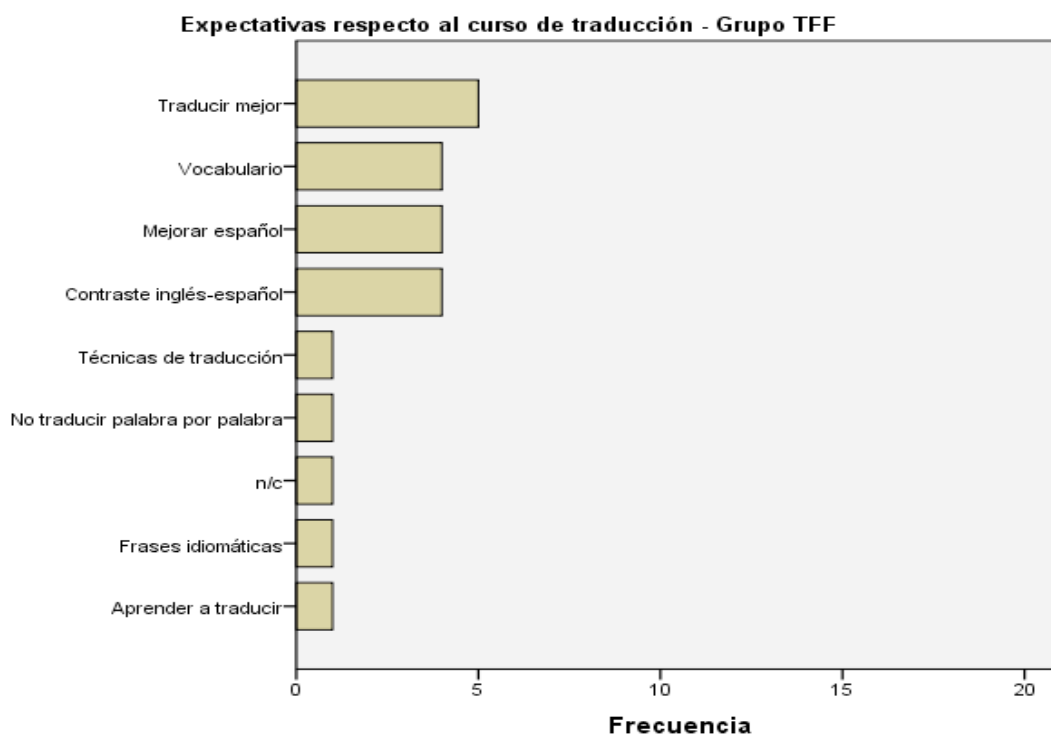


Gráfico 24: Expectativas respecto al curso de traducción – grupo TFF.



Gráfico 25: Expectativas respecto al curso de traducción – grupo TFS.

En relación con las expectativas hacia el curso de traducción (*vid.* gráficos 24 y 25), ambos grupos presentan similitudes en dos de las categorías más mencionadas

(“mejorar español” y “contraste inglés-español”), pero el grupo TFF manifiesta un interés ligeramente mayor en “traducir mejor”, frente al grupo TFS, que expresa esta idea como “aprender a traducir”, aunque no se apreciaron diferencias significativas entre los grupos respecto a la experiencia previa traduciendo en el apartado correspondiente de la ficha de información personal. Por lo tanto, no consideramos relevante esta diferencia, puesto que el dato sobre experiencia previa traduciendo es más importante, en nuestra opinión, respecto de la percepción de los estudiantes sobre si deben “aprender” o “mejorar” sus técnicas de traducción.

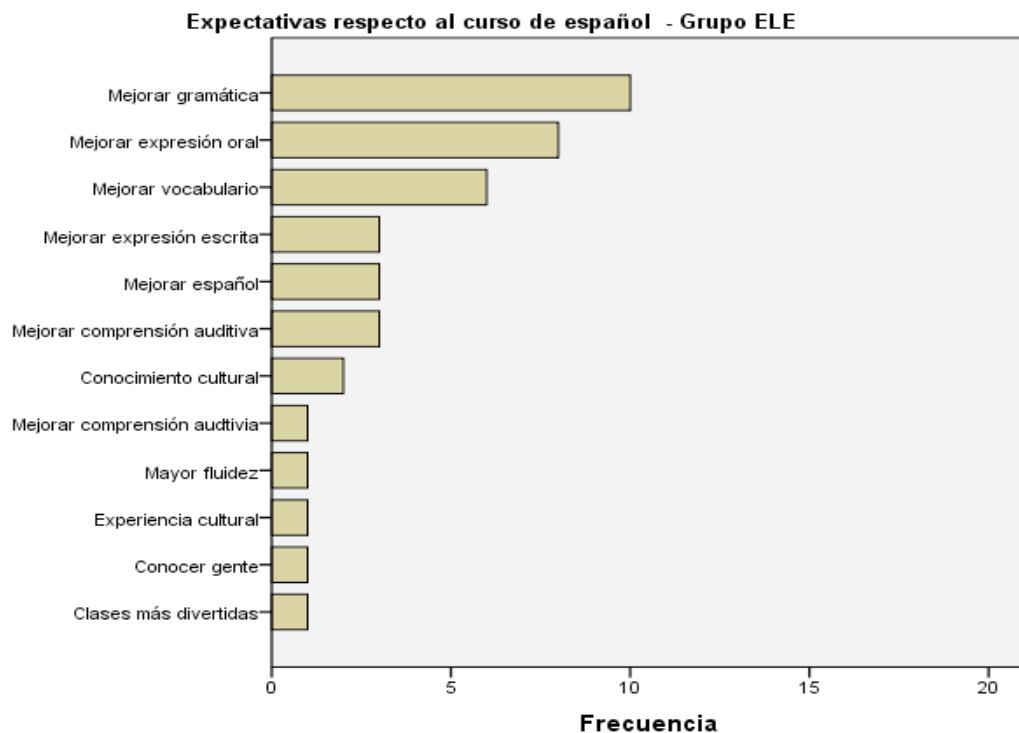


Gráfico 26: Expectativas respecto al curso de español – grupo ELE.

El grupo de ELE, según lo recogido en el gráfico 26, muestra una gran variedad en cuanto a las expectativas sobre el curso de español, cubriendo casi todas las competencias y destrezas incluidas en el programa del curso. Cabe destacar que se mencionan en unos pocos casos cuestiones relacionadas con la dimensión social de la experiencia de aprendizaje (“experiencia cultural”, “conocer gente”, “clases más divertidas”) que no están presentes en los grupos de traducción, si bien esta diferencia no parece del todo significativa dada su escasa frecuencia.

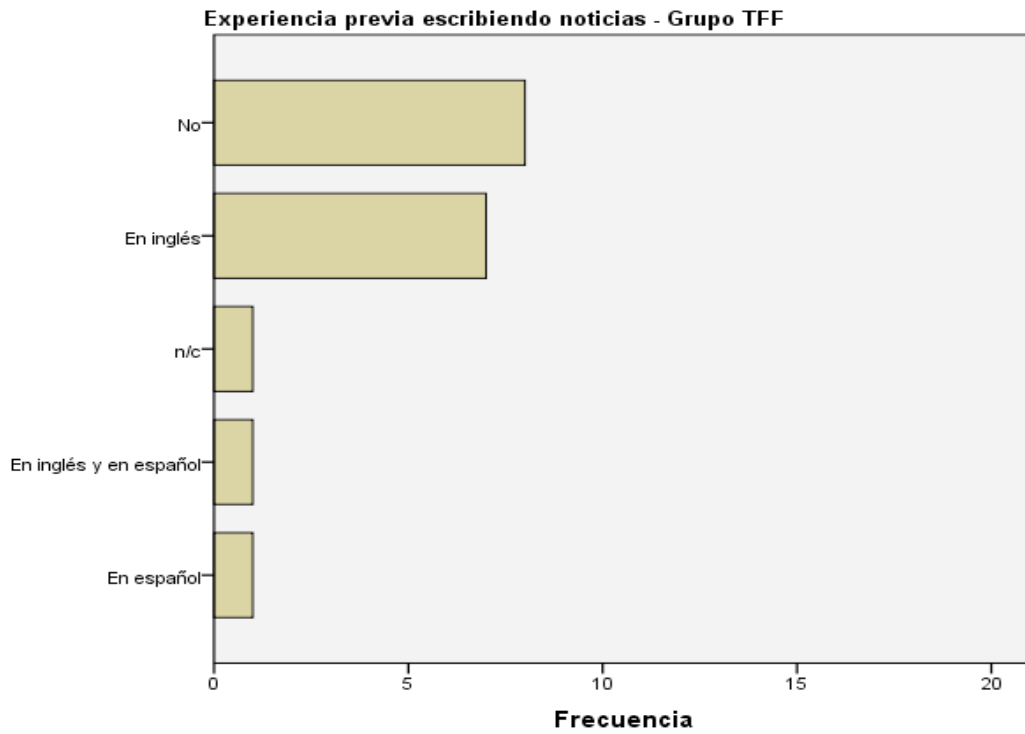


Gráfico 27: Experiencia escribiendo noticias – grupo TFF.

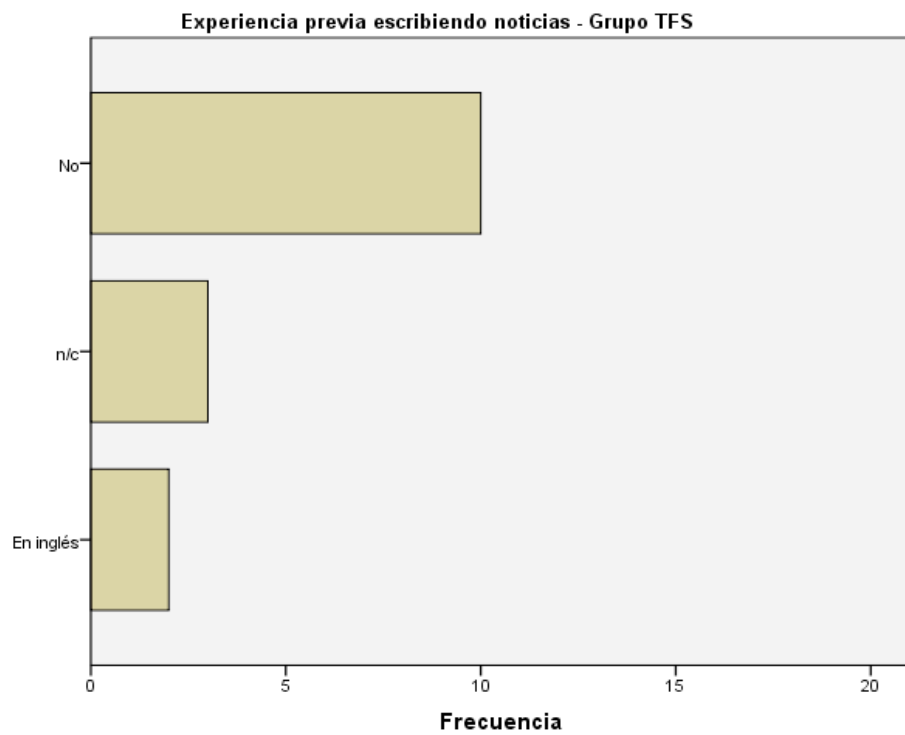


Gráfico 28: Experiencia escribiendo noticias – grupo TFS.

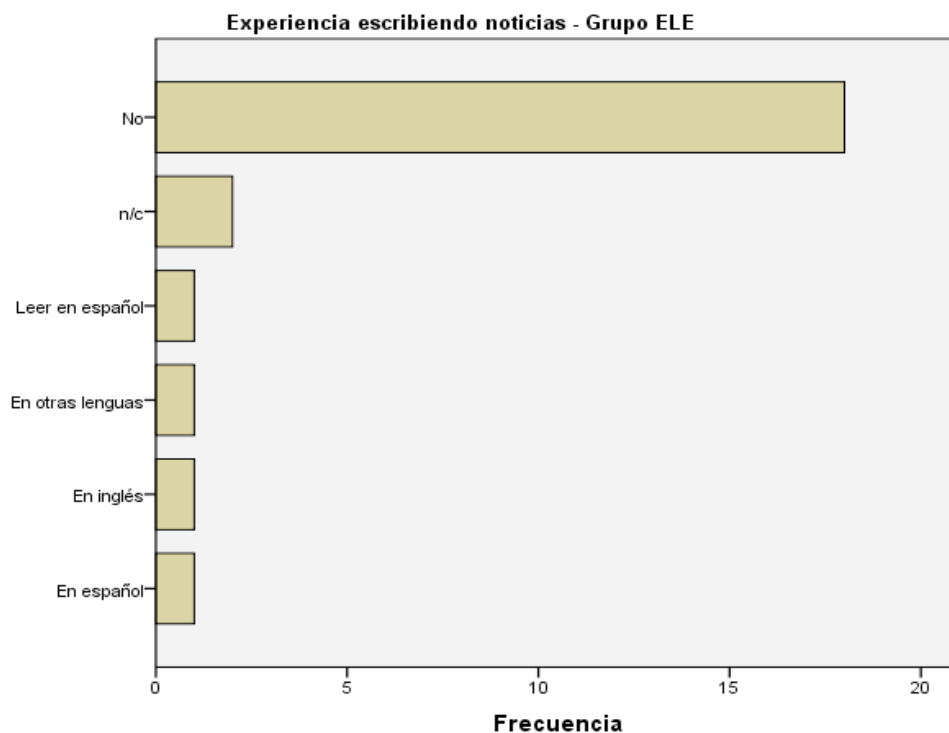


Gráfico 29: Experiencia escribiendo noticias – grupo ELE.

Por último (ver gráficos 27, 28 y 29), en los cuestionarios se preguntó a los sujetos acerca de su experiencia previa con el tipo de texto utilizado en el estudio, la noticia periodística, con el fin de averiguar si podía haber algún sesgo en los resultados debido a que estuvieran familiarizados con la elaboración de este producto textual. En los tres grupos la respuesta mayoritaria fue negativa, si bien en el grupo TFF hubo algunos sujetos que afirmaron poseer experiencia escribiendo noticias en su L1, esto es, inglés.

3.3.2. Variables

Si bien los estudios empíricos sobre aprendizaje de lenguas adolecen en muchas ocasiones de contemplar solamente algunas pocas variables de las muchas que pueden jugar un papel en dicho aprendizaje, es cierto que aquellos que intentan restringir al máximo el número de variables contextuales y establecer unas condiciones experimentales completamente controladas frecuentemente convierten los procesos de enseñanza y aprendizaje en algo desnaturalizado que poco tiene que ver con las condiciones normales en las que estos se desarrollan. Por lo tanto, en este estudio hemos querido respetar las condiciones reales del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a los instrumentos de recogida de datos y definir

minuciosamente las características de los sujetos en las mediciones pretest y postest respecto a nuestra intervención pedagógica de manera que podamos concluir sus efectos a la luz de los resultados, siempre teniendo muy presentes las mencionadas limitaciones. Las variables a partir de las cuales se construyeron las hipótesis de trabajo fueron las que se describen a continuación, divididas en variables dependientes, independientes y moderadoras.

3.3.2.1. Variables dependientes

Se han considerado las siguientes variables dependientes:

A) Mejora del *output* libre

Los sujetos de los tres grupos escribieron antes y después de la intervención pedagógica una noticia periodística (*vid.* anexos 13 y 14), las cuales se utilizaron para evaluar su nivel de expresión escrita respecto a esta tipología textual y, además, analizar la ocurrencia (uso correcto e incorrecto) de los cinco aspectos lingüísticos objeto de estudio (*vid. infra* variable dependiente B).

Consideramos los datos relacionados con esta variable moderadamente fiables: si bien esta producción libre se realizó al principio del curso y transcurrió un breve espacio de tiempo hasta nuestra intervención pedagógica en el cual los sujetos recibieron instrucción en otros cursos de contenidos e instrumentales de lengua realizados en el CLM o en la universidad, consideramos apropiado analizar su posible mejora pretest-postest en relación a los criterios utilizados por los expertos evaluadores para calificar el nivel de la muestra (*vid. infra* el apartado 3.3.3 sobre el diseño de la investigación e instrumentos), puesto que el período transcurrido entre esta producción libre y la intervención pedagógica fue el mismo para todos los sujetos y, además, los tres grupos eran homogéneos respecto a su perfil académico al tratarse todos ellos de estudiantes universitarios que, aparte del curso en el que se llevó a cabo el experimento, realizaban otros programas de estudio similares con cursos de contenidos y/o lengua.

En cualquier caso, las conclusiones derivadas de esta variable se señalan en todo momento como sensibles y revisables por todo lo expuesto acerca de su falta de control, en comparación con las muestras que se tomaron de *output* forzado y de aprendizaje inmediato, las cuales sí estuvieron más controladas.

B) Ocurrencia de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en el *output* libre

Esta es, sin duda, la variable más inestable de todas, puesto que al tratarse de *output* libre (aunque con unas consignas claras, puesto que los sujetos tuvieron que escribir una noticia que incluyera información sobre los hechos, datos y declaraciones de los implicados) las condiciones experimentales fueron escasamente controlables y la ocurrencia de los aspectos lingüísticos no se puede tomar como una medición completamente fiable debido a no ser un parámetro cerrado.

Sin embargo, consideramos interesante analizar esta ocurrencia (entendida como frecuencia de uso correcto e incorrecto) de los aspectos lingüísticos objeto de estudio, puesto que, al tratarse de aspectos novedosos para los sujetos (o aspectos ya estudiados anteriormente, pero con un tratamiento novedoso), creemos oportuno comprobar hasta qué punto las tareas de atención a la forma fomentan su aparición en el *output* libre, así como en qué medida las tareas de *output* forzado (traducciones) pueden fomentar su ejercitación y consecuente aparición en el *output* libre, dado que la ocurrencia de los aspectos lingüísticos en el texto original que debe ser traducido favorece su uso en el texto meta.

C) Tasa de aprendizaje inmediato de los aspectos lingüísticos objeto de estudio

Los dos grupos con intervención pedagógica (el grupo de TFF y el grupo de ELE) realizaron antes y después de la intervención didáctica unos tests controlados sobre cada aspecto lingüístico gramatical objeto de estudio (G1, G2, G3 y G4) (*vid.* anexo 18) con el fin de evaluar la tasa de aprendizaje inmediato. El aspecto léxico L1 no se midió directamente pero aparecía en la formulación de los ítems del aspecto G3.

Consideramos esta variable muy fiable, ya que permitió una medición controlada y en condiciones idénticas: cada par de cuestionarios pretest-postest se realizó en una misma sesión de clase justo antes y después de la intervención didáctica.

D) Ocurrencia de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en el *output* forzado

Los sujetos de los grupos de traducción tradujeron una noticia periodística antes y después de la intervención didáctica con foco en la forma en el grupo TFF o con foco en el significado en el grupo TFS (*vid.* anexos 16 y 17), con el fin de analizar la ocurrencia (entendida como uso correcto/incorrecto y evitación correcta/incorrecta) de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

A diferencia del *output* libre, se trata en este caso de un *output* forzado que obliga a los estudiantes a reproducir en el texto meta el contenido expresado en el texto original, restringiendo la libertad en el tipo de información aparecida en la producción del estudiante. Consideramos por todo ello los datos relacionados con esta variable fiables, ya que tanto el *output* forzado pretest como el postest consistieron en un texto de características y contenido muy similares. Ambos textos fueron editados solo lo estrictamente necesario, puesto que tan solo se manipuló levemente la información que contenían de manera que ambos incluyeran el mismo número de casos de los aspectos lingüísticos objeto de estudio y así poder realizar una comparativa pretest-postest válida.

3.3.2.2. Variables independientes

Se han considerado las siguientes variables independientes:

A) Tipo de curso

Esta variable se utiliza para evidenciar la utilidad de la traducción para el aprendizaje de idiomas. Se espera su efecto sobre las variables dependientes y está dividida en dos categorías según el contexto de enseñanza:

- Traducción (grupos TFF y TFS).
- Español como lengua extranjera (grupo ELE).

B) Tipo de tratamiento didáctico

Es la variable independiente que mayor efecto se prevé que tenga sobre las variables dependientes, en especial sobre la variable D (ocurrencia de los aspectos lingüísticos en el *output forzado*, grupos TFF y TFS). Se distinguen dos categorías:

- Con foco en la forma (grupos TFF y ELE).
- Sin foco en la forma, denominado como “foco en el significado” (grupo TFS).

3.3.2.3. Variables moderadoras

Se ha considerado la siguiente variable moderadora:

A) Características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio

Como se describe en el apartado 2.2.2., los cinco aspectos incluidos en el estudio son variados y presentan diferencias entre sí en cuanto a tres dimensiones: la familiaridad de los sujetos, su variabilidad y la relación forma-significado. Estas diferencias se pueden resumir en el cuadro 3:

	Novedoso o apenas estudiado antes	Ya estudiado, pero problemático	Dicotómico	Variable	Relación forma-significado más reconocible	Relación forma-significado menos reconocible
G1 (<i>ser/estar</i> en pasivas)	X		X		X	
G2 (puntuación)	X		X			X
G3 (modo estilo indirecto)		X	X		X	
G4 (oraciones de relativo)		X		X		X
L1 (verbos de habla)	X			X	X	

Cuadro 3: Características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

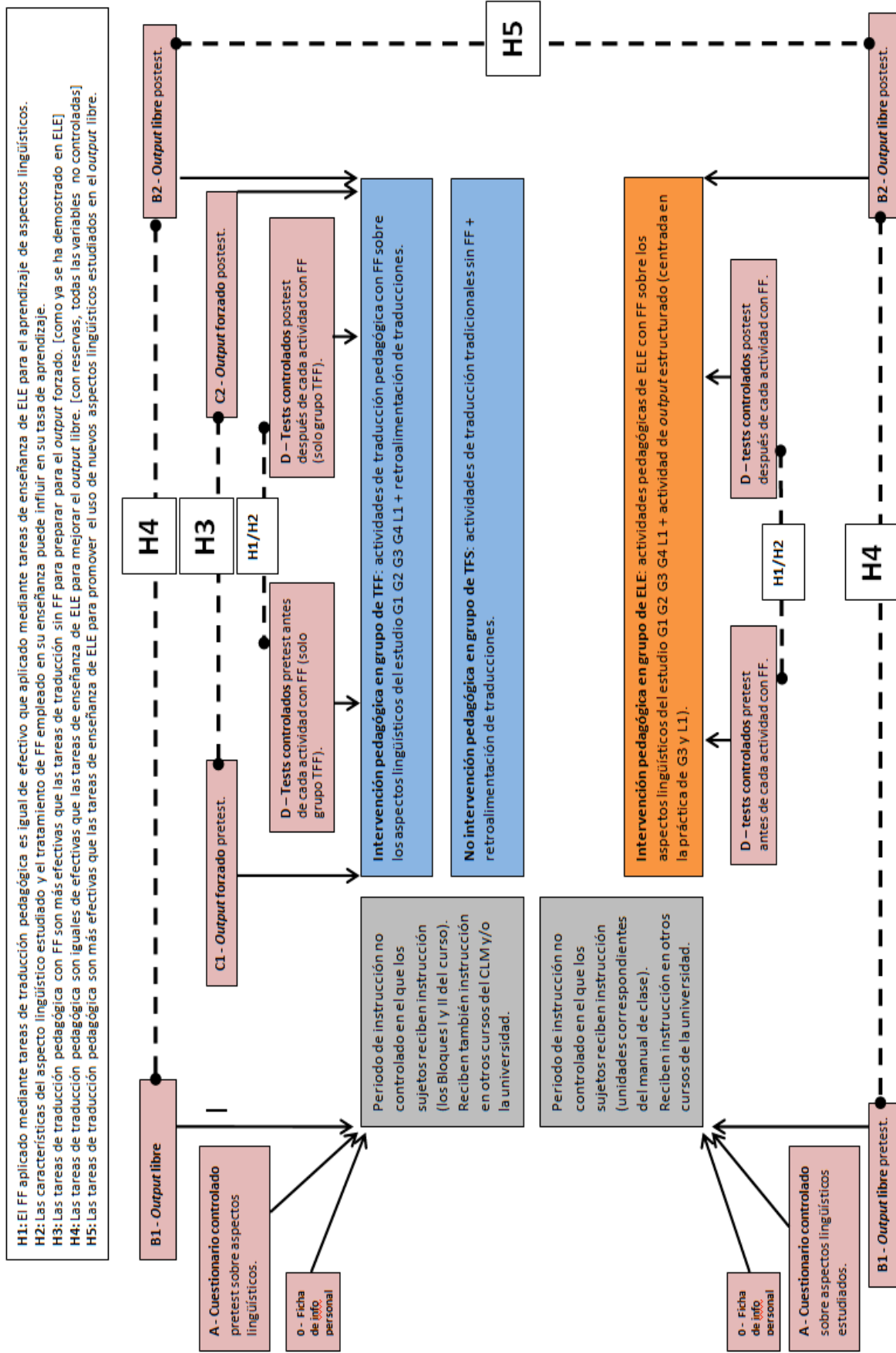
En conclusión, tenemos un estudio comparativo entre tres grupos de sujetos distribuidos en función de las dos variables independientes, con efecto esperado de tales variables independientes sobre cinco variables dependientes, y con una posible variable moderadora. El cuadro 4 resume las relaciones entre todas las variables:

		VARIABLES INDEPENDIENTES			POSIBLE VARIABLE MODERADORA
		Tratamiento FF		Tratamiento FS	
		Grupo TFF	Grupo ELE	Grupo TFS	
VARIABLES DEPENDIENTES	A – Mejora del <i>output</i> libre	X	X	(control)	--
	B – Ocurrencia de los aspectos lingüísticos en el <i>output</i> libre	X	X	(control)	X
	C – Tasa de aprendizaje inmediato de los aspectos lingüísticos	X	X	--	X
	D – Ocurrencia de los aspectos lingüísticos en el <i>output</i> forzado	X	--	X	X

Cuadro 4: Resumen de las variables del estudio.

3.3.3. Diseño de la investigación e instrumentos

Se trata de un diseño cuasi-experimental de comparaciones pretest-postest inter-grupos e intra-grupos que se puede ver representado en el esquema que aparece a continuación (*vid.* cuadro 5), después del cual se detallan todas sus etapas, incluida una descripción de los instrumentos de medida.



Cuadro 5: Esquema del diseño experimental.

Puesto que el diseño está basado en la efectividad de un determinado tratamiento docente mediante mediciones pretest-postest, fue necesario establecer la homogeneidad pretest de los sujetos de todos los grupos de estudio respecto a la tipología textual y los aspectos lingüísticos objeto de estudio. Para ello, al principio de curso se administraron los Instrumentos A y B1 a todos los sujetos.

El Instrumento A (Cuestionario controlado de diagnóstico pretest, *vid.* anexo 12) tuvo como finalidad medir el nivel de dominio de los sujetos respecto a los aspectos lingüísticos tratados en un estudio piloto previo al presente experimento (*vid.* cap. 2: 2.2.2.) para determinar cuáles se convertirían definitivamente en objeto de estudio. El cuestionario incluyó tres tipos de ítems:

-Coherencia y cohesión (C1 y C2): ambas actividades tenían como objetivo elicitar mecanismos para relacionar enunciados. La actividad C1 se enfocaba en el uso de oraciones de relativo y la actividad C2 en el uso de conectores discursivos, aunque la respuesta era abierta, así que los sujetos podían emplear cualquier otra estrategia lingüística. En ambas actividades se analizó la ocurrencia de cuatro casos: uso correcto o incorrecto y evitación correcta o incorrecta del mecanismo en cuestión. Se usó un sistema 1-0 para calificar los casos de uso y evitación correctos (1) y uso y evitación incorrectos (0).

-Gramática (G1, G2, G3, G4 y G5): la actividad G1 era de selección de respuesta cerrada y se centraba en la elección de *ser/estar* en oraciones pasivas perifrásticas; la actividad G2 presentaba algunos usos de puntuación (principalmente usos contrastivos entre el inglés y el español) para que los sujetos determinaran si eran correctos o incorrectos; la actividad G3 se centraba en la elección modal indicativo/subjuntivo en la oración subordinada de estilo indirecto y también era de selección de respuesta cerrada; la actividad G4 incluía ítems de selección de respuesta cerrada de pronombres de relativo especificativos y explicativos; por último, la actividad G5 se centraba en la detección del uso innecesario del pronombre personal sujeto (claro contraste inglés-español). Al tratarse de respuestas cerradas, la puntuación se otorgó mediante un sistema de respuesta acertada-no acertada (1-0).

-Léxico (L1 y L2): la actividad L1 era una actividad de respuesta libre puesto que pedía a los sujetos que utilizaran las estrategias lingüísticas pertinentes para evitar la repetición léxica en una pequeña noticia. La actividad L2 era de selección de

respuesta cerrada y pretendía medir la conciencia en el uso de hipónimos en los verbos de habla para el discurso referido y en determinadas combinaciones léxicas (todos los ítems presentaban tres opciones: un hiperónimo, un hipónimo correcto y un hipónimo incorrecto). La actividad L2 se puntuó otorgando 1 punto por cada hipónimo correcto seleccionado.

La variabilidad de las respuestas en las actividades C2, G5 y L1 hizo que estos ítems se descartaran del recuento final. Con las restantes actividades (C1, G1, G2, G3, G4 y L2) se realizaron los análisis estadísticos pertinentes (*vid.* cap. 3: 3.4.) para establecer un diagnóstico inicial de los tres grupos respecto a los aspectos lingüísticos escogidos como objeto de estudio, los cuales pasaron a denominarse G1 “Uso de *ser/estar* en pasiva perifrástica”, G2 “Puntuación”, G3 “Indicativo/subjuntivo en estilo indirecto”, G4 “Pronombres de relativo” y L1 “Precisión léxica en los verbos de habla”.

El Instrumento B1 (*Output* libre pretest, *vid.* anexo 13) consistió en una producción genuina de los sujetos (redacción en español de una noticia de actualidad de su país de origen) realizada fuera de clase. Como se puede ver en el diseño del experimento, el mismo instrumento se administró después de la intervención docente (Instrumento B2 u *output* libre postest). Este instrumento presentaba dos objetivos:

-determinar el nivel de expresión escrita de los sujetos en referencia al nivel B2 del MCER como otra prueba de diagnóstico más que ayudara a determinar el nivel homogéneo de los sujetos de los tres grupos.

-analizar la ocurrencia (entendida como uso correcto e incorrecto) de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

El primer objetivo se llevó a cabo con un equipo de 6 calificadores expertos (cinco de los cuales pertenecen al Equipo de Evaluación del CLM) siguiendo el siguiente proceso de calificación:

1º) Cada evaluador calificó sus muestras según los criterios indicados⁵⁷.

2º) Los evaluadores se reunieron por parejas para intentar consensuar su calificación respecto a cada criterio.

Los cruces entre calificadoros fueron los siguientes:

Muestras	Calificadores
TFF 1-9	Calificador 1 + Calificador 2
TFF 10-18	Calificador 3 + Calificador 4
TFS 1-7	Calificador 2 + Calificador 3
TFS 8-15	Calificador 4 + Calificador 1
ELE 1-24	Calificador 5 + Calificador 6

El segundo objetivo se alcanzó mediante la revisión de las muestras y la contabilización de la ocurrencia del uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio. Los sujetos en ningún momento fueron informados de que ambas muestras se iban a analizar con fines experimentales para evitar un posible efecto Hawthorne, esto es, para evitar que movilizaran de manera forzada los recursos lingüísticos pertinentes. Los datos se analizaron estadísticamente como se detalla en el apartado 3.4.

Después de un período de enseñanza inicial sin relación con el presente estudio, se implementó la intervención pedagógica correspondiente a cada grupo durante ocho sesiones de clase. En los cuadros 6, 7 y 8 se detalla en qué consistió cada una de tales sesiones para los tres grupos establecidos. Se presentan en ellos esquemáticamente tanto las intervenciones docentes pretest-postest como el contenido de las sesiones de la intervención pedagógica del experimento (cada sesión de clase equivale a una hora y media).

⁵⁷ Los criterios de corrección empleados fueron los del examen eLADE (Examen en Línea de Acreditación de Dominio de Español), desarrollado por el CLM, anclado en el MCER según los estándares oficiales de creación de exámenes y oficialmente reconocido por varias instituciones como CERCLES, ACLES y CRUE. Los criterios son "Cumplimiento de la tarea", "Coherencia", "Alcance y dominio de vocabulario" y "Corrección" (*vid.* anexo 15)

GRUPO TFF (Docente 1)

Período pretest: desde el inicio de curso hasta el experimento	SESIÓN 1
Bloque I : situaciones de la vida cotidiana. Bloque II : textos de información turística.	Bloque III: información periodística. Traducción individual (output forzado pretest).
SESIÓN 2	SESIÓN 3
Bloque III: información periodística. Revisión individual del <i>output</i> forzado pretest.	Bloque III: información periodística. G1 (<i>ser/estar</i> en oraciones pasivas) con materiales propios.
SESIÓN 4	SESIÓN 5
Bloque III: información periodística. G2 (puntuación) con materiales propios.	Bloque III: información periodística. G3 (IND/SUBJ en estilo indirecto) + L1 (precisión léxica) con materiales propios
SESIÓN 6	SESIÓN 7
Bloque III: información periodística. G3 (IND/SUBJ en estilo indirecto) + L1 (precisión léxica) con materiales propios	Bloque III: información periodística. G4 (oraciones de relativo) con materiales propios.
SESIÓN 8	Período postest: desde el experimento hasta el final de curso
Bloque III: información periodística. G4 (oraciones de relativo) con materiales propios.	Bloque III: información periodística. Traducción y revisión individual (output forzado postest). Bloque IV: traducción de subtítulos, fragmentos literarios y reseñas.

Cuadro 6: Planificación de las sesiones de clase de la intervención pedagógica – Grupo TFF.

Las dos primeras sesiones estuvieron centradas en la realización de una primera muestra de *output* forzado (Instrumento C1) y su revisión individual según los comentarios del docente.

Los aspectos G1 y G2 se cubrieron en una sesión respectivamente, mientras que los aspectos G3 y L1 ocuparon dos sesiones de forma conjunta y el aspecto G4 ocupó las últimas dos sesiones. Los materiales se pueden consultar en el anexo 6.

Justo después de la intervención pedagógica el grupo realizó una segunda muestra de *output* forzado (Instrumento C2).

GRUPO TFS (Docente 2)

Período pretest: desde el inicio de curso hasta el experimento	SESIÓN 1
Bloque I : situaciones de la vida cotidiana. Bloque II : textos de información turística.	Bloque III: información periodística. Traducción individual (output forzado pretest).
SESIÓN 2	SESIÓN 3
Bloque III: información periodística. Revisión individual del <i>output</i> forzado pretest.	Bloque III: información periodística. Traducción de la noticia 1.
SESIÓN 4	SESIÓN 5
Bloque III: información periodística. Revisión de la noticia 1.	Bloque III: información periodística Traducción de la noticia 2.
SESIÓN 6	SESIÓN 7
Bloque III: información periodística. Revisión de la noticia 2.	Bloque III: información periodística. Traducción de la noticia 3.
SESIÓN 8	Período postest: desde experimento hasta el final de curso
Bloque III: información periodística. Revisión de la noticia 3.	Bloque III: información periodística. Traducción y revisión individual (output forzado postest). Bloque IV: traducción de subtítulos, fragmentos literarios y reseñas.

Cuadro 7: Planificación de las sesiones de clase de la intervención pedagógica – Grupo TFS.

Al igual que el grupo TFF, este grupo realizó durante las dos primeras sesiones una primera muestra de *output* forzado (*vid. infra* Instrumento C1) y su revisión individual según los comentarios del docente.

El resto de las sesiones se dedicaron a la traducción y posterior revisión en clase de tres noticias (*vid. anexo 10*). Durante estas revisiones, realizadas conjuntamente entre los estudiantes y el docente, se llamó la atención de manera incidental sobre todos aquellos aspectos lingüísticos y de traducción que habían ocasionado errores en las traducciones de los estudiantes.

Al igual que el grupo TFF, justo después de la intervención pedagógica el grupo realizó una segunda muestra de *output* forzado (*vid. infra* Instrumento C2).

GRUPO ELE (Docente 1)

Período pretest: desde el inicio de curso hasta el experimento	SESIÓN 1
Nivel 6: Unidades 1, 5 y 6 de <i>Abanico</i> . Nivel 7: Unidades 4 y 10 de <i>Abanico</i> .	Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. Actividad introductoria 1: comprensión lectora y estilo periodístico. Actividad introductoria 2: comprensión auditiva, lectura y expresión oral.
SESIÓN 2	SESIÓN 3
Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. G1 (<i>ser/estar</i> en oraciones pasivas) con materiales propios.	Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. G2 (puntuación) con materiales propios.
SESIÓN 4	SESIÓN 5
Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. G3 (IND/SUBJ en estilo indirecto) + L1 (precisión léxica) con actividades del manual.	Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. G3 (IND/SUBJ en estilo indirecto) + L1 (precisión léxica) con actividades del manual.
SESIÓN 6	SESIÓN 7
Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. G4 (oraciones de relativo) con materiales propios.	Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. G4 (oraciones de relativo) con materiales propios.
SESIÓN 8	Período postest: desde el experimento hasta el final de curso
Unidad 9 de <i>Abanico</i> : lenguaje periodístico. Actividad final: <i>role play</i> de rueda de prensa (output estructurado).	Nivel 6: Unidades 2 y 11 de <i>Abanico</i> . Nivel 7: Unidades 3 y 12 de <i>Abanico</i> .

Cuadro 8: Planificación de las sesiones de clase de la intervención pedagógica – Grupo ELE.

La primera sesión se dedicó a realizar una introducción al lenguaje periodístico con actividades de comprensión auditiva y comprensión lectora. Los aspectos G1 y G2 se cubrieron en una sesión respectivamente, mientras que los aspectos G3 y L1 ocuparon dos sesiones de forma conjunta y el aspecto G4 ocupó las últimas dos sesiones (los materiales completos se pueden consultar en el anexo 8).

La última sesión se dedicó a realizar una tarea final de expresión oral conducente a la elaboración de una muestra de *output* estructurado que fue revisado por los estudiantes con ayuda del docente. Si bien esta muestra no está relacionada directamente con el presente estudio, se utilizó para equiparar la práctica del grupo ELE con los grupos TFF y TFS y su muestra de *output* forzado.

Como se puede observar, en los tres grupos de sujetos la intervención docente se articuló alrededor de una unidad didáctica del curso. En cuanto a los grupos de traducción, ambos cubrieron durante el período de experimentación el Bloque III, que está definido por objetivos y contenidos recogidos en la tabla 26.

Bloque III. Traducción periodística
<p>Situación de mediación lingüística: Preparar la sección de noticias para la revista del CLM, partiendo para ello de noticias publicadas en inglés.</p>
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Temas generales de la actualidad de los países de lengua española. -Referencias sociales, políticas e institucionales. -Cuestiones de registro lingüístico. -Estrategias de traducción: labores de documentación, uso de textos paralelos y equivalentes. -Contenidos lingüísticos: selección de modo verbal (Indicativo/Subjuntivo) en el estilo indirecto, verbos de habla, puntuación en el estilo directo, la pasiva perifrástica.
<p>Proyecto final: (en grupo, fuera de clase) Preparación de noticias breves sobre la actualidad española para la revista del CLM a partir de información publicada en inglés.</p>

Tabla 26: Objetivos y contenidos de la unidad didáctica de los grupos de traducción.

Este bloque tiene como objetivo preparar al estudiante para poder realizar una tarea final consistente en traducir una noticia para la sección de actualidad de la revista cultural del CLM. Los contenidos del bloque son de índole variada: textuales (el registro formal, la coherencia y la cohesión), culturales (temas de actualidad y referencias políticas), lingüísticos y de traducción (el uso de textos paralelos). Tanto el grupo TFF como el grupo TFS recibieron la misma información sobre los objetivos y contenidos del Bloque III, y ambos realizaron la misma traducción al principio (*output* forzado pretest) y la misma traducción al final (*output* forzado postest), pero la instrucción fue diferente en cada grupo: mientras el grupo TFF recibió instrucción en los aspectos objeto de estudio mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma (*vid.* anexo 6), el grupo TFS realizó la traducción de tres noticias (*vid.* anexo 10) con una atención completamente incidental a los aspectos lingüísticos objeto de estudio (esto es, correcciones por parte del docente de los usos erróneos en caso de aparecer en las traducciones).

Por su parte, el grupo de ELE cubrió la Unidad 9 del manual que se usaba en el curso, la cual tiene por título “Al pie de la letra” y está definida por los contenidos recogidos en la tabla 27.

Unidad 9. “Al pie de la letra”
Objetivos: Análisis y redacción de noticias.
Contenidos: -Uso de la voz pasiva. El gerundio y el participio. -Verbos que introducen el discurso referido. -Textos periodísticos.
Tarea final: Realizar una rueda de prensa en clase y redactar una noticia con la información recabada en la misma.

Tabla 27: Objetivos y contenidos de la unidad didáctica del grupo de ELE.

Para equiparar la intervención docente del grupo ELE con la del grupo TFF y poder establecer comparaciones entre ambos (Hipótesis de investigación 1, 2, 4 y 5), este material se complementó con actividades de la Unidad 7 del mismo manual y con material propio (*vid.* anexo 8).

Los dos grupos de traducción realizaron una traducción antes y otra después de la intervención pedagógica. Este fue el **Instrumento C1 y C2** u *output* forzado pretest y postest (*vid.* anexos 16 y 17). En ambos casos la traducción consistió en una noticia periodística con la misma temática y características similares (extensión, léxico, etc.). Los sujetos realizaron estas traducciones como traducción inicial de diagnóstico y como traducción final de la unidad, por lo que en ningún momento fueron conscientes de que sus traducciones se iban a revisar con algún objetivo de investigación, con el fin de no sesgar su producción (esto es, que no se vieran influenciados a la hora de considerar los recursos lingüísticos objeto de estudio más apropiados y por el mero hecho de haberlos estudiado en clase). Como se ha indicado anteriormente, los textos empleados solo se manipularon lo mínimo para que incluyeran el mismo número de casos de los aspectos lingüísticos objeto de estudio y así poder realizar una comparativa pretest-postest fiable. Ambas muestras fueron revisadas por los docentes responsables de los grupos y devueltas a los sujetos. Todos los datos de ocurrencia (uso correcto/incorrecto y evitación

correcta/incorrecta) se analizaron estadísticamente como se detalla en el apartado 3.4. Por razones obvias, el grupo ELE no realizó esta tarea de *output* forzado, pero para minimizar el impacto que esto podría tener en la producción libre posttest este grupo también realizó, como se ha mencionado, una tarea final de *output* estructurado (escribir una noticia a partir de la simulación de una rueda de prensa en clase) que también fue revisada por el docente responsable y devuelta a los sujetos.

Durante el tratamiento didáctico con foco en la forma en los grupos TFF y ELE, al principio y al final de cada sesión de enseñanza se administraron a los sujetos los **Instrumentos D**, unos tests controlados correspondientes a los aspectos gramaticales de cada sesión (G1, G2, G3 y G4) con el fin de medir la tasa de aprendizaje inmediato (*vid.* anexo 18). Estos cuestionarios consistieron en ítems de selección dicotómica para G1, G2 y G3, y de respuesta semicontrolada para G4. No se incluyó un test específico sobre el aspecto L1 porque los verbos de habla ya aparecían incluidos en los ítems referidos al punto G3. Todos los instrumentos fueron pilotados con nativos para validar las respuestas y todos superaron este proceso de validación, excepto algunos ítems de puntuación, para los que incluso los hablantes nativos mostraron respuestas variadas debido a su falta de formación específica en el tema en cuestión y que, por lo tanto, fueron descartados de los análisis estadísticos a que fueron sometidos los resultados.

Tras el tratamiento didáctico, como se ha mencionado anteriormente, los sujetos realizaron una segunda producción escrita después de las intervenciones docentes, esto es, el **Instrumento B2** o *output* libre posttest (*vid.* anexo 14), con unas características similares al producido antes de la intervención docente (los sujetos tuvieron que redactar también una noticia de actualidad, pero en este caso sobre España). Al igual que el *output* libre pretest, los sujetos confeccionaron este texto fuera de clase y según las mismas consignas, con el fin de reproducir las condiciones de producción pretest. En ningún caso se comunicó a los sujetos que ambas muestras se iban a comparar con fines de investigación. Este *output* posttest tenía los mismos dos objetivos que el *output* libre pretest, es decir, determinar el nivel de la producción escrita de los sujetos respecto al nivel B2 del MCER (para comprobar la posible mejora debida a la intervención pedagógica) y contabilizar la ocurrencia de uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio

(para analizar los efectos de la enseñanza de los mismos en la desactivación de mecanismos de evitación). Para ambos objetivos se realizó el mismo proceso que se ha especificado para el *output* libre pretest.

3.4. Análisis de los datos cuantitativos⁵⁸

Los datos cuantitativos recabados con los instrumentos de investigación A, B1/B2, C1/C2 y D fueron analizados estadísticamente mediante el programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Todos los conjuntos de datos se revisaron para comprobar que cumplieran con las tres condiciones necesarias para llevar a cabo los análisis estadísticos apropiados:

-en primer lugar, se asumió la independencia de las muestras, puesto que todas las mediciones se llevaron a cabo de manera individual y sin contaminación entre ellas. Los sujetos respondieron a los instrumentos de medición A, C1/C2 y D en condiciones de examen durante las sesiones de clase. El instrumento B1/B2 se implementó fuera de clase, pero también como tareas individuales.

-en segundo lugar, los datos fueron analizados en términos de normalidad, mediante la prueba de Shapiro-Wilk, los gráficos de dispersión Q-Q y las puntuaciones z de la asimetría y la curtosis.

-por último, se analizó su homocedasticidad mediante gráficos de cajas y bigotes y el test de Levene de homogeneidad de varianzas.

Estos primeros análisis permitieron determinar en cada caso si se debían realizar análisis paramétricos o no paramétricos, así como determinar una primera estimación sobre los posibles efectos de las intervenciones docentes a partir de la distribución de los datos en los gráficos. Estas primeras estimaciones se corroboraron mediante los análisis estadísticos pertinentes.

Los principales análisis estadísticos que se utilizaron comprendieron las siguientes técnicas y procedimientos:

⁵⁸ Todas las muestras tomadas, con sus análisis respectivos, así como los archivos con los datos estadísticos derivados se pueden consultar en el anexo digital.

-análisis estadísticos descriptivos, principalmente la media (análisis paramétricos) y la mediana (análisis no paramétricos), para el recuento de ocurrencia/evitación de los aspectos lingüísticos y para las medidas de acierto/no acierto.

-comparaciones inter-grupos, para las que se emplearon pruebas paramétricas de comparaciones de medias: la prueba T para dos muestras independientes o el ANOVA de un factor para más de dos muestras. En los casos pertinentes se utilizaron pruebas alternativas no paramétricas de comparación de medianas: la prueba de Mann-Whitney para dos muestras o la prueba Kruskal-Wallis para más de dos muestras.

-comparaciones intra-grupos pretest-postest, para lo que se utilizó la prueba paramétrica T para dos muestras relacionadas o su alternativa no paramétrica, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

-correlaciones bivariadas, especialmente para medir la fiabilidad entre calificadores y las correlaciones entre las diferentes mediciones de control gramatical mediante el coeficiente de correlación de Pearson o su alternativa no paramétrica, el coeficiente de correlación de Spearman.

-análisis de la fiabilidad de los tests controlados mediante el cálculo del alfa de Cronbach y el coeficiente de discriminación de los ítems que los componían.

3.4.1. Diagnóstico inicial

Al principio del curso se determinó el nivel de los estudiantes respecto a los aspectos lingüísticos objeto de estudio mediante la administración de dos instrumentos, un cuestionario de diagnóstico inicial y una muestra de *output* libre. Se analizan aquí los resultados del cuestionario de diagnóstico inicial.

En primer lugar, se realizaron las pruebas de normalidad de la puntuación total de los sujetos en el test (*vid.* anexo 19):

-Test de normalidad de Shapiro-Wilk: Grupo TFF Sig. = ,625 > ,05, Grupo TFS Sig. = ,443 > ,05, Grupo ELE Sig. = ,727 > ,05.

- Puntuación z de la asimetría: Grupo TFF = ,77 < 1,96, Grupo TFS = |-,88| < 1,96, Grupo ELE = |-,83| < 1,96.

-Puntuación z de la curtosis: Grupo TFF = ,03 < 1,96, Grupo TFS = |-,09| < 1,96, Grupo ELE = ,52 < 1,96.

-Gráficos Q-Q con dispersión normal.

También se llevaron a cabo las pruebas de homocedasticidad:

-Diagramas de cajas y bigotes sin valores atípicos, medianas parecidas, dispersiones similares –aunque algo mayor en el grupo TFF– y bastante solapamiento de las cajas.

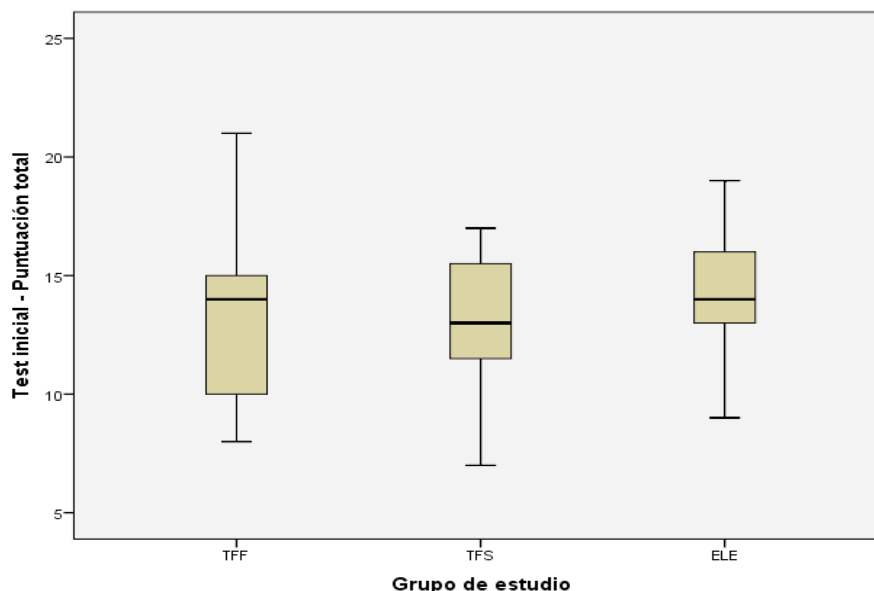


Gráfico 30: Diagrama de cajas y bigotes – test inicial – puntuación total.

-Prueba de homogeneidad de varianzas: estadístico de Levene ,256 > ,05.

Los resultados de estos análisis determinaron que se podían realizar pruebas paramétricas.

Primeramente se comparó la media de acierto global entre los tres grupos. Los resultados arrojaron una media muy cercana entre ellos, como se podía observar en los gráficos de cajas y bigotes (*vid.* anexo 20): Grupo TFF: 13,6 sobre 25, Grupo TFS: 13,33 sobre 25 y Grupo ELE: 14,32 sobre 25, hecho que quedó confirmado por el análisis ANOVA de un factor, el cual confirmó la igualdad de medias:

ANOVA de un factor					
Test inicial - Puntuación total					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,798	2	4,899	,603	,551
Intra-grupos	422,384	52	8,123		
Total	432,182	54			

Tabla 28: ANOVA de un factor – test inicial – puntuación total.

A continuación, se realizaron dos análisis con los ítems: el coeficiente de dificultad y una comparación inter-grupos de la tasa de acierto (*vid.* anexo 21).

Por un lado, los análisis de dificultad arrojaron una dificultad de los ítems media-baja (9 ítems > 60 % de acierto; 12 ítems 30 % - 50 % de acierto; 4 ítems < 30 % de acierto), con una distribución de dificultad similar entre los cinco aspectos lingüísticos, si bien los ítems de mayor dificultad se encontraron en G2-Puntuación y G4-Pronombres de relativo. Los rangos establecidos para determinar el coeficiente de dificultad de los ítems se creó *ad hoc*, estableciendo tres rangos: 0-30 %, dificultad baja; 30-60 %, dificultad media; 60-100 %, dificultad alta. Aunque serían necesarios análisis más detallados (como un análisis mediante el modelo Rasch del ajuste de los ítems a los *logits*⁵⁹ establecidos para los niveles del MCER si el número de sujetos hubiese sido más alto) para determinar de forma más ajustada el nivel de dificultad de los ítems, cabe señalar, no obstante, que la dificultad de los ítems en sí no se utilizó como una medida para determinar el nivel de los sujetos, puesto que lo realmente interesante fue la tasa de acierto intra-grupal que se comparó posteriormente con la tasa de acierto de los tests controlados de aprendizaje, así como la comparativa inter-grupos para comprobar la homogeneidad entre los tres grupos.

En la tabla 29 se muestra la media de acierto de los tres grupos en cada aspecto lingüístico, marcando el orden de los tres grupos respecto a cada aspecto estudiado con una escala de colores: verde, naranja y rojo, de mayor a menor tasa de acierto respectivamente.

⁵⁹ El término *logits* hace referencia a las “*log-odd unit*”, las unidades de medida utilizadas en el Modelo de Rasch para calibrar ítems y medir personas según la variable latente.

Grupo de estudio		Test inicial pretest - puntuación G1 Pasiva (3 ítems)	Test inicial pretest - puntuación G2 Puntuación (7 ítems)	Test inicial pretest - puntuación G3 Modo estilo ind. (3 ítems)	Test inicial pretest - puntuación G4 Relativos (8 ítems)	Test inicial pretest - puntuación L1 Precisión (4 ítems)
TFF	Media	1,33	4,06	1,56	4,22	2,44
	N	18	18	18	18	18
	Desv. típ.	1,085	1,392	,784	1,437	,984
TFS	Media	1,80	3,87	1,47	3,33	2,87
	N	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	,862	1,302	,990	1,113	,990
ELE	Media	1,95	3,05	2,00	4,50	2,82
	N	22	22	22	22	22
	Desv. típ.	,844	,844	,617	1,871	,958
Total	Media	1,71	3,60	1,71	4,09	2,71
	N	55	55	55	55	55
	D típ.	,956	1,241	,809	1,602	,975

Tabla 29: Estadísticos descriptivos – test inicial – puntuación de cada grupo por aspectos lingüísticos.

Se puede observar que el grupo ELE obtuvo una media ligeramente superior en los aspectos G1, G3 y G4; el grupo TFF, en el aspecto G2, y el grupo TFS, en el aspecto L1.

Para comprobar si estas diferencias eran significativas se llevó a cabo la prueba de Kruskal-Wallis de comparación de medianas (al tratarse de una comparación de tasas de acierto se utilizó esta prueba no paramétrica), la cual arrojó los siguientes resultados (*vid.* anexo 21): G1 Sig. = ,161 > ,05; G2 Sig. = ,019 < ,05; G3 Sig. = ,98 > ,05; G4 Sig. = ,075 > ,05; L1 Sig. = ,331 > ,05. Como se puede observar, los tres grupos presentaron igualdad de medianas en la tasa de acierto de todos los aspectos lingüísticos, excepto para G2, lo cual se tuvo en cuenta a la hora de analizar los resultados en las restantes mediciones.

En conclusión, aunque el reducido número de ítems para cada aspecto lingüístico hace que los resultados de este cuestionario de diagnóstico inicial deban ser considerados con cautela, se puede concluir que los tres grupos obtuvieron unos resultados similares en este instrumento inicial de diagnóstico, con una ligera diferencia en el aspecto G2, lo cual indica que el grado de control de los aspectos lingüísticos objeto de estudio era similar en los tres grupos.

3.4.2. *Output* libre

El segundo instrumento con el que se determinó el nivel de los grupos experimentales fue mediante una muestra de *output* libre pretest, que también se utilizó para realizar una comparativa con el *output* libre postest. Como se ha indicado en el apartado anterior, esta muestra fue calificada por expertos evaluadores mediante una doble corrección ciega y sesiones de homogeneización de criterios por pares.

En primer lugar, se realizaron las pruebas para determinar la normalidad de la calificación de ambas muestras de *output* libre (*vid.* anexo 22):

-Test de normalidad de Shapiro-Wilk en todos los grupos con Sig. > ,05 excepto en Grupo ELE postest, ligeramente inferior al valor p .

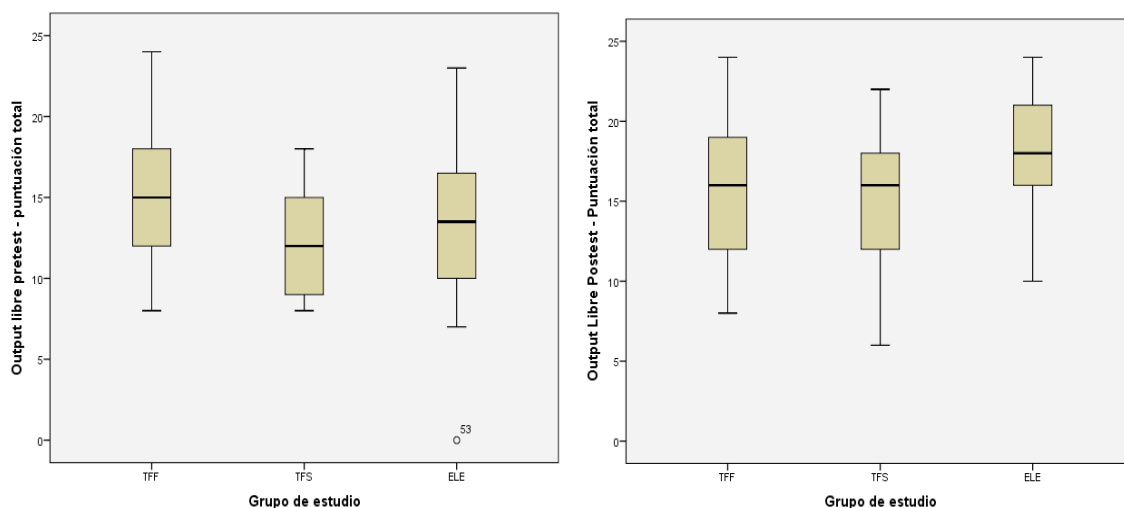
-Puntuación z de la asimetría: Grupo TFF pretest = ,33 < 1,96 y postest = ,17 < 1,96; Grupo TFS pretest = ,79 < 1,96 y postest = |-,75| < 1,96; Grupo ELE pretest = |-1,83| < 1,96 y postest = |-,34| < 1,96.

-Puntuación z de la curtosis: Grupo TFF pretest = |-,82| < 1,96 y postest = |,82| < 1,96; Grupo TFS pretest = |-,95| < 1,96 y postest = |,52| < 1,96; Grupo ELE pretest = 1,23 < 1,96 y postest = ,64 < 1,96.

- Gráficos Q-Q con dispersión normal.

También se llevaron a cabo las pruebas de homocedasticidad:

-En cuanto a los diagramas de cajas y bigotes, estos no mostraron valores atípicos (solo uno para el grupo ELE pretest) y bastante solapamiento de las cajas. Como se puede apreciar en los diagramas, las medianas son ligeramente diferentes, cuestión que se analizará en la comparación inter-grupal de medias. Asimismo, se puede apreciar un aumento en la puntuación postest para los tres grupos, lo cual se analizará con mayor detenimiento en las comparaciones intra-grupales.



Gráficos 31a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* libre – puntuación total.

-La prueba de homogeneidad de varianzas (estadístico de Levene pretest = ,422 > ,05 y postest = ,203 > ,05) también confirmó que los datos presentaban una distribución normal. Por todo ello, se procedió a realizar pruebas paramétricas.

Para determinar la fiabilidad de la calificación se llevó a cabo un análisis de fiabilidad entre evaluadores (*inter-rater reliability*) consistente en la medida de la correlación entre las puntuaciones otorgadas por cada par de evaluadores. Como se puede observar en los resultados (*vid. anexo 23*), todas las parejas de evaluadores obtuvieron resultados muy altos en las correlaciones bivariadas, con coeficiente de correlación de Pearson entre ,940 y ,981. Consideramos que esto se debió al sistema de doble corrección ciega y sesiones de homogeneización posteriores, en las que los evaluadores pudieron poner en común sus argumentos y ponerse de acuerdo, si procedía, en aquellas puntuaciones en las que presentaban mayor disparidad.

Una vez determinada la normalidad de la muestra y la fiabilidad de las calificaciones, se llevó a cabo una comparación entre las medias de la calificación para determinar la homogeneidad de los tres grupos experimentales. Como se puede observar en los resultados (*vid. anexo 24*), los grupos presentaron una media homogénea en el *output* libre pretest (ANOVA de un factor Sig. = ,188 > ,05), pero no en el *output* libre postest (ANOVA de un factor Sig. = ,016 < ,05). Un análisis post hoc de comparaciones múltiples Scheffé mostró (*vid. tabla 30*) que la diferencia

significativa de media se produjo entre los grupos TFS y ELE, como ya se podía apreciar en los gráficos de cajas y bigotes, donde el grupo de ELE parece presentar una mayor mejora en la calificación posttest.

Comparaciones múltiples - Scheffé							
Variable dependiente	(I) Grupo de estudio	(J) Grupo de estudio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
						Límite inferior	Límite superior
Output Libre Pretest - Puntuación total	TFF	TFS	2,933	1,597	,195	-1,09	6,95
		ELE	1,667	1,424	,508	-1,92	5,25
	TFS	TFF	-2,933	1,597	,195	-6,95	1,09
		ELE	-1,267	1,503	,703	-5,05	2,52
	ELE	TFF	-1,667	1,424	,508	-5,25	1,92
		TFS	1,267	1,503	,703	-2,52	5,05
Output Libre Posttest - Puntuación total	TFF	TFS	,944	1,481	,817	-2,78	4,67
		ELE	-2,889	1,321	,101	-6,21	,44
	TFS	TFF	-,944	1,481	,817	-4,67	2,78
		ELE	-3,833*	1,395	,029	-7,34	-,32
	ELE	TFF	2,889	1,321	,101	-,44	6,21
		TFS	3,833*	1,395	,029	,32	7,34

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 30: Análisis post hoc de comparaciones múltiples – *output libre* – puntuación total.

Estos datos nos proporcionan apoyo estadístico significativo para concluir que los tres grupos se encontraban en un nivel similar pretest en su producción libre, al igual que en su grado de control de los aspectos lingüísticos objeto de estudio obtenidos según los resultados de los cuestionarios de diagnóstico inicial.

Sin embargo, se evidencia que los grupos presentaron diferencias significativas en su producción libre posttest, por lo que se decidió analizar la evolución intra-grupal para comprobar si las mejoras observadas en los gráficos de cajas y bigotes y en la media de las calificaciones otorgadas eran significativas.

Con este propósito, se realizaron pruebas T para muestras relacionadas entre las mediciones pretest y posttest para cada grupo (*vid.* anexo 25). Los resultados fueron los siguientes:

-**Grupo TFF:** No hubo un incremento estadísticamente significativo en la puntuación otorgada al *output* libre ($t(17) = -,720$; Sig. = ,481 > ,05) entre las mediciones efectuadas pretest ($\bar{x} = 15,00/24$) y posttest ($\bar{x} = 15,61/24$).

-**Grupo TFS:** Hubo un incremento estadísticamente significativo en la puntuación otorgada al *output* libre ($t(14) = -2,206$; Sig. = ,045 < ,05) entre las mediciones efectuadas pretest ($\bar{x} = 12,07/24$) y posttest ($\bar{x} = 14,67/24$).

-**Grupo ELE:** Hubo un incremento estadísticamente significativo en la puntuación otorgada al *output* libre ($t(23) = -5,133$; Sig. = ,00 < ,05) entre las mediciones efectuadas pretest ($\bar{x} = 13,33/24$) y posttest ($\bar{x} = 18,50/24$).

Estos datos nos permiten concluir que los tres grupos experimentaron una mejora en la calificación del *output* libre, siendo esta mayor en el grupo ELE y ligeramente menor en los grupos TFS y TFF. La mejora no resulta estadísticamente significativa en el grupo TFF, creemos que debido al hecho de que la puntuación de partida de este grupo era más alta que la de los otros dos. A pesar de que la comparación inter-grupos pretest mediante ANOVA de un factor no presentara diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, el sistema de calificación, con una puntuación máxima de 24, hizo que la mejora para el grupo TFF fuera más difícil de lograr. De hecho, la calificación media pretest del grupo TFF (=15,00/24) fue ya de por sí superior a la calificación media posttest del grupo TFS (=14,67/24). En cualquier caso, la interpretación de estos resultados debe realizarse con cautela, puesto que hubo variables que no estuvieron bajo control entre el *output* libre pretest y el *output* libre posttest (otros cursos realizados por los sujetos, posible práctica de comprensión lectora o expresión escrita de la tipología textual fuera del curso, etc.), pero sí podemos concluir que las intervenciones pedagógicas fueron beneficiosas para los tres grupos.

Con el *output* libre también se llevó a cabo un análisis de la ocurrencia (uso correcto y uso incorrecto) de los aspectos lingüísticos objeto de estudio con el objetivo de comprobar si el tratamiento de foco en la forma tuvo un efecto positivo a

la hora de desactivar los mecanismos de evitación en la producción libre de unos aspectos lingüísticos novedosos.

Para realizar las comprobaciones de normalidad y homocedasticidad de estas mediciones se optó por utilizar la puntuación z de la ocurrencia de uso correcto y uso incorrecto (*vid.* anexo 26), en lugar de las tasas totales, por las dos razones expuestas a continuación. Primero, porque se trataba de variables con diferente cuantificación: G1 podía contribuir con dos casos, “ser” y “estar”; G2 podía contribuir con cuatro casos, “raya-espacio”, “raya-final”, “puntuación final-estilo directo” y “puntuación-miles”; G3 podía contribuir con dos casos, “indicativo” y “subjuntivo”; G4 y L1 podían contribuir con un número de casos no preestablecido. Segundo, porque se trataba de variables con una ocurrencia libre, es decir, la frecuencia de aparición de cada aspecto lingüístico estaba determinada por la elección personal de cada sujeto y podía variar debido a múltiples causas como eran el tema escogido (por ejemplo, una noticia con referencias internacionales podía elicitar más gentilicios mientras que una noticia de tipo económico podía elicitar más cifras) o el tipo de información proporcionada (por ejemplo, una noticia de la actualidad política podía incluir más casos de estilo indirecto mientras que una noticia centrada en el relato de sucesos podía elicitar más casos de oraciones pasivas).

En primer lugar se realizaron las pruebas de normalidad de distribución:

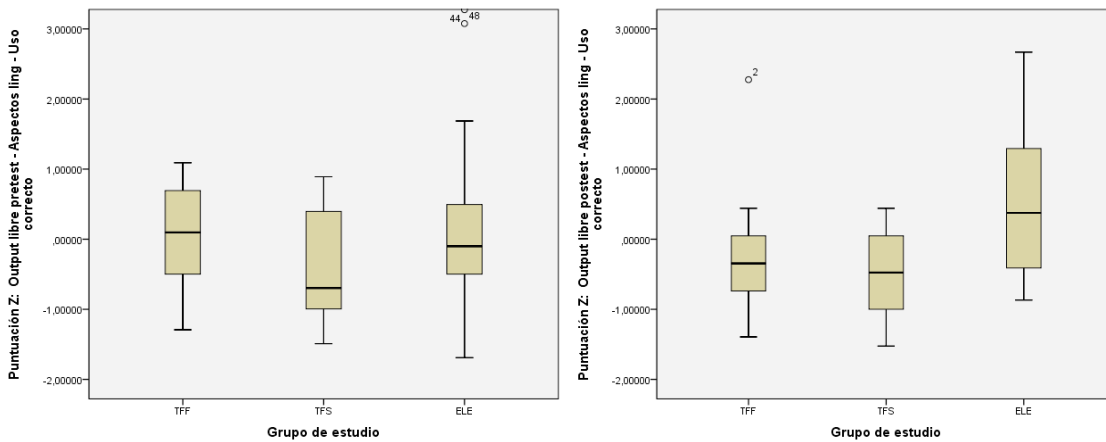
-Respecto al test de normalidad de Shapiro-Wilk, algunas mediciones no presentaron una distribución normal: Sig.< ,05 para uso correcto pretest en grupo ELE, uso incorrecto pretest en grupos TFF y TFS, uso correcto postest en grupo TFF y uso incorrecto postest en grupos TFF y ELE.

-En relación con los gráficos Q-Q: se aprecia cierta dispersión en algunas de las mediciones.

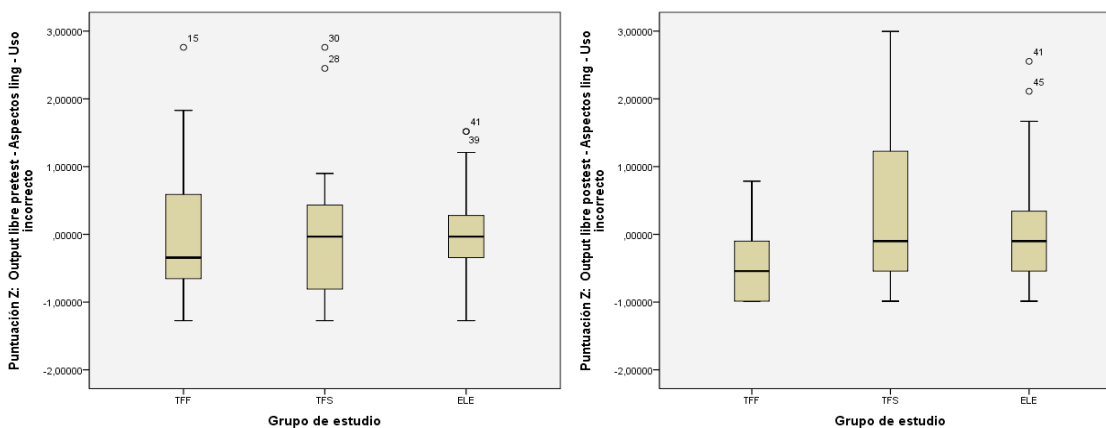
Pruebas de homocedasticidad:

-Los gráficos de cajas y bigotes (*vid.* gráficos 32a, 32b, 33a y 33b) presentan diferencias aparentes entre los tres grupos, que requieren la aplicación de una comparativa inter-grupos, así como variaciones intragrupalas (especialmente en el uso correcto). Se observa un pequeño número de casos atípicos, pero no del todo problemático, así como un mayor solapamiento de las cajas en las mediciones

pretest que en las mediciones postest, lo cual indica que pertenecer a un grupo u otro fue más relevante en el *output* libre postest.



Gráficos 32a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* libre – uso correcto de aspectos lingüísticos (puntuaciones z).



Gráficos 33a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* libre – uso incorrecto de aspectos lingüísticos (puntuaciones z).

-Prueba de homogeneidad de varianzas en las puntuaciones z de las mediciones: solo una de las mediciones (el uso incorrecto postest) no presentaba homogeneidad de varianzas (estadístico de Levene de uso correcto pretest = ,259 > ,05; uso incorrecto pretest = ,157 > ,05; uso correcto postest = ,098 > ,05; uso incorrecto postest = ,018 < ,05).

Por todo esto, se decide utilizar pruebas no paramétricas para llevar a cabo las comparativas inter-grupos e intra-grupos.

En primer lugar, se comparó la ocurrencia de los aspectos lingüísticos entre los tres grupos de estudio (*vid.* anexo 27). Los análisis no paramétricos pertinentes (prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes) mostraron que la diferencia entre las medianas de los tres grupos no fue significativa en los casos de uso correcto pretest (TFF = 9,00, TFS = 5,00 y ELE = 8,00), uso incorrecto pretest (TFF = 3,00, TFS = 4,00 y ELE = 4,00) ni uso incorrecto postest (TFF = 1,00, TFS = 2,00 y ELE = 2,00), pero que esta diferencia sí fue significativa en los casos de uso correcto postest (TFF = 10,00, TFS = 9,00 y ELE = 15,50) (*vid.* tabla 31).

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Output libre pretest – Aspectos ling – Uso correcto	Output libre pretest – Aspectos ling – Uso incorrecto	Output libre postest – Aspectos ling – Uso correcto	Output libre postest – Aspectos ling – Uso incorrecto
Chi-cuadrado	3,605	,275	12,357	3,012
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,165	,872	,002	,222

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: Grupo de estudio

Tabla 31: Estadísticos de contraste – *output* libre – uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos.

Estas diferencias en las mediciones de casos de uso correcto en el *output* libre postest se evidencian también en la diferencia entre las medias de uso correcto (grupo TFF \bar{x} = 10,56 casos de media; grupo TFS \bar{x} = 8,47 casos de media; grupo ELE \bar{x} = 16,79 casos de media). Se puede concluir, en primera instancia, que las intervenciones pedagógicas con foco en la forma tuvieron un efecto positivo a la hora de fomentar el uso correcto de los aspectos lingüísticos, puesto que la media de casos correctos es más alta en los grupos TFF y ELE que en el grupo TFS, siendo, además, esta diferencia estadísticamente significativa según la prueba de Kruskal-Wallis de comparación de medianas realizada. Sin embargo, resulta necesario llevar a cabo análisis intragrupal de las variaciones pretest-postest para comprobar si estas diferencias son realmente significativas, puesto que la medición postest de la ocurrencia de aspectos lingüísticos no puede tomarse como referencia por sí sola sin ser comparada con los valores pretest. A primera vista, la variación pretest-postest revela un incremento en el uso correcto para los tres grupos, siendo más pronunciado en el grupo ELE (de 9,38 casos de media a 16,79 casos de media). Entre los dos grupos de traducción, este incremento tiene valores similares: grupo

TFF de 9,00 a 10,56 y grupo TFS de 6,53 a 8,47. Esto confirmaría en primera instancia que el tratamiento pedagógico de foco en la forma tiene una incidencia positiva a la hora de fomentar el uso correcto de los aspectos lingüísticos en el *output* libre en un contexto de ELE, pero no corroboraría nuestra hipótesis de que es de igual manera efectivo en tareas de traducción pedagógica. Cabe señalar que el punto de partida pretest del grupo TFF era ligeramente superior al del grupo TFS (9,00 casos de media frente a 6,53), lo cual podría ser la causa de que el incremento en el grupo de TFF no fuera más pronunciado en el contexto de los cursos de traducción. Por otro lado, tanto el grupo TFF como el grupo ELE muestran un descenso ligeramente mayor en los casos de uso incorrecto en comparación con el grupo TFS (el grupo TFF pasa de 4,11 casos a 1,39 y el grupo ELE pasa de 4,00 casos a 2,38, mientras que el grupo TFS pasa de 4,27 a 3,00), lo cual sí confirmaría, en principio, la utilidad de los tratamientos didácticos con foco en la forma tanto en contexto de ELE como de traducción.

En cualquier caso, se hace necesario comprobar si las diferencias intra-grupos pretest-postest fueron estadísticamente significativas. Para ello se llevaron a cabo análisis no paramétricos de comparación de medianas mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados completos se pueden consultar en el anexo 28, aunque a continuación se ofrece un resumen de los mismos:

-Grupo TFF – uso correcto: No se rechaza H_0 , es decir, no hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso correcto = 9,00 y de Output Libre postest – Aspectos ling – Uso correcto = 10,00 (Sig. ,371 > ,05).

-Grupo TFF – uso incorrecto: Se rechaza la H_0 , es decir, hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 3,00 y de Output Libre postest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 1,00 (Sig. ,010 < ,05).

-Grupo TFS – uso correcto: No se rechaza la H_0 , es decir, no hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso correcto = 5,00 y Output Libre postest – Aspectos ling – Uso correcto = 9,00 (sig. ,138 > ,05).

-Grupo TFS – uso incorrecto: No se rechaza la H₀, es decir, no hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 4,00 y Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 2,00 (Sig. ,362 > ,05).

-Grupo ELE – uso correcto: Se rechaza la H₀, es decir, hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest - Aspectos ling – Uso correcto = 8,00 y Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso correcto = 15,50 (Sig. ,001 < ,05).

-Grupo ELE – uso incorrecto: Se rechaza la H₀, es decir, hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 4,00 y Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 2,00 (Sig. ,001 < ,05).

Tras analizar estos resultados de las comparaciones intra-grupos pretest-posttest podemos extraer las siguientes conclusiones respecto a la incidencia de los tratamientos pedagógicos en la ocurrencia de aspectos lingüísticos en el *output* libre:

-Los resultados corroboran que el tratamiento de foco en la forma es efectivo a la hora de promover el uso de aspectos lingüísticos novedosos en el *output* libre en un contexto de aprendizaje de idiomas (tanto respecto al aumento del uso correcto como a la disminución del uso incorrecto). Así, nuestro estudio se puede añadir a los realizados a este respecto en la enseñanza de ELE.

-En un contexto de traducción pedagógica, el tratamiento de foco en la forma parece ejercer un efecto diferente, puesto que no logra aumentar el uso correcto de los aspectos lingüísticos tratados, lo cual no corroboraría nuestra hipótesis de que la ejercitación mediante foco en la forma en contexto de traducción consigue reducir la evitación de los aspectos lingüísticos en la producción libre.

-Sin embargo, el tratamiento de foco en la forma en un contexto de traducción sí consigue reducir los casos de uso incorrecto. Al tratarse de muestras de *output* libre, consideramos que los resultados arrojados en torno al uso incorrecto pueden ser más concluyentes que los de uso correcto, puesto que, al no ser posible controlar la ocurrencia de casos (por las razones que se han comentado anteriormente: la elección de los sujetos del tema, contenido, etc. podía favorecer el uso o no de los

aspectos lingüísticos), creemos que una disminución en los casos de uso incorrecto puede resultar más relevante. Y esta disminución solamente ocurrió de manera estadísticamente significativa en los grupos TFF y ELE, es decir, aquellos que recibieron un tratamiento pedagógico de foco en la forma respecto a los aspectos lingüísticos.

3.4.3. Aprendizaje inmediato

Una vez puesta en marcha la intervención pedagógica en los grupos TFF y ELE, en cada sesión de instrucción centrada en uno de los aspectos lingüísticos gramaticales se llevaron a cabo mediciones pretest y postest para comprobar el aprendizaje inmediato mediante los instrumentos D (Tests de aprendizaje inmediato).

En primer lugar, se realizaron las pruebas para determinar la distribución normal de la puntuación total de los sujetos en los tests (*vid.* anexo 29):

-Test de normalidad de Shapiro-Wilk: Tests controlados pretest – Grupo TFF Sig. = ,788 > ,05 y Grupo ELE Sig. = ,483 > ,05; Tests controlados postest – Grupo TFF Sig. = ,256 > ,05 y Grupo ELE Sig. = ,080 > ,05.

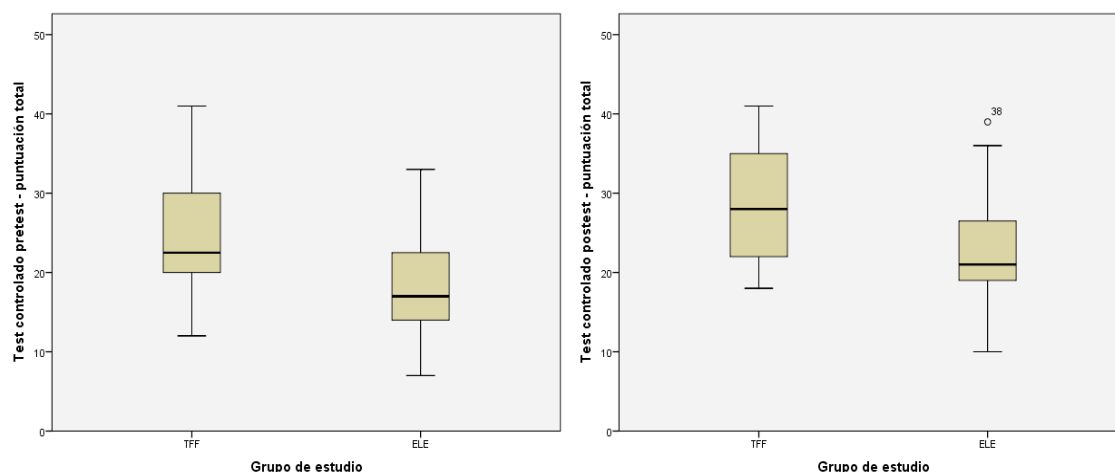
-Puntuación z de la asimetría: Tests controlados pretest Grupo TFF = ,55 < 1,96 y Grupo ELE = 1,02 < 1,96; Tests controlados postest Grupo TFF = ,50 < 1,96 y Grupo ELE = 1,18 < 1,96.

-Puntuación z de la curtosis: Tests controlados pretest Grupo TFF = ,21 < 1,96 y Grupo ELE = ,37 < 1,96; Tests controlados postest Grupo TFF = |-1,13| < 1,96 y Grupo ELE = ,02 < 1,96.

-Gráficos Q-Q con una dispersión normal.

Asimismo, se realizaron las pruebas de homocedasticidad:

-Diagramas de cajas y bigotes con un único valor atípico, medianas cercanas y con incremento postest aparente en ambos grupos, lo cual hace necesarias comparativas posteriores. Puesto que el número de sujetos que realizó los tests de cada aspecto lingüísticos varió (según su asistencia a las sesiones de clase), las comparaciones inter-grupos se descartan y el análisis se focaliza en las comparativas intra-grupo pretest y postest. Se aprecia bastante solapamiento entre las cajas (*vid.* gráficos 34a y 34b).



Gráficos 34a-b: Diagramas de cajas y bigotes – test controlado – puntuación total.

-Prueba de homogeneidad de varianzas: estadístico de Levene para Tests controlados pretest ,495 > ,05 y para Tests controlados posttest ,843 > ,05.

Todas las pruebas determinaron que los datos presentaban una distribución normal, por lo que se procedió a realizar pruebas paramétricas.

En primer lugar, se realizaron pruebas de fiabilidad de los tests, con el fin de determinar si los ítems fueron capaces de discriminar de forma adecuada entre los sujetos de mayor y menor nivel, dada la moderada heterogeneidad de niveles de los mismos (sobre todo en el grupo de TFF). Para ello se calculó el alfa de Cronbach y ambas mediciones arrojaron una fiabilidad alta (*vid.* anexo 30): Alfa de Puntuación total pretest = ,845 y Alfa de Puntuación total posttest = ,873. Como se puede observar, solo algunos pocos ítems presentaron una fiabilidad moderada o baja, especialmente dentro del grupo G1 (*ser/estar* en oraciones pasivas). A continuación se detallan aquellos ítems que presentaron una correlación ítem-total por debajo del nivel recomendado⁶⁰ en ambas mediciones pretest y posttest (algunos ítems presentaron solamente esta anomalía en una de las mediciones):

-G1 – ítem 1:	,168 (pretest)	,015 (postest)
-G1 – ítem 3:	,047 (pretest)	,153 (postest)
-G1 – ítem 7:	,128 (pretest)	,069 (postest)
-G1 – ítem 10:	,138 (pretest)	,054 (postest)

⁶⁰ Se ha seguido la recomendación utilizada en la creación de pruebas de evaluación de lenguas, esto es, una correlación ítem-total superior o igual de ,20 y que no contribuya negativamente al Alfa de Cronbach (que haga que esta medida se incremente al ser eliminados).

Sin embargo, y a pesar de que la muestra fue solamente de 42 sujetos, se puede concluir que estos tests controlados discriminaron de manera satisfactoria entre los sujetos, por lo que se pueden considerar mediciones fiables para comprobar el aprendizaje inmediato.

Al no contar con datos de algunos sujetos para algunos de los tests, no se pueden realizar comparaciones inter-grupales fiables. Se opta por comparar las variaciones intra-grupales pretest-postest respecto a cada aspecto lingüístico, puesto que estas mediciones sí son fiables (todos los sujetos que realizaron la prueba pretest para un aspecto lingüístico realizaron la correspondiente prueba postest).

Como se detalla en la tabla 32, ambos grupos mostraron una tasa de aprendizaje positiva en todos los aspectos lingüísticos, siendo esta menor (e incluso negativa para el grupo ELE) en el aspecto G3:

	Variación pretest-postest Grupo TFF	Variación pretest-postest Grupo ELE
G1 (<i>ser/estar</i> en pasiva)	+20,54 %	+15,69 %
G2 (puntuación)	+10,83 %	+36,67 %
G3 (elección modal)	+4,7 %	-0,5 %
G4 (relativos)	+6,34 %	+12 %

Tabla 32: Variación pretest-postest en la tasa de aprendizaje inmediato.

Un análisis detallado por aspectos lingüísticos objeto de estudio arrojó unos resultados diferenciados. Independientemente de que el número total de ítems en cada uno de los cuestionarios fuera diferente (G1 = 13, G2 = 6, G3 = 10, G4 = 15), las pruebas T de muestras relacionadas (*vid.* anexo 31) indicaron que las variaciones pretest-postest fueron estadísticamente significativas en todos los casos (Sig. < ,05), excepto para el aspecto G3 (Grupo TFF, Sig. = ,177 > ,05 y Grupo ELE, Sig. = ,863 > ,05).

Se concluye que la instrucción con foco en la forma fue beneficiosa para el aprendizaje inmediato de todos los aspectos lingüísticos gramaticales, pero que el aspecto lingüístico G3, por la complejidad que implica, se resiste a una tasa de

aprendizaje destacable mediante un tratamiento pedagógico tan corto, a diferencia de los otros aspectos lingüísticos objeto de estudio. Por otra parte, estos resultados se pueden relacionar con los fenómenos de reestructuración de la interlengua que sufren los aprendientes de lenguas cuando se enfrentan a nuevos aspectos lingüísticos complejos que entran en conflicto con el sistema interno ya desarrollado y que pueden llevarlos a cometer errores por fenómenos de permeabilización o hipergeneralización de reglas, así como a atravesar una fase de reestructuración del sistema que necesita de la provisión de mucha evidencia positiva y/o negativa, directa o indirecta, para poder afianzarse. Como consecuencia de estos resultados, el aspecto G3 no se tuvo en cuenta en el análisis de la última variable cuantitativa, el *output* forzado en los grupos TFF y TFS.

3.4.4. *Output* forzado

Mediante el Instrumento C (una traducción pretest y postest) se evaluó el efecto de la instrucción mediante tareas de traducción pedagógica con foco en la forma (grupo TFF) frente a la instrucción mediante tareas de traducción sin este foco en la forma (grupo TFS). Como se ha descrito anteriormente, todos los sujetos de los dos grupos de traducción realizaron ambas traducciones pretest y postest, que tenían la misma temática y fueron editadas, lo menos posible, para procurar que presentaran un mismo número de casos para cada aspecto lingüístico objeto de estudio, en las mismas condiciones experimentales, esto es, con consulta libre de todas las obras y herramientas de referencia de las que quisieran disponer y sin conocimiento sobre el fin experimental de las traducciones.

Todos los casos de ocurrencia de los aspectos lingüísticos objeto de estudio de los textos originales se analizaron en las traducciones realizadas por los sujetos (excepto el aspecto G3, por su baja tasa de aprendizaje inmediato, como se ha indicado en el apartado 3.4.3.), determinando en cada momento la estrategia empleada para resolverlos en su traducción al español. Estas estrategias se categorizaron de la siguiente manera:

-Uso correcto: el sujeto hizo uso en su traducción del recurso lingüístico de manera correcta. Al procesar los datos el criterio de corrección se focalizó en el aspecto lingüístico en sí, dejando de lado otros posibles errores que no estuvieran relacionados directamente con él.

-Uso incorrecto: el sujeto hizo uso en su traducción del recurso lingüístico de manera incorrecta.

-Evitación correcta: el sujeto evitó en su traducción el recurso lingüístico de manera correcta, ya fuera mediante otro recurso lingüístico equivalente o con alguna técnica de traducción (elisión, paráfrasis, modulación, transposición, etc.)

-Evitación incorrecta: el sujeto evitó en su traducción el recurso lingüístico de manera incorrecta, ya fuera por usar una alternativa inadecuada o porque lo evitara mediante una elisión de información inapropiada.

Cada aspecto lingüístico presentó una variabilidad particular para los diferentes casos de uso. En el cuadro 9 se ilustran las cuatro categorizaciones con un ejemplo de cada aspecto lingüístico:

	G1	G2	G4	L1
	...buildings are covered in moss... [perspectiva de resultado]	...they will pay taxes,” says Martínez... [combinación de puntuación final y comillas]	...a website specializing in the sale of deserted hamlets... [caso de posible oración de relativo]	He says that the task is sometimes difficult... [hiperónimo no marcado – inapropiado en español]
Uso correcto	los edificios están cubiertos de moho [perspectiva de resultado]	”, [orden recomendado]	una web que se especializa [“que” especificativo]	comenta [hipónimo apropiado]
Uso incorrecto	los edificios son cubiertos de moho [perspectiva de proceso]	”, [orden no recomendado]	una web en la que se especializa [pronombre “que” tras preposición]	testifica [hipónimo inapropiado]
Evitación correcta	los edificios, cubiertos de moho [aposición]	-- [empleo del estilo directo]	una web especializada	según [evitación de verbo de habla]
Evitación incorrecta	las casas [...] y el moho que *cubre las [uso no propio del español]	, [uso no propio del español]	una web especializando	dice [hiperónimo no apropiado]

Cuadro 9: Estrategias usadas para la traducción de los aspectos lingüísticos en el *output* forzado.

La transcripción y contabilización de todos los casos pueden ser consultadas en el anexo digital (archivos Excel y SPSS). Para realizar los cálculos necesarios para poder inferir estadísticamente los efectos de un tratamiento pedagógico u otro, todos los casos de uso correcto y evitación correcta se contabilizaron como 1; mientras que los casos de uso incorrecto y evitación incorrecta, como 0. De esta manera se pudo calcular la puntuación total pretest y postest con el fin de comparar medias intergrupales en cada momento experimental, así como la variación intragrupal pretest-postest.

En el anexo 32 se detallan las pruebas de normalidad de distribución y a continuación los cálculos estadísticos que se realizaron en primer lugar.

Pruebas de normalidad:

-Test de normalidad de Shapiro-Wilk: Grupo TFF pretest Sig. = ,728 > ,05 pero postest Sig. = ,039 < ,05; Grupo TFS pretest Sig. = ,010 < ,05 aunque postest Sig. = ,422 > ,05.

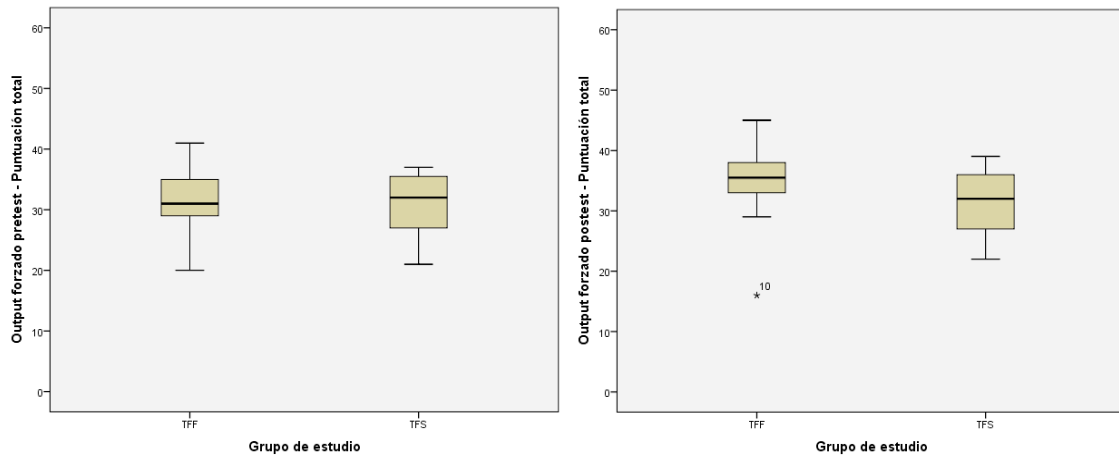
- Puntuación z de la asimetría: Grupo TFF pretest = |- ,60| < 1,96 pero postest = |- 3,00| > 1,96; Grupo TFS pretest = |-1,38| < 1,96 y postest = |- ,53| < 1,96.

-Puntuación z de la curtosis: Grupo TFF pretest = 1,26 < 1,96 pero postest = 5,07 > 1,96; Grupo TFS = |- ,57| < 1,96 y postest = |- ,82|.

-Gráficos Q-Q con cierta dispersión en TFF postest y ELE pretest.

Pruebas de homocedasticidad:

-Diagramas de cajas y bigotes (*vid.* gráficos 35a y 35b) con medianas parecidas en la medición pretest, pero con mayor diferencia postest; bastante solapamiento de las cajas en la medición pretest (indicando que el grupo al que pertenecía el sujeto no era significativo), pero no así en postest (indicando que pertenecer a uno u otro grupo fue más significativo); se aprecia una mayor concentración de datos en el grupo TFF, con mayor equilibrio entre el primer y el tercer cuartil en medición postest, aunque con un caso atípico. Un primer análisis de estos gráficos arroja unos datos de mejora para el grupo TFF, pero no así para el grupo TFS, los cuales tendrán que ser corroborados por las mediciones intra-grupales pertinentes.



Gráficos 35a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – puntuación total.

-Prueba de homogeneidad de varianzas: estadístico de Levene pretest = ,320 > ,05 y posttest = ,784 > ,05.

Se decidió realizar pruebas no paramétricas debido a que algunas de las pruebas indicaron una distribución no normal.

Las pruebas no paramétricas de comparación intergrupar de la mediana Mann-Whitney (*vid.* anexo 33) arrojaron resultados estadísticamente no significativos de diferencia de medianas entre ambos grupos (Pretest Grupo TFF = 31,00/45 y Grupo TFS = 32,00/45; Posttest Grupo TFF = 35,00/45 y Grupo TFS = 32,00/45) (*vid.* tabla 33).

Estadísticos de contraste ^a		
	Output forzado pretest - Puntuación total	Output forzado posttest - Puntuación total
U de Mann-Whitney	130,000	92,500
W de Wilcoxon	301,000	212,500
Z	-,181	-1,542
Sig. asintót. (bilateral)	,856	,123
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,873 ^b	,126 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo de estudio
b. No corregidos para los empates.

Tabla 33: Comparación intergrupar – *output* forzado – puntuación total.

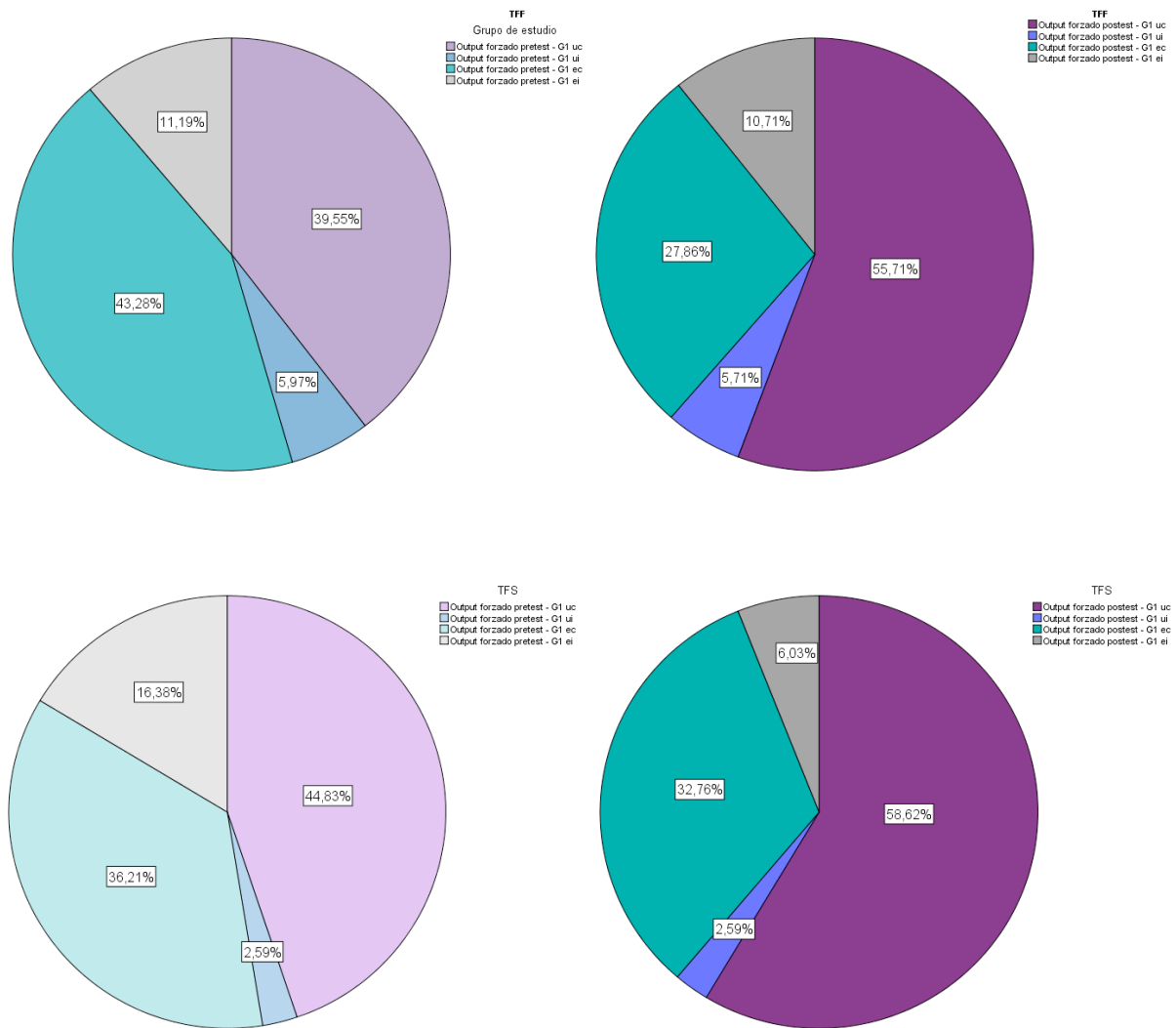
De este resultado se podría concluir que los diferentes tratamientos pedagógicos (con foco en la forma o con foco en el significado) no incidieron de manera diferenciada en el *output* forzado.

Sin embargo, se aprecia una variación pretest-postest mayor en el Grupo TFF, que resultó ser estadísticamente significativa (prueba de los rangos de Wilcoxon con Sig. ,018 < ,05; *vid.* anexo 34), lo cual corrobora que el tratamiento con foco en la forma favoreció un incremento en el uso correcto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

Puesto que se contabilizaron como acierto tanto el uso correcto como la evitación correcta y como error tanto el uso incorrecto como la evitación incorrecta, siendo las dos opciones de uso y evitación muy diferentes en cuanto a su naturaleza e indicativas de diferentes procesos de aprendizaje (por ejemplo, una mayor tasa de uso correcto puede ser indicativo de un mayor aprendizaje de los aspectos lingüísticos, mientras que una evitación correcta no tiene por qué implicar lo contrario siempre que los casos de uso incorrecto no aumenten), se hace necesario un análisis detallado de dichos parámetros para cada aspecto lingüístico con el fin de comprobar si la instrucción mediante actividades de traducción pedagógica con atención a la forma influyó de manera significativa en la resolución de los casos de traducción. En definitiva, se indagó si el grupo TFF presentó una mayor frecuencia de casos de uso correcto frente a los casos de evitación correcta o si la evitación correcta no se correlacionó con un aumento de casos de uso incorrecto.

Estas comprobaciones se llevaron a cabo mediante el análisis de la ocurrencia de cada una de las cuatro categorías en relación al porcentaje total de casos, con el fin de determinar qué estrategia (uso o evitación) tuvo más peso en la traducción de cada aspecto lingüístico y llevar a cabo los análisis estadísticos de contraste pretest-postest oportunos. A continuación se comentan para cada aspecto lingüístico las tasas de ocurrencia en diagramas de sectores (gráficos 36a, 36b, 36c y 36d), las categorías más significativas que se decidieron estudiar y los resultados de los análisis estadísticos realizados al respecto.

G1 (SER/ESTAR EN ORACIONES PASIVAS)



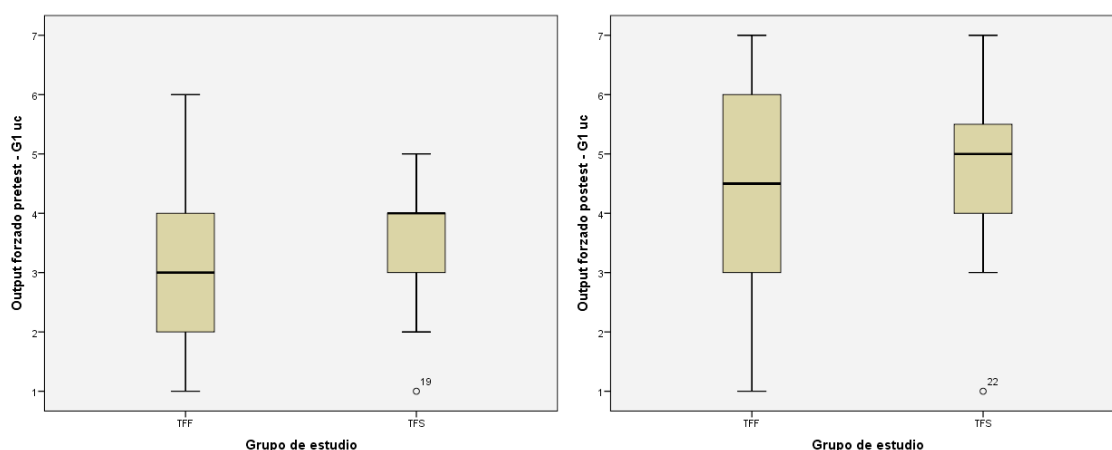
Gráficos 36a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el *output* forzado – aspecto lingüístico G1.

Se decide analizar las tasas de aumento/disminución en G1-uc (ambos grupos), G1-ec (ambos grupos) y G1-ei (grupo TFS).

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (*vid.* anexo 35) arrojó unos resultados positivos para la categoría G1-uc, por lo que se decidió realizar pruebas paramétricas con esta categoría, pero no para G1-ec ni G1-ei, por lo que se decidió realizar pruebas no paramétricas con estas dos categorías. Las pruebas de homocedasticidad mediante el estadístico de Levene mostraron homogeneidad de varianzas en todas las categorías excepto para G1-ei posttest.

G1-uc

Según la prueba T de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medias tanto en medición pretest (Grupo TFF = 2,94/8 y Grupo TFS = 3,47/8, Sig. = ,269 > ,05) como en medición posttest (Grupo TFF = 4,33/8 y Grupo TFS = 4,53/8, Sig. = ,752 > ,05). Sin embargo, se puede observar que el incremento de uso correcto del aspecto lingüístico fue mayor y estadísticamente significativo en el grupo TFF, como confirmó la prueba T de muestras relacionadas (Sig. = ,006 < ,05), mientras que fue menor y no estadísticamente significativo en el grupo TFS (Sig. = ,68 > ,05) y como se puede apreciar en los gráficos de cajas y bigotes (*vid.* gráficos 37a y 37b). Por lo tanto, se puede concluir que las tareas de traducción pedagógica con foco en la forma incidieron en un mayor uso correcto del aspecto lingüístico G1.

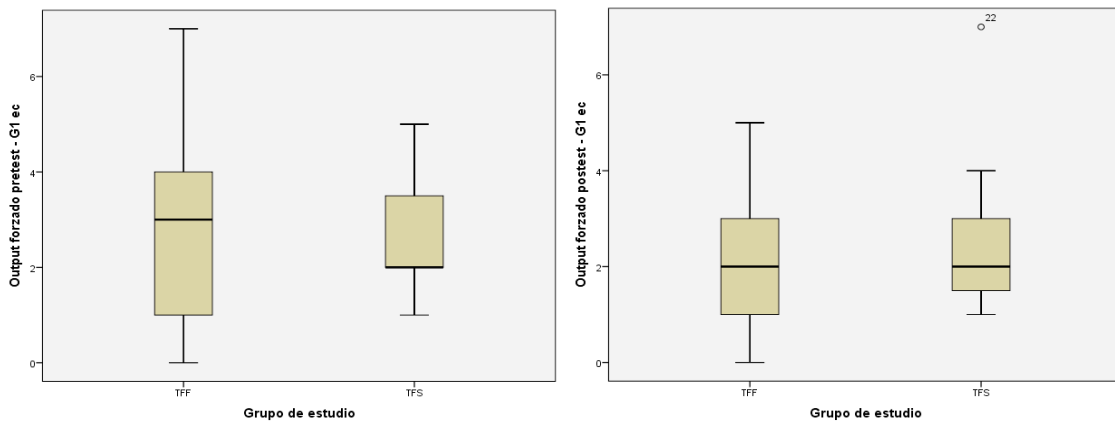


Gráficos 37a-b : Cajas de diagramas y bigotes – *output* forzado – uso correcto del aspecto G1 – grupos TFF y TFS.

G1-ec

Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas tanto en medición pretest (Grupo TFF = 3,00/8 y Grupo TFS = 2,00/8 con Sig. = ,605 > ,05) como en medición posttest (Grupo TFF = 2,00/8 y Grupo TFS = 2,00/8 con Sig. = ,556 > ,05). El descenso de la evitación correcta es uno de los objetivos perseguidos, puesto que puede implicar que los sujetos se sienten más seguros a la hora de emplear este recurso lingüístico. Se puede observar que el descenso de evitación correcta del aspecto lingüístico fue mayor y estadísticamente significativo en el grupo TFF, como confirmó la prueba de los rangos de Wilcoxon (Sig. = ,021 < ,05), mientras que fue menor y no

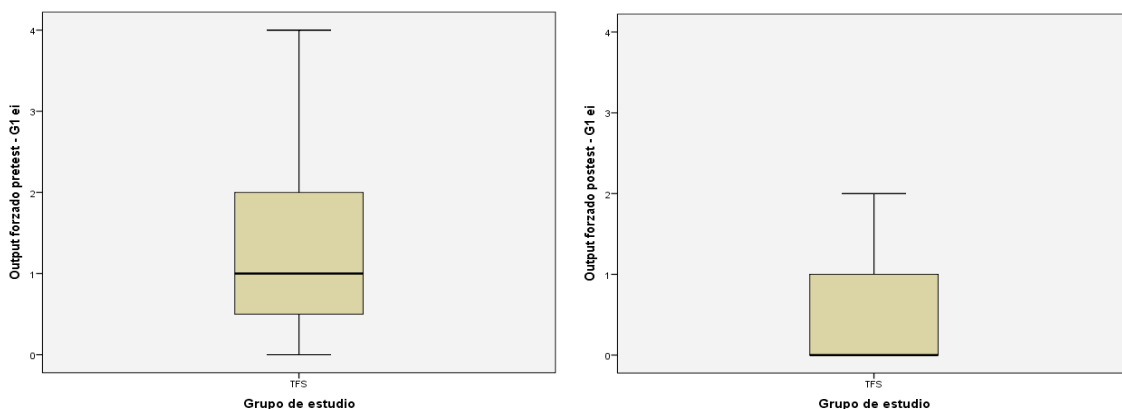
estadísticamente significativo en el grupo TFS (Sig. = ,563 > ,05), lo cual se puede apreciar también en los gráficos de cajas y bigotes (*vid.* gráficos 38a y 38b). Por lo tanto, se concluye que las actividades de traducción con foco en la forma supusieron un descenso más significativo en la evitación correcta y, por lo tanto, una preparación mejor para el uso del aspecto lingüístico G1.



Gráficos 38a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – evitación correcta del aspecto G1 – grupos TFF y TFS.

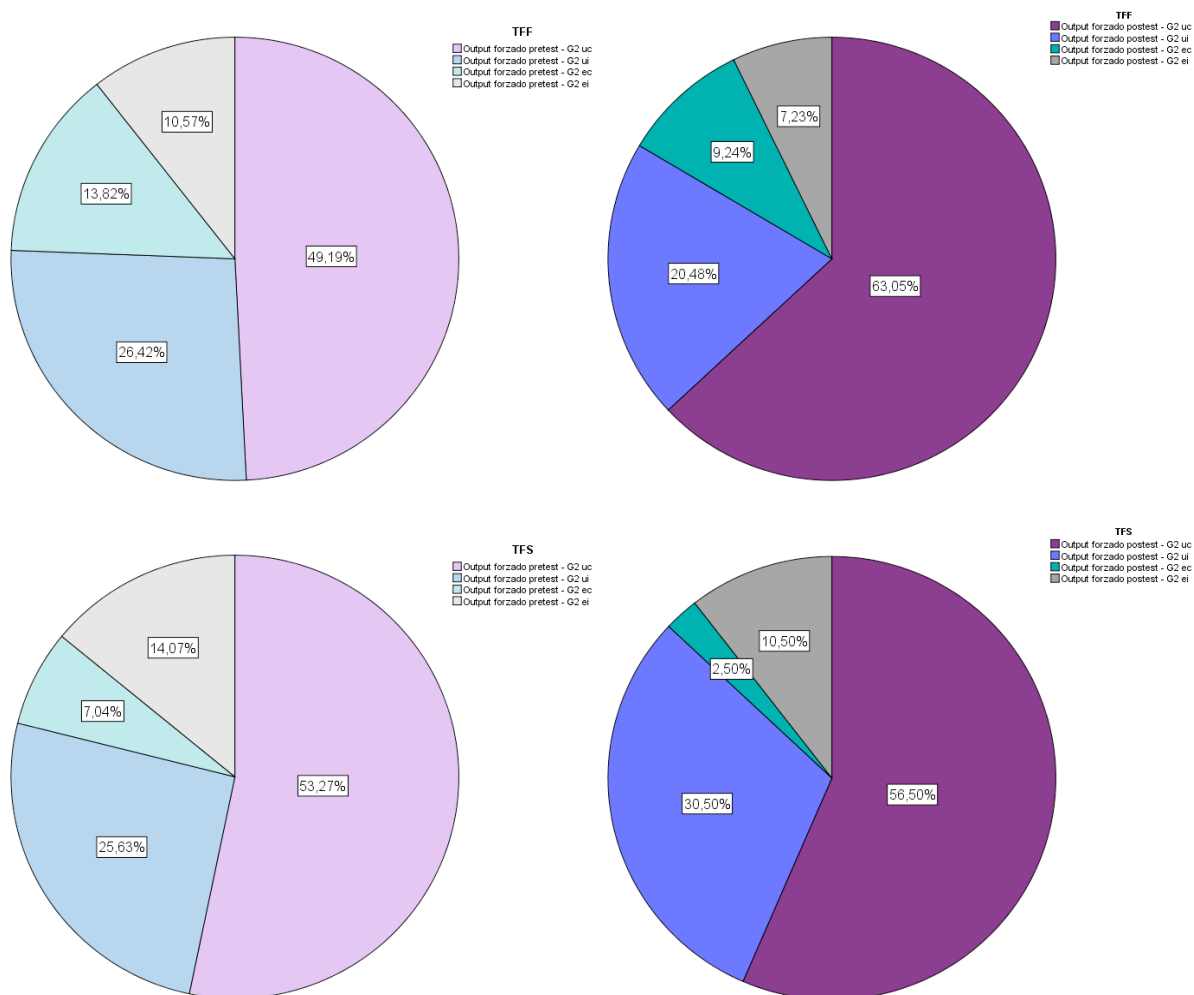
G1-ei

La anterior medición de G1-ec se complementa con la realizada para la evitación incorrecta para el grupo TFS. Este grupo presentó una disminución en dicha tasa, que resultó ser significativa según la prueba de rangos de Wilcoxon (Sig. = 0,14 > ,05), lo cual corrobora que las tareas de traducción sin foco en la forma contribuyeron de manera positiva en el *output* forzado de los sujetos (con menos casos de evitación incorrecta, esto es, errores), aunque no lo lograran fomentando el uso correcto de este aspecto lingüístico (*vid.* gráficos 39a y 39b).



Gráficos 39a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – evitación incorrecta del aspecto G1 - Grupo TFS.

G2 (PUNTUACIÓN)



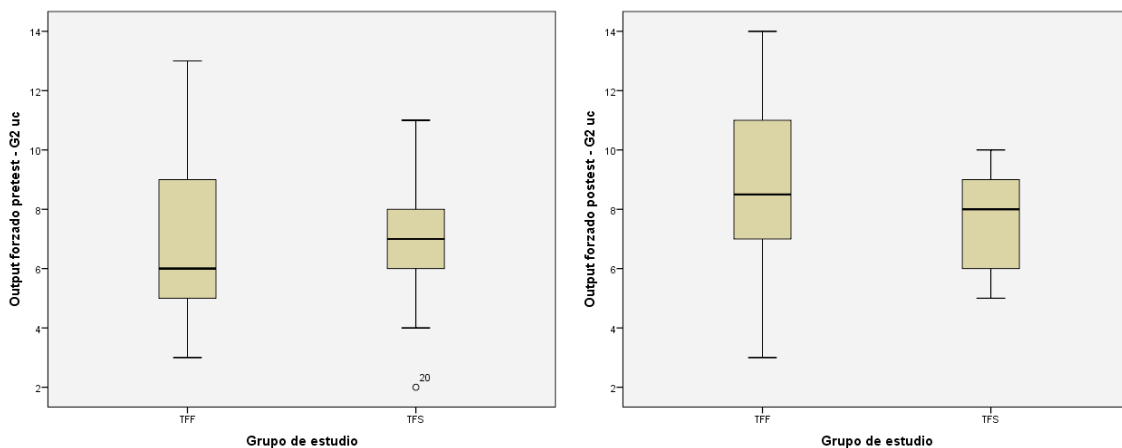
Gráficos 40a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el *output* forzado – aspecto lingüístico G2.

En relación con el aspecto G2 (puntuación), se decide analizar las tasas de aumento/disminución de todas las categorías (G2-uc, G2-ui, G2-ec y G2-ei) en ambos grupos (*vid.* gráficos 40a, 40b, 40c y 40d).

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (*vid.* anexo 36) arrojó resultados positivos para la categoría G2-uc, por lo que se decidió realizar pruebas paramétricas con esta categoría, pero no para las categorías G2-ui, G2-ec ni G2-ei, por lo que se decidió realizar pruebas no paramétricas con ellas. Las pruebas de homocedasticidad mediante el estadístico de Levene mostraron homogeneidad de varianzas para todas las categorías excepto para G2-ec posttest.

G2-uc

Según la prueba T de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medias tanto en medición pretest (Grupo TFF = 6,72/14 y Grupo TFS = 7,07/14, Sig. = ,688 > ,05) como en medición postest (Grupo TFF = 8,72/14 y Grupo TFS = 7,53/14, Sig. = ,172 > ,05). Sin embargo, se puede observar que el incremento de uso correcto del aspecto lingüístico fue mayor y estadísticamente significativo en el grupo TFF, como confirmó la prueba T de muestras relacionadas (Sig. = ,004 < ,05), mientras que fue menor y no estadísticamente significativo en el grupo TFS (Sig. = ,444 > ,05), diferencia que también se puede observar en los gráficos de cajas y bigotes 41a y 41b. Por lo tanto, se puede concluir que las tareas de traducción pedagógica con foco en la forma incidieron en un mayor uso correcto del aspecto lingüístico G2.

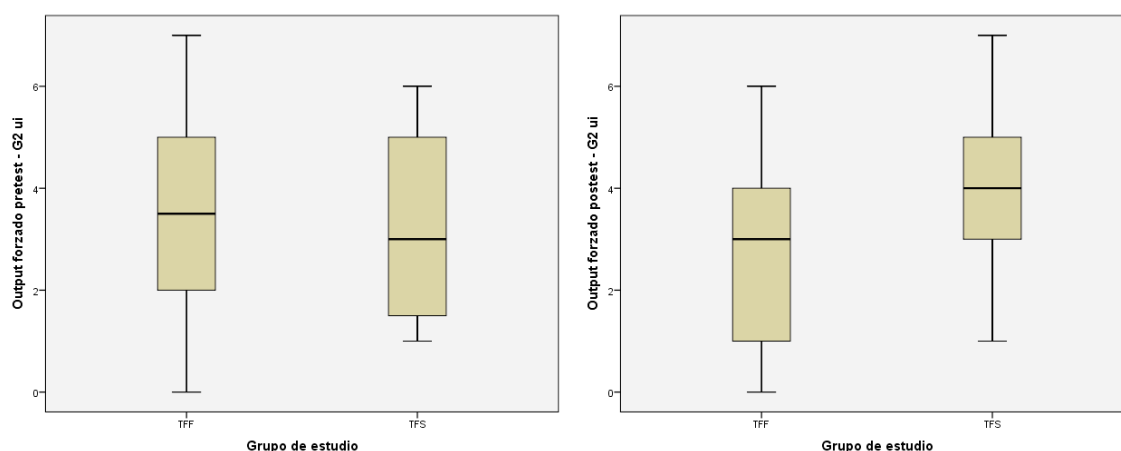


Gráficos 41a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output forzado* – uso correcto del aspecto G2 – grupos TFF y TFS.

G2-ui

Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas tanto en medición pretest (Grupo TFF = 3,50/14 y Grupo TFS = 3,00/14, Sig. = ,762 > ,05) como en medición postest (Grupo TFF = 3,00/14 y Grupo TFS = 4,00/14, Sig. = ,108 > ,05). El descenso del uso incorrecto es uno de los objetivos perseguidos, puesto que supone una ausencia de errores en la aplicación de un aspecto lingüístico novedoso y/o problemático. Se puede observar que el grupo TFF tuvo un descenso de uso incorrecto del aspecto lingüístico, aunque este no fue estadísticamente significativo (prueba de los rangos de Wilcoxon, Sig. = ,106 > ,05), mientras que el grupo TFS experimentó un aumento, aunque tampoco

fue estadísticamente significativo (prueba de los rangos de Wilcoxon, Sig. = ,303 > ,05). Los gráficos de cajas y bigotes 42a y 42b permiten observar un mayor solapamiento en las mediciones pretest, mientras que este es menor en las mediciones posttest, indicando que pertenecer a un grupo u otro fue más determinante tras realizar la intervención pedagógica. Por lo tanto, se concluye (con reservas, al no tratarse de resultados estadísticamente significativos) que las actividades de traducción con foco en la forma supusieron una mejora en el *output* forzado de los sujetos del grupo TFF respecto a un descenso en el uso incorrecto.

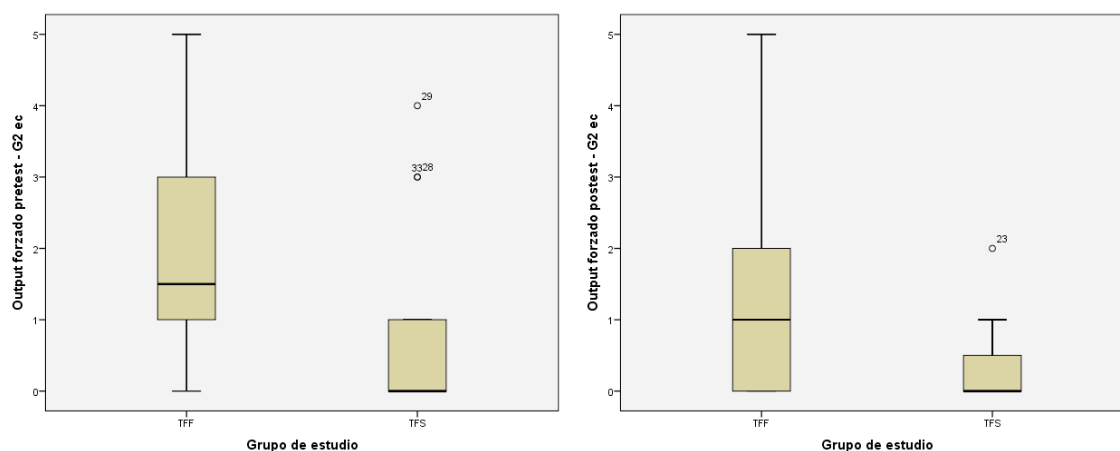


Gráficos 42a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – uso incorrecto del aspecto G2 – grupos TFF y TFS.

G2-ec

Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas tanto en medición pretest (Grupo TFF = 1,50/14 y Grupo TFS = ,00/14 con Sig. = ,067 > ,05) como en medición posttest (Grupo TFF = 1,00/14 y Grupo TFS = ,00/14 con Sig. = ,086 > ,05). El descenso de la evitación correcta es uno de los objetivos perseguidos, puesto que puede implicar que los sujetos se sienten más seguros a la hora de emplear este recurso lingüístico. Se puede observar que el descenso de evitación correcta del aspecto lingüístico fue ligeramente mayor aunque no estadísticamente significativo en el grupo TFF (prueba de los rangos de Wilcoxon, Sig. = ,179 > ,05) y menor aunque tampoco estadísticamente significativo en el grupo TFS (prueba de los rangos de Wilcoxon, Sig. = ,234 > ,05). Aunque la baja tasa de frecuencia de esta categoría hace que los resultados se deban observar con cautela, se puede concluir que las tareas de traducción (tanto con foco en la forma como sin él) supusieron un descenso en la

evitación correcta y, por lo tanto, una mayor preparación para el uso del aspecto lingüístico G2 (*vid.* gráficos 43a y 43b).



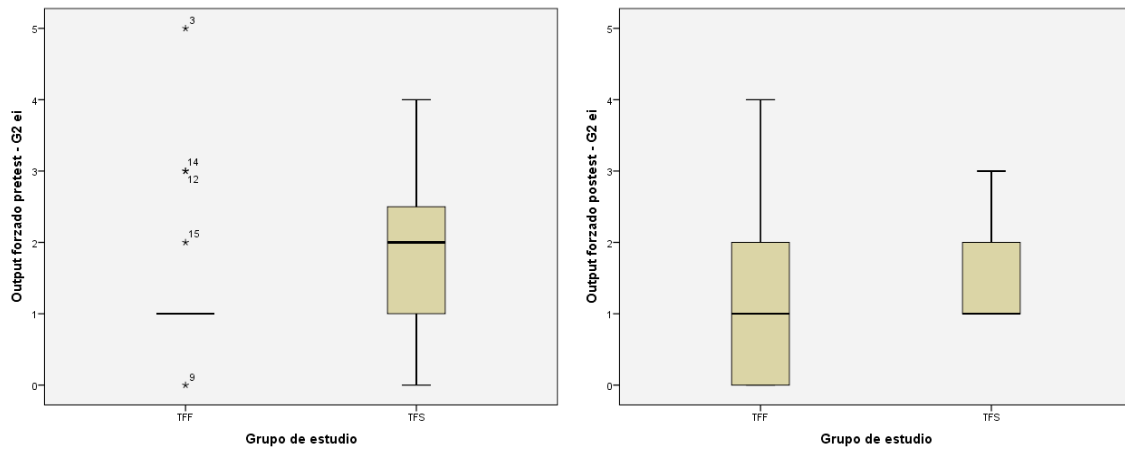
Gráficos 43a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – evitación correcta del aspecto G2 – grupos TFF y TFS.

G2-ei

La medición de G2-ec se complementa con la realizada para la evitación incorrecta para ambos grupos. Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas tanto en medición pretest (Grupo TFF = 1,00/14 y Grupo TFS = 2,00/14 con Sig. = ,215 > ,05) como en medición postest (Grupo TFF = 1,00/14 y Grupo TFS = 1,00/14 con Sig. = ,108 > ,05). El descenso de la evitación incorrecta es uno de los objetivos perseguidos, puesto que supone una mejora en la producción del sujeto (una menor tasa de errores). Se puede observar que los dos grupos tuvieron un descenso similar (aunque con valores muy bajos en ambos casos) y que en ninguno de los dos grupos este descenso fue estadísticamente significativo (con la prueba de rangos de Wilcoxon con Sig. = ,102 > ,05 para el grupo TFF y con Sig. = ,107 > ,05 para el grupo TFS). Los gráficos de cajas y bigotes 44a y 44b permiten observar, sin embargo, que el grupo TFF presentó una mayor concentración en las mediciones postest, sin casos atípicos, mientras que en la medición pretest los datos presentaban una gran cantidad de estos casos (esto indica que la intervención pedagógica sirvió para homogenizar el comportamiento de los sujetos del grupo respecto a esta estrategia).

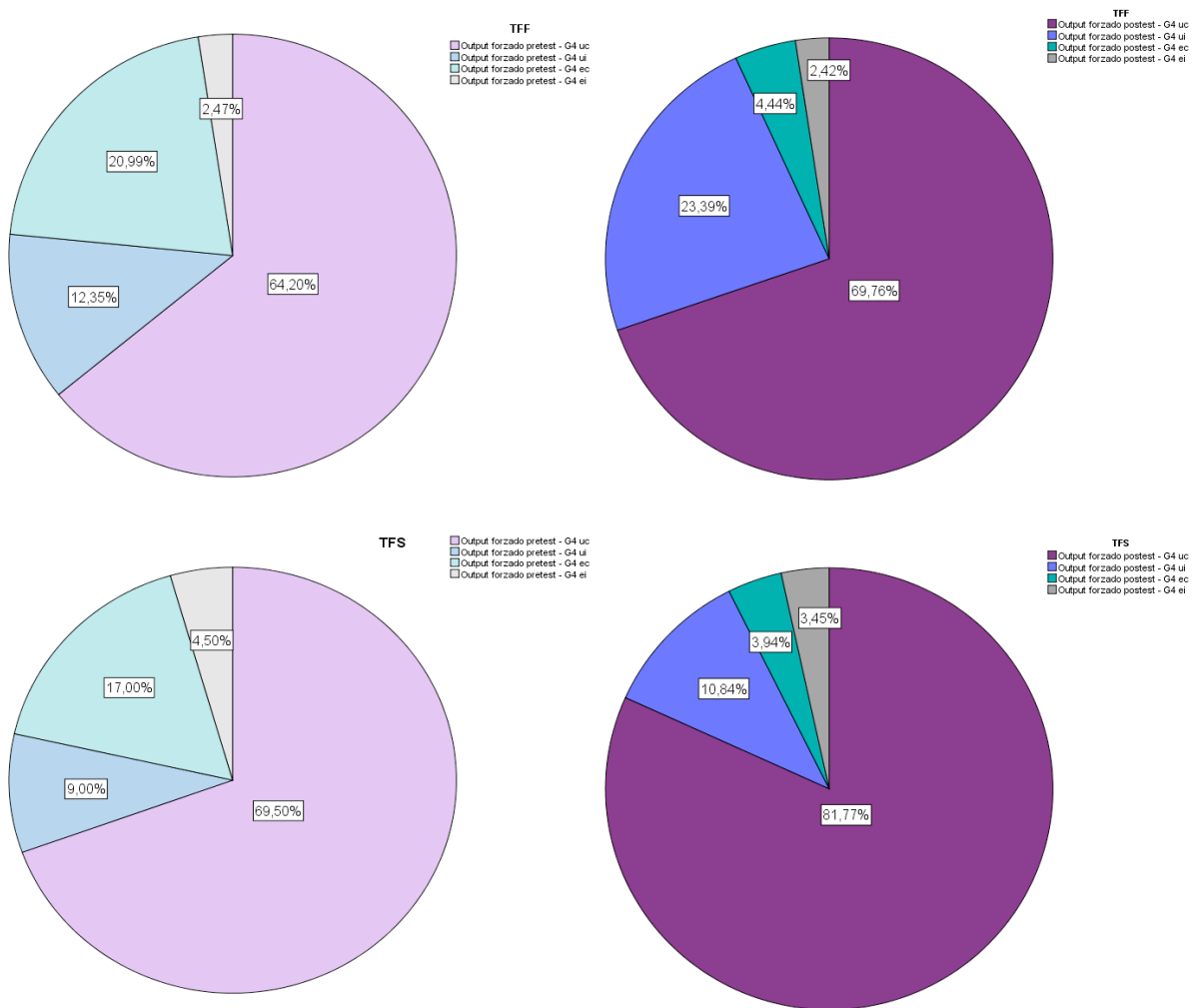
En resumen, se concluye (con reservas, al no tratarse de resultados estadísticamente significativos) que las actividades de traducción con foco en la

forma supusieron un descenso en la evitación incorrecta y, por lo tanto, una mejora en el *output* forzado de los sujetos.



Gráficos 44a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – evitación incorrecta del aspecto G2 – grupos TFF y TFS.

G4 (ORACIONES DE RELATIVO)



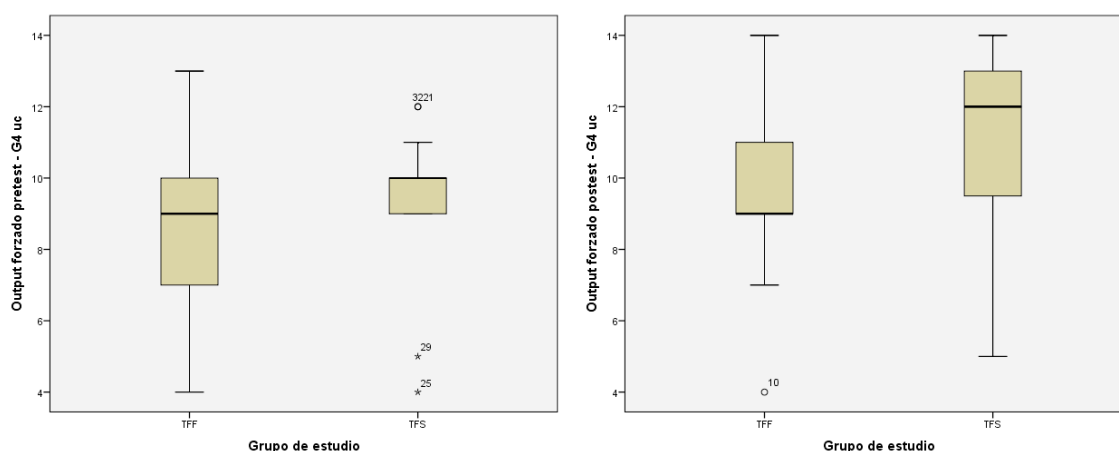
Gráficos 45a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el *output* forzado – aspecto lingüísticos G4.

En relación con el aspecto G4 (oraciones de relativo), se decide analizar las tasas de aumento/disminución de las categorías G4-uc, G4-ui y G4-ec en ambos grupos (*vid.* gráficos 45a, 45b, 45c y 45d).

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (*vid.* anexo 37) no arrojó resultados positivos para ninguna de las categorías que se pretendía analizar, por lo que se decidió realizar pruebas no paramétricas. Las pruebas de homocedasticidad mediante el estadístico de Levene mostraron homogeneidad de varianzas en todas las categorías.

G4-uc

Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas tanto en medición pretest (Grupo TFF = 9,00/14 y Grupo TFS = 10,00/14 con Sig. = ,361 > ,05) como en medición posttest (Grupo TFF = 9,00/14 y Grupo TFS = 12,00/14 con Sig. = ,057 > ,05). Se puede observar que el incremento de uso correcto fue mayor y estadísticamente significativo en el grupo TFS (prueba de rangos de Wilcoxon con Sig. = ,011 < ,05) y menor aunque no estadísticamente significativo en el grupo TFF (prueba de rangos de Wilcoxon, con Sig. = ,097 > ,05), lo cual se puede advertir claramente en los gráficos de cajas y bigotes 46a y 46b. Por lo tanto, se concluye que tanto las tareas pedagógicas de traducción con foco en la forma como con foco en significado consiguieron un aumento en la tasa de uso correcto, aunque este fue ligeramente mayor (y significativo) en el grupo que no recibió tratamiento de foco en la forma. Se concluye que este tipo de tareas no implicaron un mayor empleo correcto de este recurso lingüístico en el *output* forzado.

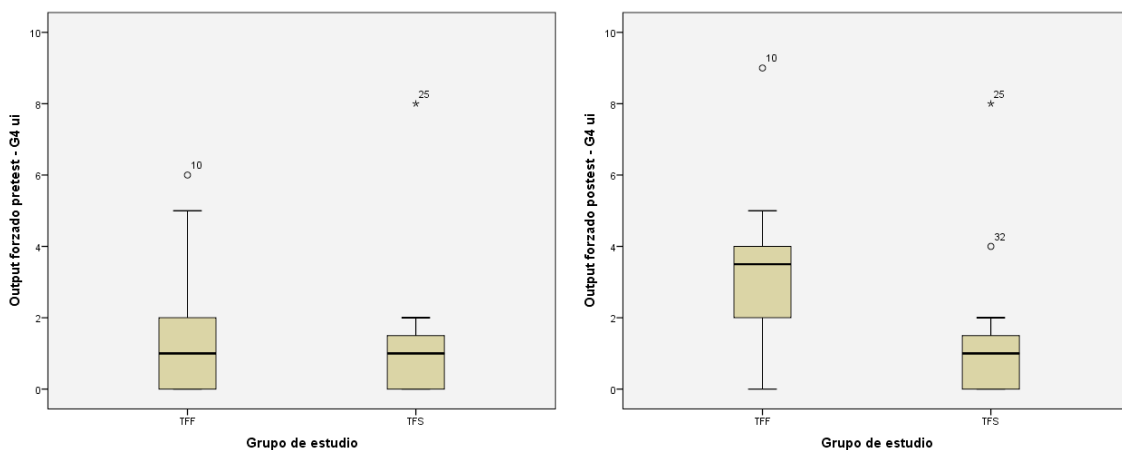


Gráficos 46a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – uso correcto del aspecto G4 – grupos TFF y TFS.

G4-ui

Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas tanto en medición pretest (Grupo TFF = 1,00/14 y Grupo TFS = 1,00/14 con Sig. = ,269 > ,05), pero no en la medición posttest (Grupo TFF = 3,50/14 y Grupo TFS = 1,00/14 con Sig. = ,007 < ,05). El descenso del uso incorrecto es uno de los objetivos perseguidos, puesto que supone que los sujetos cometen menos errores al usar un aspecto lingüístico novedoso y/o problemático. Se

puede ver que los dos grupos presentan, aparentemente, un efecto negativo de la instrucción, ya que en ambos se observa un aumento en el uso incorrecto, siendo este significativamente estadístico en el grupo TFF (prueba de los rangos de Wilcoxon, Sig. = ,007 < ,05) y no significativo en el grupo TFS (prueba de los rangos de Wilcoxon, Sig. = ,405 > ,05), lo cual se puede apreciar en los gráficos de cajas y bigotes 47a y 47b. Por lo tanto, se concluye, aunque con cierta reserva debido a las bajas tasas de frecuencia de esta categoría, que las tareas pedagógicas de traducción (tanto con foco en la forma como sin él) no ayudaron a reducir el uso incorrecto del aspecto lingüístico G4 en el *output* forzado, sino que tuvieron un efecto negativo al aumentar la tasa de uso incorrecto. Es posible que se trate de un efecto aparentemente negativo de la instrucción, pero que constituya, en realidad, un caso de reestructuración: en el estado de conocimiento de partida de los estudiantes, puede que la instrucción en las diferentes variantes de esta categoría gramatical produjera una reacomodación de reglas al introducir elementos nuevos que obligan a reconstruir un subsistema inicialmente simplificado. Esa reestructuración, en principio, se manifestaría en mayor frecuencia y variedad de errores aunque después pueda evolucionar hacia un sistema más elaborado y con menos errores.

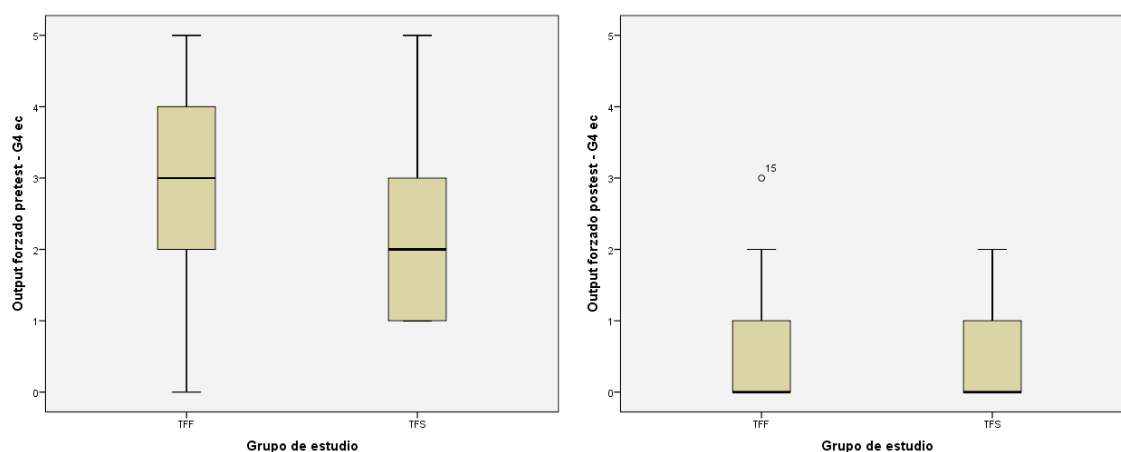


Gráficos 47a y 47b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – uso incorrecto del aspecto G4 – grupos TFF y TFS.

G4-ec

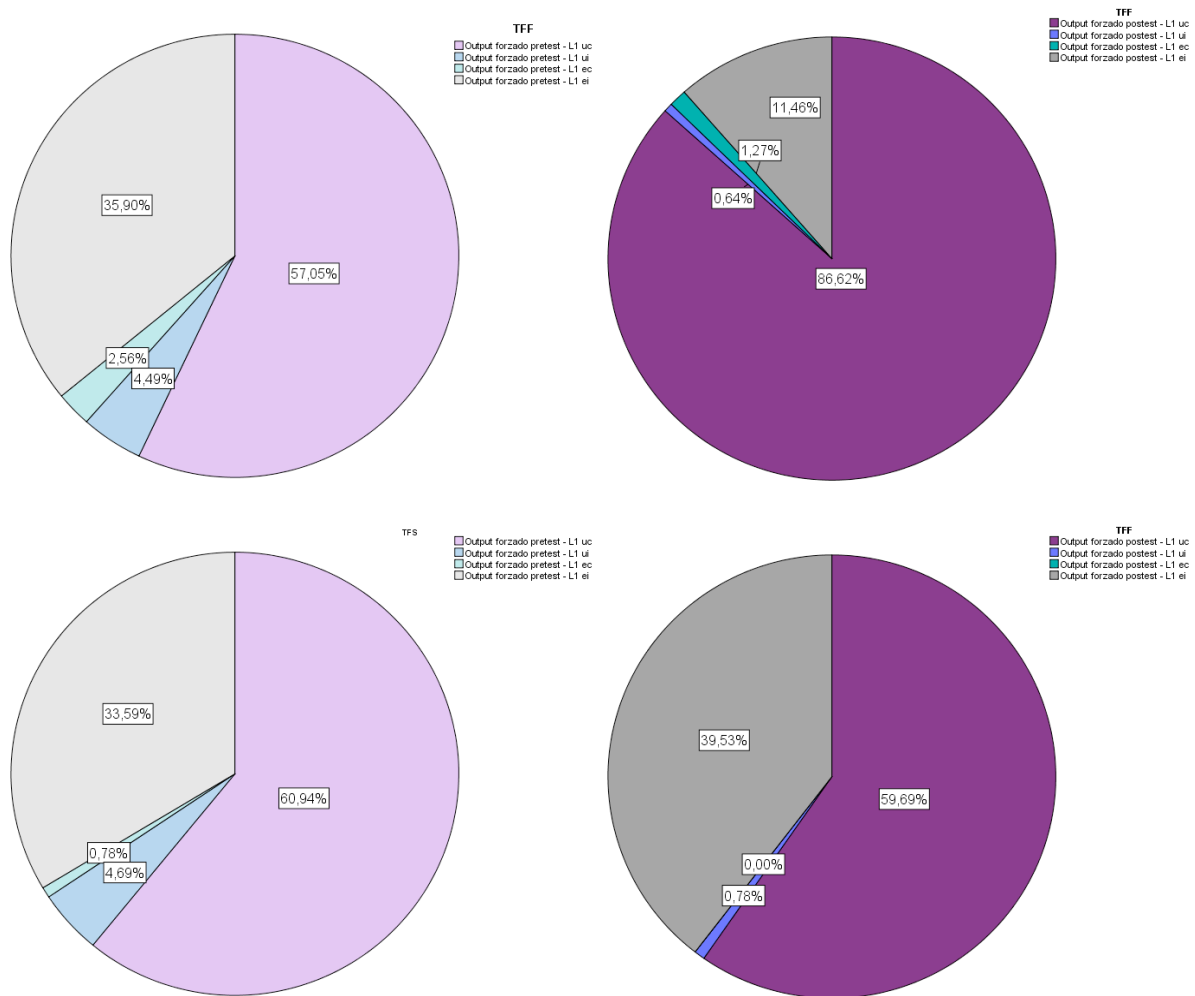
Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas tanto en medición pretest (Grupo TFF = 3,00/14 y Grupo TFS = 2,00/14 con Sig. = ,244 > ,05) como en medición posttest (Grupo TFF = ,00/14 y Grupo TFS = ,00/14 con Sig. = ,957 > ,05). El descenso de la evitación

correcta es uno de los objetivos perseguidos, puesto que puede implicar que los sujetos se sienten más seguros a la hora de emplear este recurso lingüístico. Se puede observar que el descenso de evitación correcta del aspecto lingüístico fue prácticamente igual en los dos grupos, y también estadísticamente significativo en ambos (prueba de los rangos de Wilcoxon, Sig. = ,000 < ,05 para el grupo TFF y Sig. = ,001 < ,05 para el grupo TFS). Debido a la baja tasa de frecuencia de esta categoría, este descenso debe interpretarse con cautela, pero se puede concluir que las tareas pedagógicas de traducción con foco en la forma no supusieron una diferencia a la hora de preparar mejor a los sujetos para el uso de este aspecto lingüístico, lo cual se hubiese demostrado con el aumento de los casos de evitación correcta (*vid.* gráficos 48a y 48b).



Gráficos 48a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – evitación correcta del aspecto G4 – grupos TFF y TFS.

L1 (PRECISIÓN LÉXICA)



Gráficos 49a-d: Tasa de estrategias de traducción (uso/evitación) en el *output* forzado – aspecto lingüístico L1.

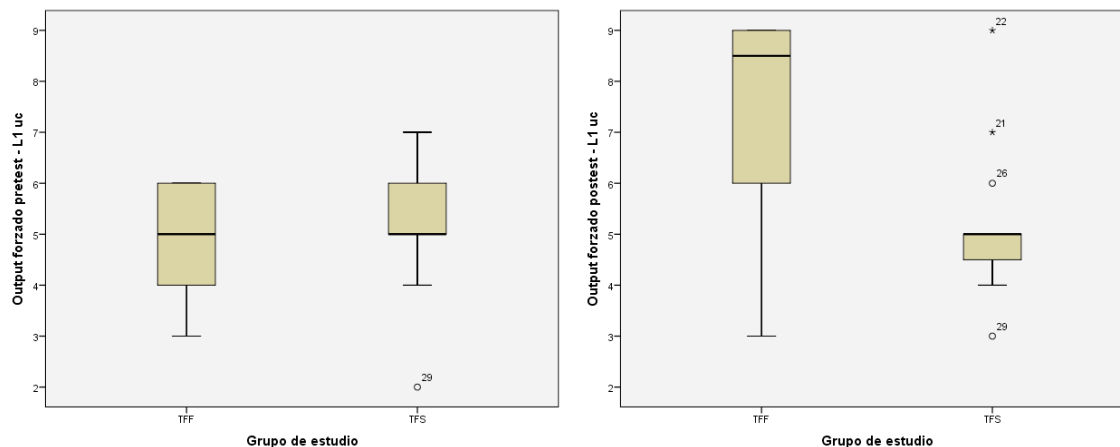
En relación con el aspecto L1, se decide analizar las tasas de aumento/disminución de las categorías L1-uc y L1-ei en ambos grupos (*vid.* gráficos 49a, 49b, 49c y 49d).

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (*vid.* anexo 38) no arrojó resultados positivos para ninguna de las dos categorías que se pretendía analizar, por lo que se decidió realizar pruebas no paramétricas. Las pruebas de homocedasticidad mediante el estadístico de Levene mostraron homogeneidad de varianzas en todas las categorías excepto en L1-uc posttest.

L1-uc

Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas en medición pretest (Grupo TFF = 5,00/9 y Grupo TFS = 5,00/9 con Sig. = ,421 > ,05), aunque no en medición posttest (Grupo TFF = 8,50/9 y Grupo TFS = 5,00/9 con Sig. = ,002 < ,05). Se puede observar, además, que el incremento de uso correcto en el grupo TFF fue estadísticamente significativo (prueba de rangos de Wilcoxon con Sig. = ,001 < ,05), mientras que el grupo TFS incluso presentó un descenso no deseado, aunque no fue estadísticamente significativo (prueba de rangos de Wilcoxon con Sig. = ,803 > ,05). Ambos fenómenos se pueden apreciar claramente en los gráficos de cajas y bigotes 50a y 50b.

Por lo tanto, se concluye que las tareas pedagógicas de traducción con foco en la forma resultaron beneficiosas para la mejora del *output* forzado de los sujetos en cuanto a la precisión léxica en los verbos de habla, mientras que las tareas de traducción centradas en el significado no lograron este efecto positivo, aunque este último resultado deba interpretarse con cautela.



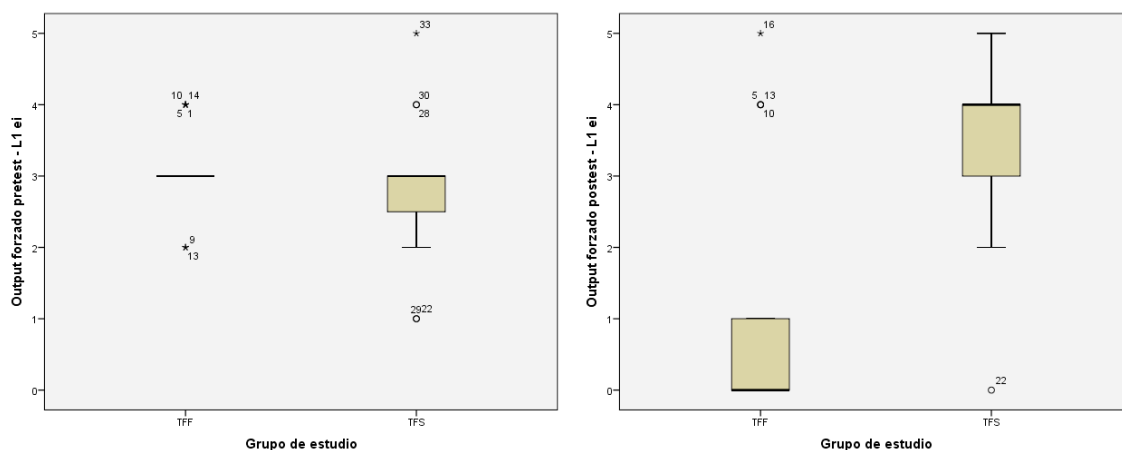
Gráficos 50a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – uso correcto del aspecto L1 – grupos TFF y TFS.

L1-ei

La medición de L1-uc se complementa con la realizada para la evitación incorrecta en ambos grupos. Según la prueba Mann-Whitney de muestras independientes, los dos grupos presentaron igualdad de medianas en medición pretest (Grupo TFF = 3,00/9 y Grupo TFS = 3,00/9 con Sig. = ,509 > ,05), pero no en medición posttest (Grupo TFF = ,00/9 y Grupo TFS = 4,00/9 con Sig. = ,001 < ,05). El

descenso de la evitación incorrecta es uno de los objetivos perseguidos, puesto que supone una mejora en la producción del sujeto al implicar una menor tasa de errores. Se puede observar que el grupo TFF presentó un descenso, que además fue estadísticamente significativo (prueba de rangos de Wilcoxon con Sig. = ,001 < ,05), mientras que el grupo TFS sufrió un aumento también estadísticamente significativo (prueba de rangos de Wilcoxon con Sig. = ,059 < ,05).

Por lo tanto, se concluye, con reservas al tratarse de tasas de frecuencia relativamente bajas y la gran cantidad de casos atípicos, que las actividades de traducción con foco en la forma supusieron un mayor beneficio para el *output* forzado de los sujetos, mientras que la falta de foco de este tratamiento pedagógico tuvo un efecto negativo (*vid.* gráficos 51a y 51b).



Gráficos 51a-b: Diagramas de cajas y bigotes – *output* forzado – evitación incorrecta del aspecto L1 – grupos TFF y TFS.

En la tabla 34 se detallan los resultados del contraste pretest-postest de los distintos aspectos lingüísticos objeto de estudio en las categorías analizadas. En la tabla se realizan tres indicaciones:

- si se produjo un aumento (↑) o un descenso (↓).
- si la variación implica un efecto positivo (color verde) o negativo (rojo) en el *output* forzado.
- si la variación fue estadísticamente significativa (casilla sombreada) o no (casilla no sombreada).

	Grupo TFF	Grupo TFS
G1	uso correcto ↑	uso correcto ↑
	evitación correcta ↓	evitación correcta ↓
G2	uso correcto ↑	uso correcto ↑
	uso incorrecto ↓	uso incorrecto ↑
	evitación correcta ↓	evitación correcta ↓
	evitación incorrecta ↓	evitación incorrecta ↓
G4	uso correcto ↑	uso correcto ↑
	uso incorrecto ↑	uso incorrecto ↑
	evitación correcta ↓	evitación correcta ↓
L1	uso correcto ↑	uso correcto ↓
	evitación incorrecta ↓	evitación incorrecta ↑

Tabla 34: Resumen de resultados de las estrategias de traducción (uso/evitación) en el *output* forzado.

Como se puede observar, los resultados fueron en mayor medida positivos en el grupo TFF (10 de las 11 categorías analizadas contribuyeron a mejorar el *output* forzado frente a 7 de 11 en el caso del grupo TFS). Además, en el grupo TFF las variaciones fueron estadísticamente significativas con mayor frecuencia (7 de 11 frente a 4 de 11 en el grupo TFS), pese a que en algunas mediciones estos resultados se deban interpretar con cautela por la baja tasa de frecuencia.

Por otro lado, se observan mejores resultados en los aspectos lingüísticos que presentan una relación forma-significado más clara (G1 y L1), es decir, sistemática y abiertamente reconocible, mientras que los aspectos G2 y G4, de naturaleza más arbitraria en cuanto a la realización lingüística, presentan unos resultados estadísticamente menos significativos.

3.4.5. Correlaciones

Con el fin de complementar las mediciones inter-grupos e intra-grupos pretest y postest y poder analizar el comportamiento de cada grupo a lo largo de todo el experimento, se llevaron a cabo análisis de correlaciones entre las mediciones relacionadas con el objetivo principal del estudio, esto es, el control formal de los sujetos. Para cada grupo se correlacionaron las siguientes mediciones en la medida en que se hubieran recogido datos al respecto:

-*Output* libre–criterio de corrección. De los cuatro criterios utilizados por los calificadores expertos para evaluar el *output* libre (Cumplimiento de la tarea, Coherencia, Alcance y dominio de vocabulario, Corrección) se usaron las puntuaciones otorgadas al de Corrección, puesto que el tratamiento pedagógico en los grupos experimentales incidía principalmente en esta dimensión de la producción escrita de los sujetos. Si bien no se puede descartar de entrada un efecto en los otros criterios (por ejemplo, un buen uso de las oraciones de relativo puede favorecer la coherencia y la cohesión de un texto, o la variedad en los verbos de habla introductorios puede contribuir a un mayor alcance de vocabulario), creemos que la precisión y la corrección gramaticales podían verse más beneficiadas por el tratamiento de foco en la forma, no solo en cuanto a los aspectos lingüísticos objeto de estudio, sino también en fomentar una atención más general a los aspectos formales.

-*Output* forzado-puntuación total (grupos TFF y TFS). De este instrumento se usaron en las correlaciones las puntuaciones totales puesto que estas venían dadas por la tasa de acierto (uso/evitación correcta) a la hora de traducir los casos concretos de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

-Tests controlados de aprendizaje inmediato (grupos TFF y ELE).

No se utilizó en las correlaciones la ocurrencia (uso correcto) de los aspectos lingüísticos en el *output* libre puesto que, como se indicó en el apartado dedicado a este instrumento (*vid.* cap. 3: 3.4.2.), la aparición de estos aspectos lingüísticos en la producción libre de los sujetos podía venir dada por varias causas, como eran el tema escogido o el tipo de información proporcionada.

Puesto que algunas de las mediciones utilizadas en las correlaciones no presentaron una distribución normal (en concreto, las relacionadas con el *output* forzado), se llevaron a cabo correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Para analizar las correlaciones se utilizó la siguiente escala de rangos de valores:

$0,0 < r_{xy} \leq 0,2$ Muy baja

$0,2 < r_{xy} \leq 0,4$ Baja

$0,4 < r_{xy} \leq 0,7$ Moderada o media

$0,7 < r_{xy} \leq 0,9$ Alta

$0,9 < r_{xy} \leq 1,0$ Muy alta

Puesto que todas las mediciones empleadas estaban relacionadas con el mismo constructo, es decir, con el control gramatical de los aspectos lingüísticos, se determinó que eran de esperar unas correlaciones entre moderadas y altas: no menores de 0,4 (bajas) por el hecho mencionado de que todas las mediciones reflejaban el grado de control gramatical mediante diferentes instrumentos (en la producción libre, en un *output* forzado por la traducción, en una actividad cerrada mediante tests controlados de aprendizaje inmediato), pero tampoco mayores de 0,9 (muy altas) debido a la diferente naturaleza de los instrumentos de recogida de datos (de más libre a más controlado). En las tablas correspondientes se ha utilizado el siguiente sistema para señalar las correlaciones, así como el grado de significación estadística mediante el p-valor correspondiente al coeficiente de correlación de Spearman:

Sombreado verde : correlación esperada

Sombreado amarillo: correlación cercana a la esperada

Sombreado rojo: correlación no esperada

Sombreado verde : correlación estadísticamente significativa

Sombreado amarillo: correlación cercana a la estadísticamente significativa

Sombreado rojo: correlación estadísticamente no significativa

Cabe señalar que las correlaciones esperadas (y estadísticamente significativas) no implican una relación causal. Por ejemplo, una alta correlación entre la tasa de acierto en los tests controlados de aprendizaje inmediato y el control gramatical en la producción libre no se interpreta como un efecto beneficioso de aquellos en este último. Las posibles inferencias acerca de los beneficios de determinado tratamiento pedagógico se llevan a cabo mediante los análisis inter-grupos e intra-grupos detallados en las secciones anteriores y que se retomarán en el apartado de revisión de hipótesis (*vid.* cap. 4: 4.1.).

Las correlaciones se utilizaron como otro instrumento de control más para indagar sobre la evolución de cada grupo a lo largo del experimento respecto al control gramatical y para comparar las similitudes o diferencias entre los grupos en cuanto a dicha evolución.

En primer lugar se analizaron las correlaciones entre los diferentes instrumentos mencionados dentro de cada grupo para determinar cuáles eran más significativas. Una vez localizadas, se llevó a cabo dentro de ellas un análisis de correlaciones más detallado por aspectos lingüísticos con el fin de determinar si estos presentaban algún comportamiento diferencial.

3.4.5.1. Correlaciones del grupo TFF

Un análisis de las correlaciones del grupo TFF arrojó los datos recogidos en la tabla 35:

Grupo TFF		Test inicial - Puntuación total	Output libre pretest - Corrección	Output forzado pretest - Puntuación total	Test controlado pretest - puntuación total	Test controlado postest - puntuación total	Output forzado postest - Puntuación total	Output libre postest - Corrección
Rho de Spearman	Test inicial - Puntuación total		,068	,164	,298	,333	,262	,014
			,789	,516	,230	,177	,294	,955
			18	18	18	18	18	18
	Output libre pretest - Corrección	,068		,381	,277	,123	,227	,543
		,789		,119	,266	,627	,366	,020
		18		18	18	18	18	18
	Output forzado pretest - Puntuación total	,164	,381		,350	,551	,308	,382
		,516	,119		,154	,018	,213	,117
	18	18		18	18	18	18	
Test controlado pretest - puntuación total	,298	,277	,350		,835	,458	,457	
	,230	,266	,154		,000	,056	,057	
	18	18	18		18	18	18	
Test controlado postest - puntuación total	,333	,123	,551*	,835**		,593*	,287	
	,177	,627	,018	,000		,009	,249	
	18	18	18	18		18	18	
Output forzado postest - Puntuación total	,262	,227	,308	,458	,593**		,116	
	,294	,366	,213	,056	,009		,647	
	18	18	18	18	18		18	
Output libre postest - Corrección	,014	,543*	,382	,457	,287	,116		
	,955	,020	,117	,057	,249	,647		
	18	18	18	18	18	18		

* : La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 35: Correlaciones entre los instrumentos de medida – grupo TFF.

Como se puede observar, las mayores correlaciones se produjeron entre los instrumentos más controlados, esto es, entre los tests de aprendizaje inmediato y el *output* forzado, siendo varias de estas correlaciones estadísticamente significativas (Sig. < ,05 o incluso < ,01). Dichas correlaciones se pueden apreciar en los siguientes gráficos de dispersión (gráfico 51):

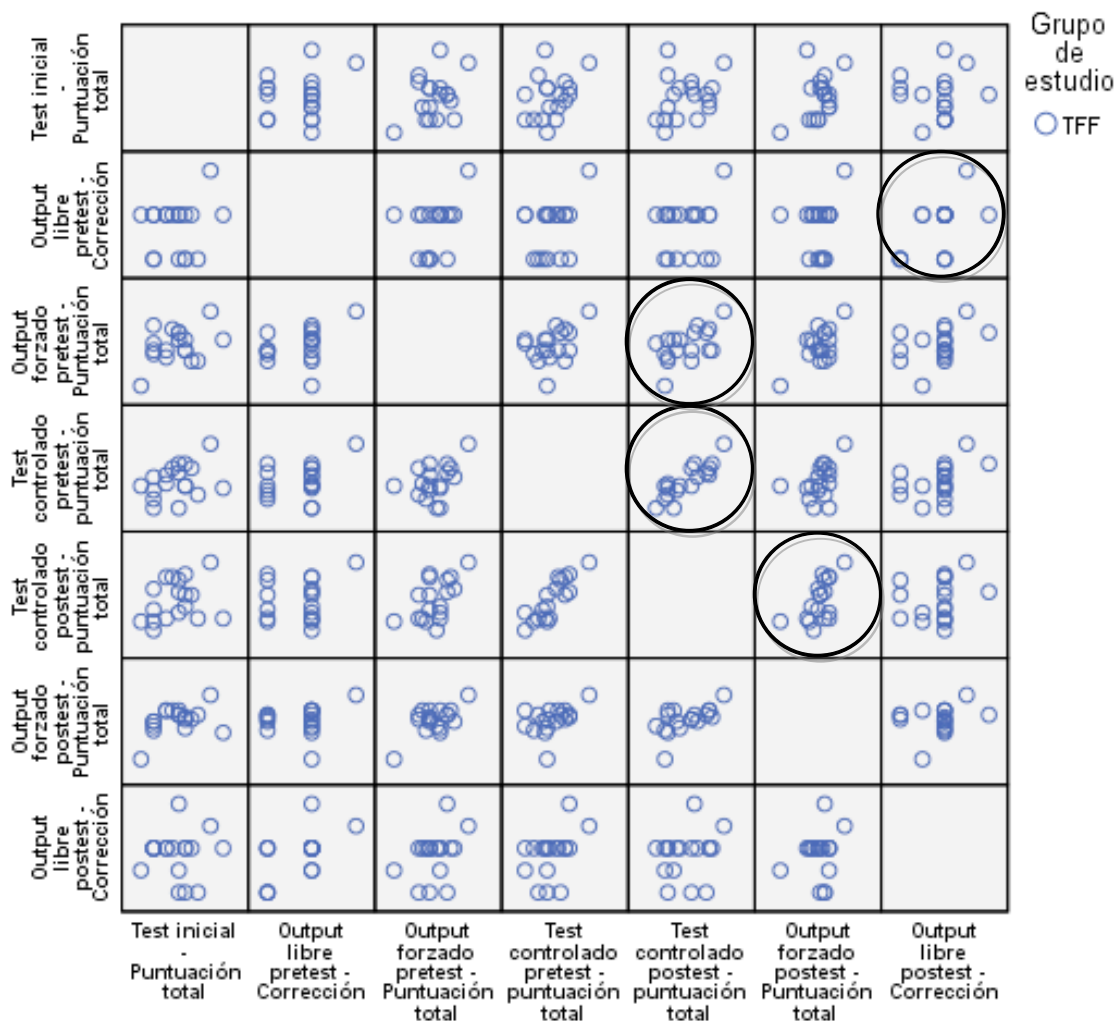


Gráfico 51: Gráficos de dispersión – correlaciones del grupo TFF.

Por lo tanto, se decide analizar la correlación entre estos dos instrumentos de medición por aspectos lingüísticos (solo G1, G2 y G4, ya que el aspecto G3 no se tuvo en cuenta en la revisión del *output* forzado por su baja tasa de aprendizaje) para observar si hay alguna diferencia significativa entre ellos.

Cabe señalar también la alta correlación entre el criterio de corrección del *output* libre pretest y postest, lo cual se corresponde con la alta fiabilidad entre evaluadores observada en el experimento (*vid.* cap. 3: 3.4.2.), así como la corroboración de que el tratamiento docente no produjo cambios intra-sujetos en el grado de control gramatical, es decir, aquellos sujetos que presentaban un mayor/menor control gramatical en el *output* libre pretest fueron los que siguieron presentándolo en el *output* libre postest.

Un análisis de las correlaciones entre las tasas de acierto por aspectos lingüísticos en el *output* forzado y los tests de aprendizaje (*vid.* anexo 39) arrojó las siguientes correlaciones estadísticamente significativas:

G1

Test controlado pretest-*output* forzado posttest ($r = ,669$ con Sig. = $,006$).

G2

Output forzado pretest-*output* forzado posttest ($r = ,752$ con Sig. = $,000$).

G4

Output forzado pretest-test controlado posttest ($r = ,502$ con Sig. = $,040$).

Aparte de estas correlaciones, se observaron otras por encima de $,400$ (aunque no estadísticamente significativas): una para G1, dos para G2 y tres para G4. Esto nos lleva a pensar que el tratamiento pedagógico con foco en la forma tuvo un mayor efecto de variación intra-sujeto en el control del aspecto G1 puesto que las tasas de acierto entre los diferentes instrumentos de medición presentan menos correlaciones que las de los otros dos aspectos lingüísticos, es decir, los sujetos con mayor/menor control gramatical del aspecto G1 en los tests controlados no fueron siempre los mismos que los que mostraron mayor/menor control gramatical de este aspecto en el *output* forzado (ni en las correlaciones internas de estos dos instrumentos).

3.4.5.2. Correlaciones del grupo TFS

Un análisis de las correlaciones del grupo TFS arrojó los datos recogidos en la tabla 36:

Grupo TFS		Test inicial- Puntuación total	Output libre pretest - Corrección	Output forzado pretest - Puntuación total	Output forzado postest - Puntuación total	Output libre postest - Corrección	
Rho de Spearman	Test inicial- Puntuación total		,018	,099	,371	,012	
		Coefficiente de correlación					
		Sig. (bilateral)		,948	,726	,174	,967
		N		15	15	15	15
	Output libre pretest - Corrección		-,018		,484	,518	,049
		Coefficiente de correlación					
		Sig. (bilateral)		,948	,067	,048	,862
		N		15	15	15	15
	Output forzado pretest - Puntuación total		-,099	,484		,726*	,070
		Coefficiente de correlación					
	Sig. (bilateral)		,726	,067	,002	,803	
	N		15	15	15	15	
Output forzado postest - Puntuación total		,371	,518*	,726**		,140	
	Coefficiente de correlación						
	Sig. (bilateral)		,174	,048	,002	,618	
	N		15	15	15	15	
Output libre postest - Corrección		-,012	,049	-,070	,140		
	Coefficiente de correlación						
	Sig. (bilateral)		,967	,862	,803	,618	
	N		15	15	15	15	

* : La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 36: Correlaciones entre los instrumentos de medida – grupo TFS.

Al igual que en el grupo TFF, el criterio de corrección del *output* libre presentó una correlación alta y estadísticamente significativa con otro instrumento que, a diferencia del grupo TFF, no es su equivalente postest, sino el *output* forzado postest. Este cambio en el comportamiento intra-sujetos implica que la falta de tratamiento pedagógico sin foco en la forma tuvo un efecto diferente en tanto que los sujetos con un mayor/menor control gramatical en su producción libre pretest no fueron los mismos que lo presentaron en la producción libre postest. En cualquier caso, este grupo sí coincide con el grupo TFF en la correlación entre el *output* forzado pretest y postest, como queda patente en los siguientes gráficos de dispersión de las correlaciones (gráfico 52):

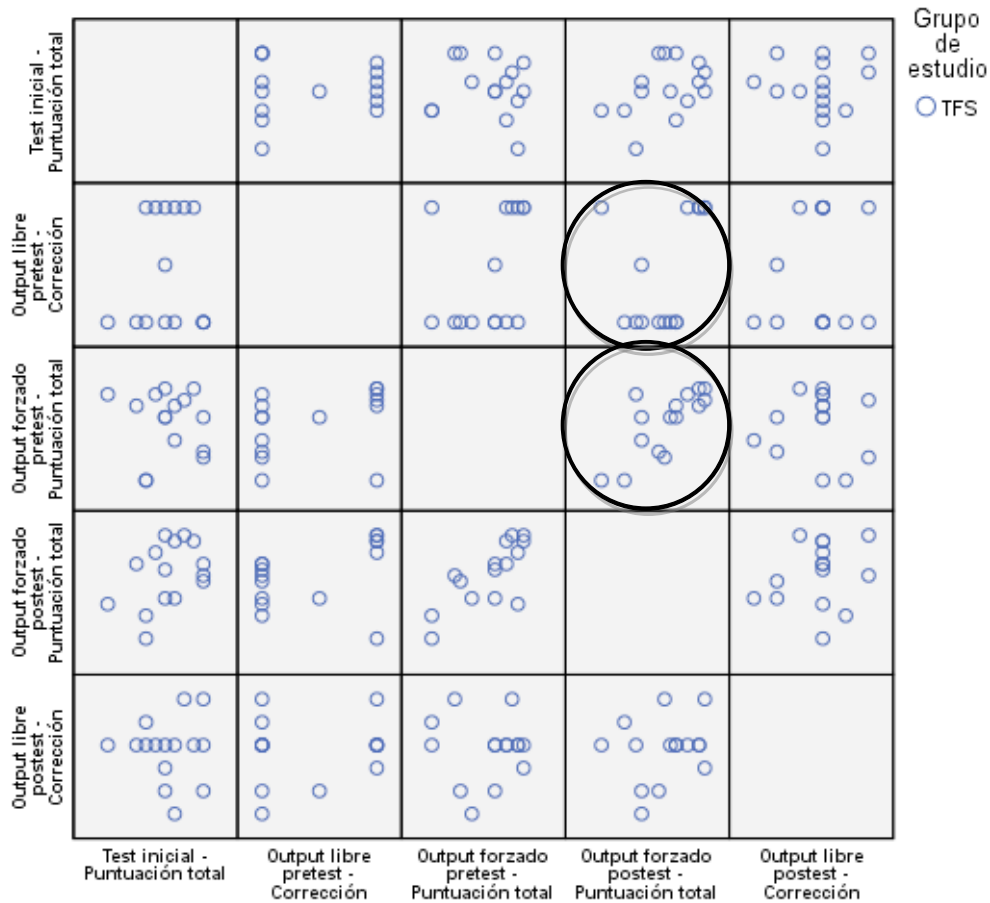


Gráfico 52: Gráficos de dispersión – correlaciones del grupo TFS.

Por todo lo expuesto, se decidió analizar las correlaciones por aspectos lingüísticos entre la tasa de acierto pretest y posttest en el *output* forzado. Como se muestra en la tabla 37, el análisis del coeficiente de correlación de Spearman arroja un alto grado de correlación entre las mediciones:

Grupo TFS			Forzado pretest G1	Forzado pretest G2	Forzado pretest G4	Forzado postest G1	Forzado postest G2	Forzado postest G4
Rho de Spearman	Forzado pretest G1	Coeficiente de correlación		,703**	,617	,582	,550	,310
		Sig. (bilateral)		,003	,014	,023	,034	,260
		N		15	15	15	15	15
	Forzado pretest G2	Coeficiente de correlación	,703**		,318	,534	,366	,227
		Sig. (bilateral)	,003		,247	,040	,180	,416
		N	15		15	15	15	15
	Forzado pretest G4	Coeficiente de correlación	,617*	,318		,419	,621	,563*
		Sig. (bilateral)	,014	,247		,120	,013	,029
		N	15	15		15	15	15
	Forzado Postest G1	Coeficiente de correlación	,582*	,534*	,419		,506	,554
		Sig. (bilateral)	,023	,040	,120		,055	,032
		N	15	15	15		15	15
Forzado postest G2	Coeficiente de correlación	,550*	,366	,621*	,506		,572	
	Sig. (bilateral)	,034	,180	,013	,055		,026	
	N	15	15	15	15		15	
Forzado postest G4	Coeficiente de correlación	,310	,227	,563*	,554*	,572*		
	Sig. (bilateral)	,260	,416	,029	,032	,026		
	N	15	15	15	15	15		

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* : La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 37: Correlaciones entre los aspectos lingüísticos en el *output* forzado – grupo TFS.

Por el contrario, si estos resultados se comparan con los del grupo TFF (tabla 38) observamos una escasa correlación por aspectos lingüísticos entre el *output* forzado pretest y el *output* forzado postest, como ya indicó la falta de correlación general entre estos dos instrumentos ($r = ,308$ con $\text{Sig.} = ,213$).

GRUPO TFF			Forzado pretest G1	Forzado pretest G2	Forzado pretest G4	Forzado postest G1	Forzado postest G2	Forzado postest G4
Rho de Spearman	Forzado pretest G1	Coefficiente de correlación		,213	,280	,137	,169	,421
		Sig. (bilateral)		,396	,261	,587	,503	,082
		N		18	18	18	18	18
	Forzado pretest G2	Coefficiente de correlación	,213		,376	,040	,752*	,202
		Sig. (bilateral)	,396		,124	,876	,000	,423
		N	18		18	18	18	18
	Forzado pretest G4	Coefficiente de correlación	,280	,376		-,102	,331	,315
		Sig. (bilateral)	,261	,124		,688	,180	,203
		N	18	18		18	18	18
	Forzado Postest G1	Coefficiente de correlación	,137	,040	-,102		,087	,150
		Sig. (bilateral)	,587	,876	,688		,732	,553
		N	18	18	18		18	18
Forzado postest G2	Coefficiente de correlación	,169	,752**	,331	,087		,278	
	Sig. (bilateral)	,503	,000	,180	,732		,263	
	N	18	18	18	18		18	
Forzado postest G4	Coefficiente de correlación	,421	,202	,315	,150	,278		
	Sig. (bilateral)	,082	,423	,203	,553	,263		
	N	18	18	18	18	18		

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 38: Correlaciones entre los aspectos lingüísticos en el *output* forzado – grupo TFF.

La única correlación estadísticamente significativa fue la del aspecto G2. Este dato contrasta con los resultados de la variación intra-grupal en la tasa de acierto (uso correcto) pretest-postest en el *output* forzado (*vid.* tabla 34), los cuales fueron positivos para los tres aspectos G1, G2 y G4 (y estadísticamente significativos para G1 y G2). De nuevo, esto nos lleva a pensar que el tratamiento pedagógico con foco en la forma tuvo un mayor efecto de variación intra-sujeto.

3.4.5.3. Correlaciones del grupo ELE

En tercer lugar, en cuanto al grupo ELE, un análisis de las correlaciones arroja los datos recogidos en la tabla 39:

			Test inicial- Puntuación total	Output libre pretest - Corrección	Test controlado pretest - puntuación total	Test controlado postest - puntuación total	Output libre postest - Corrección
Rho de Spearman	Test inicial- Puntuación total	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N		,128 ,570 22	,326 ,138 22	,360 ,099 22	-,186 ,407 22
	Output libre pretest - Corrección	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,128 ,570 22		-,092 ,670 24	-,084 ,696 24	,380 ,067 24
	Test controlado pretest - puntuación total	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,326 ,138 22	-,092 ,670 24		,884** ,000 24	,014 ,947 24
	Test controlado postest - puntuación total	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,360 ,099 22	-,084 ,696 24	,884** ,000 24		-,076 ,725 24
	Output libre postest - Corrección	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-,186 ,407 22	,380 ,067 24	,014 ,947 24	-,076 ,725 24	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 39: Correlaciones entre los instrumentos de medida – grupo ELE.

Como se puede observar, la única correlación significativa tuvo lugar entre los tests de aprendizaje inmediato, la cual queda patente en los siguientes gráficos de dispersión (gráfico 53).

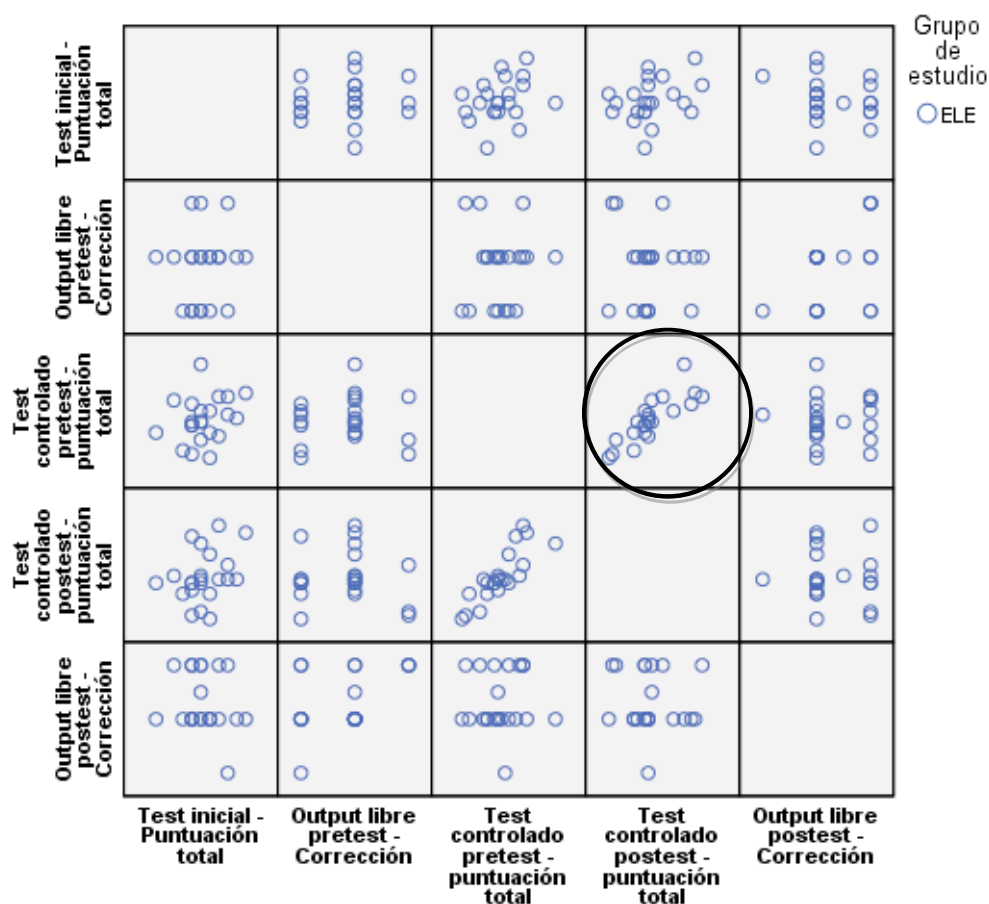


Gráfico 53: Gráficos de dispersión – correlaciones del grupo ELE.

En consecuencia, se decidió estudiar las correlaciones por aspectos lingüísticos en estas mediciones de aprendizaje pretest y posttest.

Por otro lado, cabe señalar que, al igual que en el grupo TFF, hay una correlación cercana a lo estadísticamente significativo entre el criterio de corrección del *output* libre pretest y posttest (no presente en el grupo TFS), lo cual podría evidenciar que un tratamiento pedagógico de los aspectos lingüísticos contribuye a mantener el nivel de corrección en la producción libre sin variaciones intra-sujeto, pero el hecho de que esta correlación no sea estadísticamente significativa en el grupo ELE hace necesario que este posible efecto deba ser estudiado más a fondo para poder llegar a datos concluyentes.

El análisis de correlaciones por aspectos lingüísticos entre los tests de aprendizaje inmediato (*vid.* anexo 40) arrojó correlaciones estadísticamente significativas entre las siguientes mediciones:

G1 pretest y G1 posttest ($r = ,574$ con Sig. = ,003)
 G2 pretest y G3 pretest ($r = ,475$ con Sig. = ,019)
 G2 pretest y G2 posttest ($r = ,650$ con Sig. = ,001)
 G2 pretest y G3 posttest ($r = ,538$ con Sig. = ,007)
 G2 posttest y G3 posttest ($r = ,458$ con Sig. = ,024)
 G3 pretest y G3 posttest ($r = ,624$ con Sig. = ,001)
 G3 pretest y G4 posttest ($r = ,449$ con Sig. = ,028)
 G4 pretest y G4 posttest ($r = ,970$ con Sig. = ,000)

Como se puede observar, todos los aspectos se correlacionaron significativamente entre sus mediciones pretest y posttest. El único aspecto que no se correlacionó de forma significativa con los otros aspectos en ninguna medición es G1, lo cual vuelve a corroborar el carácter diferenciador de este aspecto lingüístico.

Una comparativa con el grupo TFF arrojó resultados parecidos, puesto que en este grupo encontramos las siguientes correlaciones estadísticamente significativas (dos de ellas solamente cercanas a lo estadísticamente significativo):

G1 pretest y G1 posttest ($r = ,686$ con Sig. = ,002) = ELE
 G2 pretest y G2 posttest ($r = ,553$ con Sig. = ,017) = ELE
 G2 posttest y G4 posttest ($r = ,441$ con Sig. = ,067) \neq ELE
 G3 pretest y G2 posttest ($r = ,508$ con Sig. = ,031) \neq ELE
 G3 pretest y G3 posttest ($r = ,515$ con Sig. = ,029) = ELE
 G4 pretest y G2 posttest ($r = ,493$ con Sig. = ,038) \neq ELE
 G4 pretest y G3 posttest ($r = ,450$ con Sig. = ,061) \neq ELE
 G4 pretest y G4 posttest ($r = ,810$ con Sig. = ,000) = ELE

A tenor de estos datos, podemos constatar que en este grupo los cuatro aspectos lingüísticos también se correlacionaron entre sus mediciones pretest y posttest y, al igual que en el grupo ELE, el único aspecto que no se correlacionó con los demás es el aspecto G1. De todo esto se desprende que los tratamientos pedagógicos con foco en la forma tanto en un contexto de traducción pedagógica como de enseñanza de ELE tuvieron un efecto similar en cuanto a la variación intra-sujeto, al igual que en la tasa de aprendizaje (*vid.* cap. 3: 3.4.3.).

Capítulo 4: CONCLUSIONES

4.1. Revisión de las hipótesis de investigación

Una vez analizados estadísticamente todos los datos cuantitativos, procedemos ahora a revisar las hipótesis de investigación planteadas con el fin de extraer los resultados empíricamente validados del estudio.

Hipótesis 1: El foco en la forma aplicado mediante tareas de traducción pedagógica es igual de efectivo que si es aplicado mediante tareas de enseñanza de ELE para el aprendizaje inmediato de determinados aspectos lingüísticos.

Podemos afirmar que esta hipótesis queda empíricamente validada por los resultados obtenidos mediante los tests de aprendizaje inmediato pretest-postest, los cuales indicaron que los dos grupos que recibieron tratamiento pedagógico de foco en la forma (TFF y ELE) mostraron una tasa de aprendizaje positiva de los aspectos lingüísticos, con excepción del aspecto G3 en el grupo ELE (gráfico 54):

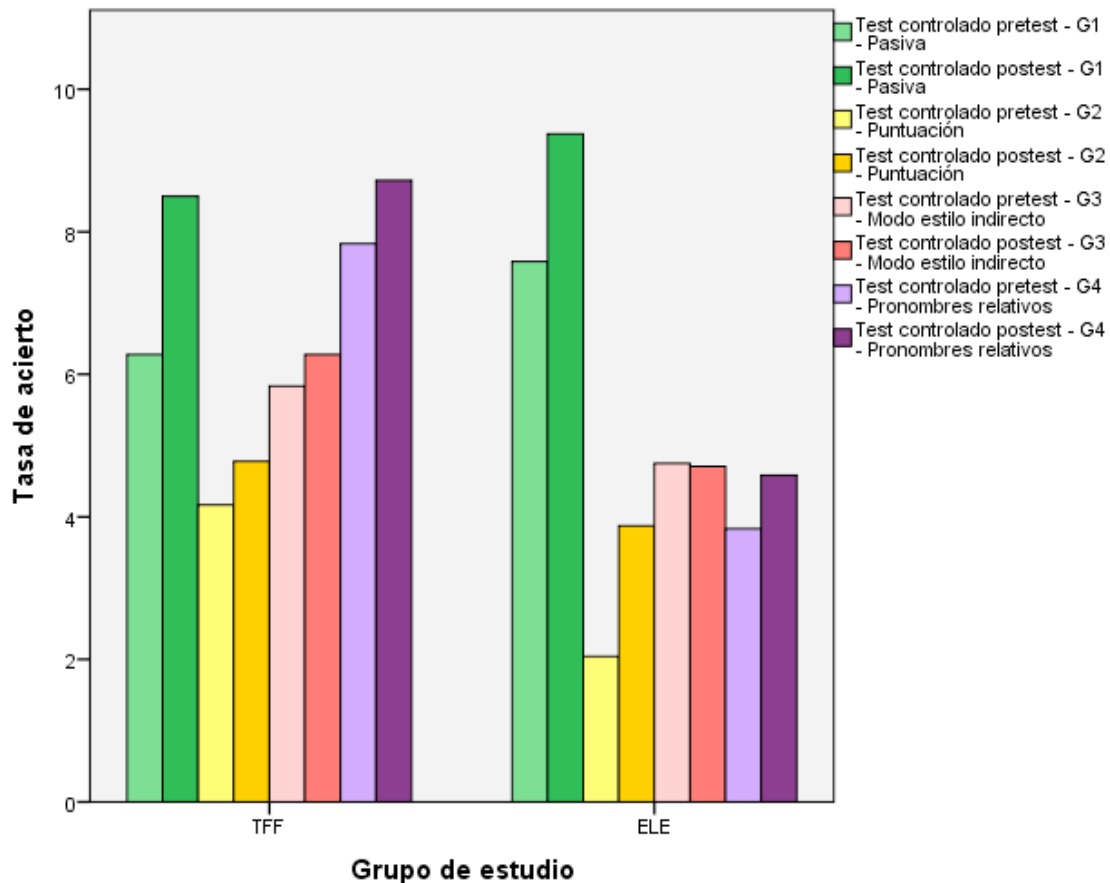


Gráfico 54: Resultados de los tests de aprendizaje inmediato – grupos TFF y ELE.

1.

Las pruebas T de muestras relacionadas (*vid.* anexo 31) indicaron que las variaciones pretest-posttest fueron positivas y estadísticamente significativas en todos los casos (Sig. < ,05), excepto para el aspecto G3 (Grupo TFF, Sig. = ,177 > ,05 y Grupo ELE, Sig. = ,863 > ,05), que incluso fue negativa en el grupo ELE.

Por lo tanto, se concluye que la instrucción con foco en la forma fue beneficiosa para el aprendizaje inmediato de los aspectos lingüísticos gramaticales en el grupo TFF, lo cual demuestra que la traducción pedagógica sirve como marco de trabajo para aplicar este tipo de instrucción de manera efectiva, como se ha demostrado (y este estudio corrobora) en un contexto de enseñanza de ELE.

El diferente comportamiento del aspecto G3 nos lleva a la segunda hipótesis, que indaga sobre los posibles efectos de las características de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en su tasa de aprendizaje.

Hipótesis 2: Las características del aspecto lingüístico estudiado y el tratamiento de foco en la forma empleado en su enseñanza puede influir en su tasa de aprendizaje inmediato.

Esta hipótesis analiza la influencia que tres características diferenciales presentes en los aspectos lingüísticos pueden tener en el aprendizaje inmediato de los mismos:

- Ser un aspecto ya estudiado con anterioridad pero presentar todavía problemas de uso (G3 y G4) o ser un aspecto novedoso o apenas estudiado (G1, G2 y L1).
- Ser un aspecto dicotómico (G1, G2 y G3) o variable (G4 y L1).
- Presentar una relación forma-significado más reconocible (G1, G3 y L1) o menos reconocible (G2 y G4).

Podemos afirmar que esta hipótesis queda empíricamente validada por varias razones:

-En primer lugar, como se ha señalado en la Hipótesis 1, el aspecto G3 presentó una tasa de aprendizaje inmediato no significativa a diferencia de los aspectos gramaticales G1, G2 y G4. A pesar de ser un aspecto lingüístico ya estudiado con anterioridad por los sujetos del experimento, de carácter dicotómico y con una relación forma-significado más reconocible (*El presidente dice que la sociedad es comprensiva* frente a *El presidente dice que la sociedad sea comprensiva*), el aspecto G3 resulta demasiado complicado para un tratamiento de foco en la forma tan reducido en el tiempo como el que se empleó en el experimento. Creemos que esto puede deberse a que la diferencia en la elección modal en el estilo indirecto, pese a implicar en muchas ocasiones un cambio en el significado en el mensaje transmitido, se basa en una característica morfológica muy poco marcada que necesita de un tratamiento mucho más intensivo de concienciación mediante actividades de foco en la forma y de práctica mediante actividades que incidan en las diferencias asociadas al uso de una forma u otra.

-En segundo lugar, el análisis de las variaciones en la tasa de acierto pretest-postest del *output* forzado arrojaron unos resultados más positivos y consistentes para los aspectos G1 y L1 en el grupo TFF (los dos tuvieron un incremento estadísticamente significativo en su uso correcto). Al igual que el aspecto G3, estos dos aspectos están caracterizados por presentar una relación forma-significado muy

clara, es decir, sistemática y abiertamente reconocible (*El edificio es construido* frente a *El edificio **está** construido*, *El presidente ha **asegurado** que subirá los impuestos* frente a *El presidente **ha insinuado** que subirá los impuestos*). Sin embargo, los resultados no fueron igual de positivos en el grupo TFS: si bien el aspecto G1 obtuvo también resultados positivos de incremento de uso correcto (aunque no estadísticamente significativos), el aspecto L1 tuvo un descenso de uso correcto y un aumento de la evitación incorrecta. Esto nos lleva a concluir que la variabilidad del aspecto L1 (*El presidente **ha asegurado/ha insinuado/ha sugerido/ha admitido/ha comunicado/ha indicado/... que subirá los impuestos***) puede incidir en su grado de control cuando este aspecto no recibe un tratamiento pedagógico adecuado, a diferencia del aspecto G1, que es un aspecto lingüístico dicotómico.

-En tercer lugar, todos los análisis de correlaciones (*vid. cap. 3: 3.4.5.*) arrojaron unos resultados diferenciados para el aspecto G1. Por un lado, este aspecto fue el que presentó menos correlaciones significativas entre los tests de aprendizaje inmediato y el *output* forzado en el grupo TFF. Por otro lado, este aspecto fue el único que presentó solamente correlaciones internas pretest-postest estadísticamente significativas entre los tests de aprendizaje inmediato administrados a los grupos TFF y ELE (todos los demás aspectos, además de las correlaciones internas, presentaron correlaciones estadísticamente significativas con otros aspectos lingüísticos en mediciones pretest y postest). Como se indicó en el apartado 3.4.5., las correlaciones en sí no implican relaciones causa-efecto, pero su ausencia sí implica que las variaciones intra-sujetos fueron mayores, es decir, los sujetos con mayor/menor control en una medición no se correspondieron con los de mayor/menor control en otra. Esto también quedó corroborado por los análisis de fiabilidad de los tests de aprendizaje inmediato. Si bien ambos obtuvieron un elevado valor de Alfa de Cronbach (*vid. anexo 30*), fueron precisamente los ítems del aspecto G1 los que obtuvieron un peor índice de discriminación, aunque en ningún caso problemático, puesto que su eliminación no hacía elevar demasiado el Alfa.

Todo esto nos lleva a concluir que las características del aspecto G1 (novedoso, dicotómico y con una relación forma-significado más reconocible) son las más apropiadas para un tratamiento de foco en la forma de corta duración, tanto en un contexto de ELE como en un contexto de traducción pedagógica. Por otra parte, este aspecto lingüístico fue el único que recibió un tratamiento pedagógico centrado en el

uso de imágenes para representar la relación forma-significado, lo cual viene a corroborar la eficacia de este recurso proveniente de la lingüística cognitiva para la creación de gramáticas pedagógicas que faciliten la comprensión de los fenómenos lingüísticos por parte de los aprendientes.

Hipótesis 3: Las tareas de traducción pedagógica con foco en la forma son más efectivas que las tareas de traducción pedagógica sin este tratamiento para preparar para la producción de *output* forzado (traducciones).

Podemos afirmar que esta hipótesis queda empíricamente validada por los análisis de la variación pretest-postest en la tasa de acierto de las traducciones realizadas por los grupos TFF y TFS. A pesar de que ninguno de los dos grupos mostró diferencias significativas inter-grupos en la media de acierto, la prueba de los rangos de Wilcoxon demostró que la mejora del grupo TFF fue estadísticamente significativa (Sig. ,018 < ,05), mientras que esta mejora no lo fue para el grupo TFS. Esta diferencia se puede apreciar en el gráfico 55:

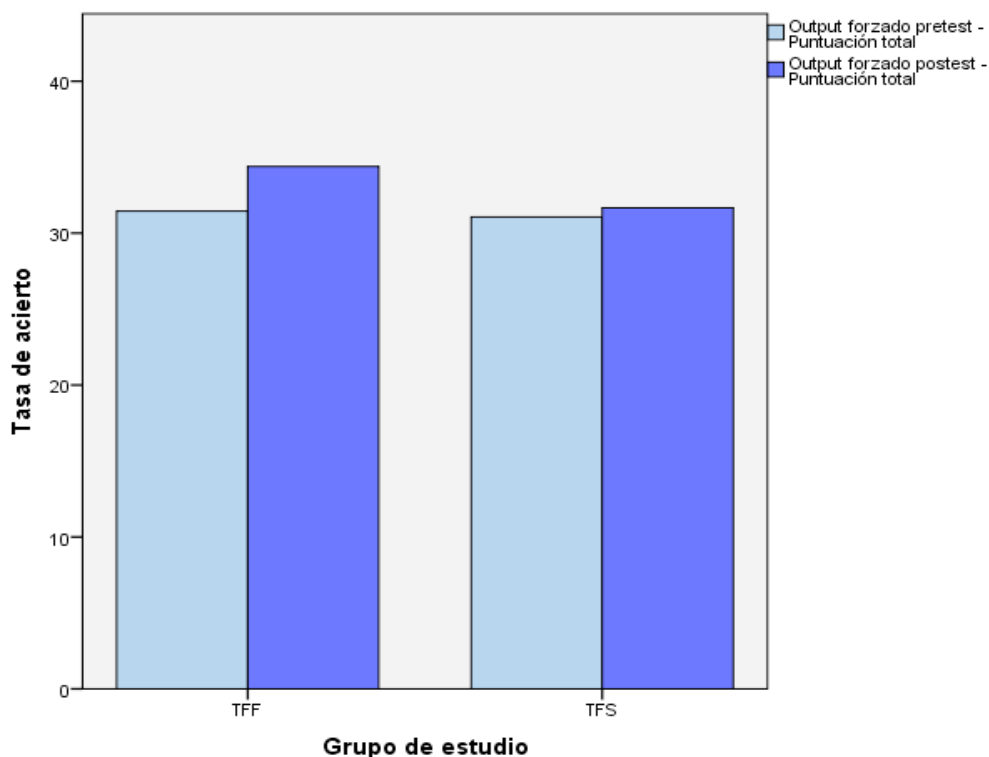


Gráfico 55: Tasa de acierto – *output* forzado – grupos TFF y TFS.

Por lo tanto, se puede concluir que la intervención pedagógica focalizada en los aspectos lingüísticos que recibió el grupo TFF benefició más a los sujetos de este grupo a la hora de traducir al español los casos de ocurrencia de los aspectos lingüísticos en los textos originales en inglés. Si bien el grupo TFS también recibió instrucción en los aspectos lingüísticos considerados en este estudio, esta se realizó de manera incidental a partir de los casos aparecidos en los textos que se tradujeron en clase, mientras que el grupo TFF realizó tareas de traducción pedagógica que llamaban la atención sobre estos aspectos lingüísticos. Esto viene a demostrar la efectividad de la instrucción mediante tareas de traducción pedagógica frente a las tareas de traducción centradas simplemente en el análisis y comentario de la producción de los estudiantes, sin un tratamiento previo de los aspectos lingüísticos que pueden ser problemáticos. Por otra parte, como ya se analizó en el apartado correspondiente (*vid.* cap. 3: 3.4.4.), un análisis de las estrategias de traducción (uso correcto/incorrecto o evitación correcta/incorrecta) por aspectos lingüísticos arrojó los datos que se resumen en la tabla 34.

	Grupo TFF	Grupo TFS
G1	uso correcto ↑	uso correcto ↑
	evitación correcta ↓	evitación correcta ↓
G2	uso correcto ↑	uso correcto ↑
	uso incorrecto ↓	uso incorrecto ↑
	evitación correcta ↓	evitación correcta ↓
	evitación incorrecta ↓	evitación incorrecta ↓
G4	uso correcto ↑	uso correcto ↑
	uso incorrecto ↑	uso incorrecto ↑
	evitación correcta ↓	evitación correcta ↓
L1	uso correcto ↑	uso correcto ↓
	evitación incorrecta ↓	evitación incorrecta ↑

Tabla 34: Resumen de resultados de las estrategias de traducción (uso/evitación) en el *output* forzado.

Este análisis permite comprobar que los resultados fueron en mayor medida positivos en el grupo TFF (10 de las 11 categorías analizadas contribuyeron a mejorar el *output* forzado frente a 7 de 11 en el caso del grupo TFS). Además, en el grupo TFF las variaciones fueron estadísticamente significativas con mayor frecuencia (7 de 11 frente a 4 de 11 en el grupo TFS), pese a que en algunas mediciones estos resultados se deban interpretar con cautela por la baja tasa de frecuencia.

Por último, cabe señalar que las correlaciones por aspectos lingüísticos para el grupo TFF fueron muy diferentes de las del grupo TFS. Mientras que en el grupo TFS las tasas de acierto pretest de todos los aspectos lingüísticos se correlacionaron con sus correspondientes tasas de acierto posttest (e incluso se dieron correlaciones significativas entre los diferentes aspectos lingüísticos), en el grupo TFF solamente fue así para el aspecto G2, lo cual indica que el tratamiento pedagógico de foco en la forma provocó una mayor variación intra-sujetos, es decir, los sujetos con mayor/menor control en una medición no se correspondieron con los de mayor/menor control en otra.

Esto viene a corroborar la idea de que la presencia de un tratamiento pedagógico tuvo un mayor efecto que la ausencia del mismo, puesto que en el grupo TFS no hubo tanta variación intra-sujetos. Al ser la variación positiva (mejora en el *output* forzado), esta variación intra-sujetos experimentada por el grupo TFF no debe interpretarse como algo negativo sino como prueba de que la intervención pedagógica tuvo un efecto diferenciador en los sujetos.

Podemos dilucidar que la corta duración de la intervención pedagógica pudo ser la causante de que se produjeran desajustes en el grado de control, esto es, que los sujetos con mayor control pasaran a ser los de menor control y viceversa, prueba del proceso de reestructuración al que se vieron sometidos. Sin embargo, sería necesario contrastar estos resultados con una intervención pedagógica similar, pero de mayor duración, con el fin de confirmar si la mejora en el control de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en el *output* forzado puede ser más homogénea en cuanto a las correlaciones pretest-postest.

Hipótesis 4: Las tareas de traducción pedagógica son igual de efectivas que las tareas de enseñanza de ELE para mejorar el *output* libre (con reservas, puesto que no se pueden controlar todas las variables de la producción libre).

Las hipótesis 4 y 5 están relacionadas con el *output* libre y sus posibles beneficios gracias a las intervenciones pedagógicas realizadas (actividades de foco en la forma en un contexto de traducción y de enseñanza de ELE). Estas dos hipótesis son las más sensibles, puesto que no todas las variables contextuales entre las dos producciones libres pretest y postest fueron controladas (principalmente, otros cursos realizados por los estudiantes) y, además, aunque las consignas y condiciones de producción de ambos textos fueron idénticas, la variabilidad en la elección del tema, tipo de información, etc. pudo influir en gran manera en la calidad de la producción escrita y la asunción de riesgos por parte de los sujetos, por lo que se hace necesario que los resultados sean tenidos en cuenta con cautela.

La hipótesis 4 indagaba sobre la posibilidad de que las tareas de traducción pedagógica sirvieran para preparar a los sujetos para la producción libre en igual medida que las tareas de enseñanza de idiomas (en concreto, las tareas de enseñanza de ELE con foco en la forma). En el gráfico 56 se representan las mejoras en la media de puntuación otorgada a la producción libre por parte de los expertos calificadores:

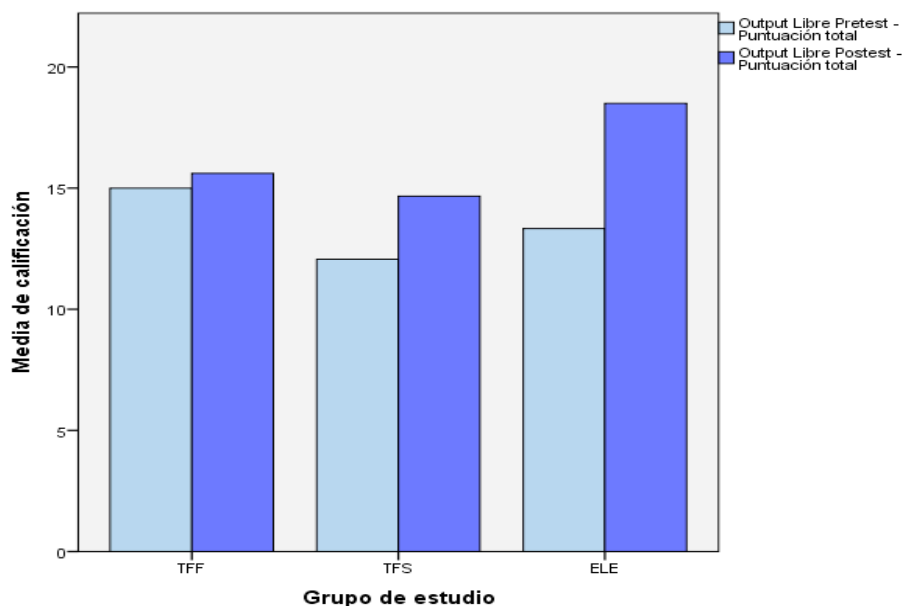


Gráfico 56: *Output* libre – puntuación total – todos los grupos.

Estas calificaciones presentaron una alta fiabilidad entre evaluadores (*vid.* cap. 3: 3.4.2.). Según el análisis ANOVA de un factor de las calificaciones, los tres grupos presentaron un nivel pretest similar, mientras que los análisis estadísticos posttest reflejaron una diferencia de nivel inter-grupos (ANOVA de un factor con Sig. = ,016 < ,05). Un análisis post hoc de comparaciones múltiples Sheffé determinó que diferencias significativas tuvieron lugar entre los grupos TFS y ELE, pero no entre los grupos ELE y TFF .

Los resultados corroboran que las tareas de enseñanza de ELE son efectivas a la hora de preparar a los estudiantes para escribir mejor, esto es, para una producción libre de la tipología textual tratada en clase.

Por el contrario, los resultados para los grupos TFF y TFS parecen no validar nuestra hipótesis de investigación, puesto que la mejora en el grupo TFS (que no recibió tratamiento pedagógico especial) fue mayor (y estadísticamente significativa) que para el grupo TFF.

Sin embargo, a pesar de que la comparación inter-grupos pretest no arroja diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, el sistema de calificación, con una puntuación máxima de 24, hizo que la mejora para el grupo TFF fuera más difícil de lograr. De hecho, como arrojó el análisis de los datos cuantitativos, la calificación media pretest del grupo TFF (=15,00/24) fue ya de por sí superior a la calificación media posttest del grupo TFS (=14,67/24).

Por otro lado, la ausencia de diferencias significativas posttest entre los grupos TFF y ELE en el análisis post hoc de comparaciones múltiples es indicadora de que estos dos grupos con tratamiento pedagógico consiguieron igualar su nivel posttest, sobre todo debido a la mejora significativa del grupo ELE, lo cual sí corroboraría nuestra hipótesis 4. No obstante, la ausencia de diferencias significativas posttest entre los grupos TFF y TFS hace que esta inferencia deba realizarse con cautela.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que la hipótesis 4 queda parcialmente validada, puesto que el tratamiento pedagógico obtuvo un mayor efecto de variación intra-grupal en el grupo de ELE, en consonancia con lo demostrado para este tipo de enseñanza en otros estudios, mientras que este efecto, aunque también positivo para el grupo TFF, no consiguió una variación intra-grupal tan positiva como en el grupo ELE. En definitiva, la equiparación inter-grupal posttest entre los grupos ELE y TFF nos lleva a concluir que la intervención pedagógica con tareas de traducción logró un efecto positivo, pero no igual de efectivo que la intervención pedagógica

mediante tareas de enseñanza de ELE. Es necesario replicar el estudio con dos grupos de TFF y ELE que presenten un nivel de partida pretest más equivalente con el fin de comprobar si este factor pudo ser determinante a la hora de impedir que el grupo TFF presentara una mayor mejora en el *output* libre.

Hipótesis 5: Las tareas de traducción pedagógica son más efectivas que las tareas de enseñanza de ELE para promover el uso de nuevos aspectos lingüísticos estudiados en el *output* libre.

La segunda hipótesis relacionada con el *output* libre analiza la ocurrencia de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en la producción de los sujetos. Esta hipótesis es, sin duda, la más sensible de todas, puesto que si bien las consignas para la producción de las dos muestras pretest y posttest fueron las mismas, estas no se dirigieron demasiado para que los sujetos no percibieran en ningún momento que las muestras estaban utilizándose con fines experimentales y de esta manera no sesgar su producción escrita. La elección del tema y del tipo de información contenida en las noticias determinó la ocurrencia de los aspectos lingüísticos objeto de estudio.

Sin embargo, sí puede resultar revelador analizar en qué medida las actividades de concienciación sobre los aspectos lingüísticos tuvieron efecto a la hora de que los sujetos sintieran la necesidad de emplearlos en su producción libre. De igual manera, el análisis de la variación pretest-posttest en cuanto al uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos también puede arrojar datos interesantes sobre el efecto de las intervenciones pedagógicas.

El gráfico 57 ilustra las variaciones globales pretest y posttest en el uso correcto e incorrecto de los distintos aspectos lingüísticos estudiados.

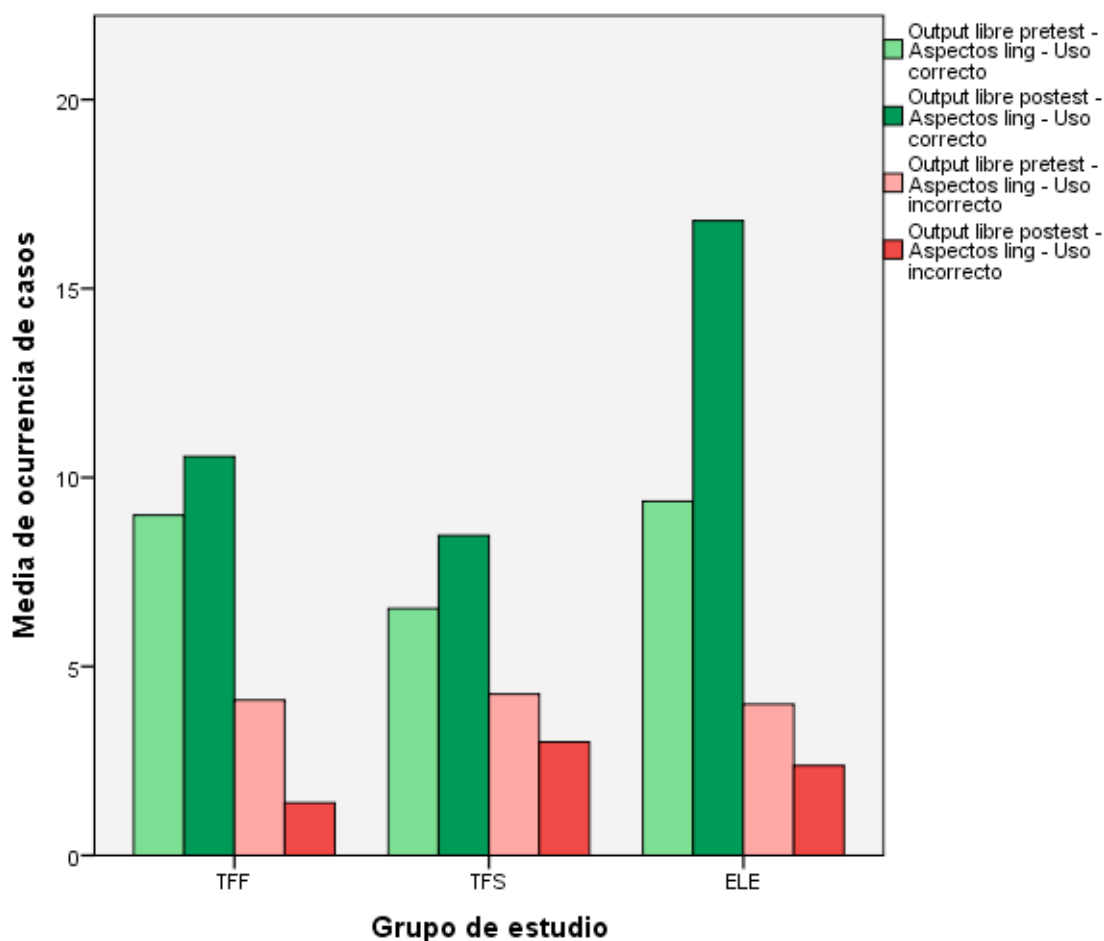


Gráfico 57: *Output* libre – uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos – todos los grupos.

Los análisis no paramétricos pertinentes (prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes) mostraron (tabla 31) que la diferencia entre los tres grupos no fue significativa en cuanto a la ocurrencia de uso correcto pretest, uso incorrecto pretest ni uso incorrecto posttest, pero que esta diferencia sí fue significativa en los casos de uso correcto posttest.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Output libre pretest – Aspectos ling - Uso correcto	Output libre pretest – Aspectos ling – Uso incorrecto	Output libre posttest - Aspectos ling - Uso correcto	Output libre posttest - Aspectos ling - Uso incorrecto
Chi-cuadrado	3,605	,275	12,357	3,012
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,165	,872	,002	,222

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de estudio

Tabla 31: Estadísticos de contraste – *output* libre – uso correcto e incorrecto de los aspectos lingüísticos.

Por lo tanto, se infiere de estos datos que las intervenciones pedagógicas con foco en la forma parecen haber tenido un efecto positivo a la hora de fomentar el uso correcto de los aspectos lingüísticos, puesto que la cantidad de casos correctos es más alta en los grupos TFF y ELE que en el grupo TFS, siendo, además, esta diferencia estadísticamente significativa según la prueba de Kruskal-Wallis de comparación de medianas. No obstante, para validar empíricamente estas conclusiones es necesario realizar comparativas intra-grupo pretest-postest que permitan comparar las variaciones dentro de cada grupo.

En primera instancia, la variación pretest-postest revela un incremento en el uso correcto para los tres grupos, siendo este más marcado en el grupo ELE (de 9,38 casos de media a 16,79 casos de media). Este incremento tiene valores similares para los grupos de traducción: el grupo TFF pasó de 9,00 a 10,56 casos de media y grupo TFS pasó de 6,53 a 8,47 casos de media. Por otro lado, tanto el grupo TFF como el grupo ELE muestran un descenso ligeramente mayor en los casos de uso incorrecto en comparación con el grupo TFS (el grupo TFF pasó de 4,11 a 1,39 casos de media y el grupo ELE pasó de 4,00 a 2,38 casos de media, mientras que el grupo TFS pasó de 4,27 a 3,00 casos de media). De cualquier modo, se hace necesario comprobar si estas variaciones intra-grupos pretest-postest fueron estadísticamente significativas.

Para ello se llevaron a cabo análisis no paramétricos de comparación de medianas mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (*vid.* cap. 3: 3.4.2.), con los siguientes contrastes de hipótesis de significación estadística e implicaciones experimentales:

-Grupo TFF – uso correcto: No se rechaza H_0 (es decir, no hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso correcto = 9,00 y de Output Libre postest – Aspectos ling – Uso correcto = 10,00) (Sig. ,371 > ,05). Implicación: el foco en la forma en las tareas de traducción no ha aumentado significativamente el uso correcto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en la producción libre.

-Grupo TFF – uso incorrecto: Se rechaza la H_0 (es decir, hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso

incorrecto = 3,00 y de Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 1,00) (Sig. ,010 < ,05). Implicación: el foco en la forma en las tareas de traducción ha reducido significativamente el uso incorrecto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en la producción libre.

-Grupo TFS – uso correcto: No se rechaza la H0 (es decir, no hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso correcto = 5,00 y Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso correcto = 9,00) (sig. ,138 > ,05). Implicación: la ausencia de atención a la forma en las tareas de traducción no ha contribuido a aumentar el uso correcto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en la producción libre.

-Grupo TFS – uso incorrecto: No se rechaza la H0 (es decir, no hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 4,00 y Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 2,00) (Sig. ,362 > ,05). Implicación: la ausencia de atención a la forma en las tareas de traducción no ha dado lugar a la reducción del uso incorrecto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en la producción libre, a diferencia del tratamiento de foco en la forma.

-Grupo ELE – uso correcto: Se rechaza la H0 (es decir, hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest - Aspectos ling – Uso correcto = 8,00 y Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso correcto = 15,50) (Sig. ,001 < ,05). Implicación: el foco en la forma en tareas de ELE ha aumentado el uso correcto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en la producción libre, como ya se ha demostrado en otras investigaciones al respecto.

-Grupo ELE – uso incorrecto: Se rechaza la H0 (es decir, hay diferencias significativas entre la mediana de Output Libre pretest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 4,00 y Output Libre posttest – Aspectos ling – Uso incorrecto = 2,00) (Sig. ,001 < ,05). Implicación: el foco en la forma en tareas de ELE ha reducido el uso incorrecto de los aspectos lingüísticos objeto de estudio en la producción libre, como ya se ha demostrado en otras investigaciones al respecto.

En resumen, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

-El tratamiento de foco en la forma es efectivo a la hora de fomentar el uso de aspectos lingüísticos estudiados en el *output* libre en un contexto de aprendizaje de ELE (tanto respecto al aumento del uso correcto como a la disminución del uso incorrecto).

-El tratamiento de foco en la forma en un contexto de traducción pedagógica tiene un efecto diferente, puesto que no consigue fomentar el uso correcto de los aspectos lingüísticos estudiados. Esto parece indicar que el contexto de aprendizaje de ELE focaliza en mayor medida a los estudiantes en el uso de los aspectos lingüísticos estudiados en la producción libre, desactivando mecanismos de evitación de los mismos.

-El tratamiento de foco en la forma en un contexto de traducción sí consigue reducir los casos de uso incorrecto. Al tratarse de muestras de *output* libre, consideramos que los resultados arrojados en torno al uso incorrecto pueden ser más concluyentes que los de uso correcto. Fueron los grupos TFF y ELE los que redujeron de manera significativa los casos de uso incorrecto.

Por todo ello, podemos afirmar que la hipótesis 5 no queda validada empíricamente: si bien el tratamiento pedagógico con foco en la forma en un contexto de traducción fue efectivo a la hora de mejorar el uso de los aspectos lingüísticos estudiados (en términos del descenso en su uso incorrecto), no fue más efectivo que la intervención pedagógica en el contexto de ELE a la hora de promover su uso. La mayor focalización en el aprendizaje de la lengua del grupo de ELE parece favorecer este uso de los aspectos lingüísticos. Sería necesario, sin embargo, replicar el estudio con unas consignas más guiadas en cuanto al tipo de información que debe aparecer en la producción libre con el fin de que los grupos de traducción también sintieran la necesidad de emplear los aspectos lingüísticos estudiados, analizar en qué medida los utilizan de forma correcta y, por lo tanto, comprobar hasta qué punto están empleando estrategias de evitación de los aspectos lingüísticos estudiados en el *output* libre.

Como síntesis final de todos los aspectos tenidos en cuenta en este estudio recogemos a continuación la recapitulación de los hechos más relevantes:

Podemos afirmar que el presente estudio ha conseguido confirmar la mayoría de las hipótesis de investigación establecidas que pretendían analizar el efecto positivo de una intervención docente con foco en la forma en un contexto de traducción pedagógica. Para ello el estudio partió de un contexto inicial de tres grupos de sujetos con un perfil similar (*vid.* cap. 3: 3.3.1.) en cuanto a su formación académica, experiencia aprendiendo español, expectativas de aprendizaje y dominio de español (solo unos pocos sujetos presentaron un nivel superior encima del nivel B2 de competencia). Estas similitudes se corroboraron en relación a la tipología textual y aspectos lingüísticos objeto de estudio mediante dos instrumentos de diagnóstico inicial, una muestra de *output* libre y un test inicial de diagnóstico, los cuales no arrojaron diferencias significativas entre los tres grupos.

Cada uno de los tres grupos recibió un tratamiento pedagógico diferente, dos de ellos de traducción (con foco en la forma y sin él) y el tercero de enseñanza de ELE con foco en la forma. Con el fin de que las condiciones experimentales reflejaran en la medida de lo posible el desarrollo habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizaron instrumentos de recogida de datos de diferente naturaleza: un instrumento menos controlado, a saber, una muestra de *output* libre que permitiera establecer comparaciones entre los tres grupos; un instrumento semicontrolado, esto es, una muestra de *output* forzado (traducción) que permitiera establecer comparaciones entre los dos grupos de traducción; y un instrumento más controlado, en concreto, unos tests de aprendizaje inmediato que permitieran establecer comparaciones entre los grupos de TFF y ELE. Las intervenciones pedagógicas se llevaron a cabo en condiciones experimentales similares para los tres grupos, con un número idéntico de sesiones de enseñanza y unos objetivos y contenidos (en el caso de los grupos que recibieron un tratamiento docente con foco en la forma) completamente equivalentes. Para la mayor parte de la intervención pedagógica se emplearon materiales de aprendizaje de creación propia. Todas las muestras recogidas fueron analizadas, categorizadas y contabilizadas de una manera objetiva, siguiendo, además, unos exhaustivos procesos de comprobación de su fiabilidad (tanto en términos de la fiabilidad entre evaluadores en la calificación subjetiva de las muestras como en la fiabilidad interna de los instrumentos controlados) y de análisis de los parámetros correspondientes que indicaran qué tipo de pruebas estadísticas (paramétricas o no paramétricas) eran las más adecuadas en cada caso.

Tras los pertinentes análisis estadísticos de todos los datos cuantitativos podemos establecer el siguiente resumen de comprobación de hipótesis de investigación:

Hipótesis 1: El foco en la forma aplicado mediante tareas de traducción pedagógica es igual de efectivo que si es aplicado mediante tareas de enseñanza de ELE para el aprendizaje inmediato de determinados aspectos lingüísticos.

Sí queda validada empíricamente.

Hipótesis 2: Las características del aspecto lingüístico estudiado y el tratamiento de foco en la forma empleado en su enseñanza puede influir en su tasa de aprendizaje inmediato.

Sí queda validada empíricamente.

Hipótesis 3: Las tareas de traducción pedagógica con foco en la forma son más efectivas que las tareas de traducción pedagógica sin este tratamiento para preparar para la producción de *output* forzado (traducciones).

Sí queda validada empíricamente.

Hipótesis 4: Las tareas de traducción pedagógica son igual de efectivas que las tareas de enseñanza de ELE para mejorar el *output* libre (con reservas, puesto que no se pueden controlar todas las variables de la producción libre).

Sí queda validada empíricamente, pero con reservas.

Hipótesis 5: Las tareas de traducción pedagógica son más efectivas que las tareas de enseñanza de ELE para promover el uso de nuevos aspectos lingüísticos estudiados en el *output* libre.

No queda validada empíricamente.

Las implicaciones de esta validación empírica, así como las conclusiones finales del estudio y sus posibles futuras líneas de investigación se detallan en los siguientes apartados.

4.2. Revisión de los objetivos y de los hallazgos del estudio

Los resultados experimentales nos permiten realizar una revisión de los objetivos de nuestro estudio, así como extraer implicaciones de lo demostrado empíricamente por el mismo. No hay que dejar de lado que las hipótesis de investigación, validadas casi por completo, necesitan ser interpretadas en el marco de la actuación docente que guió la experimentación, con el fin de relacionar los resultados con el contexto de enseñanza-aprendizaje, puesto que una investigación como la que hemos realizado, cuyo objetivo principal es dar validez a determinadas prácticas docentes en un contexto de instrucción, necesita matizarse y relacionarse con la realidad del aula en la que se sitúa. Revisamos, por lo tanto, los objetivos que sirvieron para establecer los parámetros de investigación con el fin de comprobar si se han visto cumplidos y en qué medida proporcionan implicaciones relevantes que hagan mejorar la práctica de la enseñanza del ELE.

OBJETIVO 1: Dar soporte empírico a los posibles beneficios del foco en la forma aplicado a actividades de traducción pedagógica para el aprendizaje lingüístico, a tenor de la efectividad demostrada por este enfoque para las actividades de ELE.

Nuestro estudio ha corroborado que la traducción pedagógica puede resultar igual de beneficiosa para el aprendizaje formal si se aplican en ella los avances metodológicos de la enseñanza de idiomas que se han demostrado beneficiosos en el aula de ELE. Además, todas las hipótesis validadas señalan que las actividades de traducción, tanto en la fase de preparación, como en la de ejecución y evaluación, acompañadas de un andamiaje metodológico adecuado (en nuestro caso, atención a la forma y aprendizaje cooperativo) resultan más eficientes que las actividades de traducción que instan a los estudiantes a traducir realizando un tratamiento incidental de los aspectos lingüísticos.

Podemos afirmar, por lo tanto, que la Traducción Pedagógica, disciplina puente entre la Pedagogía de la Traducción y la Pedagogía de Idiomas, crea un ámbito adecuado para la recuperación de la actividad comunicativa de la mediación escrita como herramienta para aprender un idioma. Algunos de los estudios referenciados (*vid. cap. 1: 1.3.2.*) adolecían de restringir el marco de actuación a producciones demasiado controladas y a unos pocos elementos lingüísticos, despojando a la traducción del carácter creativo y variable que posee (a pesar de poder considerarse

como *output* forzado frente a una producción completamente libre). Precisamente uno de los objetivos (*vid. infra* Objetivo 3) exploró la relación entre la práctica forzada promovida por la traducción como manera de mejorar el *output* libre, quedando este hecho parcialmente validado. Ahora bien, sí podemos afirmar de manera concluyente que la traducción pedagógica resulta igual de eficaz para el aprendizaje inmediato de los aspectos lingüísticos objeto de estudio, tal y como ocurre en un contexto de ELE, y que es más eficaz que los tratamientos meramente incidentales para preparar a los estudiantes para la producción de *output* forzado.

OBJETIVO 2: Explorar las similitudes y/o diferencias en el éxito del tratamiento pedagógico propuesto según las características diferenciales de los aspectos lingüísticos objeto de estudio y el tratamiento de foco en la forma que reciba cada uno.

Aparte de la aplicación de los principios del aprendizaje cooperativo como forma de fomentar la interacción entre los estudiantes, el estudio basó el aprendizaje formal de ELE en el uso de determinadas técnicas de atención a la forma (*vid. cap. 2: 2.3.2.*). Al ocuparse de aspectos lingüísticos con marcadas características diferenciales, uno de los objetivos del estudio fue explorar la eficacia de estas técnicas pedagógicas en relación con dichas características, con el fin de determinar si algunas de estas se veían favorecidas por las técnicas de atención a la forma.

Las hipótesis de investigación nos permiten concluir que, dentro de los parámetros y condiciones de nuestro estudio, un aspecto lingüístico novedoso, dicotómico y con una relación forma-significado más reconocible obtiene una mayor tasa de aprendizaje inmediato, en consonancia con lo hallado en otros estudios de atención a la forma en contextos de aprendizaje de lenguas. Sin duda este hallazgo marca un camino de investigación que nos conduce a plantear los tratamientos docentes de foco en la forma para la enseñanza, principalmente, de aspectos lingüísticos de este tipo (sin menoscabo de su utilidad para el tratamiento de aspectos lingüísticos de otras características). Además, la traducción pedagógica queda de nuevo justificada como marco de trabajo apropiado para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso desde la óptica del aprendizaje inmediato de las formas lingüísticas. Su combinación con principios metodológicos centrados en el aprendizaje experiencial, activo, cooperativo e interactivo hace que su recuperación

se aleje de sus usos tradicionales, y que se recupere desde un enfoque renovado que permite integrar el adiestramiento en otras destrezas lingüísticas y contenidos (estrategias de traducción, desarrollo de destrezas sociales, etc.).

Por otro lado, el tratamiento didáctico empleado con el aspecto lingüístico que obtuvo mayor tasa de aprendizaje fue el uso de imágenes para fijar la relación forma-significado mediante el contraste interlingüístico, lo cual viene a corroborar la eficacia de los avances realizados en gramática pedagógica de corte cognitivista. Los caminos que se abren a este respecto son de gran interés, puesto que pueden suponer la recuperación del análisis contrastivo, tan en boga en el último tercio del siglo XX, dentro de la enseñanza de idiomas, pero siempre desde un enfoque centrado en explotar la relación forma-significado de los signos lingüísticos, apoyándose, además, en las representaciones mentales y los procesos cognitivos que realizamos los seres humanos a la hora de conceptualizar la realidad.

OBJETIVO 3: Analizar en qué medida las tareas de traducción pedagógica inversa destinadas a concienciar sobre determinados aspectos lingüísticos y estrategias y a ejercitarlos tienen un impacto positivo en la expresión escrita en L2.

Sin duda una de las aplicaciones más claras de la traducción pedagógica es el desarrollo de las destrezas escritas de los estudiantes. Además, el carácter de *output* forzado de la traducción puede hacernos suponer que los estudiantes van a verse obligados a desactivar mecanismos de evitación, lo cual, a su vez, repercutirá más tarde de forma positiva en su producción libre. Las hipótesis de investigación corroboran el primer hecho, aunque no el segundo.

La mejora en la producción escrita resultó equivalente entre el grupo de traducción pedagógica y el de ELE, aunque estadísticamente significativo solo en este último. Sin embargo, estos datos, como se ha indicado, deben interpretarse con cautela por las condiciones experimentales (producción libre pretest-postest con iguales consignas para todos los grupos, pero con posible influencia sobre los individuos de otros procesos de instrucción ajenos a nuestro experimento) y por las diferencias de nivel entre los grupos experimentales (el grupo con tratamiento de traducción pedagógica partía de un nivel de producción escrita, según las calificaciones otorgadas y validadas mediante los cálculos de fiabilidad correspondientes, ligeramente superior al del grupo de traducción sin tratamiento

pedagógico). De hecho, la calificación pretest del grupo de traducción pedagógica fue ya ligeramente superior a la calificación posttest del grupo de traducción sin dicho tratamiento, pudiendo esto influir en el hecho de que la variación intra-grupal del grupo de traducción pedagógica no fuera estadísticamente significativa.

Por todo ello, consideramos cumplido este objetivo, puesto que la traducción con tratamiento pedagógico adecuado resultó ser beneficiosa en los procesos de composición de los sujetos, aunque no superior a los niveles de los que siguieron un tratamiento docente de aprendizaje de idiomas. Además, el hecho de que las actividades de traducción incluyeran otros objetivos más allá de la expresión escrita (mejora de la interacción oral, estrategias de traducción, mejora en las destrezas cooperativas, etc.) corrobora el potencial pedagógico de las mismas en sintonía con las actividades de desarrollo de la expresión escrita empleadas en contextos de enseñanza de idiomas. Creemos que se abre también aquí un amplio campo de estudio, puesto que la renovación de las actividades de traducción con los principios metodológicos ya desarrollados para la expresión escrita en un contexto de ELE puede enriquecer aún más las aplicaciones de la traducción pedagógica.

OBJETIVO 4: Revisar nuestras intervenciones pedagógicas a la luz de los resultados con el fin de mejorar los objetivos, contenidos y actividades de nuestra práctica docente.

Sin duda este ha sido uno de los objetivos de mayor calado en el presente estudio. La creación y revisión de nuestros materiales de enseñanza para acomodar los principios metodológicos sometidos a experimentación, junto con la revisión de nuestros objetivos curriculares para aplicar lo prescrito por el enfoque comunicativo de uso de la traducción pedagógica y la mediación lingüística, nos han permitido una amplia mejora como docentes. De hecho, ya los resultados obtenidos en el estudio piloto que se utilizó para seleccionar los aspectos lingüísticos objeto de estudio marcaron desde el principio unas líneas de actuación en cuanto a nuestra intervención docente.

Por su parte, los resultados obtenidos nos han ayudado a tomar conciencia de la efectividad de nuestra propuesta didáctica, permitiendo que mejoremos su planteamiento (por ejemplo, mediante la selección de un material de entrada o *input* más apropiado, o mediante la provisión de un mayor número de estrategias de

aprendizaje), además de servirnos de guía para desarrollar unos principios metodológicos que emplearemos en el futuro en la creación de materiales docentes para cubrir otras tipologías textuales y otros aspectos lingüísticos. Gracias a estos resultados también nos hemos cerciorado de las carencias de algunas de las actividades como, por ejemplo, las de las encaminadas a conceptualizar mediante mecanismos poco intrusivos de atención a la forma (realce de *input*, por ejemplo), por lo que hemos podido revisar estas intervenciones con el fin de promover un mayor aprendizaje en los estudiantes.

En conclusión, gracias a este estudio hemos sido conscientes del potencial que nos ofrecen las actividades de traducción pedagógica, no solo dentro de los objetivos concretos del estudio (aprendizaje formal), sino como un amplio abanico de posibilidades para aplicar principios tan necesarios en el aprendizaje significativo y experiencial de una lengua como son la cognición situada, el socioconstructivismo o el enfoque por tareas. Todo ello, además, sin perder de vista todos los principios metodológicos de la enseñanza comunicativa de la lengua, esto es, el aprendizaje de la misma mediante el uso significativo dentro de unas coordenadas contextuales claras y con el objetivo último de formarse como usuario competente de la lengua.

OBJETIVO 5: Desarrollar e implementar una metodología de investigación adecuada, incluidos instrumentos de recogida de datos y criterios de análisis cuantitativos.

La necesidad de respetar el proceso natural de aprendizaje, esto es, replicar en nuestro estudio unas condiciones contextuales lo más fidedignas posibles a la realidad de las aulas de traducción pedagógica y ELE nos ha obligado en todo momento a desarrollar un diseño de investigación y unos instrumentos de recogida de datos que permitieran obtener información suficiente y relevante, pero sin menoscabar esta naturalidad. Creemos que los estudios de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras mediante instrucción deben, en la medida de lo posible, reproducir estas circunstancias con el fin de que sean fácilmente replicables y, además, sus conclusiones no se alejen de la realidad del aula, puesto que los estudiantes no aprenden en el vacío del laboratorio experimental. Por otra parte, el tratamiento y análisis de los datos se realizó dentro de unas coordenadas de máxima objetividad, aplicando en todo momento los controles de fiabilidad correspondientes (pruebas de normalidad de distribución, cálculo de fiabilidad

interna de las pruebas controladas, análisis de fiabilidad entre evaluadores mediante correlaciones, etc.). Por último, todos los datos cuantitativos se sometieron a los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales pertinentes, gracias a los cuales pudimos comprobar las hipótesis de investigación.

Creemos firmemente en la utilidad de la investigación cuantitativa como manera de explorar la utilidad de determinadas propuestas didácticas en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, como hemos establecido en varias ocasiones en el presente trabajo, consideramos que estos datos deben reflejar al máximo las condiciones de aprendizaje, además de conectarse en todo momento con el contexto del que se extrajeron, sin perder de vista las restricciones, condicionamientos y matizaciones contextuales. De especial utilidad nos parecen los contrastes inter-grupales e intra-grupales a partir de mediciones cuantificables, siempre que estén sometidos a los procesos de fiabilidad pertinentes, y consideramos firmemente su aplicación en futuras investigaciones.

OBJETIVO 6: Evaluar los resultados obtenidos y sentar las bases de posibles futuras investigaciones.

Vid. infra el apartado 4.3.

OBJETIVO 7: Mantener una actitud reflexiva e investigadora en relación a nuestra práctica docente con el fin de conectarla con los principios teóricos desarrollados recientemente en didáctica de lenguas y traducción pedagógica.

Ya en la propia naturaleza del presente estudio queda patente este enfoque investigador e interdisciplinar. El objetivo principal de nuestro estudio ha sido, en todo momento, hacerse eco en nuestra práctica docente del lugar de la traducción en la vida de los usuarios de una lengua extranjera y, por extensión, de los estudiantes que se preparan para ser usuarios de la misma. Nuestro contexto de enseñanza en cursos de traducción pedagógica se nos reveló desde el principio como un ámbito de estudio apropiado para poder explorar esta dimensión y poder reivindicar el lugar de la Traducción Pedagógica como opción metodológica en la era posmétodo (*vid.* cap. 1: 1.1.2.), según la cual son las condiciones contextuales y las necesidades de los alumnos las que deben servir para articular la práctica docente,

la cual debe beber de tantas fuentes como sea conveniente con el fin de desarrollar unos parámetros de actuación lo más efectivos posibles. Y es la realidad de los estudiantes y usuarios de lenguas extranjeras la que nos obliga a tener en consideración la traducción (la mediación lingüística en general) en la enseñanza de idiomas actual, puesto que negarla implicaría hacer caso omiso de unos hechos incuestionables.

Con todo, este trabajo ha pretendido contribuir en este ámbito de investigación aportando un argumento más al listado de argumentos a favor del uso de la traducción pedagógica (*vid.* cap. 1: 1.1.4.). Podemos afirmar que hemos alcanzado este objetivo, puesto que nuestros hallazgos nos permiten concluir que la traducción pedagógica, si realmente se lleva a cabo haciendo uso de los avances experimentados en la enseñanza de idiomas, puede resultar igual de beneficiosa que una enseñanza de idiomas que no la incluya. Al incluir en el programa de aprendizaje de una lengua extranjera estas prácticas docentes conseguiremos, además, atender de una manera más completa las necesidades comunicativas de nuestros estudiantes y prepararlos de una manera más eficaz para desenvolverse como usuarios de lenguas extranjeras en el mundo actual.

Esperamos con este estudio, en último lugar, haber contribuido a lograr nuestro objetivo primordial: conseguir la consideración de la Traducción Pedagógica como disciplina por derecho propio dentro de la Lingüística Aplicada, arropándola de unas prácticas experimentales fiables y objetivas y fundamentando nuestra percepción acerca de su utilidad en unas afirmaciones concluyentes. Sin duda nuestras futuras labores de investigación estarán encaminadas en este sentido.

4.3. Futuras líneas de investigación

Pese a haber cumplido con la mayoría de objetivos de investigación, los resultados obtenidos nos hacen plantearnos nuevos caminos por los que continuar desarrollando la labor de indagación emprendida con el presente trabajo. Se resumen a continuación los más relevantes:

1. Nuestro contexto docente ha sido el de un curso complementario de traducción pedagógica inversa. De hecho, en el apartado de análisis del contexto de enseñanza (*vid.* cap. 1: 1.2.1.) analizamos todas las posibles variables contextuales para la recuperación de la traducción pedagógica y defendimos la idoneidad de su recuperación en este tipo de curso. Sin embargo, consideramos de especial interés indagar sobre la efectividad de nuestra propuesta didáctica en otros contextos, como el aula de ELE, siempre que los estudiantes presenten homogeneidad en cuanto a la L1 (dominio total o parcial) y estén predispuestos a estas prácticas de aprendizaje. Como se ha expuesto en el presente trabajo, las posibilidades de la traducción pedagógica no tienen por qué restringirse a cursos de traducción, si bien estos crean un contexto apropiado para su uso. Por otra parte, creemos que los esfuerzos encaminados a usar la traducción en el aula de ELE deben ser explorados de una manera objetiva y fiable mediante estudios como el expuesto en esta tesis doctoral, con el fin de que los argumentos para dicha recuperación sigan estando respaldados científicamente.

2. Si bien nuestro estudio ha sido de carácter cuantitativo, creemos que debería complementarse con un análisis de tipo cualitativo en el que se sondearan las percepciones de los estudiantes acerca de nuestra propuesta didáctica. Esto se podría realizar mediante cuestionarios de evaluación que los estudiantes completaran al final del curso, gracias a los cuales podríamos elicitar comentarios acerca de la utilidad de las actividades propuestas, ventajas e inconvenientes, etc., al estilo de los cuestionarios empleados en el estudio piloto.

3. Por otra parte, sería de gran utilidad replicar el estudio que nos ha ocupado con el fin de confirmar algunas de las hipótesis validadas solo parcialmente. En concreto, la corta duración de la intervención pedagógica pudo ser la causante de que se produjeran desajustes intra-sujetos en el grado de control de los aspectos

lingüísticos objeto de estudio dentro del grupo de traducción pedagógica frente al grupo de traducción sin este tratamiento. Estos resultados apuntan a la posible reestructuración que experimentó la interlengua de los sujetos sometidos a condiciones experimentales. Sería necesario contrastar estos resultados con una intervención similar, pero de mayor duración. Por otro lado, como se ha indicado en el apartado anterior (*vid. supra* revisión del objetivo 3), la intervención docente de traducción pedagógica, aunque resultó efectiva a la hora de mejorar el *output* libre de los sujetos, no lo fue en igual medida que la intervención docente en el grupo de ELE. Sin embargo, como se ha señalado en el análisis de resultados, el nivel de partida del grupo de traducción pedagógica fue mayor que el del grupo ELE, lo cual pudo determinar que la variación pretest-postest resultara estadísticamente significativa en este último y no en aquel. Sería necesario replicar el estudio con dos grupos que presentaran un punto de partida más equiparable para comprobar que la mejora que se produce en ambos es estadísticamente significativa en los dos.

4. Por último, sin duda otra de las posibles ampliaciones del presente estudio podría consistir en realizar una indagación experimental similar pero aplicando otros principios metodológicos de la enseñanza de idiomas diferentes. De especial interés consideramos explorar la efectividad del uso de *role plays* en conexión con las prácticas de mediación oral.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS DE REFERENCIA:

- de Arriba García, C. (1996), «Introducción a la traducción pedagógica», *Lenguaje y Textos*, n.º 8, pp. 269-83.
- y Cantero Serena, F. (2004a), «Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE», *redELE*, n.º 2.
- (2004b), «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, pp. 9-21.
- Agost, R. (2008), «Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos», *Quaderns. Revista de Traducció*, n.º 15, pp. 137-152.
- Agost, R. y E. Monzó (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general espanyol-català*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaume I.
- Alcarazo, N. y N. López (2014), «Aplicaciones didácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE», *redELE*, n.º 24.
- Aronson, E., N. Blaney, C. Stephan, J. Sikes y M. Snapp (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, California: Sage.
- Atkinson, D. (1987), «The mother tongue in the classroom: a neglected resource?», *ELT Journal*, n.º 41/4, pp. 241-247.
- (1993), *Teaching Monolingual Classes*. Londres: Longman.
- Bachmann, S. (1990), «La traducción como medio de adquisición del idioma», en *Traducción, interpretación, lenguaje*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua; pp. 13-25.
- Ballester, A. y M. D. Chamorro (1993), «La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas», en *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: Universidad de Málaga; pp. 393-402.
- Beacco, J. C. y M. Byram (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Berenguer, L. (1997), *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didáctica de l'alemany*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bosque, I. (dir.) (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Brehm, J. (1997), *Developing Foreign Language Reading Skill in Translator Trainees*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.
- (2004), *Targeting the Source Text. Coursebook in English for Translator Trainees*. Madrid: Edelsa.
- Brown, J. (1988), *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cadierno, T. y B. VanPatten (1993), «Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction», *The Modern Language Journal*, vol.77, n.º 1, pp. 45-57.
- Carreres, A. (2006), «Strange bedfellows: Translation and Language Teaching», *Actas del Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Canadá: Canadian Translators, Terminologist and Interpreters Council.
- Castañeda, A. (2004), «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», *redELE*, n.º 0.
- Colina, S. (2002), «Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies», *The Translator*, n.º 8/1, pp. 1-24.
- Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MCE y Anaya.
- Cuéllar, C. (2004), «Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas», *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación*, n.º 6, pp. 41-57.
- Delisle, J. (1980), «L'Analyse du discours comme méthode de traduction», *Cahiers de Traductologie*, n.º 2.
- (1988), *Translation: an interpretative approach*. Ottawa: Ottawa University Press.
- Díaz, F. (2003), «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, n.º 2, pp. 105-117.
- Díaz, L. y M^a R. Lucha (2010), «Teaching Genres in an L2 Writing Course. The Incidence of Focus on Form in Written Production or How to go a Step Further than Natives», *MarcoELE*, n.º 11, pp. 20-31.
- Doughty, C. y J. Williams (2009), *Atención a la forma en la Adquisición de Segundas Lenguas en el Aula*. Madrid: Edinumen. Traducción de: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Dörnyei, Z. y T. Murphey (2003), *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, A. (1989), *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, P. (2010), «Research Approaches in Applied Linguistics», en R. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press; pp. 45-59.
- Eadie, J. (1986), «A Translation Technique», *ELT Forum*, n.º 37/1, pp. 2-9.
- Ehrman, M. y Z. Dörnyei (1998), *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (2005), *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelanda: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

- (2006), «Researching the Effects of Form-Focussed Instruction on L2 Acquisition», *AILA Review*, vol. 19, pp. 18-41.
- Ervin, S. y C. Osgood (1954), «Second language learning and bilingualism», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n.º 58, pp. 139-145.
- Esteve, O. (2006), «Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras». *Didáctica del Español como Lengua Extranjera/Colección Expolingua*, vol. 6; pp. 62-82.
- Eznecoiz, M. (2000), «Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE», en C. Díez *et alii.* (eds.), *Actas del XI Congreso de Asele*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza; pp. 287-296.
- Fredholm, K. (2015), «Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º 18.
- Gamboa, L. (2005), «Del valor de la traducción como destreza de mediación en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE, y de la influencia del concepto de plurilingüismo en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*», *Carabela*, n.º 58, pp. 75-91.
- Galindo Merino, Mª Mar (2012), *La lengua materna en el aula de ELE*. Colección monografías ASELE, n.º 15.
- (2013), «La lengua materna del aprendiz en el aula de ELE», en *Actas del Encuentro Práctico*. Barcelona: International House y la Editorial Difusión. [En línea] Disponible en www.encuentro-practico.com/pdf13/dosier-pdf. [Consulta: 20 de junio de 2015].
- García González, J. E. (1997-1998), «Anglicismos morfosintácticos en la traducción periodística (inglés-español): análisis y clasificación», *Cauce. Revista de Filología y su didáctica*, n.º 20-21, pp. 593-622.
- García-Medall, J. (2001), «La traducción en la enseñanza de idiomas», *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación*, n.º 3, pp. 113-140.
- Gierden, C. (2002-2003), «La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE», *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, n.ºs 13-14, pp. 90-100.
- Gile, D. (1991), «Methodological Aspects of Interpretation (and Translation)», *Target*, n.º 3/2, pp. 153-174.
- Gnutzmann, C. (2007), «Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusst-sein», en K. R. Bausch, H. Christ, y H. J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachen-unterricht*. Tübingen: UTB; pp. 335-339.
- (2009), «Translation as Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom?», en A. Witte, T. Harden y A. Ramos (eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford: Peter Lang; pp. 53-78.
- González-Davies, M. (coord.) (2003), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro/EUB.

- (2004), *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- (2007), «Translation: Why the Bad Press? A Natural Activity in an Increasingly Bilingual World», *Humanising Language Teaching*, n.º 2.
- y C. Scott-Tennet (2009), «Back to Mother... Tongue. L1 and Translation as aids to FLA in a CLIL context», en actas del congreso *First and Second Languages: Exploring the Relationship in Pedagogy-Related Contexts*. Oxford: Oxford University.
- (2013), «Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English (Thinking Translation)», *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, vol. 7, n.º 1, pp. 133-139.
- Gonzalez Piñeiro, M. *et alii* (2010), *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Gommlich, K. (1997), «To Ban, or Not to Ban: The Translation 'Syndrome' in Second Language Acquisition», en G. Wotjak y H. Schmidt (eds.), *Modelle der Translation, Models of Translation: Festschrift für Albrecht Neubert*. Frankfurt/M : Vervuert; pp. 171-191.
- Hadfield, J. (1992), *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Harbord, J. (1992), «The use of mother tongue in the classroom», *ELT Journal*, n.º 46/4, pp. 350-355.
- Hawkins, E. (1984), *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hentschel, E. (2009), «Translation as an Inevitable Part of Foreign Language Acquisition», en A. Witte, T. Harden y A. Ramos (eds), *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford: Peter Lang; pp. 31-52.
- House, J. (1981), *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- Hurtado Albir, A. (1988), «La traducción en la enseñanza comunicativa», *Cable*, n.º 1, pp. 42-45.
- (1994), «Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas», en *Traducción, interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre; pp. 67-89.
- (1996), «La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción», *Sendebarr*, n.º 7, pp. 39-57.
- (dir.) (1999), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid : Edelsa.
- (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado González, S. (2009), «Algunas peculiaridades de los titulares de actos de habla en la prensa española e hispanoamericana», *Zer*, n.ºs 14-27, pp. 189-202.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva.

- Jacobs, G. (2006), «Issues in implementing cooperative learning» en S. McCafferty, G. Jacobs y A. DaSilva (eds), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press; pp. 30-46.
- Johnson, D. y R. Johnson (1999), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1992), *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Cooperative Learning.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2000), *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Klein-Braley, C. y V. Smith. (1985), «Incalculable and full of risks?: translation L1 to L2 as a testing procedure», en C. Titford y A. Hieke (eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Gunter Narr; pp. 155-68.
- Königs, F. (1998), «Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Teoretische Erwägungen und praktische Anregungen», en U. Jung (ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt del Meno: Lang; pp. 95-101.
- Krings, H. P. (1987), «Fremdsprachenausbildung an der Hochschule: Aufsatz oder Übersetzung? – Ein Prozessvergleich», en R. Ehnert y W. Schleher (eds.), *Materialen Deutsch als Fremdsprache: Übersetzen im Fremdsprachenunterricht, Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: Beyer-Kunst ; pp. 71-90.
- (1995), «Übersetzung und Dolmetschen», en K. R. Bausch, H. Christ y H. J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basilea: Francke; pp. 325-332.
- Kumaravadivelu, B. (1994), «The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching», *Tesol Quarterly*, vol. 28, n.º 1, pp. 27-48.
- (2012), «La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu», *MarcoELE*, n.º 14.
- La Rocca, M. (2007), *El taller de traducción como metodología didáctica experimental en un marco epistemológico socioconstructivista*. Tesis doctoral. Vic: Universidad de Vic.
- Landone, E. (2004), «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuesta para integrar las funciones de la lengua y las destrezas cooperativas», *RedEle*, n.º 0.
- Laufer, B. y N. Girsai (2008), «Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation», *Applied Linguistics*, n.º 29/4, pp. 694-716.
- Lavault, E. (1984), *Fonction de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.
- Lee, J. F. y B. VanPatten (1995), *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw Hill.
- Leonardi, V. (2010), *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Berna: Peter Lang.

- (2011), «Pedagogical Translation as a Natural-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning», *Annali Online di Lettere*, vol. VI 1-2, pp. 17-28.
- Long, M. y P. Robinson (2009), «La atención a la forma. Teoría, investigación y práctica», en C. Doughty y J. Williams, *Atención a la forma en la Adquisición de Segundas Lenguas en el Aula*. Madrid: Edinumen; pp. 29-56. Traducción de: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Macaro, E. (2001), «Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making», *The Modern Language Journal*, n.º 85, pp. 531-547.
- (2003), *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Machida, S. (2011), «Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective», *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 2, n.º 4, pp. 740-746.
- Machón, R. M *et alii*. (2000), «La influencia de la variable 'Grado de dominio de la L2' en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes de la investigación», en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística; pp. 277-297.
- Malmberg, B. (1971), «Applications of linguistics», en G. E. Peren y J. M. L. Trim, (eds), *Applications of linguistics. Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistics*. Londres: Cambridge University Press; pp. 3-18. Traducción en español: «Aplicaciones de la lingüística», en J. M. Alvarez (ed.) (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal; pp. 21-36.
- Malmkjaer, K. (ed.) (1998), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- McCafferty, S., G. Jacobs y A. DaSilva (2006) (eds.), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendo, S. (2009), «El uso de la traducción en los primeros niveles de ELE», *redELE*, n.º 17.
- Miquel, L. y J. Ortega (2014), «Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE» en A. Castañeda (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL; pp. 89-178.
- Naughton, D. (2006), «Cooperative Strategy Training and Oral Interaction: Enhancing Small Group Communication in the Language Classroom», *The Modern Language Journal*, n.º 90.ii, pp. 169-184.
- Nord, C. (1996), «Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht», en A. Lauer (ed.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr; pp. 313-327.
- (1997), *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Nott, D. (2005), «Translation from and into de foreign language», *LLAS*. [En línea] Disponible en <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/427>. [Consulta: 22 de junio de 2015].
- Nunan, D. (1997), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción de: *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- (1989), «Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation», en R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press; pp. 176-186.
- O'Malley, J. y Chamot A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, J. (2010), «La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/LE», *MarcoELE*, n.º 10, pp. 159-165.
- PACTE (2003), «Building a Translation Competence Model», en F. Alves (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins; pp. 43-66.
- (2011), «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence», en A. Cecilia Alvstad y E. Tiselius (eds.), *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins; pp. 317-343.
- Pintado, L. (2012), «Fundamentos de la Traducción Pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación», *Sendeban*, n.º 23, pp. 321-353.
- (2013), «El discurso de ELE y los géneros textuales: una propuesta a través de la traducción», en *V Jornadas Didácticas. Instituto Cervantes de Manchester*. Manchester: Instituto Cervantes; pp. 95-118.
- Popovic, R. (2001), «The place of translation in Language Teaching», *Bridges, the journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association*, n.º 5, pp. 3-8.
- Real Academia Española (2005), *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana.
- (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Reiss, K. y H. Vermeer (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Richards, J. y C. Lockhart (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción de: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Ruiz, G. (2004), «La interacción oral en el aula de lengua extranjera» en F. Meno (ed.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC); pp. 153-172.
- Sánchez Castro, M. (2010), «La *Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE», *redELE*, n.º 18.

- Sánchez Cuadrado, A. (2007), «La química y el aula de E/LE. Dinámica de grupos y la atención a la dimensión social del aula de idiomas» en *La biblioteca de Gente 1*. Barcelona: Difusión.
- (2012), «The Promotion of Interaction through Group Dynamics and Cooperative Learning» en G. Ruiz (ed.) *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; pp. 159-192.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2009), «La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica», *redELE*, n.º 10.
- Schjoldager, A. (2003), «Translation for language purposes: Preliminary results of an experimental study of translation and picture verbalization», *Hermes*, n.º 30, pp. 199-213.
- Skehan, P. y P. Foster (2011), «Cognición y tareas» en P. Robinson (ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen. Traducción de: *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Stern, H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985), «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development» en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House; pp. 235-252.
- Thierry, G. y Y. J. Wu, (2007), «Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension», *PNAS*, n.º 30/104, pp. 12530-12535.
- Tudor, I. (2001), *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996), *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Londres/Nueva York: Longman.
- Vaezi, S. y M. Mirzaei (2007), «The Effect of Using Translation from L1 to L2 as a Teaching Technique on the Improvement of EFL Learners' Linguistic Accuracy – Focus on Form», *Humanising Language Teaching*, Año 9, nº 5.
- Villagrà, M. M. (2010), «Traducción y mediación en la clase de ELE en los primeros niveles de aprendizaje», en *Actas del VII Encuentro Práctico de ELE en el Instituto Cervantes de Nápoles*, *redELE*, Número Especial.
- Williams, M. y Burden, R. L. (2008), *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen. Traducción de: *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Wilss, W. (1981), «Das Didaktische Potenzial der Herübersetzung». En K. R. Bausch y F. R. Sèller (eds.), *Schule und Forschung. Schriftenreihe für Studium und Praxis*. Frankfurt: Moritz Diesterweg; pp. 297-313.
- Vygotski, L. (1978), *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wray, A. y A. Blommer (2006), *Projects in Linguistics. A Practical Guide to Researching Language*. Londres: Hodder Education.

Zabalbeascoa Terrán, P. (1990), «Aplicaciones de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Sintagma*, n.º 2, pp. 75-86.

Zanier, A. (2008), «Workshop on pedagogic translation as a skill-enhancing tool», en *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas*; pp. 460-468.

Zaro, J. J. (1999-2000), «La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras: estado de la cuestión», en *Actas 1999-2000 de la Asociación de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía*.

Zanón, J. (Comp.) (1999), *La enseñanza de ELE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zojer, H. (2009), «The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool», en A. Witte, T. Harden y A. Ramos (eds), *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford: Peter Lang; pp. 31-52.

MATERIALES DE ENSEÑANZA DE ELE

Garmendia, A., Martín, E. y Sans, N. (2011), *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M^a D. *et alii*. (1995), *Abanico*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M^a D. *et alii*. (2006), *El ventilador*. Barcelona: Difusión.

Salamanca, P. *et alii*. (2008), *Biblioteca de Gente 2*. Barcelona: Difusión.

Alonso, R. *et alii*. (2011), *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.

RECURSOS DE INTERNET:

Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes.

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario)

Página web del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada
(<http://www.clm-granada.com/>)

Plan Curricular del Insituto Cervantes.

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

ANEXOS

Anexo 1: Ejemplo de actividad de mediación de *La biblioteca de Gente 2*

gente²
Nueva Edición

TAREAS DE MEDIACIÓN

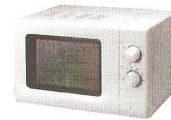
5

gente y cosas

① EL ÚLTIMO APARATO QUE HE COMPRADO...

A. Vais a trabajar en parejas. Primero, individualmente, piensa en el último aparato que has comprado: ¿un MP3?, ¿una nevera?, ¿un ordenador?... Después, explica, a tu compañero, oralmente y en español:

- Qué es.
- Por qué lo compraste.
- Si lo sabes manejar bien.
- Si funciona bien y ha sido o no una buena compra.
- Si has pagado un precio adecuado.
- Etc.



B. Tu compañero deberá sintetizar lo que has dicho en vuestra lengua común. Atención: tú debes controlar que no olvide nada importante.

② SE VENDE PISO

A. Las viviendas son distintas en las diferentes culturas, ¿verdad? Vais a trabajar en pequeños grupos. Leed estos anuncios de un periódico español. Podéis consultar al profesor o mirar en el diccionario las dudas que tengáis. Juntos, y comparando con el lugar donde estáis, tratad de observar diferencias respecto a los siguientes puntos:

- los tipos de casas,
- el tipo de información que se da o que no se da,
- las características que se resaltan,
- y si se parecen a las viviendas que vosotros conocéis.

SE VENDE

precio: 250.000 euros
Oportunidad por traslado. Para entrar a vivir, recién pintado. Estación de tren a 5 minutos, 4 habitaciones grandes, una con salida a terraza privada de 15 m², salón con salida a terraza, finca recién reformada, luminoso, amplio, buena distribución. Todos los servicios dados de alta en perfecto estado. Visítalo, único en la zona. Posibilidad de conseguir hipoteca sin problemas con contacto financiero.
Teléfono: 697 033 675

EN ALQUILER

Estudio de 40 m². Muy céntrico. Aire acondicionado, puerta blindada, ventanas tipo climatit, cocina amueblada, ascensor, armarios empotrados. Número de planta 6, suelo de gres, ventanas de aluminio, calefacción eléctrica... listo para entrar a vivir.

Llamar 647 237 864

Piso junto a rambla Guipúzcoa, parada de metro Bac de Roda. 3 habitaciones dobles, suelos de gres, carpintería exterior alu-

minio, carpintería interior de haya, cocina reformada, lavadero, muy luminosos y exterior, finca con ascensor.
Precio: 700 euros/mes
Tel. 645 443 555

EN VENTA

Piso de 45 m², con baño y cocina independientes. Amplio salón. 1 dormitorio, último piso, con derecho a usar la terraza. Buena distribución, luz todo el día, reformad. En pleno centro de la ciudad.
Tel. 680 016 452
precio 240 000

B. En las situaciones de mediación intervienen casi siempre muchas cuestiones culturales. Elegid una de las situaciones anteriores y, en parejas, decidid qué información es importante que tengan vuestros amigos, en relación con estos aspectos. Luego, explicad en español vuestras conclusiones al resto de la clase.

③ **SE ALQUILA PISO**

A. Tenéis unos amigos españoles o latinoamericanos que quieren hacer alguna de las cosas siguientes.

- Alquilar una habitación para una sola persona en un piso de estudiantes.
- Alquilar un apartamento de vacaciones, para una familia con tres niños de entre ocho y catorce años, por diez días, en el mes de agosto (en un lugar próximo a donde vosotros vivís: playa, esquí...).
- Alquilar un apartamento para una pareja durante seis meses en la capital de la región donde vivís.

B. ¿Qué información creéis que es importante que tengan vuestros amigos, en relación con estos aspectos?

- La posibilidad de conseguirlo y las condiciones generales.
- La duración del alquiler.
- El precio medio, y aquellos aspectos que pueden abaratarlo o encarecerlo.
- Las formas habituales de pago.
- Las cosas que es muy importante que hagan en el momento de alquilar.
- Las cosas que no deben hacer nunca en el momento del alquiler.

Anexo 2: Cuestionario de evaluación del curso de Traducción inglés-español

Para terminar, un pequeño favor: necesito tu opinión sobre unas cosillas. Me sería de gran ayuda y solamente necesito 15 minutos de tu tiempo. Puedes responder en español o en inglés, como quieras, pero intenta ser preciso/a (tu información me puede ser muy valiosa para estudios que estoy haciendo).

1. ¿Qué beneficios/ventajas o perjuicios/desventajas ves a hacer un curso de traducción como este como complemento a tu formación en lengua española? Describe en detalle qué cosas (positivas y/o negativas) te ha aportado este curso en tu aprendizaje y desarrollo personal (intenta escribir al menos tres).

2. ¿Qué te parecería la idea de incluir actividades de traducción –como las que hemos hecho- en los cursos normales de lengua española? Ventajas e inconvenientes.

3. ¿Qué te han parecido los bloques –textos, temas, etc.- que hemos trabajado?

4. ¿Y la forma de trabajar durante el curso y el proceso de evaluación?

5. Por último, imagina alguna otra situación de mediación lingüística (como las que hemos visto en la clase) en las que tú hayas tenido o crees que tendrás que hacer de intérprete o traductor de algún texto en inglés y pasarlo al español (es decir, imagina y, por favor, descríbeme con detalle otras situaciones de mediación que se podrían incluir en el curso).

Anexo 3: Programa del Curso de Traducción inglés-español I

Nombre del curso	TRADUCCIÓN INGLÉS-ESPAÑOL I: TEMAS GENERALES. Curso de Estudios Hispánicos. Sin requisitos. (45 horas)
Fechas	4/2/2014-22/5/2014
Descripción	La práctica de la traducción ha estado presente en muchos programas de estudio lingüístico-culturales como un elemento de desarrollo intelectual, práctica lingüística y toma de conciencia cultural. Los cursos de traducción del CLM se insertan en la citada tradición, prestando atención a los nuevos enfoques de aprendizaje de idiomas que ven las actividades de traducción e interpretación como un instrumento para el desarrollo de la competencia comunicativa y las destrezas de mediación.
Hora y lugar	Grupo 01: Martes y jueves, 10:00-11:30, aula 7. Grupo 02: Martes y jueves, 10:00-11:30, aula 13.
Información sobre el profesor	Grupo 01: Adolfo Sánchez Cuadrado. Profesor titular de español y traducción del Centro de Lenguas Modernas. Grupo 02: Ana Rocío Ortiz Pérez de León. Profesora titular de español y traducción del Centro de Lenguas Modernas.
Objetivos	<p>Durante este curso de Traducción I: Temas Generales los estudiantes realizarán tareas escritas y orales para transmitir una determinada información a hablantes y estudiantes de español que no dominan la lengua inglesa. En otras palabras, los estudiantes desarrollarán su competencia de mediación lingüística, según queda definida en el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>.⁶¹ El contenido informativo y el tipo de textos del curso Traducción I: Temas Generales estarán relacionados con diferentes situaciones de comunicación reales, intentando abarcar con ello diferentes registros de la lengua, tipologías textuales y un equilibrio entre la expresión escrita y oral, siempre dentro de los ámbitos de la información de tipo general.</p> <p>Por otro lado, este contexto de traducción servirá para cubrir un segundo objetivo: los estudiantes desarrollarán sus habilidades respecto al proceso de traducción, mediante el análisis y puesta en práctica de aspectos relativos al uso de la documentación, las estrategias de traducción, los instrumentos y recursos para el traductor, las consideraciones pragmáticas y textuales, etc.</p>
Materiales	Material facilitado por el profesor Cuadernillo de trabajo
Evaluación	<p>ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN: 20 % Además de asistir regularmente a clase (mínimo de asistencia obligatoria: 80 %), se pide al estudiante que participe de forma activa en el desarrollo del curso (preparando las tareas en casa, entregando los proyectos en las fechas establecidas) y en clase (durante el trabajo en grupo con sus compañeros, verificando sus hipótesis de traducción, compartiendo su trabajo con el resto de la clase).</p> <p>EVALUACIÓN CONTINUA: 60 % Cuatro proyectos de traducción realizados a lo largo del cuatrimestre. Todos estos trabajos estarán relacionados directamente con temas tratados en clase. Dos de ellos se realizarán en clase (proyecto 1-en grupo, proyecto 2-individual) y otro fuera de clase (proyecto 3-en grupo). Para estos proyectos se seguirá un proceso de corrección en dos fases. (Ver más abajo la hoja sobre normas para los proyectos de traducción).</p>

⁶¹ "En las *actividades de mediación*, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas", *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Consejo de Europa, 2001.

	<p>EVALUACIÓN FINAL: 20 %</p> <p>El examen final (proyecto 4) consistirá en una traducción del inglés al español de un texto entre 150 y 200 palabras, en un tiempo máximo de 90 minutos. El texto no será de ninguno de los temas tratados en clase, pero se avisará a los alumnos con unos quince días de antelación para que puedan preparar las tareas previas de documentación que consideren oportunas, todas ellas bajo la supervisión y ayuda del profesor.</p> <p style="text-align: center;">Tabla de notas</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Proyecto 1</th> <th>Proyecto 2</th> <th>Proyecto 3</th> <th>Proyecto 4</th> <th>Participación</th> <th>Nota final</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>20 %</td> <td>20 %</td> <td>20 %</td> <td>20 %</td> <td>20 %</td> <td>100 %</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3	Proyecto 4	Participación	Nota final	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %	100 %						
Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3	Proyecto 4	Participación	Nota final														
20 %	20 %	20 %	20 %	20 %	100 %														
Sistema español de calificaciones	Sobresaliente y Honor: 10 / Sobresaliente: 9-9,99 / Notable: 7-8,99 / Aprobado: 5-6,99 / Suspenso: 0-4,99 / No presentado: -1 / Asistencia insuficiente: -2																		
Asistencia a clase	Obligatoria (mínimo 80 %)																		
Bibliografía	<p>Además de los textos que el profesor proporcionará para cada traducción (texto original, textos relacionados con el tema escritos en español e inglés, glosarios, etc.), al ser la práctica y desarrollo de la comprensión lectora uno de los objetivos del curso, los estudiantes deberán manejar durante el mismo todas las fuentes primarias (periódicos, revistas, manuales, artículos, etc.) que les puedan servir de utilidad para la traducción.</p> <p>Por otra parte, se recomienda la siguiente bibliografía de trabajo:</p> <p>Diccionarios bilingües.</p> <ul style="list-style-type: none"> - V.V.A.A. 1992. [aunque se indica un año de impresión orientativo, se pueden encontrar ediciones más recientes de muchos de estos materiales] <i>Collins Diccionario español-inglés, English-Spanish</i>. Glasgow & Nueva York. Grijalbo/Harper Collins, 32 ed. - V.V.A.A. 1994. <i>El Diccionario Oxford español-inglés, English-Spanish</i>. Oxford. OUP <p>Diccionarios y enciclopedias monolingües de español.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bosque, Ignacio (dir.), 2004, <i>Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo</i>, S.M., Madrid. Diccionario de combinatoria, muy útil para la precisión léxica. - Corripio, Fernando, 1994, <i>Diccionario de ideas afines</i>. Herder, Barcelona. Diccionario de sinónimos. - Moliner, María, 1982, <i>Diccionario de uso del español</i>, Madrid, Gredos. - Casares, Julio, 1981, <i>Diccionario ideológico de la lengua española</i>, Barcelona, Gustavo Gili. Diccionario de sinónimos/tesauro. - Real Academia Española, 2001, <i>Diccionario de la lengua española</i>, Madrid. También se puede consultar en línea en www.rae.es - Como punto de partida, se recomiendan también los diccionarios monolingües específicos para estudiantes extranjeros de las universidades de Alcalá de Henares, Salamanca, así como los de las editoriales SGEL y S.M., todos ellos en la biblioteca. <p>Normativa y estilo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - V.V.A.A. 1994. El País: Libro de estilo, Madrid. Hay una versión en línea en http://estudiantes.elpais.es/libroestilo/indice_estilos.htm <p>Recursos de internet.</p> <p>Además de estos instrumentos impresos, el estudiante puede hacer uso de la gran cantidad de herramientas lexicográficas que le brinda la web. Aquí se listan algunas de ellas, con un breve comentario sobre su posible utilidad. En cualquier caso, se le recomienda precaución al estudiante a la hora de utilizar los recursos de la web y de analizar con detenimiento la fiabilidad y seguridad de los datos proporcionados. Por otra parte, durante el curso se analizará la efectividad de algunas herramientas de traducción automática disponibles en línea, como el servicio de traducción Google Translate.</p> <p>www.wordreference.com Diccionario, que utiliza la base de datos del Collins.</p> <p>www.proz.com Especialmente útil para terminología especializada.</p> <p>www.linguee.com</p> <p>www.logos.it/lang/transl_es.html Tiene enlaces a muchos glosarios y diccionarios, algunos bastante</p>																		

	<p>especializados y que a veces permiten búsquedas. Ofrece también un curso de traducción on-line, con algunos conceptos básicos sobre el proceso de traducción, la comunicación, etc.</p> <p>http://iate.europa.eu/ Base de datos de la Unión Europea.</p> <p>www.el-castellano.com/dicciona.html Muchos enlaces a glosarios y diccionarios, generales y especializados</p> <p>www.babylon.com Traductor automático de descarga gratuita. ¡Cuidado!</p> <p>http://translate.google.com Traductor automático. ¡Cuidado!</p> <p>www.ati.es/novatica/glosario/glosario_internet.html Diccionario de Internet elaborado por la asociación de técnicos informáticos de España</p> <p>www.acronymfinder.com/ Diccionario de acrónimos</p> <p>www.onelook.com Esta página es un buscador que busca simultáneamente en 800 diccionarios de la web y presenta los resultados ordenados por campos</p> <p>http://go.hrw.com/atlas/span_htm/world.htm Atlas mundial para poder saber los topónimos en español.</p> <p>http://www.convertworld.com/es/ Conversor de unidades de todos los sistemas de medición.</p> <p>http://users.ugent.be/~rvdstich/eugloss/language.html Glosario médico en varios idiomas.</p>
TEMA	CONTENIDOS
0	<p><u>UNIDAD 0: INTRODUCCIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Consideraciones generales sobre el proceso de traducción/mediación. -Familiarización con el sistema de corrección de las traducciones. -Herramientas y estrategias básicas de traducción inversa: diccionario bilingüe y monolingüe, diccionario de combinatoria, herramientas de traducción automática.
1	<p><u>UNIDAD 1: SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA</u></p> <p>Situación de mediación lingüística: Facilitar el uso de determinados servicios con información general en inglés para personas hablantes de español.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Información de tipo general: situaciones de la vida cotidiana, información de supervivencia. -Terminología específica de las situaciones seleccionadas. -Estrategias de traducción: paráfrasis, selección y adecuación de la información relevante. -Contenidos lingüísticos: formular preguntas, pronombres interrogativos, <i>hay/está/es</i>, localizar en el tiempo y en el espacio, expresar cantidades. <p>Proyecto 1: (dentro de clase, en grupo) Preparación de una situación de mediación para los compañeros de clase. Resolución de las situaciones de mediación preparadas por los otros compañeros.</p>
2	<p><u>UNIDAD 2: INFORMACIÓN TURÍSTICA</u></p> <p>Situación de mediación lingüística: Preparar un informe en español sobre Andalucía y Granada para un futuro grupo de estudiantes extranjeros de nivel avanzado.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Información turística, geográfica y cultural. -Estrategias de traducción: adaptaciones textuales, labores de documentación, uso de diccionarios monolingües, técnicas de traducción, uso de textos equivalentes. -Análisis contrastivo entre el inglés y el español: cifras, puntuación, fechas, porcentajes, pasiva perifrástica/pasiva impersonal. -Tono textual. Mantenimiento y/o adaptación del registro textual. -Contenidos lingüísticos: lenguaje descriptivo, orden de adjetivos en español. <p>Proyecto 2: (individual, en clase) Traducción al español de un texto de información turística escrito en inglés para futuros estudiantes de español del CLM.</p>

3	<p>UNIDAD 3: INFORMACIÓN PERIODÍSTICA</p> <p>Situación de mediación lingüística: Preparar la sección de noticias para la revista del CLM, partiendo para ello de noticias publicadas en inglés.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Temas generales de la actualidad de los países de lengua española.-Referencias sociales, políticas e institucionales.-Cuestiones de registro lingüístico.-Estrategias de traducción: labores de documentación, uso de textos paralelos y equivalentes; técnicas de traducción.-Contenidos lingüísticos: selección de modo verbal (Indicativo/Subjuntivo) en el estilo indirecto, verbos de habla, puntuación en el estilo directo, la pasiva perifrástica. <p>Proyecto 3: (en grupo, fuera de clase) Preparación de noticias breves sobre la actualidad española para la revista del CLM a partir de información publicada en inglés.</p>
4	<p>UNIDAD 4: TEXTOS CREATIVOS</p> <p>Situación de mediación lingüística: Traducir información de material audiovisual para hablantes de español.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Tratamiento de referencias culturales (adaptación, equivalencia, explicitación, etc.)-La traducción subordinada: subtitulado.-Estrategias de traducción: uso de fuentes reales de lengua.-Contenidos lingüísticos: recursos conversacionales para dar naturalidad a los diálogos, registro coloquial. <p>Proyecto 4: (individual, en clase) Examen final. Tema anunciado quince días antes de la fecha. Situación de mediación y tipo de texto relacionados con todos las unidades del curso.</p>

Anexo 4: Ejemplos del uso de la tipología textual “noticia” en manuales de ELE

57 UNIDAD 7 / BUENAS NOTICIAS
 En esta unidad vamos a convertirnos en la redacción de un medio de comunicación.
Para ello vamos a aprender:
 > a redactar una noticia
 > a referirnos a una noticia y a comentarla
 > el uso de la voz pasiva > verbos de transmisión de la información: **manifestar, declarar...**
 > vocabulario relacionado con los medios de comunicación

VV.AA. (2007), *Aula 5*. Barcelona: Difusión. **Nivel B1.**

Unidad 9 Noticias	Sucesos	¡Cásate conmigo!	Quiero que mi ciudad esté bonita	Escribe: Notas y recados.	86
	<ul style="list-style-type: none"> Leer y escuchar noticias periodísticas. Léxico del delito. La voz pasiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Estilo indirecto (II): órdenes, peticiones, sugerencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresión de deseo: <i>Me gustaría + infinitivo / que + subjuntivo.</i> Pronunciación y ortografía: Oposición /p/ y /b/.	Cultura: Atapuerca	

VV.AA. (2005), *Español en marcha 3*. Madrid: SGEL. **Nivel B1.**

19 UNIDAD 2 / ASÍ PASÓ
 En esta unidad vamos a escribir la crónica de un suceso.
Para ello vamos a aprender:
 > **marcadores y construcciones temporales: justo en ese momento/estar a punto de/entonces** > usos del Imperfecto de Indicativo
 > usos del Imperfecto de Subjuntivo > a transmitir peticiones, advertencias, invitaciones... > a combinar tiempos del pasado > usos del Gerundio > a comprender y a referir eventos pasados > la colocación del adjetivo > vocabulario del ámbito de las crónicas (musicales, deportivas, periodísticas, de sociedad...) en los medios de comunicación
Vamos a leer:
 > crónicas > noticias y titulares > el fragmento de una novela

VV.AA. (2007), *Aula 5*. Barcelona: Difusión. **Nivel B2.**

8 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Los medios de comunicación
- Expresar posibilidad
- Decir con qué relacionamos algo
- Relatar hechos pasados; Redactar noticias
- Transmitir lo dicho por alguien
- Referir consejos, sugerencias, peticiones y órdenes
- Expresar opiniones y debatir

VV.AA. (2012), *ELE Actual B2*. Madrid: SM. **Nivel B2.**

Unidad 9. Al pie de la letra.....139
 Análisis y redacción de noticias.
 - Uso de la voz pasiva. El Gerundio y el Participio.
 - Verbos que introducen el discurso referido.
 - Textos periodísticos.
 - Un poco de literatura.
 - Taller de escritura.

VV.AA. (2010), *Abanico. Nueva edición*. Barcelona: Difusión. **Nivel B2.**

UNIDAD 7 TODO ES RELATIVO

- Participar en una lectura de microrrelatos policíacos para celebrar el Día del Libro
- Celebrar un juicio
- Redactar una noticia bajo diferentes líneas editoriales

COMUNICACIÓN Hablar sobre géneros cinematográficos Contar el final de una historia Hablar de los protagonistas de una película Describir lugares, ambientes y objetos Hablar del contexto y las acciones ocurridas en el pasado Ordenar los hechos de una historia en el pasado Hablar de condiciones que no se cumplieron en el pasado Expresar una opinión en frases negativas con verbos de pensamiento/actividades mentales Hablar de la prensa Referirse a informaciones dichas por otros Referirse a peticiones hechas por otros	SISTEMA DE LA LENGUA Palabras relacionadas con el cine de terror, suspense y policíaco Recursos para hablar del final de una historia Recursos para describir a personajes de ficción Recursos para crear expectativa Tiempos verbales de pasado Expresiones temporales Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo Condicional compuesto Vocabulario referido a la prensa rosa Recursos para escribir artículos periodísticos Recursos para analizar el estilo de textos periodísticos Recursos para referirse a informaciones dichas por otros	CULTURA E INTERCULTURA Cine español de terror y suspense El Día del Libro y sus celebraciones La prensa Personajes de actualidad Técnicas de persuasión Técnicas de intervención en un debate	TEXTOS Entrevista a un director de cine Relato breve sobre un crimen Testimonio de un policía Cuestionario sobre la prensa Reportajes periodísticos Rueda de prensa Noticia relacionada con un caso judicial Fragmento de la película española <i>El método</i> Monólogo con observaciones de un detective privado
--	--	--	--

VV.AA. (2010), *En Acción 4*. Madrid: enClave ELE. **Nivel C1.**

5.5 Taller de prensa	Ampliar conocimientos sobre la prensa española o en español	Lenguaje periodístico. Vocabulario frecuente en cada una de las secciones de un periódico	164
-----------------------------	---	---	-----

VV.AA. (2006), *El ventilador*. Barcelona: Difusión. **Nivel C1.**

Anexo 5: Muestras de producción escrita del estudio piloto previo (DEA)

Sujeto III – Grupo “antes de AF”

Traducción inglés-español. Curso de Estudios Hispánicos. TEXTO I

Quieres participar en la revista cultural del Centro de Lenguas Modernas, en concreto en la sección de “Noticias”. Escribe un texto sobre alguna noticia reciente en tu país: hechos, datos, testimonios de los implicados, etc. (25-30 líneas).

Nuevos problemas con la nieve en Suecia

En el viernes pasado cayó mucho nieve en Suecia creando muchos problemas en el tráfico y por los hospitales. Se estima que el tiempo afectó un millón de personas. El tiempo de nieve causó caos en el tráfico en muchos sitios alrededor de Suecia. Muchos viajes en autobús suspendieron y los trenes llegaron con retraso. Los vientos fuertes en combinación con la helada consideraron ser la causa, creando heladas peligrosas. Alrededor de las vías se podía ver varios coches y camiones que quedaban bloqueados en la nieve. Era lo más peor en Estocolmo donde la nieve paralizó todo el tráfico del autobús. En sábado por la mañana corrió el tráfico mejor con solamente algunas excepciones. La helada causó muchos problemas por los hospitales alrededor del país; La carga era demasiado grande, lo que resultó en que muchas operaciones planeadas tenían que posponer. También desencadenaron varias avalanchas en el norte, pero sin muertos. No era la primera vez que esta ocurría este invierno y por consiguiente recibió el ministro de la infraestructura mucha crítica. Carl B Hamilton, el portavoz del Partido Liberal de Suecia dijo: Si no funciona a pesar de que hemos invertido tanto dinero, tal vez tenemos que cambiar los responsables.

Bien. Ahora a trabajar un poco.

COMENTARIOS:

autor Fonf

1. Podría quitar el punto y usar un conector como además.
2. ✓ Fueron cancelados.
3. ~~Se consideraba~~ fueron consideradas la causa
4. ✓ "...la mañana había mejor fluidez en el tráfico".
5. ✓ Podría quitar el punto y con conector las dos frases con "y"
6. ✓ Podría sustituir "carga" por "presión".
7. Podría sustituir "grande" por ~~aglomeración~~ ^{fuerte} / ^{fuerte}
8. Podría ~~sustituir~~ ser pospuestas / ser sustituidas (pariva)
9. Podría cambiar el frase = "... en que hizo ^{psíco} que ^{tendría} ~~tuve~~ que posponer operaciones planeadas."
10. ✓ Podría usar "sustituir" en vez lugar de "cambiar"

Muy bien. ¡Gracias!

Sujeto VI – Grupo “después de AF”

Traducción inglés-español. Curso de Estudios Hispánicos. TEXTO 1

Quieres participar en la revista cultural del Centro de Lenguas Modernas, en concreto en la sección de “Noticias”. Escribe un texto sobre alguna noticia reciente en tu país: hechos, datos, testimonios de los implicados, etc. (25-30 líneas).

En el 17 de enero, un grupo de trabajadores caritativos encontraron una bomba en el centro de Spokane, Washington. La bomba estaba en una motocicleta abandonada y los investigadores dicen que era muy sofisticada. Aunque no explotó, era potencialmente mortífera. Sin embargo, los orígenes de esta bomba son un misterio.

La bomba estaba localizada a lo largo del itinerario de un desfile que honró a Martin Luther King Jr.

Ahora, casi un mes después del incidente, el F.B.I. está investigándolo como un acto de terrorismo doméstico. Es posible que los supremacistas blancos (o “white supremacists” en inglés) los que han aterrizado a la gente de esta región noroccidental en años pasados, han vuelto a un nivel de peligro y sofisticación más alta. Shaun Winkler, natural de Pennsylvania, recientemente volvió a Spokane para empezar nuevo capítulo del Ku Klux Klan. Del incidente, él comentó: “No tenemos la inteligencia para hacer ese tipo de explosivo.... Creemos que necesitamos protegernos, pero no defendemos el bombardeo de la gente.... Es probable que una persona solitaria lo hizo.”

El F.B.I. está analizando el artefacto explosivo pero todavía no ha proporcionado muchos detalles sobre el diseño.

En 1996, un tubo de bomba explotó fuera del ayuntamiento de Spokane, pero nadie fue herida. Dos supremacistas blancos fueron condenados en ese caso.

En las semanas después del incidente, investigadores han pedido que la gente que estaba en el centro en el 17 de enero aseguren sus fotos y video del día. También están recogiendo información sobre de la gente que frecuentan la zona.

Oficiales de Spokane han organizado reuniones con líderes de la comunidad en las que van a hablar sobre maneras de responder públicamente.

Todos están agradecidos que nadie fue herida y esperan que puedan evitar otro incidente similar.

COMENTARIOS:

Después de *but*

- 1 ~~Estas frases funcionan mejor con "y" que con "o" o "la cual estaba"~~
- 2 He recordado que necesito otra palabra en vez de decir, como delirar. ✓
- 3 He ha dado cuenta de que estas frases funcionan mejor con punto y coma porque están conectadas en la misma cosa. ✓
- 4 He consultado un diccionario y encontré la palabra "explosivo," la cual sería mejor. ✓
- 5 (La misma corrección como número 4) u otra palabra "el artefacto"
- 6 He recordado que con esta frase pasiva, necesito usar "fue" en vez de "estaba". ✓
- 7 Me ha dado cuenta ~~de~~ que necesite una coma después de la frase entre ~~paréntesis~~. **las cuales**
- 8 Me ha dado cuenta de que el verbo "resurgir" sería mejor en esta frase. ✓
- 9 He consultado un diccionario y encontré el adjetivo "elevada," la cual sería más formal y preciso. ✓
- 10 He dado cuenta de que el apellido "Winkler," funcionaría mejor en esta frase, en vez del pronombre "él". ✓
- 11 He recordado que no debo usar una cita, sino parafrasear lo que dice Winkler. **si esta bien, pero mejor ~ : " ~ "**
- 12 El verbo "crear" funcionaría mejor en esta frase. ✓
- 13 El ~~periodo~~ ^{punto} necesita estar después de la comilla. ✓
- 14 He hablado con mi hermana española y me dijo que "resultó herido" funcionaría mejor en esta frase. ✓
- 15 Estas dos frases funcionarían mejor con punto y coma. **, aunque / y como resultado / ...**
- 16 He consultado un diccionario; el verbo "entregar" funcionaría mejor en esta frase. ✓
- 17 (La misma corrección como número 14) ✓

Muy bien, ¡gracias!

Anexo 6: Materiales de aprendizaje – Grupo TFF [no reproducido]

Anexo 7: Guía docente de los materiales– Grupo TFF [no reproducido]

Anexo 8: Materiales de aprendizaje – Grupo ELE [no reproducido]

Anexo 9: Guía docente de los materiales– Grupo ELE [no reproducido]

Anexo 10: Materiales de aprendizaje – Grupo TFS [no reproducido]

[...]

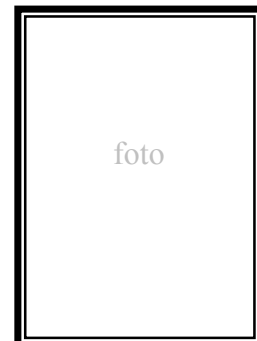
Anexo 11: INSTRUMENTO 0 - Ficha de información personal

Grupos TFF y TFS

Nos conocemos un poco...

Entrevista a un/a compañero/a para completar en detalle la información referente a los siguientes puntos:

Nombre: _____
Nacionalidad: _____
Edad: _____
Programa/grupo: _____
Nivel de POE: _____



1. Estudios y/o trabajo en su país:
2. Por qué aprende español:
3. Cómo ha aprendido español (experiencia en clase, fuera de ella, etc.):
4. Experiencia previa estudiando en el CLM/en España:
5. Formación y/o experiencias previas con la traducción (no sólo inglés-español).
6. Motivos (reales) para realizar este curso de traducción inglés-español I:
7. Expectativas sobre este curso de traducción inglés-español I:
8. Un cosa que le gustaría hacer y una cosa que no le gustaría hacer en el curso de traducción:
+
-
9. Experiencia escribiendo noticias en inglés o español:

Grupo ELE**Nos conocemos un poco...**

Entrevista a un/a compañero/a para completar en detalle la información referente a los siguientes puntos:

Nombre: _____

Nacionalidad: _____

Edad: _____

Grupo: CELE



foto

1. Estudios y/o trabajo en su país y/o en España:

2. Por qué aprende español:

3. Cómo ha aprendido español (experiencia en clase, fuera de ella, etc.):

4. Experiencia previa estudiando en el CLM/en España (si la hay):

5. Motivos (reales) para realizar este curso de español:

6. Expectativas sobre este curso de español:

7. Experiencia escribiendo noticias en español (u otra lengua):

Anexo 12: INSTRUMENTO A - Cuestionario de diagnóstico inicial

C1. ¿Cómo unirías las oraciones para evitar la repetición en los siguientes titulares de prensa?

1. El Banco Central ha elegido a un nuevo director general. Este director será el encargado de acabar con la corrupción.



2. El nuevo presidente del país deberá gobernar con una oposición muy fuerte. Él obtuvo la victoria más ajustada en años.



3. La noche pasada hubo un gran temporal de nieve. Se estima que el temporal afectó a más de un millón de personas.



4. La Alhambra recibirá dinero público para su restauración. El conjunto arquitectónico recibe miles de turistas cada día.

**C2. ¿Y cómo conectarías las oraciones de estos otros titulares?**⁶²

5. La Unión Europea dará becas a estudiantes universitarios. Creará un programa de prácticas de empresa.



6. El Granada CF obtuvo la victoria frente al Sevilla. Los jugadores del equipo granadino jugaron mejor y más unidos.



7. El nivel de contratación laboral ha aumentado un 5 % este año. El número de desempleados ha bajado.



8. En el año 1995 hubo una explosión fuera del ayuntamiento. Nadie resultó herido, afortunadamente.

**G1. Escoge la opción correcta para estos pies de fotos:**

9. Las paredes de la catedral **son/están** decoradas con frescos del siglo XVI.



10. Los manifestantes **fueron/estuvieron** arrestados por salir del recorrido oficial de la protesta.



11. El candidato del partido **es/está** elegido cada cuatro años por el comité nacional.



12. El suministro de electricidad **fue/estuvo** cortado toda la noche pasada a causa de la tormenta.⁶³

**G2. Analiza los signos de puntuación (. , "). Marca cada signo subrayado (hay 13) con ✓ si está bien o con ✗ si no.**

13, 14. Entonces el ministro añadió, "no vamos a cambiar nuestra política aunque la Unión Europea nos presione."

15, 16. El futbolista comentó en la rueda de prensa que 'no quieren "estropear" la felicidad de los contrincantes' y...

17, 18. [correo electrónico]

Querida María,

te escribo para contarte que ya estoy en España _ llegué ayer mismo _ y que...

19, 20. La U_E_ va a aumentar en unos 1,800 millones de euros el presupuesto de la Agencia Espacial Europea.

G3. Lee este fragmento de noticia y escoge la opción correcta:

El presidente insiste en que el gobierno (21) **está/esté** tomando las decisiones que el país necesita, pero los periodistas dicen que no saben cuáles (22) **son/sean** las verdaderas razones y los ciudadanos sospechan que el ejecutivo, en realidad, (23) **está/esté** mintiendo. Por lo tanto, los sindicatos han declarado que los trabajadores (24) **deben/deban** mantenerse firmes en sus reivindicaciones.

G4. Noticias de la sección del corazón. Escoge la opción correcta:

25. La actriz Lupita López tiene un nuevo compañero **que/quien/el cual** la acompaña a todos los eventos.

26. Las gemelas Pilsen han comprado una nueva mansión por **que/la que/la cual que** han pagado tres millones de euros.

27. El cantante y actor Enrique Martínez ha lanzado un nuevo disco en **el que/lo que/que** han colaborado artistas amigos.

28. El jugador Rodrigoinho ha sufrido una nueva lesión, **la que/cual/que** lo mantendrá fuera de competición unos meses.

⁶² Aspectos lingüísticos C2, G5 y L1 descartados por presentar una variabilidad en las respuestas difícil de cuantificar.

⁶³ Los ítems tachados fueron descartados del recuento por presentar ambigüedades.

G5. Estas frases tienen un problema gramatical. Márcalo con ✗ (corrígelo si quieres, pero es suficiente con marcarlo).

29. Los Reyes de España asisten mañana a la boda del monarca noruego. Ellos pasarán tres días de vacaciones y con actos oficiales en el país antes de volver.

30. La presidenta del gobierno regional dio ayer su discurso anual en el parlamento. Ella destacó las mejoras en la economía.

31. El director del Fondo Monetario Internacional está en España esta semana. Él hablará en la Universidad Central sobre la pobreza en los países emergentes.

32. Las representantes de las asociaciones feministas han manifestado su oposición a la nueva ley sobre el aborto. Ellas han enviado un escrito al Ministro de Justicia con todos sus argumentos y las firmas recogidas.

L1. ¿Cómo evitarías la repetición de la palabra “bomba” en la siguiente noticia? Puedes usar el inglés.

El día de ayer se vivieron momentos de tensión por la instalación de una bomba en un centro comercial de Roma. Los terroristas habían avisado sobre la colocación de (33) **la bomba** unas horas antes, por lo que los miembros de los cuerpos especiales pudieron acudir con tiempo. (34) **La bomba** estaba situada en uno de los aparcamientos del complejo comercial y se pudo localizar rápidamente. Los policías tardaron una media hora en desactivar (35) **la bomba**, pero afortunadamente no hubo ni daños personales ni materiales. Los expertos están trabajando con (36) **la bomba** para determinar su composición y deducir sus posibles autores.

L2. ¿Qué verbo de la lista te parece más apropiado para transmitir las palabras del presidente?

37. El presidente _____ con firmeza a los periodistas que el gobierno está decidido a actuar en el conflicto diplomático con el país vecino. **(dijo/declaró/sugirió)**

38. El presidente _____ que tomen una decisión debido al gran peligro que existe si no se actúa con rapidez en una situación tan complicada. **(pide a los partidos/urge a los partidos a/propone a los partidos políticos)**

39. El presidente _____ una función clara en el estado: controlar a los ministros y ser el representante más importante del ejecutivo. **(hace/desempeña/efectúa)**

40. El presidente todavía no _____ los objetivos que se marcó al principio de su mandato: reducir el paro y mejorar la situación económica. **(ha tenido/ha logrado/ha obtenido)**

ACTIVIDAD PREVIA DE VOCABULARIO

1. Tormenta de nieve y viento; período de mal tiempo (*snow storm*): **un temp** _____ **de nieve**
 2. Combinación de varios edificios y monumentos (*architectural ensemble*): **el conj**_____ **arquitectónico**
 3. Cuando uno de los competidores gana por poco (*tight victory*): **una victoria aj**_____
 4. Persona sin trabajo (*unemployed*): **el des**_____
 5. Dinero concedido para estudiar (*scholarship*): **la b**_____
 6. Gobierno (edificio e institución) de una ciudad (*city council, city hall*): **el ay**_____
 7. Itinerario establecido por las autoridades y organizadores de una manifestación (*itinerary*): **el rec**_____
- oficial**
8. La electricidad que se proporciona a una vivienda (*power supply*): **el sum**_____ **de electricidad**
 9. Reunión que alguien mantiene con los periodistas para informar sobre algo (*press conference*): **la r**_____ **de prensa**
 10. Tu oponente en una competición (*rival*): **el contr**_____
 11. Cantidad de dinero prevista para unos gastos futuros (*budget*): **el pres**_____
 12. Otra palabra para el gobierno de una nación, el poder _____: **el ej**_____
 13. Organización de trabajadores (*trade/labor unions*): **el sind**_____
 14. Sacar o publicar un disco de música (*launch*): **lan**_____ **un disco**
 15. Otra palabra para referirnos al rey: **el mo**_____
 16. Palabras dirigidas a un público para comunicar algo (*speech*): **el dis**_____
 17. Resaltar un elemento como más importante (*to point out*): **dest**_____
 18. Ir a un evento: **acu**_____
 19. Perjuicios para las personas y las cosas (*personal/material damages*): **d**_____ **personales/materiales**
 20. Otra palabra para el período de gobierno de un presidente (*term of office*): **el man**_____
 21. Falta de empleo (*unemployment*): **el p**_____

SOLUCIONES

temporal de nieve
 el conjunto arquitectónico
 la victoria ajustada (en unas elecciones)
 los desempleados
 las becas
 el ayuntamiento
 el recorrido oficial
 el suministro de electricidad
 la rueda de prensa
 los contrincantes
 el presupuesto
 el ejecutivo
 los sindicatos
 lanzar un disco
 el monarca
 el discurso
 destacar
 acudir
 daños personales/materiales
 el mandato
 el paro

Anexo 13: INSTRUMENTO B1 - *Output* libre pretest

Quieres participar en la revista cultural que escriben los estudiantes del Centro de Lenguas Modernas. En concreto, vas a participar en la sección de “**Noticias de actualidad**”. Escribe un texto en español sobre alguna noticia reciente en tu país con los hechos, los datos y los testimonios de las personas implicadas, etc. (25-30 líneas).

TITULAR:

NOTICIA:

(puedes continuar por detrás)

Anexo 14: INSTRUMENTO B2 - *Output* libre postest

Quieres participar en la revista cultural que escriben los estudiantes del Centro de Lenguas Modernas. En concreto, vas a participar en la sección de “**Noticias de actualidad**”. Escribe un texto en español sobre alguna noticia reciente de España con los hechos, los datos y los testimonios de las personas implicadas, etc. (25-30 líneas).

TITULAR:

NOTICIA:

(puedes continuar por detrás)

Anexo 15: *Output* libre – plantilla de corrección para evaluadores

Muestra: _____ Calificador: _____

1ª eval. 2ª eval.

Cumplimiento de tarea	Cumple la tarea siguiendo los puntos señalados (tarea / registro / relevancia de la información / adecuación pragmática)*	0**	0
		1	1
		2	2
		3	3
Coherencia	Produce una escritura continua inteligible, organizada y distribuida en párrafos. Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones entre las ideas.	0	0
		1	1
		2	2
		3	3
Alcance y dominio de vocabulario	Dispone de un amplio vocabulario que le permite variar la formulación y evitar repeticiones. Puede cometer algún error en seleccionar algunas palabras pero no obstaculiza la comunicación.	0	0
		1	1
		2	2
		3	3
Corrección	Puede cometer deslices, pequeños fallos y errores en la estructura de la frase, pero son escasos y no producen malentendidos. La ortografía y puntuación son razonablemente correctas pero puede mantener la influencia de la lengua materna.	0	0
		1	1
		2	2
		3	3

* Para B2: Describe con detalle, claridad y fiabilidad hechos y experiencias marcando la relación que hay entre las ideas.

** 0 = no hay muestra suficiente para determinar este criterio
 1 = por debajo de lo especificado
 2 = justo lo especificado
 3 = por encima de lo especificado

Anexo 16: INSTRUMENTO C1 - *Output* forzado pretest

[*Output* forzado pretest sin editar, <http://www.theguardian.com/world/shortcuts/2014/mar/10/for-sale-spanish-village-free-right-owner>]

For sale: one Spanish village, free to the right owner

A Barca, a 15th-century hamlet in northern Spain, is being offered free of charge to anyone willing to restore it. And it is far from the only village for sale in Spain ...



One of the abandoned hamlets for sale in Spain. Photograph: Miguel Riopa/AFP/Getty Images

Most who glance at the hamlet of A Barca in northern [Spain](#) see only 12 crumbling stone houses that were abandoned decades ago. But for one Galician mayor, this hamlet is a yet-to-be-built tourist gem that could revitalise the whole region. That's why he's giving it away for free.

The catch, explains Avelino Luis de Francisco Martínez, the mayor of Cortegada, is that the new owner must present a development plan that will preserve every single building in this 15th-century village. "We're hoping they can add value – whether it's building some sort of tourist attraction or a bed and breakfast. We have an idea of what we want, but we don't have the money."

Nestled into the hills overlooking the Miño river near the Portuguese border, the lush, green hamlet has been empty for more than 40 years, after a Spanish company bought out its residents to build a dam. The company eventually gave up on the project, handing over ownership of the entire hamlet to the municipality.

Martínez started hawking the offer about six months ago. So far the municipality has fielded nearly a thousand requests for more information, from individuals and companies. He has yet to receive one firm plan. "As soon as we see one we like, and that's feasible, we're ready to sign over the 12 homes and the land they sit on."

A Barca is one of more than 100 Spanish villages on the market, according to Rafael Canales, who runs [a website that specialises in the sale of deserted hamlets](#). Across the country, 50 years of urbanisation and the economic crisis have left more than 2,900 hamlets empty. The majority are nearly impossible to sell because of questions over ownership.

"Ten years ago, businesses were buying," says Canales. "But now 75% of our clients are individuals." Much of the demand comes from Spaniards, but "they lack access to credit". Instead, his principal buyers are Norwegians, Swiss and Belgians.

Villages for sale range from minuscule six-house hamlets to streets with dozens of homes, as well as churches, bars and museums. Around €62,000 (£52,000) will buy you a hamlet of six fixer-uppers, while those with millions to burn can get a 75-house village to themselves. While he gets thousands of inquiries, Canales says realistically he sells two or three hamlets a year.

Despite those odds, the abandoned homes of A Barca are now front and centre in the mayor's plans to boost the local economy. He is hoping the development will create jobs for the region, whether they be in construction or tourism. "And when the project is completed, they'll pay taxes," says Martínez, laughing. "These days in Spain, you have to get creative."

[Output forzado pretest editado con aspectos lingüísticos que reciben tratamiento didáctico en el estudio señalados]

Traduce la siguiente noticia para la revista cultural del Centro de Lenguas Modernas. For sale: one **Spanish(G21)** village, free to the right owner

A Barca, a **15th-century(G22)** hamlet in northern Spain, **is being offered(G11)** free of charge to anyone **who(G41)** will restore it.



One of the abandoned hamlets for sale in Spain.

Most people **who(G42)** glance at the hamlet of A Barca see only 12 crumbling stone houses. The buildings **were abandoned(G12)** decades ago and **are covered(G13)** in moss. But for one **Galician(G23)** mayor, this hamlet is a **yet-to-be-built(G14)** tourist gem **which(G43)** could revitalise the whole region. **That's why(G44)** he's giving it away for free.

Avelino Luis de Francisco Martínez, the mayor of Cortegada, **which(G45) is located(G15)** in the northern region of Galicia, **warns(L11)** that the new owner **must(G31)**** present a development plan **that(G46)** will preserve every single building in this **15th-century(G24)*** village. "We are hoping they can add value **-(G25)** whether it's building some sort of tourist attraction or a bed and breakfast(G26)," **(G27) he says(L12)**. The mayor **adds(L13)** that they **have(G32)**** an idea of what they want, but don't know where they **can(G33)**** find the money

The lush, green hamlet **is nestled(G16)** into the hills **overlooking(G47)** the Miño river and it has been empty for more than 40 years, after a **Spanish(G28)** company bought out its residents to build a dam. The company, **which(G48)** eventually gave up on the project, handed over ownership of the entire hamlet to the municipality.

Martinez started hawking the offer about six months ago. So far the municipality has fielded nearly a thousand requests for more information, from individuals and companies, but it has yet to receive one firm plan. The mayor **insists(L14)** that they **are(G34)**** ready to sign over the 12 homes **-(G29)** and the land **they sit on(G49) -(G210)** as soon as they see one offer **(G410)** they like and **that (G411)** is feasible.

A Barca is one of more than 100 **Spanish(G214)*** villages **that(G412)** one can find on the market, **according(L15)** to Rafael Canales, **who(G413)** runs a website **which(G414)** specialises in the sale of deserted hamlets. Across the country, 50 years of urbanisation and the economic crisis have left more than **2,900(G212)** hamlets empty. The majority are nearly impossible **to be sold (G17)** because of questions over ownership.

"Ten years ago, businesses were buying," **(G213) says(L16)** Canales. "But now 75% of our clients are individuals." **(G214)** He **informs(L17)** that much of the demand **comes(G35)**** from **Spaniards(G215)**, but they **lack(G36)**** access to credit. Instead, Canales **says(L18)** that his principal buyers **are(G37)**** **Norwegians, Swiss and Belgians(G216)***.

Despite those odds, the abandoned homes of A Barca are now front and centre in the mayor's plans to boost the local economy. Avellino is hoping the development will create jobs for the region, whether they be in construction or tourism. "And when the project **is completed(G18)**, they will pay taxes," **(G217) says** Martínez, **laughing(L19)**.

*No contabilizados en el recuento uc/ui/ec/ei para equiparar el número de casos con el instrumento posttest (se trata de casos repetidos dentro del texto).

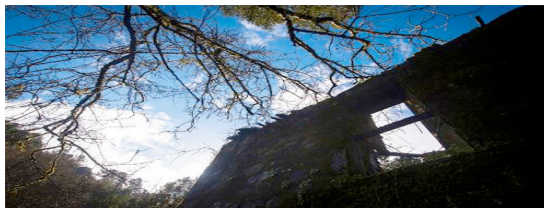
**Casos de G3 (modo en estilo indirecto) no contabilizados en el recuento de *output* forzado por su baja tasa de aprendizaje inmediato durante la intervención pedagógica.

Anexo 17: INSTRUMENTO C2 - *Output* forzado postest

[*Output* forzado postest sin editar, <https://au.pfinance.yahoo.com/money-manager/real-estate/article/-/21899814/the-abandoned-village-that-could-be-yours-for-free/>]

The abandoned village that could be yours – for free

Thousands of ghostly hamlets in Spain are being sold for as little as \$69,000... and in some cases, for nothing.



The ruins of a house in the abandoned village of A Barca, near Cortegada. Photo: AFP

Like thousands of abandoned villages in Spain, A Barca – with 12 crumbling stone homes which are covered in moss and ivy – is seeking a new owner to bring it back to life. Local officials in Spain's verdant northwestern region of Galicia hope to give away the hamlet, which is nestled in a hillside overlooking the Mino river near the Portuguese border.

The successful applicant must present a development project for the village, which dates back to the 15th century, that will preserve all of its buildings. Several proposals have already been made but Avelino Luis de Francisco Martinez, the mayor of Cortegada, the municipality that oversees A Barca, said he would prefer a tourism project. "Something that would provide work to villagers and local businesses," he said.

The residents of A Barca left in the 1960s when a dam was built, which flooded their farmland. But most of Spain's abandoned hamlets have been deserted by residents who moved to larger cities or better land for farming. Spain's National Statistics Institute estimates that there are around 2,900 empty villages across the country, according to Rafael Canales, the manager of a website specialising in the sale of deserted hamlets called aldeasabandonadas.com.

Over half are in Galicia, a largely rural region that is home to the famous pilgrimage site of Santiago de Compostela, and the neighbouring region of Asturias.

Related: Rude streets, big bargains

Spain's lengthy economic downturn, which has sent the jobless rate soaring to just over 26 per cent, has pushed more owners to put their properties up for sale.

"We count as our clients many writers, painters or rural tourism professionals," said Canales.

Mark Adkinson, the British manager of a rival online portal called galicianrustic.com, said his company had identified 400 abandoned villages in the eastern part of Galicia alone.

When Adkinson, who is based 150 kilometres (90 miles) north of Cortegada, finds an empty village he starts searching for its owners.

The task is sometimes difficult, even impossible.

Related: Would you pay \$8.37 million for this destroyed property

Often the owners of abandoned properties moved away long ago and have not been heard from since. In other cases property deeds have been lost and can't easily be found.

"It also happens sometimes that owners themselves come to us and propose putting their property up for sale," said Adkinson, a former livestock breeder from Lancashire who has lived in Galicia for nearly three decades.

Foreign interest

The abandoned villages are especially appealing to foreigners like Neil Christie, a 60-year-old retired Briton who used to work in television.

He bought three stone houses and a granary raised on rock pillars – typical in the northwest of Spain – that make up the hamlet of Arrunada in Asturias for 45,000 euros (\$69,000; US\$62,000).

Christie has spent the past four years restoring the main house, located amid green pastures some 30 kilometres south of the Atlantic coast.

He hopes to move in at the end of the year.

Related: The kids who sold a \$450,000 house

"I wanted to flee the stress of London. This was just a bunch of ruins. But I would never be able to buy something similar in England," he said.

"It is a very pretty region. People are very nice. There is a real quality of life," he added.

Britons are among the foreigners who have shown the most interest in buying Spain's abandoned hamlets.

But Norwegians, Americans, Germans, Russians and even Mexicans have also made purchases, said real estate agent Jose Armando Rodil Lopez.

"In general, once you cross the barrier of 80,000 euros, the potential buyers are foreigners," he explained during a tour of the hamlet of Pena Vella, also in the Asturias.

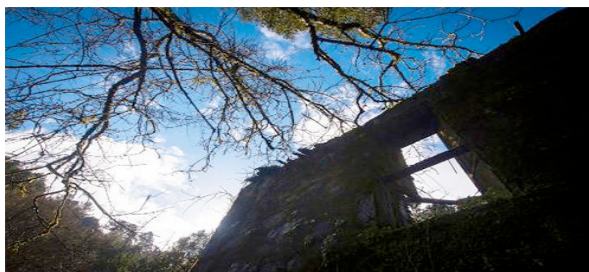
The hamlet, which is on sale for 62,000 euros, is made up of five stone houses with slate roofs surrounded by pine and eucalyptus trees.

"A family used to live here. Some of them made knives, others were carpenters and farmers," said Rodil Lopez.

[Output forzado postest editado con aspectos lingüísticos que reciben tratamiento didáctico en el estudio señalados]

Traduce la siguiente noticia para la revista cultural del Centro de Lenguas Modernas. An abandoned village could be yours for free

Thousands of ghostly hamlets in Spain **are being sold(G11)**.



The ruins of a house in A Barca. Photo: AFP

Like thousands of abandoned villages in Spain, A Barca **-(G21)** with 12 crumbling stone homes **-(G22)** is seeking a new owner **who(G41)** can bring it back to life, although for now the buildings **are covered(G12)** in moss and ivy. Local officials in Spain's northwestern region of Galicia hope to give away the hamlet. This gorgeous village **is nestled(G13)** in a hillside **overlooking(G42)** the Mino river near the **Portuguese(G23)** border.

Authorities **warn(L11)** that the successful applicant **must(G34)**** present a development project **that(G43)** will preserve all of the buildings in the village, **which(G44)** dates back to the **15th(G24)** century. There have been several proposals but Avelino Luis de Francisco Martinez, the mayor of the municipality **that(G45)** oversees A Barca, **insists(L12)** that he **prefers(G32)**** a tourism project. "Something **that(G46)** would provide work to villagers and local businesses," **(G25)** he **says(L13)**.

The residents of A Barca left in the 1960s when a dam **was built(G14)**, **which(G45)** flooded their farmland. But most of Spain's empty hamlets **were abandoned(G15)** by residents **who(G48)** moved to larger cities or better land for farming. Rafael Canales, the manager of a website **specializing(G49)** in the sale of deserted hamlets **informs(L14)** that Spain's National Statistics Institute **estimates(G33)**** that **there-are(G34)**** around **2,900(G26)** empty villages across the country.

Mark Adkinson, the **British(G27)** manager of a rival online portal, **says(L15)** his company **has identified(G35)**** 400 abandoned villages in the eastern part of Galicia alone. When Adkinson, **who(G410)** lives 150 kilometres north of Cortegada, finds an empty village, he starts searching for its owners. He **says(L16)** that the task **is(G36)**** sometimes difficult, even impossible. Often the owners of abandoned properties moved away long ago. In other cases property deeds can't easily **be found(G16)**.

The abandoned villages are especially appealing to foreigners like Neil Christie **-(G28)** a 60-year-old retired **Briton(G29)** **who(G411)** used to work in television **(G210)**. He bought three stone houses and a granary in another hamlet, Arrunada, in Asturias. Christie has spent the past four years restoring the main house, **which(G412)** lies some 30 kilometres south of the **Atlantic(G211)** coast. The building **is located(G17)** amid green pastures. "I wanted to flee the stress of London... This was just a bunch of ruins, but I don't know where anybody **can(G37)**** find anything similar," **(G212)** he **says(L17)**. "It is a very pretty region. There is a real quality of life and people you can chat **with(G413)**," **(G213)** he **adds(L18)**. The hamlet comprises five stone houses **that(G414)** pertained to the same family. "Some of the family members made knives, others were carpenters and farmers," **(G214)** **mentions(L19)** Christie. All the buildings **are surrounded(G18)** by pine and eucalyptus trees.

**Casos de G3 (modo en estilo indirecto) no contabilizados en el recuento de *output* forzado por su baja tasa de aprendizaje inmediato durante la intervención pedagógica.

Anexo 18: INSTRUMENTO D - Tests de aprendizaje inmediato

G1. Escoge la opción correcta y márcala en la hoja de respuestas:

1. La fachada de la catedral será/estará restaurada por el ayuntamiento el año próximo.
2. Mejor nos vamos a otro restaurante, en este el menú no es/está traducido.
3. Los ganadores serán/estarán elegidos por los empleados en una votación secreta.
4. El ladrón fue/estuvo descubierto mientras robaba la caja fuerte del banco.
5. Las paredes de la catedral son/están decoradas con frescos del siglo XVI.
6. Fuimos/estuvimos atrapados en el aeropuerto durante ocho horas por la huelga de pilotos.
7. Los políticos fueron/estuvieron abucheados durante el mitin.
8. Cada año, nuevas modificaciones son/están añadidas a los planes originales de la empresa.
9. Las nuevas becas “Flexiplan” son/están ideadas para estudiantes que quieren combinar estudios y trabajo.
10. A veces es difícil encontrar libros de ese autor que hayan sido/hayan estado traducidos a mi lengua.
11. En el examen las preguntas serán solo sobre los temas que son/están incluidos en el programa.
12. La ropa ha sido/ha estado tendida toda la noche en la terraza y con la lluvia habrá que lavarla otra vez.
13. En nuestra empresa los conflictos son/están tratados abiertamente para arreglarlos de la mejor manera.
14. ~~Es un entrenamiento extremo: los atletas se arrastran por el suelo y luego son/están colgados de los pies mediante unas cuerdas especiales.⁶⁴~~

(G1 pretest) Nombre:

1. será/estará
2. es/está
3. serán/estarán
4. fue/estuvo
5. son/están
6. fuimos/estuvimos
7. fueron/estuvieron
8. son/están
9. son/están
10. hayan sido/hayan estado
11. son/están
12. ha sido/ha estado
13. son/están
- ~~14. son/están~~

(G1 postest) Nombre:

1. será/estará
2. es/está
3. serán/estarán
4. fue/estuvo
5. son/están
6. fuimos/estuvimos
7. fueron/estuvieron
8. son/están
9. son/están
10. hayan sido/hayan estado
11. son/están
12. ha sido/ha estado
13. son/están
- ~~14. son/están~~

⁶⁴ Ítem eliminado del estudio por resultar demasiado ambiguo.

G3. Escoge la opción correcta y márcala en la hoja de respuestas:

1. El presidente: “El gobierno siempre hace lo mejor para la nación”
El presidente insiste en que el gobierno está haciendo/esté haciendo lo mejor para la nación.
2. El ministro de Economía: “La situación mejorará pronto”
El ministro de Economía asegura que la situación va a mejorar/vaya a mejorar pronto.
3. El Rey: “La familia real también debe ayudar en esta situación”
El Rey ha recordado que la familia real debe/deba ayudar a la economía.
4. El líder de la oposición: “Todos los partidos debemos colaborar”
El líder de la oposición ha insistido en que todos los partidos ayudan/ayuden.
5. El presidente: “Los medios de comunicación tienen que ser siempre independientes”
El presidente ha recordado a los medios que son/sean independientes siempre.
6. El ministro de Interior: “Mi ministerio no ha ocultado ninguna información”
El ministro de Interior niega que su ministerio ha escondido/haya escondido información.
7. La vicepresidenta: “Ah, ¿el presidente ya está en España? No me habían informado”
La vicepresidenta no sabe que el presidente ya está/esté en España.
8. El presidente: “No permitiré ningún cambio en la Constitución”
El presidente se opone a que se realicen/se realicen cambios en la Constitución.
9. Los sindicatos: “Los políticos no se preocupan por la situación de los trabajadores”
Los sindicatos acusan a los políticos de no se ocupan/no se ocupen/no ocuparse de los trabajadores.
10. El Rey: “Me he equivocado, ha sido un error”
El Rey admite que ha cometido/haya cometido un error.

G2. Decide si los signos de puntuación subrayados son correctos/incorrectos y márcalo en la hoja de respuestas:

- 11⁶⁵, 12. Entonces el ministro añadió , “no vamos a cambiar nuestra política aunque la Unión Europea nos presione.”
- 13, 14. El futbolista comentó que ‘no quieren “estropear” la felicidad de los contrincantes’ y...
15. El nuevo museo de la ciudad _ antigua sede del archivo local _ abrirá sus puertas el próximo mes.
- 16, 17. La U.E. va a aumentar en unos 1,800 millones de euros el presupuesto de la Agencia Espacial Europea.

(G2 G3 pretest) Nombre:

1. está haciendo/esté haciendo
2. va a mejorar/vaya a mejorar
3. debe/deba
4. ayudan/ayuden
5. son/sean
6. ha escondido/haya escondido
7. está/esté
8. se realizan/se realicen
9. se ocupan/se ocupen/ocuparse
10. ha cometido/haya cometido
11. ~~(.)~~ **correcto/incorrecto**
12. (.) correcto/incorrecto
13. (‘) correcto/incorrecto
14. (“) correcto/incorrecto
15. (-) correcto/incorrecto
16. (.) correcto/incorrecto
17. (,) correcto/incorrecto

(G2 G3 postest) Nombre:

1. está haciendo/esté haciendo
2. va a mejorar/vaya a mejorar
3. debe/deba
4. ayudan/ayuden
5. son/sean
6. ha escondido/haya escondido
7. está/esté
8. se realizan/se realicen
9. se ocupan/se ocupen/ocuparse
10. ha cometido/haya cometido
11. ~~(.)~~ **correcto/incorrecto**
12. (.) correcto/incorrecto
13. (‘) correcto/incorrecto
14. (“) correcto/incorrecto
15. (-) correcto/incorrecto
16. (.) correcto/incorrecto
17. (,) correcto/incorrecto

⁶⁵ Ítem eliminado del estudio por no haberse tratado específicamente con foco en la forma durante el experimento.

G4. Completa esta noticia sobre la Tomatina con los pronombres de relativo adecuados. Si hay varias opciones, apúntalas todas.



La Tomatina tendrá aforo para 22 000 personas y un festival de música

Las entradas se venderán a 10 euros

El Mundo (adaptado) <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/02/04/2014>

La Tomatina de 2014 acogerá este año a 22 000 personas, (1) _____ supone un aforo superior a la edición anterior, y prepara un festival de música con dos macroconciertos (2) _____ se celebrarán las noches del 26 y 28 de agosto. Los organizadores han informado hoy en rueda de prensa que hay nuevos cambios, además de (3) _____ se iniciaron el año pasado, entre (4) _____ se incluyen nuevas opciones de ocio gracias a (5) _____ se intentará entretener a los visitantes (6) _____ acudan a Buñol. El alcalde de la ciudad, Joaquín Masmano, (7) _____ ha recordado que la organización de la Tomatina decidió hace un par de años dar un "salto cualitativo" al limitar el aforo para evitar aglomeraciones (pasó de 40 000 a unas 20 000 personas), ha declarado que se ha decidido delimitar el recorrido por (8) _____ transitan los participantes durante la batalla de tomates, en (9) _____ se lanzaron el año pasado 130 000 kilos.

"La Tomatina se había convertido en una molestia para la gente y una actividad económicamente poco rentable", ha admitido el concejal de Comunicación y responsable de la fiesta, Rafael Pérez. El concejal de Seguridad de la localidad, Jaime Tortajada, (10) _____ departamento vigila que no ocurra ningún incidente, ha añadido que aunque el año pasado las medidas fueron positivas, (11) _____ se pretende este año es ampliar la protección policial para que sea "más segura si cabe".

Para la edición de este año, la organización va a sacar a la venta 17 000 entradas a un precio de 10 euros, y otras 5 000 que serán gratuitas para los habitantes de Buñol. Entre las novedades para este año destaca el Tomatina Sound Festival, dos macroconciertos (12) _____ objetivo (como el de la Tomatina infantil, (13) _____ ya se celebró el año pasado) es potenciar el ocio de la localidad y atraer a los turistas más allá de la fiesta principal. (14) _____ quieran comprar las entradas por internet podrán hacerlo en la página web www.latomatina.info, de (15) _____ se puede bajar un impreso que luego habrá que canjear por una pulsera para acceder a la Tomatina.

(G4 pretest) Nombre:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

(G4 postest) Nombre:

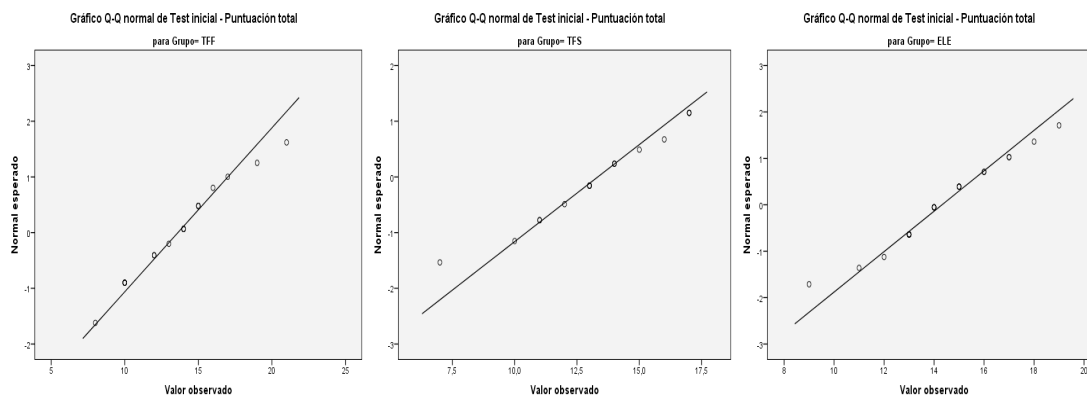
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

Anexo 19: Cuestionario de diagnóstico inicial – puntuación total – pruebas de normalidad y homocedasticidad

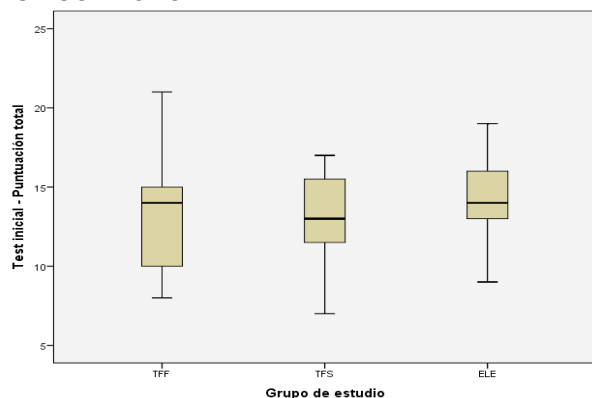
DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Válidos		Perdidos		Shapiro-Wilk		
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	Estadístico	gl	Sig.
Test inicial - Puntuación total	TFF	18	100,0%	0	0,0%	,961	18	,625
	TFS	15	100,0%	0	0,0%	,945	15	,443
	ELE	22	91,7%	2	8,3%	,971	22	,727

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]



HOMOCEASTICIDAD



HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Test inicial - Puntuación total	1,399	2	52	,256

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 20: Cuestionario de diagnóstico inicial – puntuación total – comparación inter-grupos

Test inicial - Puntuación total - TFF		
N	Válidos	18
	Perdidos	0
Media		13,61
Error típ. de la media		,801
Mediana		14,00
Moda		10
Desv. típ.		3,398
Varianza		11,546
Asimetría		,417
Error típ. de asimetría		,536
Curtosis		-,038
Error típ. de curtosis		1,038
Rango		13
Mínimo		8
Máximo		21

Test inicial - Puntuación total - TFS		
N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		13,33
Error típ. de la media		,741
Mediana		13,00
Moda		13 ^a
Desv. típ.		2,870
Varianza		8,238
Asimetría		-,512
Error típ. de asimetría		,580
Curtosis		,110
Error típ. de curtosis		1,121
Rango		10
Mínimo		7
Máximo		17

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Test inicial - Puntuación total - ELE		
N	Válidos	22
	Perdidos	2
Media		14,32
Error típ. de la media		,490
Mediana		14,00
Moda		13 ^a
Desv. típ.		2,297
Varianza		5,275
Asimetría		-,041
Error típ. de asimetría		,491
Curtosis		,505
Error típ. de curtosis		,953
Rango		10
Mínimo		9
Máximo		19

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

ANOVA de un factor					
Test inicial - Puntuación total					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,798	2	4,899	,603	,551
Intra-grupos	422,384	52	8,123		
Total	432,182	54			

[H0 = no existen diferencias significativas entre las medias; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 21: Cuestionario de diagnóstico inicial – coeficiente de dificultad de los ítems y comparación inter-grupos de la tasa de acierto

	Media
1. Test inicial - Cohesión 1	,48
2. Test inicial - Cohesión 2	,65
3. Test inicial - Cohesión 3	,67
4. Test inicial - Cohesión 4	,61
5. Test inicial - Pasiva 1	,56
6. Test inicial - Pasiva 2	,56
7. Test inicial - Pasiva 3	,59
8. Test inicial - Puntuación 2	,35
9. Test inicial - Puntuación 3	,78
10. Test inicial - Puntuación 4	,54
11. Test inicial - Puntuación 5	,19
12. Test inicial - Puntuación 6	,50
13. Test inicial - Puntuación 7	,65
14. Test inicial - Puntuación 8	,61
15. Test inicial - Estilo indirecto 1	,52
16. Test inicial - Estilo indirecto 2	,46
17. Test inicial - Estilo indirecto 4	,70
18. Test inicial - Relativo 1	,24
19. Test inicial - Relativo 2	,67
20. Test inicial - Relativo 3	,50
21. Test inicial - Relativo 4	,30
22. Test inicial - Precisión léxica 1	,85
23. Test inicial - Precisión léxica 2	,69
24. Test inicial - Precisión léxica 3	,39
25. Test inicial - Precisión léxica 4	,80

Prueba Kruskal-Wallis de contraste de medianas

	Grupo de estudio	N	Rango promedio
TotscoreG1 (ítems 5-7)	TFF	18	22,47
	TFS	15	29,43
	ELE	22	31,55
	Total	55	
TotscoreG2 (ítems 8-14)	TFF	18	34,17
	TFS	15	30,97
	ELE	22	20,93
	Total	55	
TotscoreG3 (ítems 15-17)	TFF	18	24,64
	TFS	15	24,30
	ELE	22	33,27
	Total	55	
TotscoreG4 (ítems 1-4 y 18-21)	TFF	18	29,64
	TFS	15	20,27
	ELE	22	31,93
	Total	55	
TotscoreL1 (ítems 22-25)	TFF	18	23,78
	TFS	15	31,07
	ELE	22	29,36
	Total	55	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	TotscoreG1	TotscoreG2	TotscoreG3	TotscoreG4	TotscoreL1
Chi-cuadrado	3,651	7,896	4,656	5,182	2,210
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,161	,019	,098	,075	,331

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de estudio

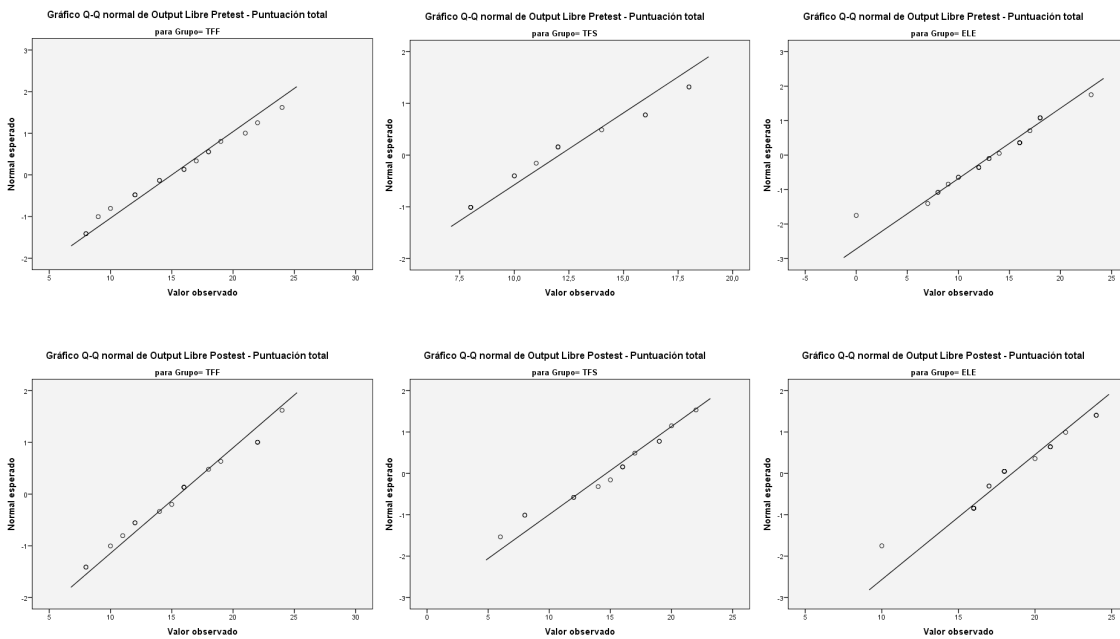
[H0 = existe igualdad de medianas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 22: *Output* libre – calificación – pruebas de normalidad y homocedasticidad

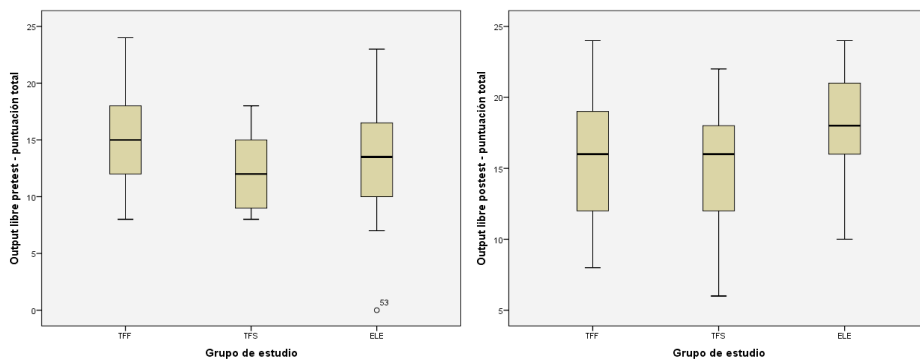
DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Válidos		Shapiro-Wilk		
		N	Porcentaje	Estadístico	gl	Sig.
<i>Output</i> libre pretest - puntuación total	TFF	18	100,0%	,963	18	,661
	TFS	15	100,0%	,894	15	,076
	ELE	24	100,0%	,950	24	,272
<i>Output</i> libre postest - puntuación total	TFF	18	100,0%	,951	18	,448
	TFS	15	100,0%	,952	15	,558
	ELE	24	100,0%	,912	24	,039

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]



HOMOCEDECIDAD



HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Output</i> libre pretest - puntuación total	,876	2	54	,422
<i>Output</i> libre postest - puntuación total	1,640	2	54	,203

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 23: *Output* libre – análisis de fiabilidad entre calificadoros

		Correlaciones					
		Output libre - Evaluador 1	Output libre - Evaluador 2	Output libre - Evaluador 3	Output libre - Evaluador 4	Output libre - Evaluador 5	Output libre - Evaluador 6
<i>Output</i> libre - Evaluador 1	Correlación de Pearson	1	,946**	. ^b	,940**	. ^b	. ^b
	Sig. (bilateral)		,000	.	,000	.	.
	Suma de cuadrados y productos cruzados	136,029	98,556	.	39,250	.	.
	Covarianza	4,122	5,797	.	2,617	.	.
	N	34	18	0	16	0	0
<i>Output</i> libre - Evaluador 2	Correlación de Pearson	,946**	1	,948**	. ^b	. ^b	. ^b
	Sig. (bilateral)	,000		,000	.	.	.
	Suma de cuadrados y productos cruzados	98,556	205,469	91,000	.	.	.
	Covarianza	5,797	6,628	7,000	.	.	.
	N	18	32	14	0	0	0
<i>Output</i> libre - Evaluador 3	Correlación de Pearson	. ^b	,948**	1	,969**	. ^b	. ^b
	Sig. (bilateral)	.	,000		,000	.	.
	Suma de cuadrados y productos cruzados	.	91,000	184,000	57,667	.	.
	Covarianza	.	7,000	5,935	3,392	.	.
	N	0	14	32	18	0	0
<i>Output</i> libre - Evaluador 4	Correlación de Pearson	,940**	. ^b	,969**	1	. ^b	. ^b
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000		.	.
	Suma de cuadrados y productos cruzados	39,250	.	57,667	139,059	.	.
	Covarianza	2,617	.	3,392	4,214	.	.
	N	16	0	18	34	0	0
<i>Output</i> libre - Evaluador 5	Correlación de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	1	,981**
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.		,000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	.	.	.	.	292,979	278,104
	Covarianza	.	.	.	.	6,234	5,917
	N	0	0	0	0	48	48
<i>Output</i> libre - Evaluador 6	Correlación de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	,981**	1
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	,000	
	Suma de cuadrados y productos cruzados	.	.	.	.	278,104	274,479
	Covarianza	.	.	.	.	5,917	5,840
	N	0	0	0	0	48	48

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

b. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Anexo 24: *Output* libre – calificación – comparación inter-grupos

Output Libre Pretest - Puntuación total - TFF		
N	Válidos	18
	Perdidos	0
Media		15,00
Error típ. de la media		1,135
Mediana		15,00
Desv. típ.		4,814
Varianza		23,176
Asimetría		,181
Error típ. de asimetría		,536
Curtosis		-,856
Error típ. de curtosis		1,038
Rango		16
Mínimo		8
Máximo		24

Output Libre Pretest - Puntuación total - TFS		
N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		12,07
Error típ. de la media		,928
Mediana		12,00
Desv. típ.		3,595
Varianza		12,924
Asimetría		,459
Error típ. de asimetría		,580
Curtosis		-1,070
Error típ. de curtosis		1,121
Rango		10
Mínimo		8
Máximo		18

Output Libre Pretest - Puntuación total - ELE		
N	Válidos	24
	Perdidos	0
Media		13,33
Error típ. de la media		,999
Mediana		13,50
Desv. típ.		4,896
Varianza		23,971
Asimetría		-,661
Error típ. de asimetría		,472
Curtosis		1,135
Error típ. de curtosis		,918
Rango		23
Mínimo		0
Máximo		23

Output Libre Postest - Puntuación total - TFF		
N	Válidos	18
	Perdidos	0
Media		15,61
Error típ. de la media		1,155
Mediana		16,00
Desv. típ.		4,901
Varianza		24,016
Asimetría		,096
Error típ. de asimetría		,536
Curtosis		-,907
Error típ. de curtosis		1,038
Rango		16
Mínimo		8
Máximo		24

Output Libre Postest - Puntuación total - TFS		
N	Válidos	15
	Perdidos	0
Media		14,67
Error típ. de la media		1,214
Mediana		16,00
Desv. típ.		4,701
Varianza		22,095
Asimetría		-,439
Error típ. de asimetría		,580
Curtosis		-,587
Error típ. de curtosis		1,121
Rango		16
Mínimo		6
Máximo		22

Output Libre Postest - Puntuación total - ELE		
N	Válidos	24
	Perdidos	0
Media		18,50
Error típ. de la media		,676
Mediana		18,00
Desv. típ.		3,310
Varianza		10,957
Asimetría		-,161
Error típ. de asimetría		,472
Curtosis		,592
Error típ. de curtosis		,918
Rango		14
Mínimo		10
Máximo		24

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total	Inter-grupos	71,944	2	35,972	1,725	,188
	Intra-grupos	1126,267	54	20,857		
	Total	1198,211	56			
<i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	Inter-grupos	160,284	2	80,142	4,463	,016
	Intra-grupos	969,611	54	17,956		
	Total	1129,895	56			

[H0 = no existen diferencias significativas entre las medias; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Comparaciones múltiples - Scheffé							
Variable dependiente	(I) Grupo de estudio	(J) Grupo de estudio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total	TFF	TFS	2,933	1,597	,195	-1,09	6,95
		ELE	1,667	1,424	,508	-1,92	5,25
	TFS	TFF	-2,933	1,597	,195	-6,95	1,09
		ELE	-1,267	1,503	,703	-5,05	2,52
	ELE	TFF	-1,667	1,424	,508	-5,25	1,92
		TFS	1,267	1,503	,703	-2,52	5,05
<i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	TFF	TFS	,944	1,481	,817	-2,78	4,67
		ELE	-2,889	1,321	,101	-6,21	,44
	TFS	TFF	-,944	1,481	,817	-4,67	2,78
		ELE	-3,833*	1,395	,029	-7,34	-,32
	ELE	TFF	2,889	1,321	,101	-,44	6,21
		TFS	3,833*	1,395	,029	,32	7,34

*: La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Anexo 25: *Output* libre – calificación – comparación intra-grupos pretest-postest

GRUPO TFF

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total	15,00	18	4,814	1,135
	<i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	15,61	18	4,901	1,155

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total y <i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	18	,726	,001

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total y <i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	-,611	3,600	,848	-2,401	1,179	-,720	17	,481

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

GRUPO TFS

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total	12,07	15	3,595	,928
	<i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	14,67	15	4,701	1,214

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total y <i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	15	,420	,119

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total y <i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	-2,600	4,564	1,178	-5,127	-,073	-2,206	14	,045

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

GRUPO ELE

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total	13,33	24	4,896	,999
	<i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	18,50	24	3,310	,676

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total y <i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	24	,327	,118

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	<i>Output</i> Libre Pretest - Puntuación total y <i>Output</i> Libre Postest - Puntuación total	-5,167	4,931	1,007	-7,249	-3,084	-5,133	23	,000

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 26: *Output* libre – ocurrencia de aspectos lingüísticos – pruebas de normalidad y homocedasticidad

Se comprueba la distribución de las puntuaciones z por tratarse de variables con diferentes medidas.

DISTRIBUCIÓN

Pruebas de normalidad				
	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		W	df	sig.
Puntuación Z: <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto	TFF	,935	18	,233
	TFS	,886	15	,058
	ELE	,900	24	,022
Puntuación Z: <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto	TFF	,857	18	,011
	TFS	,869	15	,033
	ELE	,940	24	,161
Puntuación Z: <i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso correcto	TFF	,882	18	,028
	TFS	,943	15	,428
	ELE	,941	24	,170
Puntuación Z: <i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto	TFF	,860	18	,012
	TFS	,893	15	,075
	ELE	,862	24	,004

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: *Output* libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto para Grupo= TFF

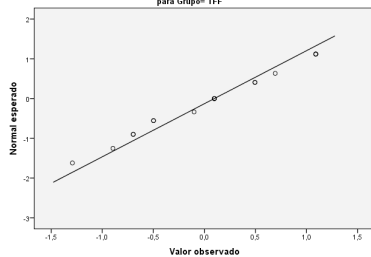


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: *Output* libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto para Grupo= TFS

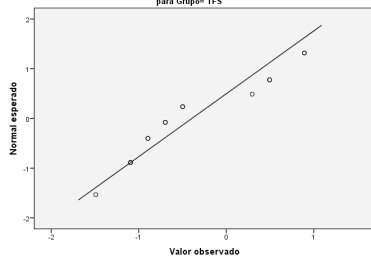


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: *Output* libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto para Grupo= ELE

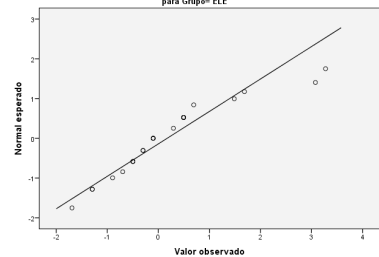


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: *Output* libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto para Grupo= TFF

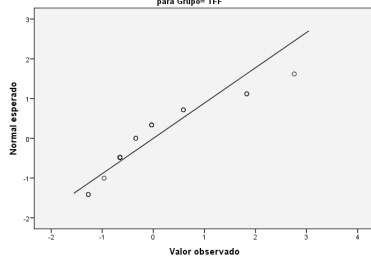


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: *Output* libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto para Grupo= TFS

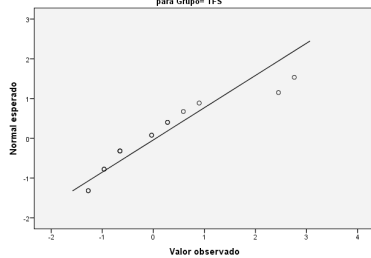


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: *Output* libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto para Grupo= ELE

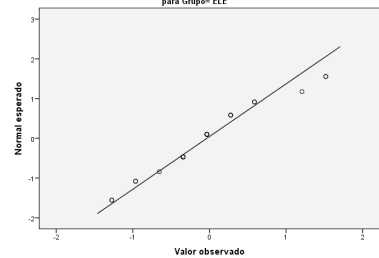


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Output libre postest - Aspectos ling - Uso correcto

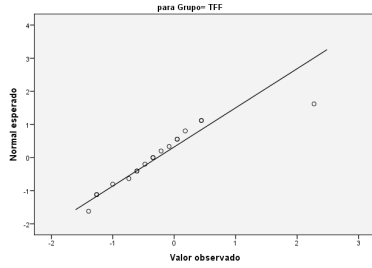


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Output libre postest - Aspectos ling - Uso correcto

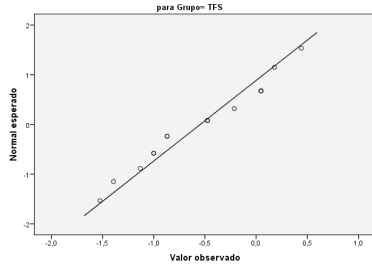


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Output libre postest - Aspectos ling - Uso correcto

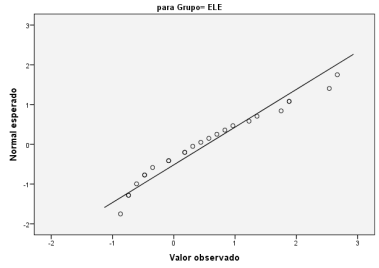


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Output libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto

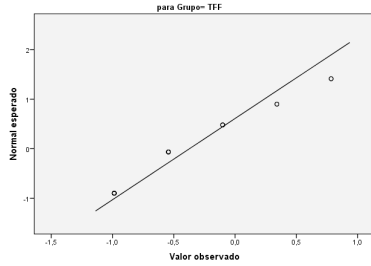


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Output libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto

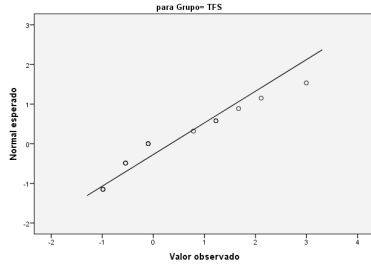
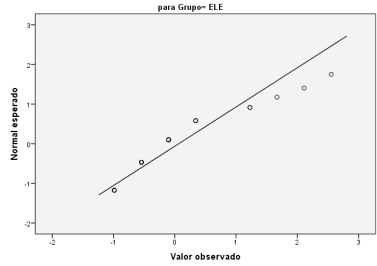
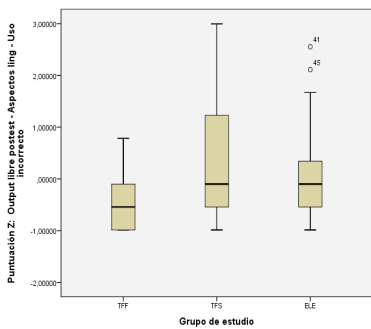
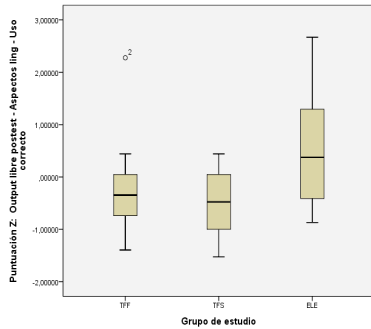
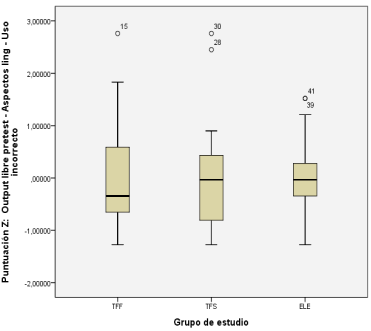
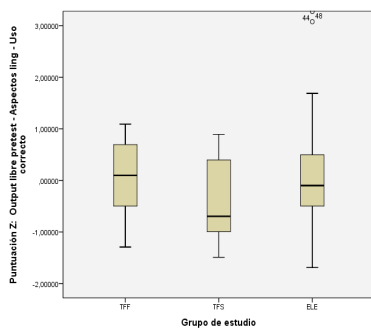


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Output libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto



HOMOCEDESTICIDAD



HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Puntuación Z: <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto	1,385	2	54	,259
Puntuación Z: <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto	1,916	2	54	,157
Puntuación Z: <i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso correcto	2,422	2	54	,098
Puntuación Z: <i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto	4,348	2	54	,018

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 27: *Output* libre – ocurrencia de aspectos lingüísticos – comparación inter-grupos

Grupo de estudio			<i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto	<i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto	<i>Output</i> libre posttest - Aspectos ling - Uso correcto	<i>Output</i> libre posttest - Aspectos ling - Uso incorrecto
TFF	N	Válidos	18	18	18	18
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		9,00	4,11	10,56	1,39
	Mediana		9,00	3,00	10,00	1,00
	Desv. típ.		3,773	3,628	6,465	1,378
	Varianza		14,235	13,163	41,791	1,899
	Asimetría		-,133	1,255	1,471	,715
	Error típ. de asimetría		,536	,536	,536	,536
	Curtosis		-1,001	,955	3,971	-,606
	Error típ. de curtosis		1,038	1,038	1,038	1,038
	Mínimo		2	0	2	0
	Máximo		14	13	30	4
TFS	N	Válidos	15	15	15	15
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		6,53	4,27	8,47	3,00
	Mediana		5,00	4,00	9,00	2,00
	Desv. típ.		3,980	3,973	4,704	2,828
	Varianza		15,838	15,781	22,124	8,000
	Asimetría		,548	1,177	,003	,787
	Error típ. de asimetría		,580	,580	,580	,580
	Curtosis		-1,169	,833	-1,281	-,404
	Error típ. de curtosis		1,121	1,121	1,121	1,121
	Mínimo		1	0	1	0
	Máximo		13	13	16	9
ELE	N	Válidos	24	24	24	24
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		9,38	4,00	16,79	2,38
	Mediana		8,00	4,00	15,50	2,00
	Desv. típ.		6,170	2,432	8,043	2,281
	Varianza		38,071	5,913	64,694	5,201
	Asimetría		1,150	,455	,526	1,124
	Error típ. de asimetría		,472	,472	,472	,472
	Curtosis		1,475	,176	-,705	,539
	Error típ. de curtosis		,918	,918	,918	,918
	Mínimo		0	0	6	0
	Máximo		25	9	33	8

Estadísticos de contraste^{a,b}

	<i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto	<i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto	<i>Output</i> libre posttest - Aspectos ling - Uso correcto	<i>Output</i> libre posttest - Aspectos ling - Uso incorrecto
Chi-cuadrado	3,605	,275	12,357	3,012
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,165	,872	,002	,222

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo de estudio

[H0 = existe igualdad de medianas; si $p \geq ,05$ no se rechaza la H0]

Anexo 28: *Output* libre – ocurrencia de aspectos lingüísticos – comparación intra-grupos pretest-postest

GRUPO TFF

Estadísticos de contraste ^a		
	<i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso correcto - <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto	<i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto - <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto
Z	-,895 ^b	-2,586 ^c
Sig. asintót. (bilateral)	,371	,010

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

c. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

GRUPO TFS

Estadísticos de contraste ^a		
	<i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso correcto - <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto	<i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto - <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto
Z	-1,484 ^b	-,911 ^c
Sig. asintót. (bilateral)	,138	,362

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

c. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

GRUPO ELE

Estadísticos de contraste ^a		
	<i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso correcto - <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso correcto	<i>Output</i> libre postest - Aspectos ling - Uso incorrecto - <i>Output</i> libre pretest - Aspectos ling - Uso incorrecto
Z	-3,329 ^b	-3,301 ^c
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

c. Basado en los rangos positivos.

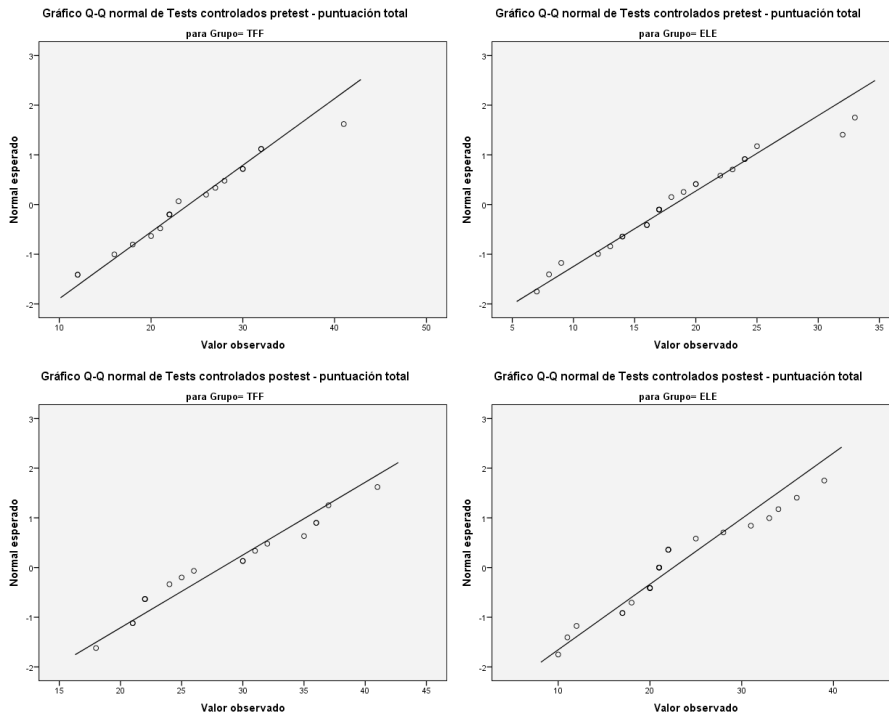
[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 29: Tests de aprendizaje inmediato – puntuación total – pruebas de normalidad y homocedasticidad

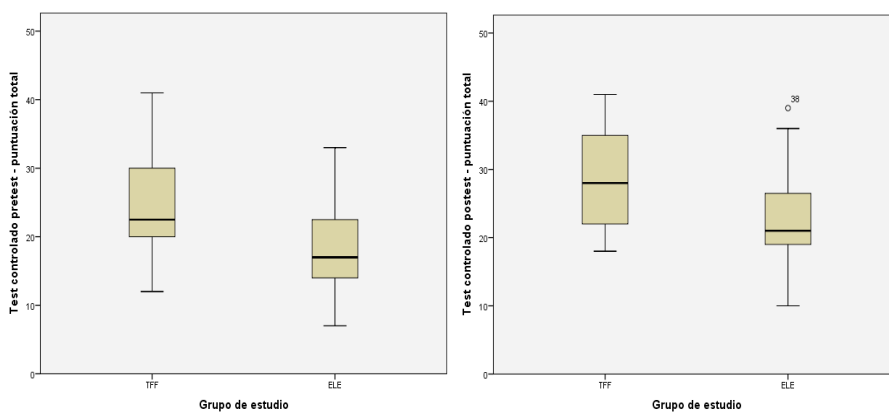
DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Válidos		Perdidos		Shapiro-Wilk		
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	Estadístico	gl	Sig.
Test controlado pretest – puntuación total	TFF	18	100,0%	0	0,0%	,969	18	,788
	ELE	24	100,0%	0	0,0%	,962	24	,483
Test controlado posttest - puntuación total	TFF	18	100,0%	0	0,0%	,937	18	,256
	ELE	24	100,0%	0	0,0%	,926	24	,080

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]



HOMOCEDASTICIDAD



HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Test controlado pretest - puntuación total	,474	1	40	,495
Test controlado posttest - puntuación total	,040	1	40	,843

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

		GRUPO TFF		GRUPO ELE	
		Tests controlados pretest - puntuación total	Tests controlados postest - puntuación total	Tests controlados pretest - puntuación total	Tests controlados postest - puntuación total
N	Válidos	18	18	24	24
	Perdidos	0	0	0	0
Media		24,11	28,28	18,21	22,54
Error típ. de la media		1,756	1,610	1,345	1,546
Mediana		22,50	28,00	17,00	21,00
Moda		22	22	17	20 ^a
Desv. típ.		7,451	6,832	6,587	7,576
Varianza		55,516	46,683	43,389	57,389
Asimetría		,297	,271	,486	,560
Error típ. de asimetría		,536	,536	,472	,472
Curtosis		,223	-1,177	,342	-,027
Error típ. de curtosis		1,038	1,038	,918	,918
Rango		29	23	26	29
Mínimo		12	18	7	10
Máximo		41	41	33	39
Suma		434	509	437	541

Anexo 30: Tests de aprendizaje inmediato – pruebas de fiabilidad

TESTS CONTROLADOS PRETEST

		N	%
Casos	Válidos	42	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	42	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,845	42

Estadísticos total-elemento				
	Media	Desv. típ.	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
G1 Pasiva - Ítem 1	,48	,505	,168	,846
G1 Pasiva - Ítem 2	,52	,505	,192	,845
G1 Pasiva - Ítem 3	,52	,505	,047	,849
G1 Pasiva - Ítem 4	,60	,497	,069	,848
G1 Pasiva - Ítem 5	,52	,505	,272	,843
G1 Pasiva - Ítem 6	,74	,445	,291	,843
G1 Pasiva - Ítem 7	,45	,504	,128	,847
G1 Pasiva - Ítem 8	,50	,506	,065	,848
G1 Pasiva - Ítem 9	,29	,457	,228	,844
G1 Pasiva - Ítem 10	,69	,468	,138	,846
G1 Pasiva - Ítem 11	,55	,504	,194	,845
G1 Pasiva - Ítem 12	,67	,477	,117	,847
G1 Pasiva - Ítem 13	,50	,506	,189	,845
G2 Puntuación - Ítem 2	,48	,505	,308	,842
G2 Puntuación - Ítem 3	,62	,492	,106	,847
G2 Puntuación - Ítem 4	,48	,505	,215	,845
G2 Puntuación - Ítem 5	,36	,485	,227	,844
G2 Puntuación - Ítem 6	,50	,506	,438	,839
G2 Puntuación - Ítem 7	,52	,505	,312	,842
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 1	,48	,505	,376	,841
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 2	,60	,497	,325	,842
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 3	,64	,485	,340	,842
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 4	,86	,354	,406	,841
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 5	,50	,506	,249	,844
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 6	,69	,468	,332	,842
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 8	,67	,477	,328	,842
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 10	,79	,415	,308	,842
G4 Relativos - Ítem 1	,14	,354	,274	,843
G4 Relativos - Ítem 2	,40	,497	,428	,839
G4 Relativos - Ítem 3	,31	,468	,360	,841
G4 Relativos - Ítem 4	,33	,477	,381	,841
G4 Relativos - Ítem 5	,36	,485	,332	,842
G4 Relativos - Ítem 6	,38	,492	,468	,839
G4 Relativos - Ítem 7	,50	,506	,432	,839
G4 Relativos - Ítem 8	,52	,505	,558	,836
G4 Relativos - Ítem 9	,26	,445	,590	,836
G4 Relativos - Ítem 10	,40	,497	,442	,839
G4 Relativos - Ítem 11	,29	,457	,520	,838
G4 Relativos - Ítem 12	,33	,477	,496	,838
G4 Relativos - Ítem 13	,52	,505	,475	,838
G4 Relativos - Ítem 14	,48	,505	,639	,834
G4 Relativos - Ítem 15	,31	,468	,477	,838

TESTS CONTROLADOS POSTEST

		N	%
Casos	Válidos	42	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	42	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	42

Estadísticos total-elemento				
	Media	Desv. típ.	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
G1 Pasiva - Ítem 1	,79	,415	,015	,876
G1 Pasiva - Ítem 2	,86	,354	,197	,873
G1 Pasiva - Ítem 3	,79	,415	,153	,874
G1 Pasiva - Ítem 4	,69	,468	,331	,871
G1 Pasiva - Ítem 5	,76	,431	,113	,875
G1 Pasiva - Ítem 6	,50	,506	,303	,872
G1 Pasiva - Ítem 7	,76	,431	,069	,875
G1 Pasiva - Ítem 8	,83	,377	,239	,872
G1 Pasiva - Ítem 9	,62	,492	-,006	,877
G1 Pasiva - Ítem 10	,45	,504	,054	,876
G1 Pasiva - Ítem 11	,76	,431	,225	,873
G1 Pasiva - Ítem 12	,43	,501	,068	,876
G1 Pasiva - Ítem 13	,76	,431	,218	,873
G2 Puntuación - Ítem 2	,86	,354	,444	,869
G2 Puntuación - Ítem 3	,86	,354	,435	,869
G2 Puntuación - Ítem 4	,81	,397	,352	,871
G2 Puntuación - Ítem 5	,24	,431	,240	,872
G2 Puntuación - Ítem 6	,76	,431	,271	,872
G2 Puntuación - Ítem 7	,74	,445	,376	,870
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 1	,62	,492	,356	,870
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 2	,79	,415	,451	,869
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 3	,74	,445	,399	,870
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 4	,67	,477	,384	,870
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 5	,38	,492	,376	,870
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 6	,76	,431	,438	,869
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 8	,69	,468	,430	,869
G3 Modo estilo indirecto - Ítem 10	,74	,445	,085	,875
G4 Relativos - Ítem 1	,17	,377	,385	,870
G4 Relativos - Ítem 2	,29	,457	,494	,868
G4 Relativos - Ítem 3	,40	,497	,512	,867
G4 Relativos - Ítem 4	,45	,504	,344	,871
G4 Relativos - Ítem 5	,50	,506	,454	,868
G4 Relativos - Ítem 6	,38	,492	,533	,867
G4 Relativos - Ítem 7	,60	,497	,512	,867
G4 Relativos - Ítem 8	,50	,506	,514	,867
G4 Relativos - Ítem 9	,40	,497	,635	,865
G4 Relativos - Ítem 10	,55	,504	,550	,866
G4 Relativos - Ítem 11	,38	,492	,609	,865
G4 Relativos - Ítem 12	,45	,504	,550	,866
G4 Relativos - Ítem 13	,33	,477	,454	,869
G4 Relativos - Ítem 14	,50	,506	,507	,867
G4 Relativos - Ítem 15	,45	,504	,591	,866

Anexo 31: Tests de aprendizaje inmediato – comparación intra-grupos pretest-postest

GRUPO TFF

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media	Variación
Par 1	Test controlado pretest - G1 – Pasiva	7,53/13	15	2,900	,749	+20,54 %
	Test controlado postest - G1 – Pasiva	10,20/13	15	1,781	,460	
Par 2	Test controlado pretest - G2 – Puntuación	4,41/6	17	1,460	,354	+10,83 %
	Test controlado postest - G2 – Puntuación	5,06/6	17	,748	,181	
Par 3	Test controlado pretest - G3 - Modo estilo indirecto	6,18/10	17	1,334	,324	+4,7 %
	Test controlado postest - G3 - Modo estilo indirecto	6,65/10	17	1,320	,320	
Par 4	Test controlado pretest - G4 - Pronombres relativos	8,29/15	17	2,974	,721	+6,34 %
	Test controlado postest - G4 - Pronombres relativos	9,24/15	17	3,093	,750	

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Test controlado pretest - G1 - Pasiva Test controlado postest - G1 -Pasiva	-2,667	2,582	,667	-4,097	-1,237	-4,000	14	,001
Par 2	Test controlado pretest - G2 - Puntuación Test controlado postest - G2 -Puntuación	-,647	1,222	,296	-1,275	-,019	-2,184	16	,044
Par 3	Test controlado pretest - G3 - Modo estilo indirecto Test controlado postest - G3 - Modo estilo indirecto	-,471	1,375	,333	-1,177	,236	-1,411	16	,177
Par 4	Test controlado pretest - G4 - Pronombres relativos Test controlado postest - G4 - Pronombres relativos	-,941	1,713	,415	-1,822	-,061	-2,266	16	,038

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Grupo ELE

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media	Variación
Par 1	Test controlado pretest - G1 – Pasiva	8,67/13	21	2,082	,454	+15,69 %
	Test controlado posttest - G1 - Pasiva	10,71/13	21	1,231	,269	
Par 2	Test controlado pretest - G2 – Puntuación	2,45/6	20	,887	,198	+36,57 %
	Test controlado posttest - G2 – Puntuación	4,65/6	20	,671	,150	
Par 3	Test controlado pretest - G3 - Modo estilo indirecto	5,70/10	20	1,261	,282	-0,5 %
	Test controlado posttest - G3 - Modo estilo indirecto	5,65/10	20	1,040	,233	
Par 4	Test controlado pretest - G4 - Pronombres relativos	9,20/15	10	3,048	,964	+12 %
	Test controlado pretest - G4 - Pronombres relativos	11,00/15	10	2,582	,816	

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Test controlado pretest - G1 - Pasiva	-2,048	1,987	,434	-2,952	-1,143	-4,723	20	,000
	Test controlado posttest - G1 – Pasiva								
Par 2	Test controlado pretest - G2 - Puntuación	-2,200	,951	,213	-2,645	-1,755	-10,341	19	,000
	Test controlado posttest - G2 – Puntuación								
Par 3	Test controlado pretest - G3 - Modo estilo indirecto	,050	1,276	,285	-,547	,647	,175	19	,863
	Test controlado posttest - G3 - Modo estilo indirecto								
Par 4	Test controlado pretest - G4 - Pronombres relativos	-1,800	1,874	,593	-3,140	-,460	-3,038	9	,014
	Test controlado pretest - G4 - Pronombres relativos								

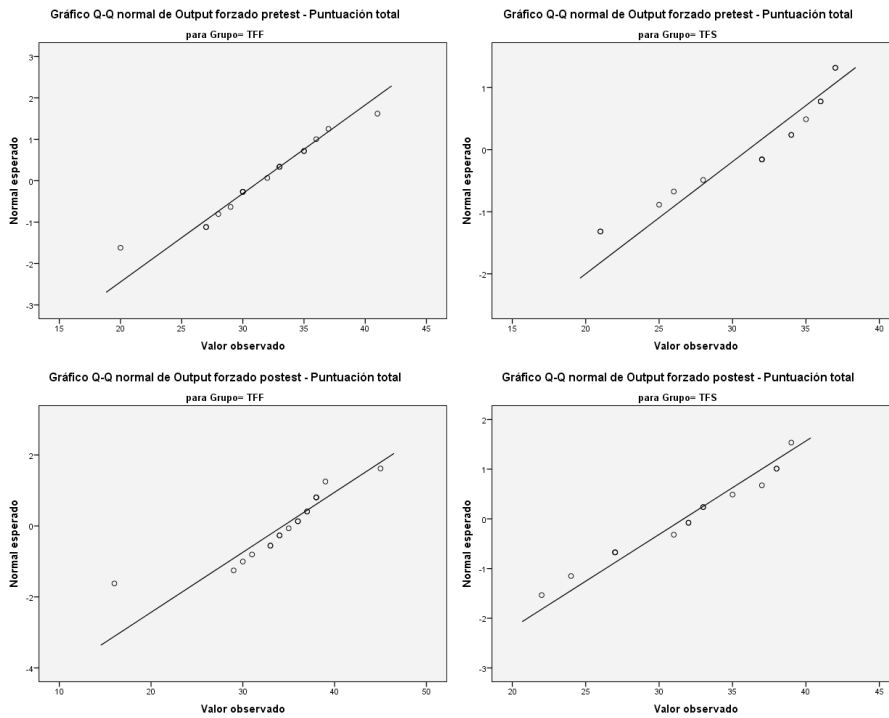
[H0 = no existen diferencias significativas; si p ≥ 0,05, no se rechaza la H0]

Anexo 32: *Output* forzado – puntuación total – pruebas de normalidad y homocedasticidad

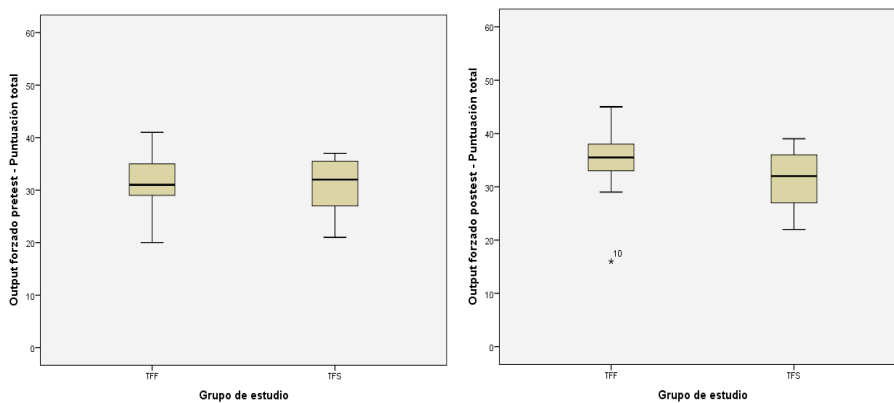
DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total	TFF	,946	17	,728
	TFS	,874	15	,039
<i>Output</i> forzado postest - Puntuación total	TFF	,954	17	,010
	TFS	,943	15	,422

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]



HOMOCEDECIDAD



HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total	1,021	1	31	,320
<i>Output</i> forzado postest - Puntuación total	,077	1	31	,784

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

		<i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total		<i>Output</i> forzado posttest - Puntuación total	
		Grupo TFF	Grupo TFS	Grupo TFF	Grupo TFS
N	Válidos	18	15	18	15
	Perdidos	0	0	0	0
Media		31,44/45	31,07/45	34,39/45	31,67/45
Error típ. de la media		1,103	1,429	1,394	1,372
Mediana		31,00	32,00	35,50	32,00
Moda		30	32	38	27
Desv. típ.		4,681	5,535	5,912	5,314
Varianza		21,908	30,638	34,958	28,238
Asimetría		-,324	-,802	-1,609	-,309
Error típ. de asimetría		,536	,580	,536	,580
Curtosis		1,310	-,644	5,267	-,922
Error típ. de curtosis		1,038	1,121	1,038	1,121
Rango		21	16	29	17
Mínimo		20	21	16	22
Máximo		41	37	45	39
Suma		566	466	619	475

Anexo 33: *Output* forzado – puntuación total – comparación inter-grupos

Grupo de estudio		<i>Output</i> forzado pretest – Puntuación total	<i>Output</i> forzado postest – Puntuación total
TFF	Mediana	31,00/45	35,00/45
	Desv. típ.	4,681	5,912
TFS	Mediana	32,00/45	32,00/45
	Desv. típ.	5,535	5,314

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de <i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,873 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de <i>Output</i> forzado postest - Puntuación total es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,126 ¹	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Anexo 34: *Output* forzado – puntuación total – comparación intra-grupos pretest-postest

COMPARACIÓN INTRAGRUPAL DE LAS MEDIAS PRETEST Y POSTEST

GRUPO TFF

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Output</i> forzado postest - Puntuación total – <i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total	Rangos negativos	4 ^a	31,50
	Rangos positivos	14 ^b	139,50
	Empates	0 ^c	
	Total	18	

a. *Output* forzado postest - Puntuación total < *Output* forzado pretest - Puntuación total

b. *Output* forzado postest - Puntuación total > *Output* forzado pretest - Puntuación total

c. *Output* forzado postest - Puntuación total = *Output* forzado pretest - Puntuación total

Estadísticos de contraste^a

	<i>Output</i> forzado postest - Puntuación total - <i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total
Z	-2,356 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,018

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$ no se rechaza la H0]

Se rechaza H0 (es decir, hay diferencias significativas entre la PUNTUACIÓN TOTAL DEL OUTPUT FORZADO PRETEST, un 31,44, y la PUNTUACIÓN TOTAL DEL OUTPUT FORZADO POSTEST, un 34,39) (sig.0,018 < 0,05)

GRUPO TFS

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Output</i> forzado postest - Puntuación total – <i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total	Rangos negativos	5 ^a	34,00
	Rangos positivos	8 ^b	57,00
	Empates	2 ^c	
	Total	15	

a. *Output* forzado postest - Puntuación total < *Output* forzado pretest - Puntuación total

b. *Output* forzado postest - Puntuación total > *Output* forzado pretest - Puntuación total

c. *Output* forzado postest - Puntuación total = *Output* forzado pretest - Puntuación total

Estadísticos de contraste^a

	<i>Output</i> forzado postest - Puntuación total - <i>Output</i> forzado pretest - Puntuación total
Z	-,813 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,416

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$ no se rechaza la H0]

No se rechaza H0, es decir, no hay diferencias significativas entre la PUNTUACIÓN TOTAL DEL OUTPUT FORZADO PRETEST, un 31,07, y la PUNTUACIÓN TOTAL DEL OUTPUT FORZADO POSTEST, un 31,67) (sig.0,416 > 0,05).

Anexo 35: *Output* forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción para el aspecto lingüístico G1 (*ser/estar* en oraciones pasivas)

PRUEBAS DE NORMALIDAD Y HOMOCEASTICIDAD DE G1 uc pretest y postest, G1 ec pretest y postest, G1 ei pretest y postest

DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - G1 uc	TFF	,927	18	,170
	TFS	,917	15	,175
<i>Output</i> forzado postest - G1 uc	TFF	,931	18	,199
	TFS	,944	15	,431
<i>Output</i> forzado pretest - G1 ec	TFF	,938	18	,271
	TFS	,863	15	,027
<i>Output</i> forzado postest - G1 ec	TFF	,872	18	,019
	TFS	,825	15	,008
<i>Output</i> forzado pretest – G1 ei	TFS	,871	15	,035
<i>Output</i> forzado postest – G1 ei	TFS	,663	15	,000

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - G1 uc	,124	1	31	,727
<i>Output</i> forzado postest - G1 uc	2,176	1	31	,150
<i>Output</i> forzado pretest - G1 ec	1,692	1	31	,203
<i>Output</i> forzado postest - G1 ec	,001	1	31	,970
<i>Output</i> forzado pretest – G1 ei	1,049	1	31	,314
<i>Output</i> forzado postest – G1 ei	3,345	1	31	,077

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Los dos grupos presentan una distribución normal en OUTPUT FORZADO – G1 uc PRETEST Y POSTEST, por lo que se realizan análisis paramétricos.

Ninguno de los dos grupos presenta una distribución normal en OUTPUT FORZADO – G1 ec PRETEST Y POSTEST, por lo que se realizan análisis no paramétricos.

El grupo TFS no presenta una distribución normal en OUTPUT FORZADO – G1 ei, por lo que se realizan análisis no paramétricos.

G1 uc – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G1 uc	TFF	18	2,94/8	1,434	,338
	TFS	15	3,47/8	1,187	,307
Output forzado posttest - G1 uc	TFF	18	4,33/8	2,000	,471
	TFS	15	4,53/8	1,506	,389

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Output forzado pretest - G1 uc	Se han asumido varianzas iguales	,124	,727	-1,125	31	,269	-,522	,464	-1,469	,425
	No se han asumido varianzas iguales			-1,145	31,000	,261	-,522	,456	-1,453	,408
Output forzado posttest - G1 uc	Se han asumido varianzas iguales	2,176	,150	-,319	31	,752	-,200	,627	-1,479	1,079
	No se han asumido varianzas iguales			-,327	30,728	,746	-,200	,611	-1,447	1,047

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hay diferencias significativas entre los grupos tanto en las tasas de G1 uc pretest como G1 uc posttest.

G1 uc - GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Output forzado pretest - G1 uc Output forzado posttest - G1 uc	-1,389	1,883	,444	-2,325	-,452	-3,129	17	,006

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo un incremento estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico G1 ($t(17)_ = -3,129$, $p < 0,05$).

G1 uc – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Output forzado pretest - G1 uc Output forzado posttest - G1 uc	-1,067	2,086	,539	-2,222	,089	-1,980	14	,068

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo un incremento estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico G1 ($t(14)_ = -1,980$, $p > 0,05$).

G1 ec – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G1 ec	TFF	18	3,00/8	2,016	,475
	TFS	15	2,00/8	1,373	,355
Output forzado posttest - G1 ec	TFF	18	2,00/8	1,425	,336
	TFS	15	2,00/8	1,598	,413

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - G1 ec es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,605 ^d	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado posttest - G1 ec es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,656 ^d	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

G1 ec – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G1 ec	Rangos negativos	10 ^a	6,80	68,00
	Rangos positivos	2 ^b	5,00	10,00
Output forzado pretest - G1 ec	Empates	6 ^c		
	Total	18		

a. Output forzado posttest - G1 ec < Output forzado pretest - G1 ec

b. Output forzado posttest - G1 ec > Output forzado pretest - G1 ec

c. Output forzado posttest - G1 ec = Output forzado pretest - G1 ec

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G1 ec - Output forzado pretest - G1 ec
Z	-2,315 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,021

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo una disminución significativa en la evitación correcta del aspecto lingüístico G1 (sig. < 0,05).

G1 ec – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G1 ec –	Rangos negativos	9 ^a	6,83	61,50
	Rangos positivos	5 ^b	8,70	43,50
Output forzado pretest - G1 ec	Empates	1 ^c		
	Total	15		

a. Output forzado posttest - G1 ec < Output forzado pretest - G1 ec

b. Output forzado posttest - G1 ec > Output forzado pretest - G1 ec

c. Output forzado posttest - G1 ec = Output forzado pretest - G1 ec

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G1 ec - Output forzado pretest - G1 ec
Z	-,579 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,563

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0, es decir, no hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación correcta del aspecto lingüístico G1 (sig. > 0,05).

G1 ei – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Estadísticos descriptivos

	N	Mediana	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<i>Output</i> forzado pretest - G1 ei	15	1,00/8	1,163	0	4
<i>Output</i> forzado posttest - G1 ei	15	0,00/8	,743	0	2

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Output</i> forzado posttest - G1 ei - <i>Output</i> forzado pretest - G1 ei	Rangos negativos	7 ^a	4,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00
	Empates	8 ^c	
	Total	15	

a. *Output* forzado posttest - G1 ei < *Output* forzado pretest - G1 ei

b. *Output* forzado posttest - G1 ei > *Output* forzado pretest - G1 ei

c. *Output* forzado posttest - G1 ei = *Output* forzado pretest - G1 ei

Estadísticos de contraste^a

	<i>Output</i> forzado posttest - G1 ei - <i>Output</i> forzado pretest - G1 ei
Z	-2,456 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,014

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0, es decir, hubo una disminución significativa en la evitación incorrecta del aspecto lingüístico G1 (sig. < 0,05).

Anexo 36: *Output* forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción para el aspecto lingüístico G2 (puntuación)

PRUEBAS DE NORMALIDAD Y HOMOCEDASTICIDAD DE G2 uc, ui, ec, ei pretest y postest

DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - G2 uc	TFF	,937	18	,259
	TFS	,936	15	,336
<i>Output</i> forzado postest - G2 uc	TFF	,976	18	,895
	TFS	,930	15	,271
<i>Output</i> forzado pretest - G2 ui	TFF	,949	18	,406
	TFS	,846	15	,015
<i>Output</i> forzado postest - G2 ui	TFF	,914	18	,099
	TFS	,962	15	,731
<i>Output</i> forzado pretest - G2 ec	TFF	,896	18	,049
	TFS	,726	15	,000
<i>Output</i> forzado postest - G2 ec	TFF	,811	18	,002
	TFS	,606	15	,000
<i>Output</i> forzado pretest - G2 ei	TFF	,645	18	,000
	TFS	,891	15	,070
<i>Output</i> forzado postest - G2 ei	TFF	,813	18	,002
	TFS	,667	15	,000

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - G2 uc	,770	1	31	,387
<i>Output</i> forzado pretest - G2 ui	,016	1	31	,899
<i>Output</i> forzado pretest - G2 ec	1,214	1	31	,279
<i>Output</i> forzado pretest - G2 ei	,287	1	31	,596
<i>Output</i> forzado postest - G2 uc	3,069	1	31	,090
<i>Output</i> forzado postest - G2 ui	,861	1	31	,361
<i>Output</i> forzado postest - G2 ec	10,160	1	31	,003
<i>Output</i> forzado postest - G2 ei	2,886	1	31	,099

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Los dos grupos presentan una distribución normal en *OUTPUT* FORZADO – G2 uc PRETEST Y POSTEST por lo que se realizan análisis paramétricos.

Ninguno de los dos grupos presenta una distribución normal en *OUTPUT* FORZADO – G2 ui, ec, ei PRETEST Y POSTEST, por lo que se realizan análisis no paramétricos.

G2 uc – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G2 uc	TFF	18	6,72/14	2,539	,599
	TFS	15	7,07/14	2,282	,589
Output forzado posttest - G2 uc	TFF	18	8,72/14	2,906	,685
	TFS	15	7,53/14	1,685	,435

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Output forzado pretest - G2 uc	Se han asumido varianzas iguales	,770	,387	-,406	31	,688	-,344	,848	-2,075	1,386
	No se han asumido varianzas iguales			-,410	30,794	,685	-,344	,840	-2,058	1,369
Output forzado posttest - G2 uc	Se han asumido varianzas iguales	3,069	,090	1,398	31	,172	1,189	,850	-,545	2,923
	No se han asumido varianzas iguales			1,465	27,953	,154	1,189	,811	-,474	2,851

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: las medias se consideran iguales entre grupos tanto en G2 uc pretest como en G2 uc posttest

G2 uc - GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Output forzado pretest - G2 uc - Output forzado posttest - G2 uc	-2,000	2,590	,610	-3,288	-,712	-3,277	17	,004

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo un incremento estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico G2 ($t(17)_ = -3,277$, $p < 0,05$).

G2 uc – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Pruebas de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Output forzado pretest - G2 uc - Output forzado posttest - G2 uc	-,467	2,295	,593	-1,738	,804	-,788	14	,444

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo un incremento estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico G1 ($t(14)_ = -788$, $p > 0,05$).

G2 ui – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G2 ui	TFF	18	3,50/14	2,004	,472
	TFS	15	3,00/14	1,957	,505
Output forzado posttest - G2 ui	TFF	18	3,00/14	2,121	,500
	TFS	15	4,00/14	1,710	,441

Resumen de prueba de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La distribución de Output forzado pretest - G2 ui es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,762 ^a	Retener la hipótesis nula.
2 La distribución de Output forzado posttest - G2 ui es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,108 ^a	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

^aSe muestra la significancia exacta para esta prueba.

G2 ui – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G2 ui - Output forzado pretest - G2 ui	Rangos negativos	12 ^a	88,00
	Rangos positivos	3 ^b	32,00
	Empates	3 ^c	
	Total	18	

a. Output forzado posttest - G2 ui < Output forzado pretest - G2 ui

b. Output forzado posttest - G2 ui > Output forzado pretest - G2 ui

c. Output forzado posttest - G2 ui = Output forzado pretest - G2 ui

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G2 ui - Output forzado pretest - G2 ui
Z	-1,617 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,106

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo una disminución estadísticamente significativa en el uso incorrecto del aspecto lingüístico G2 (sig.> 0,05).

G2 ui – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G2 ui - Output forzado pretest - G2 ui	Rangos negativos	5 ^a	26,00
	Rangos positivos	7 ^b	52,00
	Empates	3 ^c	
	Total	15	

a. Output forzado posttest - G2 ui < Output forzado pretest - G2 ui

b. Output forzado posttest - G2 ui > Output forzado pretest - G2 ui

c. Output forzado posttest - G2 ui = Output forzado pretest - G2 ui

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G2 ui - Output forzado pretest - G2 ui
Z	-1,031 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,303

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo un aumento estadísticamente significativo en el uso incorrecto del aspecto lingüístico G2 (sig.> 0,05).

G2 ec – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G2 ec	TFF	18	1,50/14	1,641	,387
	TFS	15	,00/14	1,335	,345
Output forzado postest - G2 ec	TFF	18	1,00/14	1,565	,369
	TFS	15	,00/14	,617	,159

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - G2 ec es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,067 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado postest - G2 ec es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,006 ¹	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

G2 ec – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - G2 ec - Output forzado pretest - G2 ec	Rangos negativos	7 ^a	40,50
	Rangos positivos	3 ^b	14,50
	Empates	8 ^c	
	Total	18	

a. Output forzado postest - G2 ec < Output forzado pretest - G2 ec

b. Output forzado postest - G2 ec > Output forzado pretest - G2 ec

c. Output forzado postest - G2 ec = Output forzado pretest - G2 ec

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - G2 ec - Output forzado pretest - G2 ec
Z	-1,344 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,179

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación correcta del aspecto lingüístico G2 (sig.> 0,05).

G2 ec – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - G2 ec - Output forzado pretest - G2 ec	Rangos negativos	7 ^a	46,00
	Rangos positivos	4 ^b	20,00
	Empates	4 ^c	
	Total	15	

a. Output forzado postest - G2 ec < Output forzado pretest - G2 ec

b. Output forzado postest - G2 ec > Output forzado pretest - G2 ec

c. Output forzado postest - G2 ec = Output forzado pretest - G2 ec

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - G2 ec - Output forzado pretest - G2 ec
Z	-1,190 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,234

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0, es decir, no hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación correcta del aspecto lingüístico G2 (sig.> 0,05).

G2 ei – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G2 ei	TFF	18	1,00/14	1,149	,271
	TFS	15	2,00/14	1,187	,307
Output forzado postest - G2 ei	TFF	18	1,00/14	1,188	,280
	TFS	15	1,00/14	,632	,163

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - G2 ei es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,215 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado postest - G2 ei es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,108 ¹	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

G2 ei – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - G2 ei - Output forzado pretest - G2 ei	Rangos negativos	6,80	68,00
	Rangos positivos	7,67	23,00
	Empates		
	Total	18	

a. Output forzado postest - G2 ei < Output forzado pretest - G2 ei

b. Output forzado postest - G2 ei > Output forzado pretest - G2 ei

c. Output forzado postest - G2 ei = Output forzado pretest - G2 ei

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - G2 ei - Output forzado pretest - G2 ei
Z	-1,636 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,102

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación incorrecta del aspecto lingüístico G2 (sig.> 0,05).

G2 ei – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - G2 ei - Output forzado pretest - G2 ei	Rangos negativos	4,83	29,00
	Rangos positivos	3,50	7,00
	Empates		
	Total	15	

a. Output forzado postest - G2 ei < Output forzado pretest - G2 ei

b. Output forzado postest - G2 ei > Output forzado pretest - G2 ei

c. Output forzado postest - G2 ei = Output forzado pretest - G2 ei

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - G2 ei - Output forzado pretest - G2 ei
Z	-1,611 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,107

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0, es decir, no hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación incorrecta del aspecto lingüístico G2 (sig.> 0,05).

Anexo 37: *Output* forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción del aspecto lingüístico G4 (oraciones de relativo)

PRUEBAS DE NORMALIDAD Y HOMOCEDASTICIDAD DE G4 uc, ui y ec pretest y postest

DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - G4 uc	TFF	,959	18	,589
	TFS	,816	15	,006
<i>Output</i> forzado postest - G4 uc	TFF	,960	18	,602
	TFS	,883	15	,053
<i>Output</i> forzado pretest - G4 ui	TFF	,826	18	,004
	TFS	,601	15	,000
<i>Output</i> forzado postest - G4 ui	TFF	,906	18	,074
	TFS	,674	15	,000
<i>Output</i> forzado pretest - G4 ec	TFF	,926	18	,165
	TFS	,844	15	,014
<i>Output</i> forzado postest - G4 ec	TFF	,713	18	,000
	TFS	,716	15	,000

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - G4 uc	,574	1	31	,454
<i>Output</i> forzado pretest - G4 ui	,021	1	31	,885
<i>Output</i> forzado pretest - G4 ec	,224	1	31	,639
<i>Output</i> forzado postest - G4 uc	,000	1	31	,992
<i>Output</i> forzado postest - G4 ui	,156	1	31	,695
<i>Output</i> forzado postest - G4 ec	,498	1	31	,486

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Ninguno de los dos grupos presenta una distribución normal en *OUTPUT* FORZADO – G4 uc, ui y ec PRETEST Y POSTEST, por lo que se realizan análisis no paramétricos.

G4 uc – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G4 uc	TFF	18	9,00/14	2,401	,566
	TFS	15	10,00/14	2,187	,565
Output forzado posttest - G4 uc	TFF	18	9,00/14	2,380	,561
	TFS	15	12,00/14	2,344	,605

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - G4 uc es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,361 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado posttest - G4 uc es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,057 ¹	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

G4 uc – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G4 uc - Output forzado pretest - G4 uc	Rangos negativos	5 ^a	31,00
	Rangos positivos	10 ^b	89,00
	Empates	3 ^c	
	Total	18	

a. Output forzado posttest - G4 uc < Output forzado pretest - G4 uc

b. Output forzado posttest - G4 uc > Output forzado pretest - G4 uc

c. Output forzado posttest - G4 uc = Output forzado pretest - G4 uc

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G4 uc - Output forzado pretest - G4 uc
Z	-1,662 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,097

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo un aumento estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico G4 (sig.> 0,05).

G4 uc – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G4 uc - Output forzado pretest - G4 uc	Rangos negativos	1 ^a	9,50
	Rangos positivos	12 ^b	81,50
	Empates	2 ^c	
	Total	15	

a. Output forzado posttest - G4 uc < Output forzado pretest - G4 uc

b. Output forzado posttest - G4 uc > Output forzado pretest - G4 uc

c. Output forzado posttest - G4 uc = Output forzado pretest - G4 uc

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G4 uc - Output forzado pretest - G4 uc
Z	-2,552 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,011

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo un aumento estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico G4 (sig.< 0,05).

G4 ui – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G4 ui	TFF	18	1,00/14	1,749	,412
	TFS	15	1,00/14	2,042	,527
Output forzado posttest - G4 ui	TFF	18	3,50/14	2,130	,502
	TFS	15	1,00/14	2,100	,542

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - G4 ui es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independiente	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,259 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado posttest - G4 ui es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independiente	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,007 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

G4 ui – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G4 ui - Output forzado pretest - G4 ui	Rangos negativos	4 ^a	16,50
	Rangos positivos	12 ^b	119,50
	Empates	2 ^c	
	Total	18	

a. Output forzado posttest - G4 ui < Output forzado pretest - G4 ui

b. Output forzado posttest - G4 ui > Output forzado pretest - G4 ui

c. Output forzado posttest - G4 ui = Output forzado pretest - G4 ui

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G4 ui - Output forzado pretest - G4 ui
Z	-2,681 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,007

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo un aumento estadísticamente significativo en el uso incorrecto del aspecto lingüístico G4 (sig.< 0,05).

G4 ui – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - G4 ui - Output forzado pretest - G4 ui	Rangos negativos	4 ^a	20,00
	Rangos positivos	6 ^b	35,00
	Empates	5 ^c	
	Total	15	

a. Output forzado posttest - G4 ui < Output forzado pretest - G4 ui

b. Output forzado posttest - G4 ui > Output forzado pretest - G4 ui

c. Output forzado posttest - G4 ui = Output forzado pretest - G4 ui

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - G4 ui - Output forzado pretest - G4 ui
Z	-,832 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,405

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza H0: no hubo un aumento estadísticamente significativo en el uso incorrecto del aspecto lingüístico G4 (sig.> 0,05).

G4 ec – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - G4 ec	TFF	18	3,00/14	1,383	,326
	TFS	15	2,00/14	1,163	,300
Output forzado postest - G4 ec	TFF	18	,00/14	,916	,216
	TFS	15	,00/14	,743	,192

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - G4 ec es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,244 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado postest - G4 ec es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,957 ¹	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

G4 ec – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - G4 ec - Output forzado pretest - G4 ec	Rangos negativos	16 ^a	136,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00
	Empates	2 ^c	
	Total	18	

a. Output forzado postest - G4 ec < Output forzado pretest - G4 ec

b. Output forzado postest - G4 ec > Output forzado pretest - G4 ec

c. Output forzado postest - G4 ec = Output forzado pretest - G4 ec

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - G4 ec - Output forzado pretest - G4 ec
Z	-3,548 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación correcta del aspecto lingüístico G4 (sig.< 0,05).

G4 ec – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - G4 ec - Output forzado pretest - G4 ec	Rangos negativos	14 ^a	116,00
	Rangos positivos	1 ^b	4,00
	Empates	0 ^c	
	Total	15	

a. Output forzado postest - G4 ec < Output forzado pretest - G4 ec

b. Output forzado postest - G4 ec > Output forzado pretest - G4 ec

c. Output forzado postest - G4 ec = Output forzado pretest - G4 ec

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - G4 ec - Output forzado pretest - G4 ec
Z	-3,231 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación correcta del aspecto lingüístico G4 (sig.< 0,05).

Anexo 38: *Output* forzado – análisis estadísticos de las estrategias de traducción del aspecto lingüístico L1 (precisión léxica)

PRUEBAS DE NORMALIDAD DE L1 uc y ei pretest y postest

DISTRIBUCIÓN

	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - L1 uc	TFF	,833	18	,005
	TFS	,860	15	,024
<i>Output</i> forzado postest - L1 uc	TFF	,744	18	,000
	TFS	,820	15	,007
<i>Output</i> forzado pretest - L1 ei	TFF	,753	18	,000
	TFS	,888	15	,063
<i>Output</i> forzado postest - L1 ei	TFF	,587	18	,000
	TFS	,716	15	,000

[H0 = el conjunto de datos sigue una distribución normal; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Output</i> forzado pretest - L1 uc	,023	1	31	,880
<i>Output</i> forzado pretest - L1 ei	2,634	1	31	,115
<i>Output</i> forzado postest - L1 uc	4,087	1	31	,052
<i>Output</i> forzado postest - L1 ei	1,769	1	31	,193

[H0 = no existen diferencias significativas en la varianza de la variable escala entre los grupos; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Ninguno de los dos grupos presenta una distribución normal en *OUTPUT* FORZADO – L1 uc y ei PRETEST Y POSTEST, por lo que se realizan análisis no paramétricos.

L1 uc – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - L1 uc	TFF	18	5,00/9	,998	,235
	TFS	15	5,00/9	1,207	,312
Output forzado posttest - L1 uc	TFF	18	8,50/9	2,007	,473
	TFS	15	5,00/9	1,407	,363

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - L1 uc es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independiente	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,421 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado posttest - L1 uc es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independiente	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,002 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

L1 uc – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - L1 uc - Output forzado pretest - L1 uc	Rangos negativos	3 ^a	10,50
	Rangos positivos	15 ^b	160,50
	Empates	0 ^c	
	Total	18	

a. Output forzado posttest - L1 uc < Output forzado pretest - L1 uc

b. Output forzado posttest - L1 uc > Output forzado pretest - L1 uc

c. Output forzado posttest - L1 uc = Output forzado pretest - L1 uc

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - L1 uc - Output forzado pretest - L1 uc
Z	-3,283 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza H0: hubo un aumento estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico L1 (sig.< 0,05).

L1uc – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado posttest - L1 uc - Output forzado pretest - L1 uc	Rangos negativos	5 ^a	24,50
	Rangos positivos	4 ^b	20,50
	Empates	6 ^c	
	Total	15	

a. Output forzado posttest - L1 uc < Output forzado pretest - L1 uc

b. Output forzado posttest - L1 uc > Output forzado pretest - L1 uc

c. Output forzado posttest - L1 uc = Output forzado pretest - L1 uc

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado posttest - L1 uc - Output forzado pretest - L1 uc
Z	-,250 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,803

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

No se rechaza: no hubo un descenso estadísticamente significativo en el uso correcto del aspecto lingüístico L1 (sig.> 0,05).

L1 ei – COMPARACIÓN INTER-GRUPOS

Estadísticos descriptivos

	Grupo de estudio	N	Mediana	Desviación típ.	Error típ. de la media
Output forzado pretest - L1 ei	TFF	18	3,00/9	,583	,137
	TFS	15	3,00/9	1,060	,274
Output forzado postest - L1 ei	TFF	18	,00/9	1,815	,428
	TFS	15	4,00/9	1,298	,335

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Output forzado pretest - L1 ei es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,509 ¹	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Output forzado postest - L1 ei es la misma entre las categorías de Grupo de estudio independientes	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,001 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

L1 ei – GRUPO TFF – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - L1 ei - Output forzado pretest - L1 ei	Rangos negativos	14 ^a	131,00
	Rangos positivos	2 ^b	5,00
	Empates	2 ^c	
	Total	18	

a. Output forzado postest - L1 ei < Output forzado pretest - L1 ei

b. Output forzado postest - L1 ei > Output forzado pretest - L1 ei

c. Output forzado postest - L1 ei = Output forzado pretest - L1 ei

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - L1 ei - Output forzado pretest - L1 ei
Z	-3,358 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza la H0, es decir, hubo una disminución estadísticamente significativa en la evitación incorrecta del aspecto lingüístico L1 (sig. < 0,05).

L1 ei – GRUPO TFS – COMPARACIÓN PRETEST Y POSTEST

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Output forzado postest - L1 ei - Output forzado pretest - L1 ei	Rangos negativos	3 ^a	16,50
	Rangos positivos	9 ^b	61,50
	Empates	3 ^c	
	Total	15	

a. Output forzado postest - L1 ei < Output forzado pretest - L1 ei

b. Output forzado postest - L1 ei > Output forzado pretest - L1 ei

c. Output forzado postest - L1 ei = Output forzado pretest - L1 ei

Estadísticos de contraste^a

	Output forzado postest - L1 ei - Output forzado pretest - L1 ei
Z	-1,890 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,059

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

[H0 = no existen diferencias significativas; si $p \geq 0,05$, no se rechaza la H0]

Se rechaza la H0, es decir, hubo un incremento estadísticamente significativo en la evitación correcta del aspecto lingüístico L1 (sig. < 0,05).

Anexo 39: Correlaciones entre los tests de aprendizaje inmediato y el *output* forzado por aspectos lingüísticos – grupo TFF

G1

			Output Forzado pretest - G1 - Pasiva	Test controlado pretest - G1 - Pasiva	Test controlado postest - G1 - Pasiva	Output Forzado postest - G1 - Pasiva
Rho de Spearman	Output Forzado pretest - G1 - Pasiva	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N		,210 ,453 15	,327 ,234 15	,137 ,587 18
	Test controlado pretest - G1 - Pasiva	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,210 ,453 15		,452 ,091 15	,669** ,006 15
	Test controlado postest - G1 - Pasiva	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,327 ,234 15	,452 ,091 15		,277 ,318 15
	Output Forzado postest - G1 - Pasiva	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,137 ,587 18	,669** ,006 15	,277 ,318 15	

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

G2

			Output Forzado pretest - G2 - Puntuación	Test controlado pretest - G2 - Puntuación	Test controlado postest - G2 - Puntuación	Output Forzado postest - G2 - Puntuación
Rho de Spearman	Output Forzado pretest - G2 - Puntuación	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N		,222 ,391 17	,444 ,074 17	,752** ,000 18
	Test controlado pretest - G2 - Puntuación	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,222 ,391 17		,460 ,063 17	,048 ,855 17
	Test controlado postest - G2 - Puntuación	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,444 ,074 17	,460 ,063 17		,398 ,114 17
	Output Forzado postest - G2 - Puntuación	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,752** ,000 18	,048 ,855 17	,398 ,114 17	

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

G4

			Output Forzado pretest - G4 - Relativos	Test controlado pretest - G4 - Relativos	Test controlado postest - G4 - Relativos	Output Forzado postest - G4 - Relativos
Rho de Spearman	Output Forzado pretest - G4 - Relativos	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N		,476 ,054 17	,502 ,040 17	,315 ,203 18
	Test controlado pretest - G4 - Relativos	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,476 ,054 17		,774** ,000 17	,448 ,071 17
	Test controlado postest - G4 - Relativos	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,502* ,040 17	,774** ,000 17		,470 ,057 17
	Output Forzado postest - G4 - Relativos	Coefficiente corr. Sig. (bilateral) N	,315 ,203 18	,448 ,071 17	,470 ,057 17	

* : La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo 40: Correlaciones entre los tests de aprendizaje inmediato por aspectos lingüísticos – grupos TFF y ELE

GRUPO TFF

Correlaciones

		pre G1	pre G2	pre G3	pre G4	post G1	post G2	post G3	post G4
Rho de Spear.	pre G1		,173	,324	,386	,686**	,160	,092	,323
			,492	,190	,114	,002	,526	,718	,192
			18	18	18	18	18	18	18
	pre G2	,173		,188	,035	-,117	,553*	,022	,115
		,492		,455	,891	,644	,017	,930	,649
		18		18	18	18	18	18	18
	pre G3	,324	,188		,245	,357	,508*	,515*	,194
		,190	,455		,327	,146	,031	,029	,441
		18	18		18	18	18	18	18
	pre G4	,386	,035	,245		,342	,493*	,450	,810**
		,114	,891	,327		,165	,038	,061	,000
		18	18	18		18	18	18	18
	post G1	,686**	-,117	,357	,342		,027	,127	,325
		,002	,644	,146	,165		,915	,616	,188
		18	18	18	18		18	18	18
	post G2	,160	,553*	,508*	,493*	,027		,373	,441
	,526	,017	,031	,038	,915		,127	,067	
	18	18	18	18	18		18	18	
post G3	,092	,022	,515*	,450	,127	,373		,396	
	,718	,930	,029	,061	,616	,127		,104	
	18	18	18	18	18	18		18	
post G4	,323	,115	,194	,810**	,325	,441	,396		
	,192	,649	,441	,000	,188	,067	,104		
	18	18	18	18	18	18	18		

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

GRUPO ELE

Correlaciones

		pre G1	pre G2	pre G3	pre G4	post G1	post G2	post G3	post G4
Rho de Spear.	pre G1		,098	,070	-,196	,574**	,059	-,194	-,225
			,648	,746	,360	,003	,786	,364	,290
			24	24	24	24	24	24	24
	pre G2	,098		,475*	-,163	-,255	,650**	,538**	-,119
		,648		,019	,448	,230	,001	,007	,581
		24		24	24	24	24	24	24
	pre G3	,070	,475*		,376	,087	,302	,624**	,449*
		,746	,019		,070	,686	,152	,001	,028
		24	24		24	24	24	24	24
	pre G4	-,196	-,163	,376		-,001	-,147	,388	,970**
		,360	,448	,070		,997	,494	,061	,000
		24	24	24		24	24	24	24
post G1	,574**	-,255	,087	-,001		-,185	-,118	,026	
	,003	,230	,686	,997		,386	,583	,904	
	24	24	24	24		24	24	24	
post G2	,059	,650**	,302	-,147	-,185		,458*	-,121	
	,786	,001	,152	,494	,386		,024	,572	
	24	24	24	24	24		24	24	
post G3	-,194	,538**	,624**	,388	-,118	,458*		,467*	
	,364	,007	,001	,061	,583	,024		,021	
	24	24	24	24	24	24		24	
post G4	-,225	-,119	,449*	,970**	,026	-,121	,467*		
	,290	,581	,028	,000	,904	,572	,021		
	24	24	24	24	24	24	24		

** : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* : La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

