



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa de Doctorado Lenguas, Textos y Contextos

Departamento de Traducción e Interpretación

Tesis doctoral

**La competencia comunicativa de los estudiantes de
Traducción e Interpretación (Lengua B Alemán): estudio
sobre su desarrollo e influencia para el rendimiento en la
asignatura de interpretación**

Tamara Cortés González

Directora: Dra. Esperanza Macarena Pradas Macías

Granada, 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Tamara Cortés González
ISBN: 978-84-1117-828-0
URI: <https://hdl.handle.net/10481/81484>

**“Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me
and I learn.”**

Benjamin Franklin

A mi familia

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera dar las gracias a la persona sin la cual esta tesis no habría sido posible: la Dra. Esperanza Macarena Pradas Macías. Gracias por haber creído en este proyecto desde el primer momento en el que te hablé de él. Gracias por tu apoyo, tus buenos consejos, por tu sonrisa y tu entusiasmo inagotable, por sacar tiempo y energía de donde a veces no había. Gracias por ser un ejemplo a seguir, no sólo como excelente docente e investigadora, sino sobre todo como ser humano. Y gracias, por encima de todo, por tu amistad.

Quisiera expresar también mi enorme gratitud a Ludwig Schwarz por su colaboración desinteresada en la evaluación de las entrevistas orales. Gracias por haber aportado tu tiempo, experiencia y sabiduría a este proyecto.

Gracias al TestDaF-Institut por haber apoyado mi investigación al autorizar la realización de la prueba onSET todas las veces que fue necesario y a las lectoras del DAAD Rebecca Cramer y Katharina Fahling por la monitorización y supervisión de dichas pruebas.

Gracias a la Dra. Martina Emsel por recibirme con los brazos abiertos en el Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie durante mi estancia de investigación en la Universidad de Leipzig.

Gracias a Ana B., porque sin ella saberlo, fue la semilla a partir de la cual se desarrolló esta tesis.

Mi más sincero agradecimiento también a cada uno de los estudiantes y profesores que se han prestado a participar en los estudios que han tenido lugar en el marco de esta investigación.

Me siento profundamente agradecida a su vez con Fernando Acuña, porque gracias a él aprendí que no hay que centrarse en el problema, sino en la solución, y porque con su ejemplo me enseñó que con esfuerzo, constancia, honradez y vocación puedes llegar a cumplir todas tus metas.

Gracias a mi amigo y compañero de profesión Mostafá Lazaoui por estimular mi mente con horas y horas de charlas, debates e intercambios de opiniones acerca de la didáctica de lenguas.

Gracias a Daniel, mi hermano, que se ha convertido en una auténtica fuente de inspiración vital.

Y, por último, gracias a Julio Cortés Incio y María Fidela González García, mis padres. Por otorgarme el regalo de la vida y un hogar al que volver siempre, por haberme criado, educado, cuidado y querido y seguir haciéndolo, por dármele todo, apoyar todos mis planes, creer en mí y haber hecho posible que hoy sea quién soy.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	I
Lista de siglas y abreviaturas	IX
Lista de tablas	XI
Lista de gráficos	XIII
Notas de estilo	XV

PLANTEAMIENTO INICIAL

0. INTRODUCCIÓN	3
0.1. Contextualización de la importancia del conocimiento lingüístico en interpretación	4
0.2. Hipótesis de partida y objetivos	7
0.3. Estructura	13
0.4. Motivación	15

PARTE I. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ESTUDIO EMPÍRICO DE DIAGNÓSTICO

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL GRADO DE TEI	21
1.1. Introducción	21
1.2. El Grado de Traducción e Interpretación según la ANECA	23
1.3. La interpretación: técnicas y modalidades	32
1.3.1. Técnicas de interpretación	33
1.3.1.1. La interpretación bilateral	33
1.3.1.2. La interpretación consecutiva	34
1.3.1.3. La interpretación simultánea	34
1.3.2. Modalidades de interpretación	35
1.3.2.1. La interpretación de conferencias	35
1.3.2.2. La interpretación ante los tribunales	35

1.3.2.3. La interpretación de enlace	35
1.3.2.4. La interpretación social	36
1.4. El Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada	36
1.4.1. La interpretación en el Grado de la UGR	40
1.4.1.1. Interpretación I	41
1.4.1.2. Interpretación II	43
1.5. Estudio empírico: entrevistas al profesorado de interpretación	45
1.5.1. Objetivo	46
1.5.2. Material y método	46
1.5.3. Contexto del estudio, desarrollo y muestra	49
1.5.4. Resultados	49
1.5.4.1. Nivel de lengua B del alumnado	50
1.5.4.2. Carencias específicas relativas a la competencia comunicativa	52
1.5.4.3. Fomento de la lengua B en el aula	54
1.5.4.4. El papel del docente de interpretación	56
1.5.4.5. Conocimientos en didáctica de la lengua B	57
1.5.5. Discusión y conclusiones	57
2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LENGUA B: INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN INTERPRETACIÓN	61
2.1. Introducción	61
2.2. Definición de competencia comunicativa	62
2.2.1. Breve recorrido por los orígenes del concepto competencia comunicativa	62
2.2.2. La competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia	68
2.2.3. La competencia comunicativa para la interpretación	70
2.3. Estudios empíricos: entrevista oral y prueba onSET	73
2.3.1. Objetivo	74
2.3.2. Metodología	74
2.3.3. Contexto del estudio, desarrollo y muestra	78
2.3.4. Material y método	83
2.3.4.1. Entrevista oral	84
2.3.4.2. onSET	93
2.3.5. Resultados de la primera aplicación del estudio: curso 2017/2018	96
2.3.5.1 Conclusiones	99
2.3.6. Resultados de la segunda aplicación del estudio: curso 2019/2020	101
2.3.7. Discusión y conclusiones	104

PARTE II. FACTORES DE INCIDENCIA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

3. LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	111
3.1. Introducción	111
3.2. Aproximación teórica al campo de la motivación	112
3.2.1. Motivación, orientaciones y actitudes: Robert Gardner (1985)	112
3.2.2. Motivación intrínseca, motivación extrínseca y la teoría de la autodeterminación	114
3.2.3. Teorías de la expectativa-valor	120
3.2.4. Teorías de los objetivos	121
3.2.5. L2 Motivational Self System: Zoltán Dörnyei (2005)	122
3.2.5.1. Presentación del paradigma	122
3.2.5.2. Implicaciones prácticas	126
3.2.6. Componentes cognitivos de la motivación: autoeficacia y ansiedad	128
3.3. Estudio empírico: cuestionario de diagnóstico de la motivación para el desarrollo de la competencia comunicativa oral	132
3.3.1. Objetivo	132
3.3.2. Material y Método	133
3.3.2.1. El cuestionario MAALE	137
3.3.3. Contexto del estudio, desarrollo y muestra	140
3.3.4. Resultados	141
3.3.4.1. Preferencia del alemán como lengua B	141
3.3.4.2. Nivel de alemán al inicio de la carrera	142
3.3.4.3. Estancias en países de habla germana	143
3.3.4.4. Práctica de la comprensión y de la expresión oral	144
3.3.4.5. Grado de motivación según el cuestionario MAALE	147
3.3.4.6. Sensación de ansiedad al hablar alemán	148
3.3.4.7. Desmotivación con el alemán	149
3.3.5. Discusión y conclusiones	151
4. ANÁLISIS DE POSIBLES FACTORES ADICIONALES PARA LA AUSENCIA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL ALUMNADO DE TEI	157
4.1. Introducción	157
4.2. Falsas expectativas acerca del Grado de Traducción e Interpretación	158
4.2.1. Discusión	161
4.3. Falta del nivel recomendado al inicio de la carrera	162

4.3.1. Análisis del nivel inicial del alumnado de la UGR y su repercusión en la superación de la asignatura Interpretación II	163
4.3.1.1. Resultados del análisis	164
4.3.2. Discusión	166
4.4. Falta de tiempo y saturación de los estudiantes	169
4.4.1. Análisis comparativo entre el Grado en Traducción e Interpretación de la UGR y el Grado en Traducción de la Universidad de Leipzig: carga lectiva presencial, duración de las clases y duración de periodos no lectivos	171
4.4.1.1. Carga lectiva semanal	172
4.4.1.2. Duración de las clases	177
4.4.1.3. Periodos no lectivos	178
4.4.1. Conclusión	181
4.5. Falta de peso de las destrezas comunicativas en las guías docentes	182
4.5.1. Análisis de las guías docentes de las asignaturas de lengua B alemán	183
4.5.1.1. Lengua BI	184
4.5.1.2. Lengua BII	187
4.5.1.3. Lengua BIII	190
4.5.1.4. Lengua BIV	191
4.5.5. Discusión	192
4.6. Conclusión acerca de los posibles factores que inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa oral	195

PARTE III. DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL: ENFOQUES TEÓRICOS Y PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EL ALUMNADO DE TEI

5. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	199
5.1. Introducción	199
5.2. Breve recorrido por métodos y enfoques de enseñanza de la L2	199
5.2.1. El método gramática-traducción (<i>The Grammar Translation Method</i>)	199
5.2.2. El método directo (<i>The Direct Method</i>)	200
5.2.3. El método audiolingüe (<i>The Audiolingual Method</i>)	201
5.2.4. El método de aprendizaje comunitario (<i>Community Language Learning</i>)	202
5.2.5. El método silencioso (<i>The Silent Method</i>)	204
5.2.6. La Respuesta Física Total (<i>Total Physical Response</i>)	205
5.2.7. El enfoque natural (<i>The Natural Approach</i>)	206
5.2.8. Enseñanza basada en contenidos (<i>Content-based Instruction</i>)	207

5.2.9. El enfoque comunicativo (<i>Communicative Language Teaching</i>)	208
5.2.10. El enfoque por tareas (<i>Task-based Language Teaching</i>)	209
5.2.11. El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia	210
5.3. Enfoques y reflexiones acerca de la enseñanza de la L2 para traductores e intérpretes	211
5.3.1. Berenguer (1996)	211
5.3.2. Brehm Cripps (1999)	213
5.3.3. Möller Runge y Burbat (2003)	215
5.3.4. Oster (2003)	218
5.3.5. Cruz García y Adams (2008)	221
5.3.6. Clouet (2010)	222
5.4. Conclusiones	224
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL ALUMNADO DE TEI	227
6.1. Introducción	227
6.2. En el ámbito del aula	228
6.2.1. Consideraciones didácticas	228
6.2.1.1. La comprensión oral	232
6.2.1.2. La expresión oral	234
6.3. En el ámbito de la facultad	241
6.3.1 Proyectos de telecolaboración	241
6.3.2. Tándem a distancia	244
6.3.3. Coordinadores culturales	245
6.3.4. Clubes de debate y de teatro	246
6.4. En el ámbito del diseño curricular	247
6.5. Resumen	248
7. CONCLUSIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	251
7.1. Comprobación de las hipótesis de partida y consecución de los objetivos de investigación	251
7.2. Futuras líneas de investigación	267
Einführung und Schlussfolgerungen auf Deutsch (Mención Internacional)	269
BIBLIOGRAFÍA	289
ANEXOS	303
Anexo 1. Correo electrónico al profesorado	304
Anexo 2. Transcripción de las entrevistas al profesorado	305
Anexo 3. Correo electrónico al estudiantado	360

Anexo 4. Feedback personalizado de la entrevista oral 2017/2018	362
Anexo 5. Feedback personalizado de la entrevista oral 2019/2020	377
Anexo 6. Escalas del MCER utilizadas para la evaluación de la prueba oral	399
Anexo 7. Guion para la entrevista oral con preguntas ejemplo	403
Anexo 8. Cuestionario	406
Anexo 9. Cuestionario MAALE (Minera Reyna, 2010)	413
Anexo 10. Respuestas abiertas del cuestionario	414
Anexo 11. Plan de estudios del BA Translation con español como lengua B principal (Universidad de Leipzig)	419
Anexo 13. Horario ejemplo de un estudiante del BA Translation durante el 1er semestre del 1er curso	422
Anexo 14. Horario ejemplo de un estudiante del Grado en TeI durante el 1er semestre del 1er curso	422
Anexos 12 y 15-18 en CD	423

Lista de siglas y abreviaturas

ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
CBI	Content-based instruction
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Servicio Alemán de Intercambio Académico)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
L2	Segunda lengua
MAALE	Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
OPI	Oral Proficiency Interview
SWS	Semesterwochenstunden (horas lectivas semanales por semestre)
TAV	Traducción a vista
TBLT	Task-based language teaching
TeI	Traducción e Interpretación
UGR	Universidad de Granada

Lista de tablas

Tabla 1. Listado de universidades españolas que ofrecen el Grado de TeI con y sin prueba de acceso	29
Tabla 2. Estructuración del Grado en TeI en la UGR	38
Tabla 3. Preguntas al profesorado	48
Tabla 4. Actividades de mediación oral (Rosen, 2004:110)	73
Tabla 5. Las cuatro fases de la OPI (ACTFL, 2012)	91
Tabla 6. Puntuación por nivel onSET (TestDaf-Institut, 2018)	94
Tabla 7. Evaluación detallada de la prueba oral 2017/2018	96
Tabla 8. Resultados de las pruebas 2017/2018	99
Tabla 9. Evaluación detallada de la prueba oral 2019/2020	101
Tabla 10. Resultados de las pruebas 2019/2020	103
Tabla 11. Baremo cuestionario MAALE	136
Tabla 12. Baremo adaptado cuestionario MAALE	137
Tabla 13. Nivel de alemán al inicio de la carrera	140
Tabla 14. Carga lectiva presencial por módulo en la Universidad de Leipzig	170
Tabla 15. Carga lectiva presencial por asignatura en la Universidad de Granada	172

Lista de gráficos

Gráfico 1. Nivel holístico de la competencia comunicativa oral 2017/2018	97
Gráfico 2. Nivel de alemán según onSET 2017/2018	98
Gráfico 3. Nivel holístico de la competencia comunicativa oral 2019/2020	102
Gráfico 4. Nivel de alemán según onSET 2019/2020	102
Gráfico 5. Alemán como primera opción	139
Gráfico 6. Estancias en países de habla germana	141
Gráfico 7. Práctica de la comprensión oral	142
Gráfico 8. Frecuencia de práctica de la comprensión oral	142
Gráfico 9. Práctica de la expresión oral	143
Gráfico 10. Frecuencia de práctica de la expresión oral	143
Gráfico 11. Distribución de la práctica	144
Gráfico 12. Grado de motivación según cuestionario MAALE	145
Gráfico 13. Sensaciones de ansiedad al hablar alemán	146
Gráfico 14. Desmotivación con el alemán	147
Gráfico 15. Estudiantes con nivel cero	162
Gráfico 16. Nivel inicial o básico	162
Gráfico 17. Nivel medio	163
Gráfico 18. Nivel alto o avanzado	163

Notas de estilo

1. Por razones de economía del lenguaje y en algunos casos para salvaguardar el anonimato de los participantes de los distintos estudios llevados a cabo en el marco de esta tesis, se usará el género masculino para hacer referencia a colectivos formados tanto por hombres como por mujeres.

2. Se especificará el número de la página de la fuente bibliográfica cuando se citen o parafraseen las palabras de otro autor, con la salvedad de que la idea citada sea inherente a la totalidad de la fuente por constituir una de sus ideas principales, que se haya citado ampliamente en un apartado anterior de esta tesis o que la versión electrónica de la que se trate no disponga de paginación. Esto último ocurre, por ejemplo, en Tschirner (2001), Haro Soler (2013), Stoller (2008), Oster (2003), Edel Navarro (2003) y Madrid (1997).

3. Tal y como recomienda la Fundación del Español Urgente (Fundéu, <http://www.fundeu.es>), escribiremos los ciclos académicos (grado, máster) con minúscula inicial, salvo que formen parte de un nombre propio (Grado de Traducción e Interpretación). En ese sentido, en ocasiones acortamos el nombre completo con “el Grado” sobreentendiéndose en su caso que se refiere al “Grado de Traducción e Interpretación”.

4. En cuanto a los anexos, cabe mencionar que debido a su elevado número de páginas hemos optado por incluir los anexos 12, 15, 16, 17 y 18 en un CD adjunto.

PLANTEAMIENTO INICIAL

0. INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa oral en las lenguas de trabajo es una habilidad tan básica y esencial para un intérprete que sin ella no podría ejercer su trabajo con resultados satisfactorios; y esto es válido también para intérpretes en formación. No obstante, desde nuestra experiencia personal como intérprete formada en grado y máster y como docente de alemán de estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación procedentes de la Universidad de Granada, nos consta que un gran número de estudiantes de esta carrera aún presenta serias carencias en su lengua B¹ incluso en la etapa final de sus estudios, muy especialmente en la expresión oral.

El Grado en Traducción e Interpretación tiene una duración de cuatro años, de los cuales los dos primeros se centran sobre todo en el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y los dos últimos en la adquisición de las destrezas propias de la traducción y la interpretación². Esto quiere decir que en el segundo ciclo de la carrera las competencias lingüísticas han de ser altas para poder rendir satisfactoriamente. La naturaleza oral e inmediata de la interpretación no admite los tiempos de reflexión y consulta que sí ofrece la traducción. Por ello, las dificultades lingüísticas de los alumnos, particularmente en la vertiente oral, se hacen especialmente notorias en las asignaturas de interpretación.

La investigación doctoral que aquí se presenta tiene por objeto investigar en qué medida la falta de competencia comunicativa oral en la lengua B es una realidad en el aula de interpretación y cómo afecta al rendimiento en la formación en esta disciplina.

¹ La lengua B en los estudios de Traducción e Interpretación equivale a la primera lengua extranjera (y la lengua C a la segunda). La lengua A suele ser la lengua materna. En la UGR solo se contempla como lengua A el español.

² El currículum del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada se desarrolla en el capítulo 1, apartado 1.4.

Generar evidencias y datos concretos acerca del impacto de la competencia comunicativa oral en la lengua B sobre el rendimiento en las asignaturas de interpretación es clave para construir un argumentario sólido que sirva para impulsar cambios orientados hacia un mayor desarrollo de la competencia comunicativa oral en el primer ciclo del Grado en Traducción e Interpretación. A nuestro entender, esto será fundamental para garantizar la excelencia académica y profesional de traductores e intérpretes formados en universidades españolas.

En los siguientes apartados introductorios (0.1., 0.2., 0.3. y 0.4.) ofreceremos una visión global de nuestra investigación. Para plantear el objeto de estudio de la presente tesis, partimos con una contextualización de la importancia del conocimiento lingüístico en interpretación (0.1.). A continuación, en el apartado 0.2., se presentan las tres hipótesis de partida y los objetivos de este trabajo doctoral. Para cada objetivo específico se indican los subobjetivos metodológicos precisos para su consecución. En el apartado 0.3. realizamos una descripción de la estructura de esta tesis y, finalmente, en el apartado 0.4. desarrollamos nuestra motivación personal para su planteamiento.

0.1. Contextualización de la importancia del conocimiento lingüístico en interpretación

Investigadores como Blasco Mayor (2007; 2008; 2015) y Cerezo Herrero (2013; 2016) ya habían centrado su atención en las deficiencias lingüísticas que observaron en una parte de los estudiantes de Traducción e Interpretación en universidades españolas en sus lenguas B. En sus investigaciones se hicieron eco específicamente de la comprensión oral entre los estudiantes de lengua B inglés y su relación con el rendimiento en interpretación.

Blasco Mayor (2007) llevó a cabo un estudio con estudiantes de Traducción e Interpretación (TeI) en la Universidad Jaume I de Castellón en el que constató que la comprensión oral de la lengua B (inglés) de estos estudiantes era insuficiente para interpretar. No obstante, logró demostrar a su vez que un entrenamiento intensivo en comprensión oral ejercía un efecto muy positivo en la capacidad de interpretación, lo que pone en evidencia la necesidad de que el desarrollo de esta destreza reciba una mayor atención en los estudios de TeI. Blasco Mayor especificó además que dicho desarrollo ha de ser “previo al entrenamiento en interpretación” (*ibidem*:252).

Cabe mencionar asimismo que los estudiantes que participaron en el estudio de Blasco Mayor (*ibidem*) reflejaron en un cuestionario que de entre una serie de habilidades relacionadas con su lengua B (comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, gramática y vocabulario), las destrezas de comprensión y expresión oral eran aquellas en las que habían recibido menos formación. De entre estas dos últimas, los estudiantes eligieron en su mayoría la expresión oral como la menos desarrollada (*ibidem*:218-220). Para mejorar esta situación los sujetos realizaron propuestas como la creación de cursos especializados de comprensión oral y asignaturas específicas para las destrezas orales, entre otros (*ibidem*:222). Algunos participantes reconocieron no invertir mucho o incluso ningún esfuerzo en mejorar su lengua B ante lo cual Blasco Mayor apunta a la edad de los sujetos estudiados (de media no superaban los 24 años) y a una posible falta de madurez como posible explicación para la falta de “estímulos que les induzcan a adquirir conocimientos de forma autónoma” (*ibidem*:249). Más adelante en esta tesis (capítulo 4) podremos comprobar que, al menos en el marco de los estudios de Grado en TeI, posiblemente sean otras las razones que expliquen esta escasa iniciativa propia.

Cerezo Herrero (2013), por su parte, defendió en su tesis doctoral que los ejercicios tradicionales de comprensión oral (respuesta múltiple, rellenar huecos, etc.) eran insuficientes e inadecuados para desarrollar el tipo de escucha activa necesaria para la interpretación, pues fomentan entre otras cosas una escucha selectiva y la activación de estrategias de rechazo de información, en lugar de promover la comprensión total del discurso que se requiere para interpretar (*ibidem*:256). El autor propuso una serie de ejercicios más adaptados a las necesidades de los futuros traductores e intérpretes que permitiesen el desarrollo de competencias aplicables a la interpretación, como diferentes tipos de:

[...] dictados, ejercicios de preguntas y respuestas, ejercicios de interpretación semiconsecutiva sin toma de notas y con toma de notas guiada, ejercicios de *shadowing*³ o repetición en la LE [lengua extranjera] y ejercicios de CO [comprensión oral] con texto escrito (Cerezo Herrero, 2013:238).

Cerezo Herrero (*ibidem*) pone así de manifiesto la importancia de la adaptación de la enseñanza de lenguas en los estudios de TeI a las necesidades específicas de este campo. Esto último es una reivindicación de la que también se habían hecho eco otros investigadores como veremos en el apartado 5.3. de esta tesis.

Para empezar nuestra investigación necesitábamos conocer en primer lugar las opiniones y percepciones de uno de los colectivos que más percibe los problemas de comprensión y expresión oral de sus estudiantes, es decir, los docentes de interpretación en el Grado de TeI. Por ello, como esta investigación se centra en la competencia comunicativa oral del alumnado de la Universidad de Granada (UGR), condujimos una serie de entrevistas al principio del curso 2017/2018 (véase 1.5.) en las que

³ “El ejercicio de *shadowing* consiste en una actividad de reconocimiento auditiva y controlada en la que se restituyen de forma inmediata los estímulos orales de un mensaje transmitido a través de auriculares, i.e. repetición palabra por palabra en la misma lengua” (Lambert, 1992:17, citado en Iglesias Fernández, 2007:170).

entrevistamos a 12 del total de 13 profesores que en ese año impartieron docencia en interpretación en el Grado de TeI de la UGR en alguna de las lenguas B que en ella se ofrecen (alemán, árabe, francés e inglés). Se les preguntó entre otras cosas si consideraban que el nivel de lengua B de sus estudiantes era suficiente para seguir y aprovechar adecuadamente las clases de interpretación y si había algún aspecto de la lengua B en el que los estudiantes presentaran una carencia particularmente marcada. Todos los entrevistados admitieron que el nivel de lengua era, en muchos casos, mejorable y en algunos incluso claramente insuficiente (ver 1.5.4.1). Entre las dificultades concretas destacaron en primer lugar la expresión oral y en segundo lugar la comprensión, que son precisamente las destrezas en las que los estudiantes del estudio de Blasco Mayor (2007) consideraban que habían recibido menos formación.

0.2. Hipótesis de partida y objetivos

Nuestro planteamiento de partida para esta investigación es que los problemas señalados por Blasco Mayor (2007) y Cerezo Herrero (2013) en la especialidad de inglés, se magnifican sensiblemente en otras lenguas, para nuestro estudio concretamente en la especialidad de alemán. En este caso, ya no es solo el nivel de comprensión oral en particular el que preocupa a los docentes de interpretación de alemán y obstaculiza el adecuado avance de los alumnos, sino una notoria falta de competencia comunicativa en general y oral en particular.

Según la definición que ofrece el Consejo de Europa (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la competencia comunicativa engloba competencias lingüísticas (por ejemplo, léxico y gramática), competencias sociolingüísticas (como el manejo de la cortesía y el registro) y competencias pragmáticas (como la competencia discursiva, fluidez y precisión de la expresión).

Además, se entiende que la capacidad de comprender lo dicho en su práctica totalidad y de formular enunciados correctos y adecuados según el registro requerido en cada contexto en su lengua extranjera es condición *sine qua non* para superar con éxito las asignaturas de interpretación en los estudios de TeI. Por esta razón, hemos convertido la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Traducción e Interpretación en su lengua B alemán en el objeto de nuestro estudio y partiremos de las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1:

Una parte importante de los alumnos de la asignatura más avanzada en interpretación del Grado en TeI⁴ tiene una competencia comunicativa oral insuficiente en su lengua B alemán.

Hipótesis 2:

La competencia comunicativa oral en la lengua B es un importante factor de incidencia en el rendimiento en la asignatura de Interpretación II y, por ende, influirá en su superación.

Hipótesis 3:

Un feedback detallado y personalizado sobre su competencia comunicativa oral en alemán al principio de la asignatura Interpretación II ayudará a los alumnos a mejorar su rendimiento en la misma.

⁴ En el caso del Grado en TeI de la UGR, esta asignatura se llama **Interpretación II** y su contenido se especifica en el apartado 1.4.1.2.

El objetivo general de este trabajo de investigación es contribuir a un mayor fomento de la competencia comunicativa oral en lengua B en las facultades de traducción e interpretación. Para su alcance, nos planteamos los siguientes objetivos específicos que, a su vez, requieren materializar una serie de subobjetivos metodológicos:

Objetivo específico 1: conocer la percepción del profesorado de interpretación en el Grado de TeI de la UGR respecto a las competencias en lengua B de su alumnado (véase apartado 1.5.).

- Subobjetivo metodológico: diseñar y llevar a cabo una entrevista en el marco de un estudio exploratorio sobre la competencia comunicativa del alumnado de TeI según el profesorado.

Objetivo específico 2: definir la competencia comunicativa (véase apartado 2.2.).

- Subobjetivo metodológico: hacer un vaciado bibliográfico sobre dicho concepto.

Objetivo específico 3: conocer el nivel de competencia comunicativa oral en lengua alemana de los alumnos de interpretación de alemán al inicio de la asignatura Interpretación II (véase apartado 2.3.).

- Subobjetivo metodológico 1: diseñar y aplicar una prueba diagnóstica para determinar el nivel de competencia comunicativa oral de los alumnos según el Marco Común de Referencia Europeo.

- Subobjetivo metodológico 2: replicar la aplicación de la prueba diagnóstica para verificar la fiabilidad de los resultados obtenidos en su primera aplicación.

Objetivo específico 4: averiguar si existe una relación entre el nivel de competencia comunicativa oral en lengua alemana y el rendimiento en la asignatura Interpretación II (véase apartado 2.3.).

- Subobjetivo metodológico: comparar los resultados de la prueba diagnóstica con la calificación obtenida en el examen final de la asignatura Interpretación II.

Objetivo específico 5: comprobar si un *feedback* detallado y personalizado sobre la competencia comunicativa oral en alemán al principio del semestre mejora el rendimiento del alumnado en la asignatura Interpretación II (véase apartado 2.3.).

- Subobjetivo metodológico: configurar un *feedback* personalizado para cada alumno sobre la base de una entrevista oral y comparar el rendimiento en la asignatura Interpretación II de una muestra sin *feedback* al principio del semestre con otra que sí lo recibió al comienzo de la asignatura.

Objetivo específico 6: constatar el grado de motivación de los alumnos por el desarrollo de la competencia comunicativa oral en alemán (véase apartado 3.3.).

- Subobjetivo metodológico: diseñar y aplicar un cuestionario que recoja información sobre variables relacionadas con la motivación.

Objetivo específico 7: verificar posibles causas para la falta de desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua B alemán (véase capítulo 4).

- Subobjetivo metodológico 1: analizar la labor de información y transparencia de la página web de la UGR con respecto a la importancia de contar con un nivel B1 de alemán en el momento de iniciar los estudios de TeI. Con ello se pretende comprobar si pudiera haber justificación para unas falsas expectativas del alumnado acerca del Grado en TeI.
- Subobjetivo metodológico 2: incluir preguntas acerca del nivel de lengua B al inicio del Grado en el cuestionario citado en el objetivo específico 4 y comparar este nivel inicial con el rendimiento en la asignatura Interpretación II (que se imparte en el 4º año de la carrera). La finalidad de este procedimiento es la de comprobar si los estudiantes que se matriculan sin o con escasos conocimientos previos arrastran mayores dificultades a largo plazo relacionadas con su lengua B que aquellos estudiantes que ya tenían conocimientos previos.
- Subobjetivo metodológico 3: comparar, en función de la carga lectiva semanal, la duración de las clases y los periodos libres de docencia, los grados de TeI de la Universidad de Leipzig (Alemania)⁵ y de la Universidad de Granada (España) respectivamente. A partir de estos

⁵ El nombre que recibe el Grado en esta institución es el de “*Bachelor in Translation*”.

parámetros de medida se pretende analizar el tiempo libre de los estudiantes de una y otra institución.

- Subobjetivo metodológico 4: analizar en qué medida se reflejan las destrezas orales en las guías docentes de las asignaturas de lengua B en la UGR.

Objetivo específico 8: conocer distintos enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y los de la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación en particular para que sirvan como fundamento nocional y teórico a la posterior formulación de propuestas para mejorar la competencia comunicativa oral de estudiantes de TeI (véase capítulo 5).

- Subobjetivo metodológico: realizar un vaciado bibliográfico acerca de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Objetivo específico 9: realizar propuestas de estrategias concretas para incrementar el nivel de competencia comunicativa oral en lengua alemana de los estudiantes de TeI (véase capítulo 6).

- Subobjetivo metodológico: analizar aspectos afectivos y motivacionales relacionados con el aprendizaje de lenguas, así como diferentes enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.

0.3. Estructura

A partir de este capítulo introductorio en adelante, este trabajo se compone de tres partes que se estructuran de la siguiente manera:

En la primera parte (capítulos 1 y 2), comenzaremos con una exploración del estado de la cuestión y con una serie de estudios que permitan la comprobación empírica de nuestras hipótesis de partida. Para ello, en primer lugar, se presenta en el capítulo 1 una descripción del contexto en el que se aplicaron los estudios de esta tesis (el Grado de Traducción e Interpretación, 1.2), de la disciplina específica en la que se enmarca nuestra investigación dentro del Grado (la interpretación, 1.3.) y del contexto académico concreto en el que desarrollamos nuestra investigación (el Grado de Traducción e Interpretación de la UGR, 1.4.). El capítulo continúa con un estudio exploratorio que se llevó a cabo para conocer las percepciones de los docentes de interpretación del Grado acerca del nivel de lengua B (alemán, árabe, francés o inglés) de sus estudiantes (1.5.). Posteriormente, en el capítulo 2 nos centramos específicamente en la competencia comunicativa oral de los estudiantes de lengua B alemán. Primeramente, realizando un vaciado bibliográfico, se delimitará el significado de competencia comunicativa (2.2). A continuación, se describirá detalladamente la metodología que se siguió para conocer el nivel de competencia comunicativa oral en alemán de la muestra estudiada y averiguar si este tiene relación o no con el rendimiento en la asignatura Interpretación II del Grado. Se comprobará, a su vez, el efecto sobre dicho rendimiento de un *feedback* personalizado con respecto a la competencia comunicativa oral en alemán del alumno (2.3.).

Una vez averiguadas las dificultades lingüísticas de la muestra objeto de estudio, en la segunda parte (capítulos 3 y 4) de esta investigación realizamos una aproximación a los factores de incidencia que puedan explicar la falta de nivel de competencia comunicativa detectada. Puesto

que la motivación suele jugar un papel muy importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, dedicamos el capítulo 3 por una parte a la exploración teórica del concepto de motivación (3.2.) para luego detallar el estudio empírico que realizamos con el fin de constatar si los estudiantes de Traducción e Interpretación de alemán cuentan con suficiente motivación para desarrollar la competencia comunicativa oral en su lengua B (3.3.). En vista de que, según los resultados obtenidos, los estudiantes en general no parecen tener problemas de motivación, continuamos en el capítulo 4 con la exploración de otras cuatro posibles causas para tratar de hallar explicaciones para la extendida falta de competencia comunicativa oral.

En la tercera parte (capítulos 5, 6 y 7), en primer lugar, llevamos a cabo un estudio teórico sobre los conceptos y corrientes que son o han sido relevantes en la didáctica de lenguas extranjeras (5.2.) y los métodos o enfoques que se han propuesto específicamente para la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación (5.3.). Esta exploración tiene la finalidad de ofrecer un bagaje teórico acerca de uno de los temas implícitos en este trabajo que es la didáctica de lenguas extranjeras para futuros traductores e intérpretes, a cuya mejora aspiramos a poder contribuir. A partir de este recorrido por los métodos y enfoques de la enseñanza de la lengua y basándonos en los resultados empíricos y el bagaje teórico desarrollado a lo largo de las primeras dos partes, dedicamos el capítulo 6 a la presentación de propuestas concretas que puedan ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Traducción e Interpretación, tanto en el ámbito del aula (6.2.), como a nivel institucional (6.3.) y curricular (6.4.). Finalmente, el capítulo 7 presenta las conclusiones recapituladoras de todo el trabajo (7.1.) y posibles vías futuras de investigación (7.2.).

Además, para satisfacer los requisitos de la Mención Internacional, este capítulo final irá seguido de una introducción y las conclusiones de esta tesis en alemán.

0.4. Motivación

El presente trabajo de investigación nace de nuestra experiencia personal como profesora de alemán en una academia de idiomas en Granada. Una parte importante de nuestro alumnado en ese centro de enseñanza privada procedía de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Habitualmente estos estudiantes acudían a la academia para apoyar, complementar o ampliar la formación en lengua alemana que recibían en la carrera, pero en algunos casos puntuales recibimos alumnos que solicitaban clases individuales de interpretación bilateral español-alemán como preparación para el examen de Interpretación II del Grado. Para nuestra sorpresa nos encontrábamos en esos casos con alumnos cuyas carencias en expresión y comprensión oral en alemán eran aún tan marcadas y profundas que la superación de un examen de interpretación próximo nos resultaba, en primera instancia, una meta prácticamente utópica.

Tras una ingente inversión de medios económicos para financiar un gran número de clases privadas y la repetición incesante de los modelos de entrevistas que iban a constituir el examen de Interpretación II, finalmente estos estudiantes lograban aprobar, aunque con calificaciones modestas. Fue a partir de ese momento que iniciamos una reflexión profunda acerca del nivel de lengua B de los estudiantes de TeI y a desarrollar un enorme interés por conocer la manera en la que los docentes de interpretación en el Grado de TeI abordaban su labor en un aula donde posiblemente serían

varios los estudiantes que aún no contaran con la herramienta fundamental para la interpretación: la competencia comunicativa.

A esta experiencia profesional como docente, que sirvió como desencadenante más directo de esta investigación, también unimos nuestra experiencia como egresada del Grado de TeI con alemán como lengua B (Universidad Pablo de Olavide) y del Máster en Interpretación de Conferencias (UGR) que nos permite añadir la perspectiva de estudiante de estos estudios y de profesional de la interpretación a la situación planteada en esta tesis. La importancia de un nivel elevado en la lengua materna y en las lenguas extranjeras tanto para estudiantes como para profesionales de la interpretación resulta más que evidente. Sin embargo, ya durante nuestra etapa como estudiante del Grado, el nivel de lengua B que se solicitaba para ingresar en los estudios de TeI en la Universidad Pablo de Olavide⁶ y la ausencia de prueba de admisión fue para nosotros objeto de crítica personal.

En el Grado tuvimos la oportunidad de disfrutar de una estancia Erasmus de diez meses en la Universidad de Bonn (Alemania) donde cursamos principalmente asignaturas pertenecientes a las carreras de filología románica, alemana e inglesa⁷. Realizamos, a su vez, una segunda estancia de diez meses de duración en la Fachhochschule Köln (Alemania). En esta universidad cursamos asignaturas relacionadas con la traducción e interpretación en el marco del Grado en Comunicación Multilingüe⁸. Nos sorprendió positivamente que el estándar en cuanto al conocimiento de la lengua extranjera en cuestión entre los estudiantes locales en ambas universidades alemanas era mayor que en nuestra universidad de origen (aunque se tratara de carreras distintas a la nuestra). Impresión, que

⁶ En el curso 2009/2010 la lengua B alemán en la Universidad Pablo de Olavide se impartió desde cero.

⁷ Respectivamente en alemán: *Romanistik*, *Germanistik* y *Anglistik*.

⁸ *Bachelor Mehrsprachige Kommunikation*

posteriormente volvimos a tener durante una estancia de investigación en el Instituto de Lingüística Aplicada y Translatología⁹ (IALT) de la Universidad de Leipzig (Alemania) en el marco de nuestros estudios de doctorado.

En este sentido, nos mueve la voluntad de contribuir a un mayor fomento de las destrezas orales en los estudios de TeI en universidades españolas que permitan a los estudiantes la adquisición *de facto* de una base sólida en interpretación bilateral. Con esto perseguimos a su vez aumentar la calidad de la formación de los egresados de esta carrea y, en última instancia, elevar el prestigio internacional de estudiantes y egresados del Grado de TeI de universidades españolas.

⁹ *Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie*

PARTE I

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ESTUDIO EMPÍRICO DE DIAGNÓSTICO

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL GRADO DE TEI

1.1. Introducción

Como profesionales en el campo de la traducción e interpretación¹⁰ seguramente la mayoría de los investigadores coincidan con lo que Angelelli y Degueldre (2002:80-81) consideran habilidades indispensables para traductores e intérpretes:

[...] linguistic competence (including accuracy); sensitivity to register; broad general knowledge; cultural competence [...]; analytical skills [...]; quickness [...]; memory [...]; an ability to abstract meaning from words [...]; an ability to conceptualize [...]; public speaking and writing skills [...]; superior presentation; and flexibility.¹¹

De entre estas habilidades, hay una que, por cuestión de sentido común, destaca sobre las demás: la competencia lingüística; puesto que sin ella las demás habilidades sencillamente no podrían llegar a ponerse en práctica, de manera que constituye una condición *sine qua non* para la formación de profesionales de TeI capaces de cumplir con los estándares de calidad que les impone su profesión.

Según el Marco Común Europeo de Referencia (Europarat, 2001) la competencia lingüística forma parte de un concepto más amplio al que denominamos “competencia comunicativa”. Este concepto incluye a su vez otras subcompetencias, como la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Para poder usar una lengua de forma eficaz y

¹⁰ El estudio presentado en este capítulo fue publicado de forma más resumida en la revista Redit (Cortés González, 2017).

¹¹ “[...] competencia lingüística (incluyendo la precisión); sensibilidad hacia el registro; conocimiento general amplio; competencia cultural [...]; habilidades analíticas [...]; rapidez [...]; memoria [...]; la habilidad para abstraer el significado de las palabras [...]; la habilidad de conceptualizar [...]; habilidades para hablar en público y escribir [...]; presentación superior; y flexibilidad.” (traducción nuestra)

adecuada en diferentes contextos comunicativos, particularmente con los estándares de calidad que esperamos de traductores e intérpretes, es necesario contar con un nivel alto de competencia comunicativa en las lenguas de trabajo, lo que significa un nivel elevado en todas las subcompetencias que hemos mencionado anteriormente. Siguiendo a Angelelli y Degueldre (2002:87) deberíamos estar hablando incluso de un “nivel superior”.

Sin embargo, en el estudio que se detallará en este capítulo vamos a analizar cómo los profesores que imparten las asignaturas de interpretación en el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada manejan y se enfrentan a una realidad en el aula en la que muchos estudiantes no cuentan con un nivel suficiente en su lengua B, lo que dificulta enormemente el aprovechamiento y rendimiento en esta materia¹².

Nuestro objetivo, por tanto, es conocer las percepciones de estos profesores acerca del nivel de competencia comunicativa de sus estudiantes en lengua B y recopilar a través de una encuesta las diversas prácticas, métodos o ejercicios que puedan estar aplicando en sus esfuerzos por mejorar las posibles carencias lingüísticas y comunicativas de sus estudiantes mientras paralelamente tratan de instruirles en las habilidades y contenidos propios de su asignatura, la interpretación.

Para contextualizar al lector, comenzaremos con una presentación de las directrices a las que han de atenerse las distintas universidades españolas que ofrecen el Grado en Traducción e Interpretación a la hora de configurar los planes de estudio para esta carrera (1.2.). Continuaremos con una aproximación conceptual de la interpretación y sus técnicas y modalidades (1.3.), puesto que dentro del Grado en TeI nuestro estudio se enmarca en la enseñanza de esta disciplina en particular. En vista de que

¹² En el apartado 2.3. presentamos un estudio cuyo objetivo es la determinación precisa del nivel de competencia comunicativa oral de estudiantes de TeI de la UGR en su lengua B alemán.

los estudios que se desarrollan en el marco de esta tesis tienen lugar en la Universidad de Granada, presentaremos la estructuración detallada del Grado en TeI de esta universidad con especial énfasis en las asignaturas obligatorias de interpretación (1.4.). Finalmente, en el apartado 1.5. se ofrecen los detalles del estudio empírico que llevamos a cabo y las conclusiones a las que nos ha permitido llegar.

1.2. El Grado de Traducción e Interpretación según la ANECA

Las enseñanzas de grado en España han de cumplir las directrices que se prevén en el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. El artículo 12 de esta ordenación indica las directrices que se han de seguir para el diseño de títulos de Graduado de las cuales podemos destacar las siguientes:

1. Los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Grado serán elaborados por las universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto. En la elaboración de los planes de estudios, la Universidad primará la formación básica y generalista y no la especialización del estudiante.
2. Los planes de estudios tendrán entre 180 y 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: Aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas.

En el punto 5 del artículo 12 de este Real Decreto se establece que el plan de estudios debe dedicar al menos el 25% del total de créditos a formación básica relacionada con la rama del conocimiento a la que se adscribe el grado. Estas materias deben concentrarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos y ofertarse en la primera mitad del plan de estudios.

A efectos de la verificación y acreditación de los planes de estudios propuestos por las universidades, cabe destacar el punto 3 del artículo 24:

A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o los órganos de evaluación que la ley de las comunidades autónomas determinen y que estén inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (*European Quality Assurance Register, EQAR*) tras haber superado con éxito una evaluación externa de acuerdo con los Criterios y Directrices de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education*), establecerán conjuntamente los protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación de acuerdo con los mencionados criterios y directrices y conforme a lo dispuesto en este real decreto.

El procedimiento de verificación se detalla en el artículo 25 y destacamos el punto 2:

Una vez cumplido el trámite al que se refiere el apartado anterior, y de conformidad con la normativa vigente, el plan de estudios será enviado a la ANECA o al correspondiente órgano de evaluación, a efectos de elaboración del **informe de evaluación, que tendrá el carácter preceptivo y determinante** al que se refiere el artículo 42.5c de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Como podemos observar, la evaluación favorable de los planes de estudio por parte de la ANECA es determinante para su verificación y autorización. Para los estudios de grado en Traducción e Interpretación, la ANECA ha publicado el *Libro Blanco para el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (2004) que sirve de orientación y modelo a

las universidades para la configuración de los planes de estudio para esta titulación.

Según el Libro Blanco de la ANECA (2004), el objetivo básico del Grado de TeI es:

[...] formar a traductores e intérpretes generalistas –esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace– capaces de hallar, procesar, evaluar, transformar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación originados por las lenguas en terceras partes, y de hacerlo en los modos y medios técnicos pertinentes, garantizando la máxima calidad (ANECA, 2004:113-114).

Aquí cabe mencionar que la Comisión de Evaluación del diseño del título de Grado en Traducción e Interpretación en su informe sobre esta propuesta curricular critica que en la formulación del objetivo general del Grado la formación en interpretación se limite a la interpretación de enlace:

Puesto que la intención es, siguiendo las directrices de Bolonia, proponer un título generalista, la mesa opina que debería mantenerse la interpretación (no sólo la de enlace) de manera introductoria en el grado, **ya que éste es uno de los aspectos distintivos del título**. En este sentido, habría que revisar el objetivo [...]: “formar traductores e intérpretes de enlace”. Obviamente, la especialización, al igual que ocurriría en la traducción, vendría en estadios posteriores de la formación (ANECA, 2004:8).

En el Libro Blanco se establecen también una serie de contenidos obligatorios para los centros españoles que ofrecen el Grado en TeI. Por el interés particular para esta tesis, en el caso de las materias “lenguas B y C”, “traducción B y C” e “introducción a la interpretación” añadimos a su

vez la información sobre los contenidos formativos mínimos que prevé el Libro Blanco (ANECA, 2004:119-123):

1. Lengua A y Cultura A

2. Lenguas y Culturas B y C

Contenidos formativos mínimos: Norma sancionada e implícita. La variación lingüística: dialectos, sociolectos, jergas, registros y lenguajes especializados. Análisis y síntesis textual. Redacción. Redacción técnica. Modelos textuales. Revisión textual. Aspectos contrastivos y comunicativos de las lenguas B y C. Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas de las lenguas B y C.

Para encontrar una referencia explícita al aspecto oral de la lengua B o C, es preciso fijarse en el apartado “Destrezas, habilidades y competencias” para estas materias en el que encontramos la siguiente indicación: “dominar (al menos) dos lenguas distintas de la A, escritas **y orales**, en niveles profesionales” (*ibidem*:120). La competencia oral también aparece como uno de los objetivos formativos específicos del Grado en su conjunto (*ibidem*:116): “dominar la comunicación oral en todas sus formas y desarrollar los rudimentos de control e interpretación de enlace entre al menos dos lenguas.”

3. Traducción B y C

Contenidos formativos mínimos: Traducción directa e inversa. Traducción a la vista, fragmentaria y resumida. Revisión, análisis y crítica textual de traducciones. Traducción en equipo. El proceso real de la traducción profesional. Excelencia en el manejo de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción.

Se especifica que la traducción B-A ha de abarcar una introducción a la traducción especializada, mientras que la práctica de la traducción C-A será de tipo generalista (*ibidem*:120).

4. Fundamentos teóricos de la traducción

5. Contenidos transversales o interdisciplinares

6. Contenidos instrumentales

7. Introducción a la interpretación

Contenidos formativos mínimos: Interpretación de enlace. Interpretación social. Toma de notas, etc. (en cualquier caso, no se contempla la interpretación simultánea o de cabina en los contenidos comunes obligatorios del grado –ya sea de 180 o 240 créditos– y se recomienda la creación de un postgrado específico para esa especialidad).

Estos contenidos comunes obligatorios preestablecidos por la ANECA en el Libro Blanco para el Grado en TeI representan el 60% del total de los 240 ECTS¹³ que lo componen. Las asignaturas de traducción deben abarcar un 40% de estos contenidos comunes obligatorios, las lenguas B y C un 27% y la introducción a la interpretación un 5% (*ibidem*:123).

Las universidades tienen la opción de establecer una serie de contenidos obligatorios propios. Sin embargo, la ANECA recomienda mantener el porcentaje de estos contenidos al mínimo para garantizar cierta flexibilidad en los planes de estudio (*ibidem*:124).

¹³ *European Credit Transfer and Accumulation System*

Se prevé que los contenidos optativos se orienten a “completar o profundizar en la formación aplicada”, proponiéndose como ejemplos: historia universal del siglo XX, historia e instituciones de los países de las lenguas de trabajo, instituciones y relaciones internacionales, formación literaria en las lenguas de trabajo, didáctica, tercera lengua extranjera, traducción inversa A-C, herramientas de la traducción audiovisual, herramientas de desarrollo y manipulación multimedia, etc. (*ibidem*:123).

De entre los criterios e indicadores que la ANECA considera importantes para la evaluación de Grado en TeI quisiéramos destacar el criterio 8, que hace referencia al acceso a estos estudios: “La captación y selección de los alumnos son acordes con el perfil de ingreso” (*ibidem*:137). En este sentido se añade que:

El conocimiento de lenguas –incluida la propia– necesario para cursar los estudios de traducción exige una atención especial en el acceso; tanto es así que este grupo de trabajo propone un examen de acceso obligatorio (*ibidem*:137).

Dado que en el apartado 4.3. de esta tesis se analiza en qué medida una falta de nivel de lengua B en el momento de acceder al Grado de TeI pudiera afectar al posterior desarrollo de la competencia comunicativa oral a lo largo de la carrera, nos parece de interés analizar en este punto cuántas universidades españolas han incluido la propuesta de un examen de acceso obligatorio por parte de la ANECA en la configuración de sus respectivos Grados de TeI. Según la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2020), en el curso académico 2019/2020 un total de 23 universidades ofrecieron el Grado en Traducción e Interpretación en España. A continuación, se muestra una lista de estas universidades con información sobre la existencia de una prueba de acceso y detalles sobre la misma u otros requisitos o recomendaciones para el

acceso al Grado de TeI (tabla 1). La información recabada se ha obtenido de las páginas web oficiales de dichas universidades¹⁴:

Universidad	Prueba de acceso	Detalles
Universidad de las Palmas de Gran Canaria	Sí	Prueba de lengua A (español) y otra de lengua B (inglés), en las que se deberán demostrar aptitudes de comprensión y expresión en ambas lenguas. La lengua B se evalúa al nivel A2 del MCER.
Universidad Alfonso X el Sabio (privada)	Sí	Prueba de inglés (lengua B) en la que se miden las cuatro destrezas básicas. Hay que demostrar un nivel B1. Hay otra prueba para la lengua C (francés o alemán) en la que se exige un A2.
Universidad Autónoma de Barcelona	Sí	Prueba para la lengua B inglés que exige un nivel B2. Para las lenguas B francés y alemán hay que acreditar un nivel B1 mediante certificación o hacer una entrevista.
Universidad Autónoma de Madrid	Sí	Dos pruebas escritas, una para la lengua A y otra para la lengua B (inglés o francés). No hemos encontrado especificación sobre el nivel requerido.
Universidad Católica de San Antonio de Murcia (privada)	No	Solamente los estudiantes que no cuenten con español como lengua A deben acreditar un nivel C1 de español o presentarse a una prueba. Se recomienda que los estudiantes cuenten con un nivel intermedio para la lengua B (inglés).
Universidad Complutense de Madrid	Sí	Pruebas de comprensión y expresión escrita para la lengua A y las lenguas B (primera lengua B inglés, segunda lengua B alemán o francés). Se indica que el nivel requerido en las lenguas B es alto.
Universidad de Alicante	No	Se recomienda tener un nivel en torno al B1 para la lengua B (inglés, francés o alemán).
Universidad de Córdoba	No	No hemos encontrado indicaciones referentes al nivel de idioma requerido en la página web de la presentación del Grado. Tras revisar el plan de estudios pudimos conocer que las lenguas B ofertadas son el inglés y el francés.
Universidad de Granada	No	Se recomienda un nivel B1 para las lenguas B inglés, francés y alemán; y un nivel A2+ para la lengua B árabe.
Universidad de Málaga	No	Se recomienda un nivel B1-B2 para la lengua B (inglés o francés).

¹⁴ Consultadas en enero de 2020

Universidad de Murcia	No	Se recomienda un nivel B1+ para la lengua B inglés y A2+ para la lengua B francés.
Universidad de Salamanca	Sí	Prueba de expresión escrita para la lengua A (español) y la lengua B (inglés, francés o alemán). El nivel de la lengua B ha de ser “suficiente para permitir objetivos de traducción”.
Universidad de Valladolid	No	No hemos encontrado indicaciones referentes al nivel de idioma requerido en la página web de la presentación del Grado. Las lenguas B que se ofrecen son el inglés y el francés.
Universidad de Vigo	No	Se recomienda un nivel C2 para la lengua A (español o gallego) y un B2 para la lengua B (inglés o francés).
Universidad del País Vasco	Sí	Prueba que abarca la comprensión y expresión oral y escrita para la lengua A (español o euskera) y para la lengua B (inglés o francés). Se requiere un nivel C2 en la lengua A y B2 en la lengua B.
Universidad Europea de Madrid (privada)	No	Se recomienda un nivel B2 para la lengua B (inglés).
Universidad Europea del Atlántico (privada)	No	Se recomienda un nivel B1 para la lengua B (inglés).
Universidad Jaume I de Castellón	No	No hemos encontrado indicaciones referentes al nivel de idioma requerido en la página web de la presentación del Grado. Se ofrecen español o catalán como lenguas A y francés o inglés como lenguas B.
Universidad Pablo de Olavide	No	Se recomienda un nivel intermedio-alto para la lengua B inglés e intermedio para las lenguas B alemán y francés.
Universidad Pompeu Fabra	No	Se ofrecen español y catalán como lenguas A. Se recomienda un nivel B1 para la lengua B inglés y A1+ para las lenguas B francés, alemán y lengua de signos catalana. Los estudiantes que acceden al Grado con la lengua B inglés han de realizar una prueba de aptitud cuyo fin es emitir un juicio global sobre la aptitud del candidato para la traducción. No es una prueba de nivel lingüístico.
Universidad Pontificia Comillas (privada)	Sí	Se realiza una prueba de conocimientos generales, una prueba de español (lengua A) y una de inglés (lengua B). No hemos encontrado información relativa al nivel requerido.

Universidad Rey Juan Carlos	No	No hemos encontrado indicaciones referentes al nivel de idioma requerido en la página web de la presentación del Grado. Como lengua B se ofrece el inglés.
Universidad Internacional Valenciana (privada de educación online)	No	Se recomienda un nivel B1 para la lengua B inglés.

Tabla 1. Listado de universidades españolas que ofrecen el Grado de TeI con y sin prueba de acceso

Como podemos comprobar, tan solo el 34,8% de las universidades españolas que ofrecen el Grado en TeI (8 de 23) exige algún tipo de prueba de admisión para acceder a estos estudios. El 65,2% (15 de 23), por lo general, tan solo recomienda un determinado nivel para el acceso a la carrera, pero no aplica mecanismo alguno para comprobar que los estudiantes efectivamente lo tengan. En vista de que la ANECA considera la existencia de un mecanismo que garantice el acceso al Grado de un perfil determinado de estudiantes como un criterio importante de evaluación de la calidad del Grado de TeI, nos sorprende el porcentaje tan bajo de universidades que lo han incorporado.

Resulta sorprendente a su vez que en unos estudios titulados Traducción e **Interpretación** el reparto de créditos ECTS en los contenidos comunes que estipula la ANECA para estas dos disciplinas sea tan dispar. Como hemos visto en este mismo apartado, el 40% de los créditos ECTS comunes obligatorios se han de dedicar a la traducción y tan solo el 5% a la formación en interpretación.

1.3. La interpretación: técnicas y modalidades

Dado que los estudios que se realizan en esta tesis tienen lugar concretamente en el contexto de la formación en interpretación en el Grado de TeI, es preciso aclarar qué es exactamente la interpretación y qué técnicas y modalidades puede abarcar.

En su definición del concepto ‘interpretación’, los diccionarios suelen hacer referencia al aspecto oral de esta actividad. El diccionario alemán Duden, por ejemplo, define la acción de interpretar como “*einen gesprochenen oder geschriebenen Text für jemanden mündlich übersetzen*”¹⁵ (Bibliographisches Institut GmbH, 2019). En el Diccionario de la Real Academia Española encontramos una definición muy similar: “traducir algo de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente” (Real Academia Española, 2020). De manera que la diferenciación entre traducción e interpretación en el lenguaje común se suele realizar mediante al aspecto de la oralidad.

Sin embargo, en la interpretación de la lengua de signos la oralidad no tiene apenas o ninguna importancia, por lo que necesitamos una definición más amplia, como, por ejemplo, la que realiza Kade (1965):

Unter Dolmetschen verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen wegen Zeitmangels kaum kontrollierbaren und nur begrenzt korrigierbaren Text der Zielsprache (Kade, 1968:35).

Aparte del criterio de la oralidad, Kade (*ibidem*) abarca en su enfoque el carácter único e irrepetible del mensaje original y del producto de la interpretación, lo cual, unido a la falta de tiempo debida a la inmediatez de la situación, limita sustancialmente la posibilidad de corrección.

¹⁵ En español: “Traducir oralmente un texto escrito o hablado para alguien” (traducción nuestra).

Antes de presentar las diferentes modalidades y técnicas de interpretación que existen es preciso realizar una aclaración con respecto a las lenguas de trabajo de un intérprete. Se suele diferenciar entre lenguas activas y lenguas pasivas. Según la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC, 2020), las lenguas activas son aquellas hacia las que trabaja el intérprete y se dividen en lenguas A y B. La **lengua A** es la lengua materna del intérprete (u otra lengua que sea estrictamente equivalente a la lengua materna) y es a la que interpreta desde todas las demás lenguas de trabajo. La **lengua B** es una lengua hacia la que trabaja el intérprete desde una o más de sus lenguas y que, aunque no sea una lengua materna, es una lengua de la que tiene un dominio muy elevado. Pasando a las lenguas pasivas, según la AIIC, estas son las lenguas que el intérprete entiende perfectamente y desde las que trabaja. Son las denominadas **lenguas C**.

Tomando como referencia la distinción entre técnicas y modalidades de interpretación que realizan Collados Aís, Fernández Sánchez y Stévaux (2001:47), presentaremos tres técnicas básicas (la interpretación bilateral, la interpretación consecutiva y la interpretación simultánea) y cuatro modalidades (la interpretación de conferencias, la interpretación ante los tribunales, la interpretación de enlace y la interpretación social).

1.3.1. Técnicas de interpretación

Las técnicas hacen referencia a una determinada forma de llevar a cabo la interpretación (Collados Aís et al., 2001:47).

1.3.1.1. La interpretación bilateral

Entendemos por la técnica de interpretación bilateral aquella interpretación que se desarrolla sin equipo técnico (cabina), en contacto directo con dos o más interlocutores, con o sin ayuda de la toma de notas y en dos direcciones lingüísticas. El tipo de interacción suele ser un

diálogo, por lo que la duración de las intervenciones que se interpretan suele ser relativamente breve para que la conversación entre los interlocutores pueda ser más o menos fluida.

1.3.1.2. La interpretación consecutiva

Por interpretación consecutiva entendemos aquella interpretación que se desarrolla sin equipo técnico (cabina), en presencia de dos o más interlocutores, normalmente con ayuda de la toma de notas y desde una lengua a otra, es decir, en una dirección lingüística. El tipo de interacción suele ser un monólogo, así que la duración de las intervenciones puede ser bastante más prolongada que en la interpretación bilateral.

1.3.1.3. La interpretación simultánea

La interpretación simultánea se caracteriza por llevarse a cabo a la misma vez que la intervención del hablante. Es decir, el intérprete tiene que ir escuchando y hablando al mismo tiempo, lo cual requiere determinadas condiciones técnicas, como una cabina insonorizada. Esto supone que el contacto con el orador sea indirecto por la distancia de la cabina. El tipo de interacción suele ser un monólogo y dado el elevado grado de concentración que requiere esta técnica, se cuenta normalmente con dos intérpretes que se turnan cada 20-30 minutos.

Una variante de la interpretación simultánea es la interpretación susurrada (*chuchotage*). En ella no se hace uso de equipo técnico, sino que el intérprete se sitúa junto a un único receptor del discurso y le va susurrando la interpretación del mismo (Collados Aís et al., 2001:52).

1.3.2. Modalidades de interpretación

Se entiende por modalidad de interpretación el empleo de una o más técnicas de interpretación en un marco situacional determinado (Collados Aís et al., 2001:52).

1.3.2.1. La interpretación de conferencias

Las técnicas que se emplean en esta modalidad son la interpretación consecutiva y la simultánea. El marco situacional suele ser muy formal (congresos, conferencias, seminarios) y requiere un alto grado de exigencia y especialización profesional. Se trata de la modalidad de interpretación de mayor prestigio (Collados Aís et al., 2001:52).

1.3.2.2. La interpretación ante los tribunales

En esta modalidad se pueden aplicar cualquiera de las técnicas de interpretación mencionadas en el apartado 1.3.1. Requiere una preparación jurídica específica del intérprete, puesto que interviene en todas las etapas de un proceso judicial. Aun así, como indican Collados Aís et al. (2001:54), normalmente no se suelen emplear intérpretes con dicha formación específica para esta modalidad, lo cual puede tener graves consecuencias para los implicados en el proceso.

1.3.2.3. La interpretación de enlace

La técnica más habitual para esta modalidad es la interpretación bilateral, puesto que los ámbitos en los que se aplica se caracterizan por su bidireccionalidad lingüística: intercambios de opiniones, de manera más o menos formal, de dos o más interlocutores, por ejemplo, en el sector comercial o turístico. Según Collados Aís et al. (2001:54) “esta modalidad no es exclusiva de los intérpretes y suele ser realizada por traductores”.

1.3.2.4. La interpretación social

Entendemos por interpretación social aquella interpretación bilateral que se realiza con un fin social. Frente a otras modalidades de interpretación, en esta el intérprete adquiere a menudo un marcado papel de mediador cultural que no tiene en otras modalidades por la desigualdad social entre los interlocutores para los que interpreta, por ejemplo, entre un médico y un paciente o un inmigrante y las autoridades (Collados Aís et al., 2001:55). Pese a la importancia de esta labor, la interpretación social goza de poca valoración profesional y, al menos en España, suele estar además mal remunerada, por lo que los que la realizan a menudo no son intérpretes profesionales. Esta situación requiere una respuesta institucional que pasa por una mayor consideración por los derechos de los colectivos migratorios.

1.4. El Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada

El Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada se implantó en el curso 2010/2011 y vino a sustituir a la antigua Licenciatura en Traducción e Interpretación¹⁶. Actualmente cuenta con una carga total de 240 créditos ECTS que se dividen en 60 créditos ECTS por cada uno de los cuatro cursos.

No hay un mecanismo objetivo para poder conocer *a priori* el nivel lingüístico con el que accede el alumnado a su lengua B. La posibilidad de realizar una prueba de acceso a la titulación de Traducción e Interpretación

¹⁶ El cambio de una licenciatura de cuatro años y 300 créditos a un grado de cuatro años y 240 créditos ECTS se realizó en el marco de la adaptación a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El objetivo de este proyecto es la armonización de los estudios universitarios para facilitar la convergencia europea en materia educativa (Cerezo Herrero, 2013:27). Los grados tienen una orientación más generalista que la antigua licenciatura “para así facilitar la incorporación de los estudiantes al mercado laboral” (*ibidem*:28). Según lo previsto en el Artículo 10 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, la especialización académica o profesional, que antes sí se alcanzaba en la licenciatura, no formaría parte del grado, sino de las enseñanzas de máster.

vinculante se suprimió a raíz del acuerdo del 12 de abril de 2000 de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía (BOJA N°57, 2000), por el que todas las facultades que imparten el Grado de Traducción e Interpretación en Andalucía tienen que regirse por un criterio unitario en este sentido. De este modo, en cuanto a los prerrequisitos lingüísticos respecto al nivel deseable de acceso al Grado de TeI de la Universidad de Granada ya solo se formula una mera recomendación: contar como mínimo con un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia en las lenguas B alemán, francés e inglés, y A2+ en el caso del árabe. Sin embargo, insistimos en que esto es tan solo una recomendación y que ya no existen mecanismos para comprobar que los estudiantes efectivamente tengan este nivel al matricularse en los estudios de TeI.

En vista de que, como hemos visto en el apartado 1.2., la UGR formaría entonces parte del 65,2% de universidades españolas que no tienen prueba de acceso a su Grado de TeI, consideramos que los estudios que se realizan en el marco de esta tesis y los resultados y conclusiones que se deriven de ellos, podrían ser también sumamente relevantes para las demás universidades que conforman ese 65,2%. A su vez, el hecho de que la Universidad de Granada forme parte del Distrito Único Universitario de Andalucía, cuyas normas se aplican a todas las universidades andaluzas, hace que los resultados sean generalizables, como mínimo, para estas universidades.¹⁷ Es por ello que no consideramos que nuestra investigación se trate de un estudio de caso, a pesar de centrarse en la UGR.

A continuación, se muestra una tabla (tabla 2) con la estructuración actual del Grado de TeI de la UGR por curso (se indica el número de créditos ECTS junto al nombre de las asignaturas):

¹⁷ Dentro de las universidades que conforman el Distrito Único Universitario de Andalucía ofrecen el Grado de TeI la Universidad de Granada, la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad de Málaga y la Universidad de Córdoba.

Primer curso			
Primer cuatrimestre		Segundo cuatrimestre	
Lengua A1 Español	6	Lengua A2 Español	6
Lengua B1	12	Lengua B2	6
Lengua C1	12	Lengua C2	6
		Cultura A Español	6
		Documentación	6
Total	30		30
Segundo curso			
Lengua A3 Español	6	Lengua B4	6
Lengua B3	6	Lengua C4	6
Lengua C3	6	Cultura B	6
Lingüística	6	Cultura C	6
Informática	6	Traducción B1	6
Total	30	Total	30
Tercer curso			
Lengua C5	6	Lengua C6	6
Traducción B2	6	Traducción B3	6
Traductología	6	Traducción C1	6
Terminología	6	Interpretación I	6
Optativa	6	Optativa	6
Total	30	Total	30
Cuarto curso			
Interpretación II	6	Trabajo Fin de Grado	6
Traducción B4	6	Traducción B5	6
Traducción C2	6	Traducción C3	6
La profesión del TeI	6	Optativa	6
Optativa	6	Optativa	6
Total	30	Total	30

Tabla 2. Estructuración del Grado en TeI de la UGR¹⁸

¹⁸ <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios>

Los alumnos pueden elegir entre las siguientes ocho asignaturas para completar sus 30 créditos optativos (aunque la optatividad también puede satisfacerse en gran medida durante una estancia Erasmus):

- Edición y Maquetación;
- Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos;
- Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo;
- Traducción en Ciencia y Tecnología;
- Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas;
- Literatura y Traducción;
- Recursos Informativos para la Traducción e Interpretación;
- Tercera Lengua extranjera y su Cultura.

Cada una de estas asignaturas vale 6 créditos ECTS. Existe a su vez la posibilidad de realizar prácticas en empresa (6 ECTS) y de cursar módulos de otras disciplinas.

Como ya observamos al final del apartado 1.2., nuevamente nos llama la atención la distribución de créditos enormemente desequilibrada entre las dos disciplinas en las que se pretende formar en este grado: la traducción y la interpretación. El plan de estudios prevé 48 ECTS obligatorios para la práctica de la traducción distribuidos en ocho asignaturas obligatorias, lo cual representa el 20% de la titulación. Sin embargo, para la formación en interpretación solo se ofrecen dos asignaturas obligatorias, es decir, 12 ECTS, representando así tan solo el 5% de la formación obligatoria que se ofrece en el Grado. A la formación en lengua B, por otro lado, se le dedica un 12,5% de los créditos, y otro 12,5% a la lengua C.

Ante esta distribución de créditos, cuestionamos seriamente la pertinencia de que los egresados de esta titulación sean denominados traductores e **intérpretes** y consideramos que la denominación de estos estudios da lugar a equívoco, tanto a los estudiantes que desean matricularse en esta carrera como a los futuros empleadores en el mercado laboral.

1.4.1. La interpretación en el Grado de la UGR

Como hemos podido apreciar en el apartado anterior, la UGR ofrece dos asignaturas obligatorias de interpretación (12 créditos obligatorios en total) y dos asignaturas optativas (12 créditos optativos en total), de manera que la oferta total de docencia en interpretación equivale a 24 créditos ECTS de los 240 totales, es decir, un 10% de la titulación.

Cabe mencionar que las asignaturas obligatorias de interpretación solo abarcan la lengua B. No existe ninguna asignatura obligatoria para la interpretación de la lengua C (sí en el caso de la traducción). Dado que, como se explicó en el apartado 1.3., la lengua C es una lengua que por su definición no tiene por qué ser dominada activamente por un intérprete, pero sí pasivamente, permitiendo en teoría la interpretación desde esta lengua, aunque no hacia la misma. Por este motivo, estaría perfectamente justificada una asignatura de interpretación consecutiva C-A. No obstante, por un lado, el Grado en TeI de la UGR no contempla la enseñanza de la técnica de la interpretación consecutiva, sino solo de la bilateral¹⁹, y, por otro, la situación problemática con respecto al nivel de lengua B que se reflejará en el estudio empírico del presente capítulo y del estudio del capítulo 2, hace improbable el acceso a asignaturas de interpretación para alumnos de lengua C.

En este capítulo nos interesa en particular conocer la experiencia de los docentes de las asignaturas Interpretación I e Interpretación II del Grado en Traducción e Interpretación de la UGR, ya que estas han de ser cursadas obligatoriamente por todos los alumnos. Antes de adentrarnos en el estudio práctico de exploración del estado de la cuestión, nos parece importante, sin embargo, detallar el contenido práctico y teórico de estas asignaturas. Los temarios que se muestran a continuación de ambas asignaturas son comunes en las cuatro lenguas B que ofrece el Grado

¹⁹ Las técnicas de interpretación se describen en el apartado 1.3.1.

(alemán, árabe, francés e inglés)²⁰. Esta información se incluye en las guías docentes de esta asignatura (Universidad de Granada, 2017).

1.4.1.1. Interpretación I

Temario teórico:

- 1) Diferencias entre traducción e interpretación
- 2) Tipos de interpretación
- 3) Concepto y fases de la interpretación
- 4) Comunicación oral: lengua oral y escrita, técnicas de oratoria pública; análisis del discurso
- 5) Interpretación bilateral: concepto, elementos, situación
- 6) Interpretación consecutiva: concepto, elementos, situación, toma de notas
- 7) Características del mercado de interpretación según género de interpretación, modalidad y lenguas

Temario práctico:

Prácticas en laboratorio (prácticas formativas en cabinas individuales):

Práctica 1: Ejercicios de oratoria pública

Práctica 2: Ejercicios de análisis y síntesis de discurso orales

Práctica 3: Ejercicios de memorización

Práctica 4: Ejercicios de reactivación léxica y semántica

²⁰ Cabe cuestionarse la adecuación de que cuatro lenguas con características tan distintas entre sí compartan el mismo temario.

Práctica 5: Ejercicios de reformulación

Práctica 6: Ejercicios de aplicación de estrategias comunicativas

Práctica 7: Ejercicios de toma de notas

Práctica 8: Ejercicios de interpretación monológica/dialógica

Seminarios de bilateral (prácticas formativas en grupos reducidos):

Práctica 1: Ejercicios de introducción a la bilateral y sus características

Práctica 2: Ejercicios de reactivación léxica y semántica para bilateral

Práctica 3: Ejercicios de reformulación

Práctica 4: Ejercicios de aplicación de estrategias comunicativas

Práctica 5: Ejercicios para la reactivación de fórmulas fáticas de cortesía

Práctica 6: Interpretación bilateral

Aunque en teoría el contenido previsto en la guía docente para la asignatura Interpretación I refleja un equilibrio teórico-práctico, con gran énfasis en lo práctico, que a nuestro entender es adecuado, la situación real en el aula con respecto al nivel de lengua B del alumnado (según se refleja en la encuesta al profesorado presentada en el apartado 1.5.) no parece permitir materializar del todo este programa (muy especialmente en la lengua B árabe).

1.4.1.2. Interpretación II

A diferencia de las demás guías docentes para la asignatura Interpretación II (para la lengua B árabe, francés e inglés), en la guía docente de Interpretación II para la lengua B alemán no aparecen especificados el tema 2 y 3 del temario teórico que se presenta a continuación (suponemos que esos contenidos forman parte del tema 1) y se añade un tema con el título “Situaciones prototípicas de interpretación bilateral alemán/español y acercamiento a la entrevista especializada”. La información que se presenta a continuación se ha extraído de las guías docentes para esta asignatura (Universidad de Granada, 2017).

Temario teórico:

- 1) La traducción a vista (TAV)²¹: descripción, criterios de calidad, diferencia entre la traducción escrita y la traducción a vista, esfuerzos cognitivos en la TAV y en la interpretación simultánea (IS), ventajas e inconvenientes de la TAV frente a las IS, modelo de esfuerzos aplicado a las TAV, disponibilidad lingüística y modelo gravitacional (Gile, 2009)
- 2) Modalidades prácticas de la TAV [lengua B] / español en el mercado laboral, aspectos éticos, económicos y profesionales
- 3) Preparación de la TAV [lengua B] / español: técnicas (subrayado, segmentación, traducción, numeración, etc.) y estrategias (anticipación, generalización, segmentación, transformación, etc.) encaminadas a la identificación de la información esencial versus accesoria, detección y resolución de las dificultades semánticas, lingüísticas, estilísticas, sintácticas, etc.
- 4) La interpretación bilateral (IB) en [lengua B]/español: situaciones prototípicas, anticipación de componentes e integración de la TAV en situaciones de interpretación bilateral

²¹ “Se conoce como traducción a la vista la reformulación oral en lengua de llegada de un texto escrito en lengua de partida” (Jiménez Ivars & Hurtado Albir, 2003:48).

- 5) La toma de notas: repaso y profundización de conocimientos adquiridos en Interpretación I.

Temario práctico:

- Seminarios/talleres
 1. Repaso de situaciones comunicativas y de modalidades de interpretación
 2. Lectura de textos en las lenguas B/C
 3. Práctica de refuerzo de la automatización de fórmulas rutinarias y convencionales relacionadas con la actividad conversacional de la IB
 4. Práctica de la toma de notas
 5. Práctica de la traducción a vista [lengua B]/español
 6. Práctica de la IB²² en distintas situaciones comunicativas en [lengua B] / español

- Prácticas de laboratorio

Práctica 1: Práctica de las fórmulas rutinarias y conversacionales en las lenguas de trabajo

Práctica 2: Práctica de exposiciones y presentaciones orales

Práctica 3: Práctica de la IB

Práctica 4: Práctica de la traducción a vista y de la toma de notas

Este programa inminentemente práctico nos parece muy adecuado no solo para el aprendizaje de la técnica de la interpretación bilateral, sino también para seguir desarrollando la competencia comunicativa oral del estudiante.

²² Interpretación bilateral

No obstante, cabe preguntarse si en la práctica los estudiantes están preparados desde el punto de vista del dominio lingüístico para hacer estos ejercicios y si, por ende, los profesores pueden llevar a cabo este programa tal y como se refleja en la guía docente. Las respuestas que obtuvimos en el estudio exploratorio presentado en el apartado 1.5. dan que pensar que, posiblemente con excepción de la lengua B inglés, este programa o directamente no puede aplicarse en gran medida (las respuestas de los profesores de interpretación nos hacen suponer que esto podría ser el caso de la lengua B árabe) o ha de resumirse debido a la necesidad de complementarlo con contenidos dirigidos a la mejora del nivel de lengua B de los estudiantes (parece ocurrir en el aula de interpretación de la lengua B francés y parcialmente en el de la lengua B alemán).

1.5. Estudio empírico: entrevistas al profesorado de interpretación

En vista de que los programas de las asignaturas, a pesar de su homogeneidad para todas las lenguas, harían prever una competencia comunicativa oral elevada en el alumnado que accede a estas asignaturas y, lo que es más, que su desarrollo máximo se vería favorecido por su contenido teórico-práctico, parecía aún más necesario explorar por qué no parece ser esa la situación. De ahí, que procediéramos a diseñar una entrevista (véase 1.5.2.) que nos permitiera conocer el estado de la cuestión relativo al nivel del alumnado desde la fuente más directa para ello, los docentes que imparten las asignaturas obligatorias de interpretación.

1.5.1. Objetivo

En este estudio exploratorio nos ha interesado esencialmente conocer las percepciones y actitudes del profesorado de las asignaturas obligatorias Interpretación I e Interpretación II en el Grado de Traducción e Interpretación de la UGR con respecto al nivel de lengua B de su alumnado.

1.5.2. Material y método

Según Zorrilla y Torres (1992:29) “existen numerosos procedimientos para obtener información acerca del problema de investigación y de la hipótesis de trabajo, entre ellos pueden mencionarse: la observación, la entrevista, el cuestionario, los tests, las escalas de actitudes y opiniones, la recopilación documental”. Para el alcance de nuestro objetivo hemos recurrido a la entrevista cualitativa semiestructurada: un método de investigación que nos permite recopilar información de forma amplia, sin que se restrinjan las posibilidades de respuesta y así lograr mayor profundidad en las mismas. Podríamos definir este método de la siguiente manera:

La entrevista se describe como una situación en la que el investigador, el entrevistador, intenta obtener de un sujeto, el entrevistado, informaciones que éste posee, y que pueden ser el resultado de un conocimiento, experiencia o manifestación de una opinión. La entrevista se diferencia de un intercambio normal por ser un procedimiento preparado, que se inscribe en el marco de un trabajo preestablecido y que obedece a reglas concretas que hacen de ella una herramienta de observación que respeta las exigencias de objetividad y rigor del método científico (Ilhami, 2015:112).

Antes de decidirnos por una entrevista semiestructurada habíamos contemplado el empleo de un cuestionario, pero lo descartamos por dos razones: por un lado nos parecía que un cuestionario podría resultar demasiado directivo y no permitir la profundidad y los matices que se consiguen durante un diálogo en el que las opiniones se pueden desarrollar libremente y, por otro lado, obtener respuestas de forma escrita con la extensión y exhaustividad que buscábamos nos parecía poco viable debido al escaso tiempo libre que suele tener el profesorado universitario. De manera que consideramos que la premisa de una entrevista de alrededor de 15 minutos de duración era una forma más plausible de conseguir la colaboración del profesorado, puesto que nos resultó la opción más respetuosa con su tiempo.

La entrevista incluía cinco preguntas con las que esperábamos poder explorar cuál es la competencia comunicativa del alumnado del Grado en TeI de la UGR sin preguntar directamente por ella, para evitar el sesgo que eso pudiera producir en las respuestas, ya que ese puede ser uno de los riesgos de la entrevista realizada por el propio investigador o, en nuestro caso, la propia investigadora. Tras barajar cuántas preguntas debía comprender la entrevista, vimos que cinco era el número indicado para no prolongar en exceso la entrevista, ya que los sujetos encuestados, el profesorado de interpretación, no podrían prestarnos demasiado tiempo y puesto que, yendo desde lo general a lo concreto, nos permitiría cumplir los objetivos informativos que nos proponíamos:

- 1) Conocer el nivel general del alumnado y la adecuación de ese nivel a los objetivos que se persiguen en las asignaturas de interpretación.
- 2) Saber cuál es el aspecto más deficitario que se aprecia en el nivel lingüístico del alumnado.

- 3) Averiguar si el profesorado dedica atención específica a paliar la posible deficiencia de nivel lingüístico de los alumnos y cómo.
- 4) Identificar si el marco de la asignatura permite la dedicación del profesorado a paliar deficiencias de nivel lingüístico del alumnado.
- 5) Explorar si el profesorado, en caso de poder y querer paliar deficiencias lingüísticas del alumnado, entiende que está formado para esa labor, que no es la que contempla específicamente su asignatura.

Las cinco preguntas concretas fueron las que se reflejan en la siguiente tabla 3:

1.	¿Considera que el nivel que tienen sus estudiantes en su lengua B es en general suficiente para seguir y aprovechar adecuadamente las clases de interpretación en el Grado?
2.	¿Hay algún aspecto de la lengua B en el que note que los estudiantes suelen presentar una carencia particularmente marcada?
3.	¿Dedica parte de las clases de interpretación al fomento/la mejora de las habilidades lingüísticas en lengua B de sus estudiantes? De ser así, ¿cómo lo hace? Es decir, ¿qué tipo de actividades, ejercicios o prácticas lleva a cabo con el fin específico de mejorar la lengua B de sus estudiantes?
4.	¿Considera que este tipo de actividades forman parte de su función como docente de interpretación?
5.	¿Considera relevante tener conocimiento en didáctica de la lengua B a la hora de enfrentarse a un aula de interpretación en el Grado?

Tabla 3. Preguntas al profesorado

Para analizar las respuestas obtenidas, hicimos una transcripción de las entrevistas siguiendo el método propuesto por Pöchhacker (1994:157) que propone un volcado de la literalidad de lo expresado sin referencia a los aspectos fonéticos, ya que para el objetivo que nos proponíamos es adecuado.

1.5.3. Contexto del estudio, desarrollo y muestra

En el curso 2017/2018 un total de 13 profesores ejercieron la docencia en las citadas asignaturas con una dedicación en créditos ECTS variable. Atendiendo a su lengua B, había tres profesores para alemán, dos para árabe, tres para francés y cinco para inglés.

A todos ellos se les envió un correo electrónico el día 1 de septiembre de 2017 informándoles sobre esta investigación e invitándoles a participar en ella (véase anexo 1). En sus respuestas, los profesores proponían directamente una fecha y una hora para una entrevista en sus respectivos despachos. Dichas entrevistas se llevaron a cabo en distintos días a lo largo del mes de septiembre de 2017. De los trece, accedieron a ser entrevistados doce profesores. Finalmente, pudimos entrevistar a los tres docentes de interpretación de alemán, los dos de árabe, los tres de francés y cuatro de inglés. Las entrevistas tuvieron lugar en el despacho de cada profesor de forma individual y fueron grabadas en voz²³ con el permiso de los entrevistados para poder realizar el vaciado de datos a partir del contenido de las grabaciones.

1.5.4. Resultados

Las respuestas a las cinco preguntas (véase anexo 2) se han analizado específicamente desde la búsqueda de coincidencias posibles entre los sujetos. Posteriormente, hemos analizado si dichas coincidencias eran parametrizables y permitían concluir alguna gradación cuando se refería a respuestas relativas al nivel lingüístico del alumnado. A continuación, se detallan las preguntas que se hicieron y un resumen de las respuestas que obtuvimos.

²³ Se utilizó el teléfono móvil personal de la investigadora para dicha grabación (Samsung Galaxy J5 DUOS) que permitió una adecuada recuperación acústica de las entrevistas.

1.5.4.1. Nivel de lengua B del alumnado

De las respuestas recabadas en la pregunta 1, *¿Considera que el nivel que tienen sus estudiantes en su lengua B es en general suficiente para seguir y aprovechar adecuadamente las clases de interpretación en el grado?*, obtuvimos los siguientes resultados:

Profesorado de interpretación de la lengua B alemán: Estos profesores coincidieron a la hora de señalar una diferencia considerable de nivel en el aula en el que **“el grueso”** de los alumnos **no tiene el nivel** que se esperaba de ellos. Cabe mencionar que uno de los tres docentes entrevistados tenía una percepción algo más optimista que los otros dos indicando que la mayoría puede seguir las clases “medianamente bien”, aunque también aclaró que solo se encargaba de la parte de interpretación directa alemán – español de la asignatura introductoria Interpretación I y que la inversa la impartía otro compañero. Otro de los docentes especificó que, a su parecer, en una clase prototípica formada por unos 25 alumnos solía haber una **minoría** de unos dos o tres estudiantes **que destacaba sobre los demás** y que sí podían seguir adecuadamente las clases, una **mayoría cuyo nivel “debería ser mejor”** y **unos pocos** que presentaban **deficiencias lingüísticas muy serias** hasta el punto de que el seguimiento de las clases resultaba para ellos prácticamente “imposible”.

Profesorado de interpretación de la lengua B árabe: Ambos docentes afirmaron que **una minoría** de los alumnos tenía un nivel de árabe **suficiente**, pero que el nivel de la **mayoría** era **“muy insuficiente”**.

Profesorado de interpretación de la lengua B francés: Los docentes de francés coincidieron en sus percepciones e indicaron que mientras una **minoría** se encontraba en una **“situación ideal”** para aprender a interpretar, la **mayoría no tenía un nivel** de francés **suficiente**. Según uno de los docentes, los estudiantes con **dificultades graves** de lengua B representan aproximadamente **una cuarta parte** de la clase.

Profesorado de interpretación de la lengua B inglés: Los docentes de inglés comparten la sensación de que **el grueso** de los estudiantes **no** tiene el **nivel** de lengua B **que cabría esperar**, aunque sí suele llegar a un mínimo que permite seguir y aprovechar la asignatura hasta cierto punto. Uno de los entrevistados especificó que había un **grupo reducido** de alumnos que tenía un nivel **“magnífico”** y que sería el nivel que, a su entender, deberían tener todos, una **mayoría** con un nivel **“bastante mejorable”** y **algunos** estudiantes cuyo nivel era **claramente insuficiente** para aprobar la asignatura.

Si analizamos las respuestas de los profesores de las cuatro lenguas se pueden distinguir al menos los siguientes niveles: 1) ideal/magnífico 2) Suficiente/mejorable 3) Insuficiente 4) claramente/muy insuficiente//dificultades graves.

Aunque la proporción que reflejan en sus respuestas sí es la suficiente para poder hacer un balance aproximado expresado en los niveles diferenciables, si entendemos que mayoría debe ser un 60 % o más y minoría aproximadamente un 10 o 15 %:

En alemán: Una minoría tendría el nivel ideal, la mayoría tendría un nivel suficiente/mejorable y otra minoría un nivel claramente insuficiente.

En árabe: Una minoría tendría un nivel suficiente y la mayoría un nivel muy insuficiente.

En francés: Una minoría tendría un nivel ideal, la mayoría tendría un nivel mejorable y un grupo minoritario, pero considerablemente numeroso (“una cuarta parte”) reflejaría dificultades graves.

En inglés: Una minoría tendría un nivel magnífico, la mayoría tendría un nivel mejorable y otra minoría un nivel claramente insuficiente.

Si tenemos en cuenta que hemos entrevistado prácticamente al 100% del profesorado que imparte la asignatura, las diferencias permiten comprobar

como la situación es comparable para las lenguas alemán y francés, donde hay una mayoría que debería tener mejor nivel, pero parece presentar el suficiente para poder seguir el contenido de la asignatura; parece drástica en árabe, donde solo una minoría muy reducida podría seguir adecuadamente las clases; y la situación más aceptable, sin ser óptima, parece darse en inglés, donde una minoría destaca positivamente, un grueso tendría un nivel suficiente y solo una minoría muy reducida un nivel claramente insuficiente.

Estos datos, aunque nuestro planteamiento investigador se centra en la lengua alemana, bien hace pensar que abordar la competencia comunicativa es necesario también para las otras lenguas.

1.5.4.2. Carencias específicas relativas a la competencia comunicativa

De las respuestas recabadas en la pregunta 2, *¿Hay algún aspecto de la lengua B en el que note que los estudiantes suelen presentar una carencia particularmente marcada?*, obtuvimos los siguientes resultados:

Profesorado de interpretación de la lengua B alemán: Los tres docentes señalaron la **expresión oral** como el aspecto más deficiente. En ocasiones la expresión oral y la disponibilidad de recursos lingüísticos es tan escasa que los docentes se conforman con que se haya transmitido el contenido, sin entrar a valorar aspectos formales como la adecuación del registro, ya que, según uno de los entrevistados, en general muchos de los estudiantes no logran distinguir entre registros. Se especificó también que aquellos alumnos con las mayores dificultades lingüísticas también tenían muchos problemas con la **comprensión oral**, hasta el punto de que no entendían gran parte de lo que se dice en alemán. Otro docente observó que, si bien al inicio de la asignatura (Interpretación II) la dificultad más notoria es la expresión oral, una vez que la asignatura avanza y los estudiantes han interiorizado algunos automatismos que les permiten cubrir cierto mínimo

expresivo, las dificultades para entender los fragmentos que se expresan en alemán comienzan a ser el principal problema.

Profesorado de interpretación de la lengua B árabe: Los docentes de interpretación de árabe señalan que para la gran mayoría de los estudiantes todo lo relacionado con la lengua árabe resulta problemático, ya que “no la dominan”. Uno de los docentes especificó que, por ejemplo, improvisar un discurso en árabe les resulta imposible y que **incluso la lectura** representa un problema. Se mencionó a su vez que, pese a que los estudiantes aprenden mucha gramática en las asignaturas de lengua árabe, no saben cómo aplicarla.

Profesorado de interpretación de la lengua B francés: En la especialidad de francés también existe un consenso claro con respecto a los puntos débiles de los estudiantes: **la comprensión y la expresión oral**. Según explicó uno de los entrevistados, los alumnos a veces creen entender bien el francés por la aparente similitud con el español, pero cuando se les presentan textos algo más complejos pasan por alto multitud de matices. En cuanto a los problemas relacionados con la expresión oral se destacó especialmente la **pronunciación**, que en ocasiones es “incomprensible”.

Profesorado de interpretación de la lengua B inglés: Entre los profesores de inglés la destreza más señalada fue la **expresión oral**. Pese a que algunos estudiantes también parecen presentar dificultades de comprensión, es en la producción oral en inglés donde las carencias son más visibles y notorias.

Si analizamos las respuestas obtenidas en esta pregunta, salta a la vista que hay un claro consenso en las cuatro lenguas de la ausencia de destreza suficiente en la expresión oral, si bien la gravedad parece ser en orden gradual: máxima en árabe, importante en alemán, pronunciada, aunque ya más relacionada con aspectos como la pronunciación en francés y, por último, también existe en el alumnado de inglés.

También se indica como problema, aunque algo menos predominante, la comprensión, excepto en la lengua árabe, donde la ausencia de nivel en todos los sentidos resalta como extremadamente grave.

1.5.4.3. Fomento de la lengua B en el aula

De las respuestas recabadas en la pregunta 3, *¿Dedica parte de las clases de interpretación al fomento/la mejora de las habilidades lingüísticas en lengua B de sus estudiantes? De ser así, ¿cómo lo hace? Es decir, ¿qué tipo de actividades, ejercicios o prácticas lleva a cabo con el fin específico de mejorar la lengua B de sus estudiantes?*, obtuvimos los siguientes resultados:

Profesorado de interpretación de la lengua B alemán: Ante esta pregunta dos de los docentes de alemán indicaron que salvo **recomendaciones generales** (leer, escuchar alemán, etc.) y **aclaraciones muy puntuales** no dedicaban parte de sus clases a impartir aspectos de la lengua B. Uno de los entrevistados especificó que hacía más hincapié en la **transmisión de estrategias** que permitieran sortear las carencias lingüísticas como por ejemplo la simplificación (esto realmente ya se consideran estrategias propias de la interpretación). Otro docente señaló que se veía obligado a **dedicar parte de sus esfuerzos a paliar las deficiencias lingüísticas**, ya que de lo contrario “no podría continuar con el aprendizaje previsto en la asignatura”. A modo ilustrativo, en el contexto de la interpretación bilateral de entrevistas, este profesor **practica** con los estudiantes **diferentes formas de formular una pregunta en alemán** sobre todo para que sean capaces de entenderlas cuando las oigan, y atiende y resuelve en sus **tutorías individuales** dificultades lingüísticas de diversa índole con **explicaciones** concretas y **recomendaciones** de ejercicios específicos.

Profesorado de interpretación de la lengua B árabe: Los docentes de árabe respondieron ambos afirmativamente a esta pregunta y explicaron que se hacían **muchas correcciones en clase**, se muestran **páginas web** con

cursos y ejercicios gramaticales y enlaces a recursos **para practicar** la **lectura** y la **comprensión oral**. Uno de los docentes indicó que, por ejemplo, ponía vídeos en árabe en clase a partir de los cuales se hacían diferentes **ejercicios** como resúmenes o transcripciones **para fomentar la comprensión** y el otro entrevistado detalló que sus **tutorías** eran ciertamente **clases particulares de árabe**.

Profesorado de interpretación de la lengua B francés: Los docentes de francés también afirmaron dedicarle cierto tiempo a la mejora de las habilidades lingüísticas de diferentes formas: **clases de pronunciación con ejercicios de fonética, explicaciones gramaticales puntuales y fichas de repaso**, prueba escrita de autoevaluación del nivel de lengua tanto de español como de francés para que los estudiantes conozcan sus carencias y sobre todo **facilitando material** (fotocopiado) **y enlaces** a programas de radio, televisión y prensa así como vídeos/audios con transcripciones.

Profesorado de interpretación de la lengua B inglés: En lengua B inglés la tendencia general es más bien la de **evitar dedicarle tiempo a aspectos del idioma**, salvo algunas **aclaraciones y explicaciones puntuales**. No obstante, sí se ofrecen **listas con recursos y recomendaciones** como leer prensa y ver la televisión o cine en lengua inglesa de forma activa, por ejemplo, elaborando glosarios a partir de lo que se ha leído o escuchado con el fin de ampliar el vocabulario. Por lo demás, el énfasis se pone sobre todo en la transmisión de **estrategias** y técnicas para poder sortear carencias lingüísticas puntuales.

De estas respuestas se desprende que en todas las lenguas se le dedica tiempo de la asignatura a fomentar la competencia lingüística en lugar de centrarse en el contenido propiamente dicho de la asignatura, excepto en inglés, donde apenas parece producirse. La mayoría de los docentes de interpretación de alemán y de inglés parece limitar su intervención en cuanto a la lengua B sobre todo a aclaraciones puntuales y

recomendaciones generales, aunque uno de los profesores entrevistados de lengua B alemán sí se ve en la necesidad de realizar ejercicios de tipo lingüístico, incluso básicos (“distintas formas de formular una pregunta en alemán”), y dedica muy especialmente sus tutorías a atender las dificultades lingüísticas de los alumnos. La mejora de la lengua B parece prácticamente dedicación exclusiva en el aula de interpretación de árabe y también bastante amplia en francés.

1.5.4.4. El papel del docente de interpretación

De las respuestas recabadas en la pregunta 4, *¿Considera que este tipo de actividades forman parte de su función como docente de interpretación?*, obtuvimos los siguientes resultados:

Ante esta pregunta hay consenso entre prácticamente todos los docentes de interpretación independientemente de la lengua B: estrictamente, la formación en lengua B no formaría parte de su papel como profesores de interpretación. A su vez, casi todos expresaron que sería injusto dedicar demasiado tiempo a aspectos lingüísticos en el aula de interpretación por aquellos alumnos que sí tienen el conocimiento que se les presupone. A partir de este punto, algunos docentes, sobre todo profesores de lengua B alemán e inglés, optan entonces por mantenerse en su rol de profesor de interpretación y limitarse a aclaraciones lingüísticas muy puntuales y a recomendaciones para que aquellos alumnos que lo necesiten sepan cómo trabajar sus carencias por su cuenta, mientras que otros docentes, en especial los de lengua B árabe y francés, aceptan dedicar parte de sus clases al desarrollo de la lengua B, ya que consideran que han de adaptarse a la realidad en el aula para no dejar atrás a nadie, sobre todo cuando los alumnos que requieren apoyo lingüístico representan el grupo mayoritario.

1.5.4.5. Conocimientos en didáctica de la lengua B

De las respuestas recabadas en la pregunta 5, *¿Considera relevante tener conocimiento en didáctica de la lengua B a la hora de enfrentarse a un aula de interpretación en el Grado?*, obtuvimos los siguientes resultados:

También con respecto a esta pregunta se pueden observar dos tendencias generales. Sobre todo, los docentes de árabe y francés respondieron afirmativamente a esta pregunta sin reserva alguna, ya que entre otras cosas explicaban que les permite dar explicaciones más precisas, conocer los puntos débiles y detectar mejor algunas deficiencias específicas que, debido al perfil de los alumnos, les resulta de gran ayuda. Otro grupo de docentes afirmó que, si bien cualquier conocimiento añadido es beneficioso y nunca está de más, no consideran imprescindible que un profesor de interpretación también sepa ejercer de profesor de lengua B, ya que no es este su papel principal.

1.5.5. Discusión y conclusiones

Sin duda, las respuestas que hemos obtenido en este estudio son datos altamente subjetivos y difícilmente comparables, dado que lo que para un docente puede ser un nivel “suficiente” para rendir en su asignatura puede no serlo para otro. Además, no queda claro qué nivel se esconde *de facto* ante las percepciones de “suficiente”, “insuficiente” o “mejorable”.

La determinación del nivel real de los estudiantes, no obstante, quedaba fuera del alcance de este sondeo exploratorio, cuyo objeto ha sido conocer las percepciones generales de los profesores de interpretación al respecto del nivel de sus alumnos y cómo los docentes hacen frente a las dificultades lingüísticas de estos.

Con la entrevista semiestructurada hemos encontrado respuesta al objetivo que nos marcábamos en este estudio: comprobar si efectivamente se considera que existe un nivel inadecuado para el completo

aprovechamiento y aplicación de los contenidos previstos en las asignaturas obligatorias de interpretación y, en su caso, estrategias para afrontar la situación.

Las entrevistas que hemos realizado a los profesores de interpretación de las distintas lenguas B nos permiten concluir que normalmente los docentes se enfrentan a aulas sumamente heterogéneas en las que en la mayoría de los casos se suelen distinguir aproximadamente tres niveles de lengua B principales: una minoría que cuenta con un nivel adecuado, una mayoría cuyo nivel es mejorable y cuya superación de la asignatura depende mucho del esfuerzo individual que cada alumno decida emplear a la hora de solventar sus carencias lingüísticas, y otra minoría cuyo nivel de lengua es tan bajo que son considerados casos “casi imposibles”. En el caso del árabe parece que la proporción de alumnos con un nivel alarmantemente bajo es bastante más importante que en las otras lenguas B.

A la heterogeneidad entre los estudiantes españoles en la Universidad de Granada, se suma la presencia de un número importante de estudiantes Erasmus de diversas nacionalidades, particularmente en la especialidad de inglés. Esto, por un lado, puede ofrecer posibilidades muy interesantes para los docentes, sobre todo si esos estudiantes Erasmus son nativos de la lengua B con la que se está aprendiendo a interpretar, pero, por otro lado, representan otro eslabón más en la heterogeneidad de niveles lingüísticos en el aula con sus propias necesidades didácticas.

Dentro de las dificultades que observan los docentes de interpretación en sus alumnos destacan en primer lugar la expresión oral, seguida muy de cerca de la comprensión; lo cual coincide con los resultados que obtuvo Blasco Mayor (2007) en un cuestionario a estudiantes de TeI de la Universidad Jaume I en el que estos indicaban que eran precisamente esas dos destrezas en las que habían recibido menos formación. Vemos, por

ende, que las carencias en esas destrezas es un problema que parece estar bastante extendido entre las universidades que imparten Tel.

Un docente entrevistado expuso que dentro de lo que son los problemas de comprensión, había observado que los estudiantes tienden a “obsesionarse con las palabras”, ya que “no están acostumbrados a entender un mensaje de manera global”. Este comentario nos pareció sumamente interesante, ya que está en perfecta consonancia con las observaciones de Cerezo Herrero (2013) que ya habíamos presentado en el apartado 0.1. de esta tesis: los ejercicios tradicionales de comprensión oral fomentan una escucha selectiva, por lo que es necesario que en las asignaturas de lengua se trabaje desde el principio con ejercicios que desarrollen el tipo de escucha global que requiere un intérprete.

Cerezo Herrero (2013:8) cita en su tesis una afirmación de Christiane Nord a propósito de los estudiantes de traducción, que nos parece muy certera y aplicable a los estudiantes de interpretación. Esta cita resume muy bien la problemática que hemos tratado en este capítulo:

Students with inadequate proficiency in the two languages involved will not be able to focus on pragmatic or cultural translation problems in an appropriate way. Translating will then become no more than an instrument for foreign-language teaching, with the focus on linguistic correctness rather than communicative or functional appropriateness. In the training of professional translators, it is thus important to make sure the trainees have acquired an adequate level of language and culture proficiency before embarking on translation exercises (Nord, 1997:78).

Nord (*ibidem*) indica que los estudiantes que aún no hayan alcanzado un nivel adecuado en las dos lenguas involucradas en el proceso traslativo no serán capaces de centrarse en problemas de traducción relacionados con la pragmática o la cultura. La traducción se reducirá entonces a un mero instrumento de enseñanza de la lengua en el que primará más la corrección

lingüística que la adecuación comunicativa o funcional. Por ello, concluye Nord (*ibidem*), es de suma importancia que los estudiantes hayan adquirido un nivel lingüístico y cultural adecuado antes de comenzar a traducir.

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LENGUA B: INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN INTERPRETACIÓN

2.1. Introducción

Una vez confirmada en el capítulo anterior (capítulo 1) la existencia de un problema con respecto a la competencia comunicativa oral de los estudiantes en las asignaturas de interpretación, en el presente capítulo nos hemos propuesto por un lado medir el nivel de competencia comunicativa oral en alemán que presenta un estudiante del Grado en TeI de la Universidad de Granada al inicio de la asignatura Interpretación II y, por otro, comparar este resultado con su rendimiento en la asignatura, guiándonos para ello por la calificación obtenida en su examen final. Esto nos permitirá averiguar en qué medida un determinado nivel de competencia comunicativa oral influye en el rendimiento en esta materia. En este capítulo queremos comprobar también, si un *feedback* exhaustivo y personalizado para el alumno sobre su competencia pudiera incidir positivamente en su rendimiento en interpretación.

A pesar de que los estudiantes tienen su primer contacto con la interpretación en el segundo semestre del tercer curso (Interpretación I, véase tabla 2, apartado 1.4.), descartamos realizar nuestro estudio en esta asignatura, puesto que trata sobre todo aspectos introductorios a la interpretación. Es por ello que la muestra estudiada procede de estudiantes matriculados en la asignatura Interpretación II que, como vimos en el apartado 1.2.1.2, es una materia obligatoria perteneciente al primer semestre del cuarto y último curso del Grado en TeI de la UGR.

En la primera parte de este capítulo (2.2.) hemos querido familiarizar al lector con el concepto de competencia comunicativa haciendo un breve recorrido por los orígenes del concepto (2.2.1.) hasta llegar a la definición que de él nos ofrece el Consejo de Europa (2.2.2.) y finalmente explicar su importancia para la interpretación (2.2.3.). Posteriormente, se

presentará una explicación pormenorizada de la metodología, el material y el método que se ha aplicado en este estudio (2.3.). En los apartados 2.3.5. y 2.3.6. ofreceremos los resultados que arroja el estudio y finalmente en el apartado 2.3.7. presentamos la discusión de estos y las conclusiones a las que nos han permitido llegar.

2.2. Definición de competencia comunicativa

2.2.1. Breve recorrido por los orígenes del concepto competencia comunicativa

Dado que nuestro estudio se enmarca en el amplio campo de la lingüística, conviene hacer una breve contextualización de este ámbito y en especial de la evolución de la terminología que vamos a utilizar a lo largo de este trabajo.

En el año 1916 se publicó la primera edición de una de las obras fundamentales del campo de la lingüística: el *Curso de lingüística General* de Ferdinand De Saussure²⁴. En el primer capítulo de este libro, De Saussure realiza un recorrido por las tres fases por las que pasó la lingüística antes de determinar su verdadero objeto de estudio. Estas tres fases se pueden resumir de la siguiente manera (De Saussure, 2007:43-49):

1. La gramática: esta disciplina fue inaugurada por los griegos y tiene por objetivo el establecimiento de reglas que permitan discernir entre formas correctas e incorrectas (*ibidem*).
2. La filología: este campo de estudio comenzó a desarrollarse a mitad del siglo XVIII y atiende sobre todo a la lengua escrita, dejando de lado la lengua oral. Se dedica al análisis de textos literarios de diferentes épocas y del contexto en el que se enmarcan (*ibidem*).

²⁴ El ejemplar que hemos consultado nosotros es una reedición de esta obra del año 2007.

3. La gramática comparada: la tercera fase se inicia cuando se comenzó a comparar las lenguas entre sí a partir de comienzos del siglo XIX y a estudiar las relaciones entre ellas. La obra de Schleicher *Compendio de gramática comparada de las lenguas indogermánicas* (1861, citado en De Saussure 2007:47) sistematizó esta disciplina, pero según De Saussure (*ibidem*:47), faltó que a partir de las relaciones que se descubrieron en estas comparaciones se formularan unas conclusiones que permitieran una reconstrucción histórica del desarrollo de las lenguas.

Esto último sí empezó a hacerse a partir del estudio de las lenguas romances y de las lenguas germánicas de cuyos prototipos, el latín y el protogermánico, había suficiente información y documentación como para poder sacar las conclusiones pertinentes a partir de la comparación y poder ofrecer una sucesión ordenada de los hechos evolutivos. Es aquí donde nacería la lingüística propiamente dicha (*ibidem*:48-49).

Siguiendo a De Saussure (*ibidem*:51), el objeto de estudio de la lingüística lo constituyen todas las manifestaciones del lenguaje humano escrito o hablado. Las tareas de la lingüística se describirían de la siguiente manera:

- a) hacer la descripción y la historia de todas las lenguas de que pueda ocuparse, lo cual equivale a hacer la historia de las familias de lenguas y a reconstruir en lo posible las lenguas madres de cada familia;
- b) buscar las fuerzas que intervengan de manera permanente y universal en todas las lenguas, y sacar las leyes generales a que se puedan reducir todos los fenómenos particulares de la historia;
- c) deslindarse y definirse ella misma (*ibidem*).

Una de las contribuciones más importantes de De Saussure (*ibidem*) a la lingüística es la separación de los conceptos de *langue* (lengua) y *parole* (habla). Para este autor, la lengua es el resultado de la práctica del habla de cada uno de los individuos que conforman una comunidad lingüística, de la suma de las imágenes verbales y del sistema gramatical subyacente en cada uno de ellos y que solo existe de forma completa en la masa, no en el individuo. La lengua es, en definitiva, un producto social (De Saussure, 2007:58,64). Una vez que empezamos a referirnos a la ejecución de la lengua, que siempre tendrá lugar en el plano individual, estaremos haciendo referencia al habla. Se trata del uso que hace el individuo del código de la lengua para expresar sus ideas (*ibidem*:63). Para aclarar este concepto, De Saussure hace uso de un símil muy ilustrativo en el que compara la lengua con una sinfonía que puede ser ejecutada de diferentes formas por parte de los músicos, incluso con errores, sin que esto comprometa en absoluto la realidad de la sinfonía (*ibidem*:69).

La lengua y el habla están estrechamente vinculados entre sí y son interdependientes: para que el habla de un individuo sea comprensible para otro individuo, tiene que existir la lengua. Mientras que para que la lengua pueda establecerse como sistema común y pueda evolucionar, esta ha de ir precedida de actos de habla (*ibidem*:70-71).

Aproximémonos ahora a las primeras definiciones del concepto de competencia lingüística, es decir, de lo que significa ser competente en una lengua.

Años después de la aparición de los conceptos *langue* y *parole* de Ferdinand de Saussure, Chomsky (1965) propuso una nueva dicotomía: *competence* (competencia) y *performance* (actuación). *Competence* sería el conocimiento tácito y subyacente que un hablante-oyente tiene de su lengua y *performance* el uso que este hace de la lengua en determinadas situaciones. La principal diferencia entre *langue* y *competence* radica en que Ferdinand De Saussure entiende *langue* como el conocimiento de una

comunidad de hablantes, por lo que tiene un aspecto social, mientras que Noam Chomsky se refiere con *competence* al conocimiento lingüístico de un solo individuo. Se parte de que dicho individuo es un hablante-oyente ideal con un conocimiento intrínseco de una gramática generativa que le permite entender y generar un número ilimitado de estructuras y frases (Chomsky, 1965:4,15,16). No obstante, cabe señalar que es posible expresar frases gramaticalmente correctas sin que estas resulten necesariamente “aceptables”, esto es, naturales y fácilmente comprensibles para otros hablantes de esa lengua. En este sentido, según Chomsky, la gramaticalidad pertenecería al estudio de la competencia y la aceptabilidad al estudio de la actuación o *performance* (*ibidem*:10-11).

Algunos años más tarde, Hymes (1984) criticaba que Noam Chomsky dejara fuera de su teoría lingüística el aspecto social del ser humano y que su entendimiento de competencia, que aludía a una realidad mental intrínseca, solo involucrara el aspecto psicológico de la lengua (*ibidem*:30).

Hymes entiende que dentro de una comunidad lingüística hay una gran diversidad entre los usos productivos de sus hablantes, pero que hay una base común entre ellos que permite una correcta interpretación de los significados. Esto significa que debe haber cierta unidad en lo que Hymes llama “competencia receptiva” y critica en este sentido la falta de distinción entre competencia receptiva y competencia productiva en la lingüística chomskiana (*ibidem*:42).

En cuanto a la competencia productiva, añade que una simple descodificación y aplicación de una serie de normas gramaticales no será suficiente para conducirse adecuadamente en la vida social. Cuando un niño adquiere una lengua no solo aprende a reconocer y reproducir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir o no decir cuándo, cómo, dónde y con quién. Este tipo de competencia de uso la adquiere necesariamente a través de la experiencia social (*ibidem*:74-75).

En vista de que la lingüística chomskiana limita el concepto de competencia al de gramaticalidad, el estudio de los usos lingüísticos y de su aceptabilidad quedaría circunscrito al concepto de *performance*. Sin embargo, cuando Noam Chomsky habla de aceptabilidad hace referencia, como hemos visto más arriba, a qué frases gramaticales sonarían más naturales a un hablante-oyente desde un punto de vista estructural y no hace ninguna referencia a aspectos socioculturales (Hymes, 1984:77).

De manera que Hymes va algo más allá al incluir también aspectos sociolingüísticos en el estudio de la lengua con lo que pretende analizar el acto comunicativo en su conjunto que para él vendría a ser “*l'étude de ce qui est communicatif ou culturel*” (*ibidem*:82).

Hymes rechaza las dicotomías al estilo *langue/parole* o *competence/performance* y prefiere hablar de competencia comunicativa a la que considera la integración de una serie de competencias o estructuras en el uso de la lengua (*ibidem*:190). Se trata de una cualidad individual que incluye tanto el conocimiento gramatical como el conocimiento de la adecuada aplicación de usos lingüísticos según un contexto dado.

El concepto de competencia comunicativa se empezó a usar habitualmente a partir de los años 70 del siglo XX tanto en el campo de la adquisición del lenguaje, como en el de la enseñanza de lenguas y no se le atribuye a ningún autor en concreto. Sin embargo, esto no quiere decir que existiera un consenso sobre su significado (Hymes, 1984:124,177). Para varios autores, la competencia comunicativa buscaba simplemente completar el saber gramatical (la *competence* de Chomsky) y Hymes (*ibidem*:177-178) cita entre otros a Fernando Peñalosa (Peñalosa, 1981:4) que distingue entre “la competencia lingüística adquirida por los niños (léxico y gramática) y la competencia comunicativa (el uso efectivo, apropiado de la lengua)”. Otros quisieron dar definiciones más concretas. Canale y Swain (Canale & Swain, 1979; 1980; 1981, citados en Hymes, 1984:183), por ejemplo, subdividieron la competencia en tres sectores: el gramatical,

el sociolingüístico y el estratégico. Según estos autores, el sector sociolingüístico abarca las normas de uso sociocultural y las normas del discurso (cohesión, coherencia); y el sector estratégico incluye todos aquellos mecanismos verbales y no verbales que sirven para mantener y reparar rupturas en la comunicación. Hymes (*ibidem*) realiza una amplia revisión bibliográfica de los diferentes modelos propuestos hasta ese momento, de manera que remitimos al lector interesado a la obra de este autor para profundizar en este aspecto.

Hymes no considera que la ausencia de un modelo único suponga una desventaja para el estudio de la competencia comunicativa, ya que no hace más que poner de manifiesto la dimensión general del constructo (1984:185).

Cabe aclarar también el sentido global y amplio que Hymes le otorga al adjetivo “comunicativo”:

The term “communication” has, to be sure, had connotations of the purely instrumental and external. It may suggest to some that it addresses only what occurs in communication to others. [...] The adjective, “communicative”, should be taken as comprehending competences in and for communication. “Communicative” is a global term, encompassing indeed reflection and dialogue with oneself (Hymes, 1985:19).

A partir de los años 80 del siglo XX, la competencia comunicativa empezó a considerarse generalmente como la finalidad básica de la enseñanza de lenguas. Lomas et al. (1993), apoyándose en la terminología de Hymes (1984), ofrecen en su obra *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas* la siguiente definición del concepto de competencia comunicativa:

[...] conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el

hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas et al., 1993:15).

Asimismo, en obras algo posteriores como *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas* de Llobera et al. (1995), que se reimprimió en el año 2000, continúan tomando a Dell Hymes como referencia. En el siguiente apartado (2.2.2.), este bagaje teórico será también fácilmente reconocible en la definición de competencia comunicativa que encontramos en el MCER, cuya primera publicación fue en inglés en el año 2001 (Council of Europe, 2001).

2.2.2. La competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia

En este estudio hemos decidido trabajar con la definición de competencia comunicativa que propone el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas (MCER)²⁵.

El MCER da respuesta al objetivo del Consejo de Europa de alcanzar una mayor unidad entre sus estados miembros en el plano cultural. Ofrece una base común para la descripción de las competencias en una lengua, de objetivos, niveles, contenidos y métodos, contribuyendo de esta forma a facilitar la cooperación internacional en el ámbito de las lenguas y facilitando, gracias al aumento de la transparencia, la movilidad en Europa (Europarat, 2001:14).

En el MCER se ofrece una descripción amplia de los conocimientos y las habilidades que ha de desarrollar el estudiante de una lengua para poder hacer uso de ella con fines comunicativos (*ibidem*:14). Se entiende al

²⁵ El MCER, publicado originalmente en inglés, fue traducido y adaptado a varias lenguas y en esta tesis tomaremos de referencia la versión española (Consejo de Europa, 2002) y la versión alemana (Europarat, 2001).

aprendiente de una lengua como miembro de una sociedad en la que este tiene que enfrentarse a tareas comunicativas que tienen lugar bajo determinadas circunstancias y en entornos y ámbitos de actuación concretos (*ibidem*:21). Para poder llevar a cabo dichas tareas comunicativas con éxito, el aprendiente debe disponer de competencia comunicativa.

Para entender mejor el significado de competencia comunicativa, es preciso conocer previamente lo que en el MCER se entiende por “competencia” como concepto aislado:

Las competencias son la suma de conocimientos [saber], destrezas [saber hacer] y características individuales [saber ser] que permiten a una persona realizar acciones (Consejo de Europa, 2002:9).

En este sentido las competencias comunicativas serían “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (*ibidem*). La competencia comunicativa engloba a su vez componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos:

Las competencias lingüísticas: se trata del conocimiento de los aspectos formales de la lengua (léxico, gramática, semántica, fonología y sintaxis) a partir del cual se pueden formular mensajes con sentido y de la capacidad para poner en práctica este conocimiento. Se entiende como conocimiento independiente del aspecto sociolingüístico y de las funciones pragmáticas del uso de la lengua (Consejo de Europa, 2002:13; Europarat, 2001:110).

Las competencias sociolingüísticas: se trata del conocimiento y las habilidades para adaptar el uso de la lengua a su contexto sociocultural. Esto requiere por ejemplo un conocimiento de las normas de cortesía, de diferentes registros, la codificación lingüística de determinados rituales y otras convenciones sociales (Consejo de Europa 2002:13-14; Europarat 2001:118).

Las competencias pragmáticas: abarcan aspectos funcionales (fluidez, precisión de la expresión) y discursivos de los recursos lingüísticos (cohesión, coherencia). Es decir, se trata del conocimiento y de la capacidad de un hablante para estructurar y organizar un mensaje y cumplir funciones comunicativas (Consejo de Europa 2002:14; Europarat 2001:123, 128).

2.2.3. La competencia comunicativa para la interpretación

La introducción de aspectos sociolingüísticos por parte de Dell Hymes para definir la competencia de un usuario en una lengua y trascender con ello la mera corrección gramatical y léxica en la que se había centrado por ejemplo Noam Chomsky (véase 2.2.1), fue una aportación tan relevante, que marcó significativamente la enseñanza de lenguas extranjeras y fue recogida posteriormente en la definición de competencia comunicativa del Consejo de Europa para el MCER (véase 2.2.2.). Estrictamente, el Consejo de Europa en su definición no aporta nada nuevo que no haya sido recogido ya de alguna forma por Hymes (1984), pero como organismo centralizador realiza la importante función de ofrecer un estándar y una referencia homogeneizadora válida, como mínimo, para el territorio europeo. Es por ello que hemos elegido la definición del Consejo de Europa para nuestro objeto de estudio.

¿Por qué esta definición de competencia comunicativa que engloba aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos es tan importante para la traducción y la interpretación? El traductor e intérprete, como receptor y productor de textos y discursos que siempre se situarán en un contexto determinado, ha de ser capaz de comprender un mensaje escrito u oral con todos sus matices para lo cual tendrá que tener en cuenta diversos factores lingüísticos y extralingüísticos; y realizar producciones con una elevada corrección gramatical y precisión léxica (competencia lingüística), atendiendo a un registro y estilo adecuado para una

determinada situación (competencia sociolingüística) y estructuradas y organizadas de tal manera que permitan la consecución de determinados objetivos comunicativos (competencia pragmática).

Nos parece entonces que la competencia comunicativa describe a la perfección el dominio amplio que necesita tener un traductor o intérprete en todas sus lenguas de trabajo, constituyendo así la base *sine qua non* sobre la cual ejercer su actividad. En vista de que en esta tesis nos interesa en particular la parte productiva de la competencia comunicativa en relación con la interpretación, que es una actividad oral, nuestro objeto de estudio quedaría constituido entonces específicamente por la competencia comunicativa oral.

Como hemos adelantado en la introducción a este capítulo (2.1.), en el estudio que se presentará en el siguiente apartado (2.3.) se evaluará el nivel de competencia comunicativa oral de estudiantes que se encuentran al inicio de la asignatura Interpretación II (para la lengua B alemán). Conviene que recordemos el contenido de esta asignatura presentado en el apartado 1.4.1.2. para, a partir de ahí, determinar el nivel de competencia comunicativa oral que convendría que tuvieran los estudiantes. Inicialmente la asignatura se centra en la práctica de la traducción a vista como ejercicio preparatorio para la posterior práctica de la interpretación bilateral²⁶. Según nos ha informado la profesora a cargo de la asignatura, el examen final consiste en la interpretación bilateral de una entrevista formal y de temática semiespecializada sobre un tema previamente tratado en clase (por ejemplo, el cambio climático).

Fijémonos en la tabla de Rosen (2004; citado en Rosen & Varela, 2009:109-110) que describe las actividades de mediación oral propuestas por el MCER para cada nivel de lengua (tabla 4, se muestra a continuación) para ver si nos permite llegar a una conclusión sobre el nivel

²⁶ En el apartado 1.3.1.1. se explica en que consiste esta modalidad de interpretación.

que tendría que tener un estudiante para superar con éxito la asignatura Interpretación II. En los niveles A1, A2 y B1 se habla de interpretación no formal en situaciones sencillas o de la vida corriente, por lo que, dadas las características del examen final de la asignatura, formal y de temática semiespecializada, serían niveles demasiado bajos. En el nivel B2 ya se habla de interpretación posterior (consecutiva) de discursos y visitas guiadas, lo cual ya presupone un determinado grado de formalidad. Sin embargo, el hecho de que se hable de la interpretación posterior para contar un “resumen” deja entrever que posiblemente el grado de comprensión y precisión en la expresión no se considere todavía suficientemente elevado como para reflejar el mensaje original en su totalidad. En la descripción del nivel C1 ya no aparece esa limitación, por lo que para efectos de la interpretación bilateral de una entrevista formal semiespecializada como se pide en Interpretación II, el nivel indicado sería el C1 (se entiende que un nivel superior a este sería incluso mejor, pero no necesario para los requisitos de la interpretación bilateral o consecutiva).

No obstante, teniendo en cuenta que los estudiantes practican en el aula repetidamente la estructura de la entrevista formal con sus respectivos automatismos conversacionales y el vocabulario y giros idiomáticos de la temática en cuestión (que después vuelven a practicar y estudiar durante su preparación personal para el examen), consideramos que a efectos de un seguimiento provechoso y la superación de la asignatura Interpretación II en la UGR, un nivel B2 puede ser suficiente.

A1	Interpretación no formal de carteles, cartas de restaurantes, preguntas sencillas a familiares y amigos, etc.
A2	Interpretación no formal de carteles, cartas de restaurantes, preguntas sencillas a familiares y amigos, de una visita guiada para extranjeros dentro del propio país.
B1	Interpretación no formal de situaciones de negociación de la vida corriente. Exponer un tema en público, presentar un informe.
B2	Interpretación posterior para contar el resumen de un discurso, de una visita turística guiada, etc.
C1	Interpretación posterior o simultánea de un discurso, visita guiada, etc.
C2	Iniciación a la interpretación simultánea en congresos, reuniones, conferencias, etc.

Tabla 4. Actividades de mediación oral (Rosen, 2004:110)

2. 3. Estudios empíricos: entrevista oral y prueba onSET

Los estudios que se presentan a continuación servirán para comprobar la veracidad de las tres hipótesis de partida planteadas para esta tesis doctoral, que recordamos eran las siguientes:

Hipótesis 1:

Una parte importante de los alumnos de la asignatura más avanzada en interpretación del Grado en TeI tiene una competencia comunicativa oral insuficiente en su lengua B alemán.

Hipótesis 2:

La competencia comunicativa oral en la lengua B es un importante factor de incidencia en el rendimiento en las asignaturas de Interpretación II y, por ende, influirá en su superación.

Hipótesis 3:

Un feedback detallado y personalizado sobre su competencia comunicativa oral en alemán al principio de la asignatura Interpretación II ayudará a los alumnos a mejorar su rendimiento en la misma.

2.3.1. Objetivo

El objetivo del presente estudio es conocer el nivel de competencia comunicativa oral en alemán de los estudiantes en el Grado de Traducción e Interpretación de lengua B alemán y su influencia sobre su rendimiento académico durante la formación en interpretación. En concreto, el estudio se enmarcará en el contexto de la asignatura Interpretación II del Grado de TeI de la UGR. A su vez, queremos comprobar el efecto que tiene un *feedback* detallado y personalizado al alumnado con respecto a su competencia comunicativa oral en alemán al principio de la asignatura sobre su rendimiento en la misma.

Para ello, en primer lugar, necesitamos determinar el nivel de competencia comunicativa oral de los sujetos investigados y posteriormente pondremos en relación este resultado con la calificación final que obtengan en la asignatura de interpretación.

2.3.2. Metodología

Como hemos detallado en el apartado 2.2.2., la competencia comunicativa engloba la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Necesitábamos pues una prueba que midiera estas subcompetencias de la forma más amplia posible y de manera oral, dado lo que nos interesa en este estudio es la competencia comunicativa oral. En primera instancia pensamos en hacer uso de la parte oral de los exámenes oficiales del Goethe Institut²⁷, puesto que se trata de exámenes reconocidos de una institución de prestigio. No obstante, terminamos por descartarlos ya que esas pruebas van dirigidas a medir niveles predeterminados (por ejemplo, Goethe Zertifikat B2 o Goethe Zertifikat C1) y buscábamos una prueba adaptativa que pudiera recoger cualquier nivel de lengua. En nuestra búsqueda de métodos encontramos la *Oral*

²⁷ El Goethe Institut es una institución cultural de la República Federal de Alemania que se dedica a la difusión de la lengua y de la cultura alemanas en el extranjero: www.goethe.de

Proficiency Interview (OPI)²⁸ que permitía la adaptabilidad y flexibilidad que buscábamos, pero, dado que se trata de una prueba que requiere una elevada inversión económica²⁹, decidimos finalmente diseñar nuestra propia prueba oral en forma de entrevista semiestructurada adaptada a nuestras necesidades e inspirada en la estructura de la OPI. Con ella logramos suscitar muestras de habla que permitieron evaluar diferentes funciones comunicativas como describir, explicar, persuadir, recomendar o formular hipótesis, así como el empleo de un determinado registro o grado de cortesía. Los detalles de este método se desarrollan en el apartado 2.3.4.1.

Esta entrevista oral se hizo con dos muestras diferentes procediendo cada una de un curso académico distinto. En la primera (curso 2017/2018), los estudiantes obtuvieron un *feedback* sobre su competencia comunicativa oral al final del semestre, y los participantes de la segunda muestra (curso 2019/2020) recibieron dicho *feedback* al principio del semestre. Con ello se quiso comprobar si un *feedback* exhaustivo y personalizado puede beneficiar el rendimiento en la asignatura Interpretación II.

Conscientes del irremediable componente subjetivo que tiene hasta cierto punto la evaluación de una producción oral, quisimos aplicar también un método de carácter cuantitativo para complementar los datos obtenidos con la entrevista y de esta forma añadir rigor a nuestra investigación. Teníamos conocimiento ya de la prueba onSET, por haber tenido que hacerla como requisito para la solicitud de una beca de estudios años atrás. Se trata de una prueba computarizada que se realiza siempre bajo la monitorización de una persona autorizada por el TestDaF-Institut. Por nuestra experiencia personal sabíamos de antemano que permitía medir diferentes niveles según la puntuación alcanzada en el test, por lo cual decidimos utilizarlo en nuestra investigación. El test onSET mide

²⁸ Se detallará en el apartado 2.3.4.2.

²⁹ Alrededor de 160 dólares estadounidenses por persona:
<https://www.languagetesting.com/ltiapi/index/products/>

conocimientos lingüísticos (gramática, léxico, etc.) así que aporta información sobre la competencia lingüística del alumno, que es una de las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa (véase 2.2.2.).

Tras comprobar en la página web del test onSET³⁰ que la Universidad de Granada es uno de los centros en los que se puede llevar a cabo esta prueba, contactamos a la responsable local cuyo nombre y correo electrónico se indican también en dicha página web. Esta persona de contacto suele ser normalmente un lector o lectora del DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*). Ella³¹ nos informó de la necesidad de contar con la autorización y respaldo del TestDaF-Institut para poder llevar a cabo esta prueba en el marco de una investigación no comercial. Para dicha autorización fue preciso contactar al vicedirector del TestDaF-Institut por correo electrónico, describir el marco de nuestra investigación y firmar un compromiso de confidencialidad. Una vez obtenida la autorización pudimos comenzar a organizar la prueba junto a la responsable local. En el marco de nuestra investigación hemos llevado a cabo la prueba onSET con distintos grupos hasta tres veces, siempre previa solicitud de permiso al TestDaF-Institut³². Los detalles de la prueba onSET se describen en el apartado 2.3.4.2.

Finalmente contrastamos los resultados de estas pruebas (entrevista y onSET), que permitían establecer el nivel de competencia comunicativa inicial del alumnado, con el rendimiento en la asignatura Interpretación II para lo cual tomamos como referencia la calificación del examen de final de la asignatura.

Edel Navarro (2003) conceptualiza el rendimiento académico como:

³⁰ www.onset.de

³¹ Quisiéramos agradecer a Rebecca Cramer, lectora del DAAD, toda la ayuda prestada.

³² Nos gustaría expresar aquí nuestro agradecimiento al Dr. Thomas Eckes, vicedirector del TestDaF-Institut, por su apoyo en esta investigación.

[...] un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (Edel Navarro, 2003).

Como vemos, ese “perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (*ibidem*) que constituye el rendimiento académico puede ser medido y adoptar así valores cuantitativos y cualitativos. La evaluación del rendimiento académico constituye según Álvarez Rojo (1989) “una función específica del profesor” y es “inseparable de cualquier secuencia de enseñanza” (*ibidem*:89). Una de sus funciones básicas es la medición de los resultados finales alcanzados en una secuencia de instrucción, para lo cual se suele utilizar la denominación de “evaluación sumativa” (*ibidem*). Cuando el medio que se pretende evaluar es oral o práctico, como en el caso de la asignatura Interpretación II, se utiliza la observación o el análisis de una grabación de audio o video como técnica de evaluación (Hamodi, López Pastor, & López Pastor, 2015:155). En el caso de la asignatura que nos ocupa, los profesores analizan la grabación en audio de la interpretación bilateral que realizan los alumnos. La traducción de esta evaluación o valoración acerca del aprendizaje o las habilidades de un alumno a términos cuantitativos (notable, sobresaliente, etc.) se denomina calificación (Hamodi et al., 2015:149). Es así como las calificaciones nos pueden informar en términos cuantitativos sobre el rendimiento académico de un estudiante.

El procedimiento de la recopilación y el análisis de datos desde varias perspectivas para compararlos y contrastarlos entre sí se denomina triangulación y permite obtener una visión más precisa de los fenómenos sujetos a observación y análisis (Madrid, 2001:34).

2.3.3. Contexto del estudio, desarrollo y muestra

El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Granada con estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de alemán matriculados en la asignatura obligatoria Interpretación II. Se realizó en el curso 2017/2018 y se replicó en el curso 2019/2020 para comprobar la fiabilidad de los resultados obtenidos tras la primera aplicación del estudio.

Según el plan de estudios de la UGR (ver tabla 2, apartado 1.4.), la asignatura Interpretación II se imparte en el primer semestre del 4º curso. Es impartida algunos años, como en el curso objeto de estudio de nuestra investigación, por dos profesores. Esto se debe al deseo de hacer énfasis tanto en la competencia de la interpretación hacia el español por el profesor de interpretación directa como hacia el alemán por el profesor de interpretación inversa. Según nos indicó uno de los profesores de la asignatura, antes del aumento de la carga lectiva de los profesores a partir del año 2008, las clases de esta asignatura las impartían a veces ambos docentes a la vez para responder a las necesidades de la interpretación bilateral. Los estudiantes tienen su primer contacto con la interpretación en el segundo semestre del tercer curso (Interpretación I), pero descartamos realizar nuestro estudio en esta asignatura, puesto que es el primer acercamiento a la interpretación en la carrera, de manera que constituye más bien una introducción a esta disciplina.

Redactamos un correo electrónico dirigido a los 32 estudiantes matriculados en la asignatura Interpretación II en el curso 2017/2018 (anexo 3) que uno de los profesores de la asignatura envió desde su cuenta de correo electrónico para no infringir los derechos de confidencialidad de los datos de contacto personales de los estudiantes. En este correo, que se envió el día 15/09/17, cuatro días antes del primer día de clase en esta asignatura (19/09/17), a las direcciones de correo electrónico institucional

de los estudiantes³³, se les informaba brevemente sobre el estudio y se les invitaba a participar en las distintas pruebas que lo componen: acudir a una entrevista oral (2.3.4.1), realizar la prueba computarizada onSET (2.3.4.2) y rellenar un cuestionario (el cuestionario sirvió para recopilar datos demográficos sobre la muestra y como herramienta para el estudio sobre motivación presentado en el capítulo 3). A cambio se ofrecía la posibilidad de asistir a un taller para el fomento de la expresión oral en alemán organizado e impartido por la investigadora³⁴. La participación en el estudio se presentó en todo momento como voluntaria. La docente principal de la asignatura que había remitido este correo de parte de la investigadora les indicó a los estudiantes que los interesados en el estudio debían enviar un correo electrónico con la palabra “acepto” a la investigadora para expresar su voluntad de participar. Tan solo dos personas enviaron dicho correo de aceptación, lo cual se debió posiblemente a que la mayoría de los estudiantes no había revisado aún su correo institucional antes de comenzar el curso académico.

En el correo remitido a los alumnos (véase anexo 3) se menciona una segunda entrevista oral al final del semestre. Esto se debe a que originalmente se pretendía medir si la competencia comunicativa oral de

³³ Puesto que eran las únicas de las que disponía la profesora de la asignatura antes del comienzo del curso y que procedían de la lista de matriculados que le había sido facilitada.

³⁴ El taller contó con cinco sesiones de entre 60-90 minutos de duración: 03/10/17 (asistencia: 60%), 19/10/17 (asistencia: 40%), 16/11/17 (asistencia 30%), 14/12/17 (asistencia: 20%) y 16/01/18 (asistencia: 40%). En cuanto a su contenido, cabe mencionar resumidamente lo siguiente: en las primeras tres sesiones se hicieron sobre todo dinámicas de interacción oral, en la primera sesión se habló además de las distintas formas de practicar la expresión oral sin salir de casa, la segunda sesión se centró en la detección y la práctica de características del lenguaje oral e informal en alemán (en esta sesión se contó con una intérprete profesional austríaca como colaboradora invitada, Marie Theres Gruber, a la que estamos muy agradecidos por su colaboración) y la tercera se dedicó a la práctica del registro formal. Bajo petición de los participantes, las últimas dos sesiones se enfocaron como apoyo a la preparación para el examen final de la asignatura Interpretación II, por lo que se repasaron p.ej. cuestiones relativas a la toma de notas y se practicó la interpretación. Resultó imposible consensuar fechas para las sesiones que permitieran la asistencia de todos los participantes por incompatibilidad horaria de los estudiantes entre sí y se optó finalmente, a partir de la primera sesión en adelante, por elegir la fecha de la sesión inmediatamente posterior por una mayoría consensuada entre los presentes. A los ausentes se les enviaba un correo electrónico para informarles sobre la fecha para la siguiente sesión. Esto se tradujo en una asistencia relativamente baja. Como en muchas ocasiones la falta de asistencia a las sesiones era ajena a la voluntad de los participantes, optamos por no incluir los datos del taller en el estudio.

los estudiantes mejoraba en el transcurso de la asignatura. Sin embargo, puesto que hubo tres sujetos que, pese a haberse ofrecido un *feedback* personalizado como ‘recompensa’ (anexo 4), no asistieron a la segunda entrevista y eso reduciría aún más la muestra ya de por sí reducida (10 sujetos), decidimos finalmente replantear el estudio y no incluir los datos de esa segunda entrevista. En lugar de medir la evolución de la competencia comunicativa oral en el transcurso de la asignatura, optamos entonces por comprobar la incidencia del nivel de competencia comunicativa oral al inicio de la asignatura sobre el rendimiento en la misma para lo cual ya no hubo que contar con los datos de una segunda entrevista.

El primer día de clase, después de que los dos profesores de la asignatura realizaran la presentación de la misma³⁵, la investigadora se presentó al grupo y reiteró la información contenida en el correo electrónico y se insistió en que la participación en modo alguno sería tenida en cuenta por el profesorado de la asignatura. Tras esta presentación, en total hubo doce voluntarios. Los interesados en participar recibieron en ese momento cada uno un código numérico³⁶ que requerirían para poder realizar el test onSET. Este número sería a su vez el que indicarían en todas las demás pruebas; por un lado, con el fin de salvaguardar su identidad y, por otro, para poder posteriormente triangular los resultados de las tres pruebas: la entrevista oral (2.3.4.1.), la prueba onSET (2.3.4.2.) y el cuestionario (3.3.2.). A continuación, los voluntarios fueron conducidos a una sala de informática en la que realizaron en primer lugar la prueba onSET y después rellenaron el cuestionario³⁷. Se habilitó un enlace a un calendario

³⁵ Quisiéramos dar las gracias a estos dos profesores, la Dra. Esperanza Macarena Pradas Macías y el Dr. Jan-Hendrik Opdenhoff, por permitir y apoyar la realización de estos estudios en su asignatura Interpretación II.

³⁶ Dicho código numérico se denomina TAN (*Transaktionsnummer*). La lista con los códigos TAN nos había sido remitida por parte del TestDaF-Institut tras haber informado previamente sobre el número estimado de participantes.

³⁷ Esta sala de informática se había reservado previamente para tal fin y unos días antes las lectoras del DAAD a cargo de monitorizar el test onSET (Rebecca Cramer en el curso 2017/2018 y Katharina Fahling en el curso 2019/2020, a las que quisiéramos expresar nuestra gratitud por

online en el que los voluntarios pudieron elegir la fecha y la hora de la entrevista oral individual.

La prueba onSET y la entrevista oral debían servir para determinar el nivel de competencia comunicativa³⁸ de los estudiantes, mientras que con el cuestionario se pretendía evaluar sobre todo aspectos relacionados con la motivación por desarrollar esta competencia, que es el objeto del estudio del capítulo 3 de este trabajo doctoral. El nivel de competencia comunicativa alcanzado se comparó posteriormente con las calificaciones obtenidas en el examen final de la asignatura. Este examen consiste en la interpretación bilateral español-alemán de una entrevista formal semiespecializada sobre un tema previamente trabajado durante el curso. En vista de que, como hemos comentado algunos párrafos atrás, la incorporación de las calificaciones en el estudio no estaba prevista inicialmente, la profesora de la asignatura solicitó *a posteriori* el permiso de los estudiantes para facilitar la nota del examen a la investigadora.

En el curso 2017/2018, de los 32 estudiantes matriculados oficialmente en la asignatura Interpretación II finalmente se prestaron a participar 12 sujetos. Sin embargo, dos de ellos no llegaron a realizar la prueba oral, por lo que los datos de este estudio se basan en los resultados obtenidos de la evaluación de los 10 sujetos (31% del total de matriculados) que participaron en todas las pruebas. El 80% de la muestra eran mujeres y el 20%, hombres. Un 90% (9 de 10) tenía edades entre los 20 y 22 años y el 10% (1 de 10), 24 años. Según nos ha informado una de las docentes de la asignatura, la proporción de hombres y mujeres y la proporción de edades de la muestra se corresponde con la proporción en el aula.

Por su parte, en el curso 2019/2020 hubo 27 estudiantes matriculados oficialmente y participaron inicialmente 11 estudiantes, pero nuevamente

su inmensa ayuda), realizaron una serie de pruebas con los ordenadores para verificar que no hubiera problemas durante la ejecución del test.

³⁸ Véase definición de competencia comunicativa en el apartado 2.2.2.

hubo tres sujetos que posteriormente no acudieron a la entrevista oral. De manera que en la segunda ronda de aplicación del estudio contamos finalmente con un total de ocho sujetos (30% del total de matriculados). El 62,5 % (5 de 8) de la muestra estaba constituido por mujeres y el 37,5 % (3 de 8) por hombres. En cuanto a la edad de los participantes, el 87,5% (7 de 8) tenía entre 21 y 22 años y el 12,5% (1 de 8) tenía 27 años.

Cabe puntualizar que en la segunda aplicación del estudio se descartaron los procedimientos que, por diferentes razones, no habían funcionado bien en su primera aplicación: en el segundo estudio no se estableció el primer contacto por correo electrónico, sino que la investigadora se presentó directamente en la primera clase de la asignatura (11/09/19) para hablar del estudio, por lo que la prueba onSET y la cumplimentación del cuestionario se realizaron en la segunda sesión de la asignatura (13/09/19). A su vez, se prescindió del taller de expresión oral por la diversidad de horarios entre los estudiantes de cuarto curso que dificulta la posibilidad de fijar fechas de conveniencia para todos, y en su lugar se presentó la posibilidad de la participación en el test onSET como incentivo en sí mismo (puesto que es una prueba que da acceso a la solicitud de becas del DAAD), junto a la obtención de un *feedback* personalizado después de la entrevista oral (anexo 5). Se prescindió a su vez de realizar una segunda entrevista oral al final del semestre y se incorporó un párrafo al final del cuestionario (véase anexo 8) que indicaba que con la participación en las pruebas se expresaba el consentimiento para el acceso a la información relativa a la calificación obtenida en el examen final de Interpretación II por parte de la investigadora.

2.3.4. Material y método

El análisis de la competencia comunicativa en una lengua se enmarca en la investigación observacional en el aula que consiste en la observación y el análisis sistemático de fenómenos que ocurren en un contexto académico para comprender procesos de enseñanza y aprendizaje (Madrid, 2001:21,23). Para ello se suele hacer uso de técnicas de investigación cualitativa (*ibidem*:21). La investigación cualitativa trata de interpretar la realidad y describirla mediante palabras (*ibidem*:16) y la recopilación de datos se realiza mediante observaciones, entrevistas, diarios u otros procedimientos cualitativos que se graban o se recogen por escrito” (*ibidem*:24). En vista de que deseamos conocer el nivel de competencia comunicativa oral de la muestra, hemos optado por diseñar y aplicar entrevistas individuales conducidas en alemán, que grabamos en audio y posteriormente sometimos a un análisis lingüístico que permitió una categorización por descripción de niveles del MCER (2.3.4.1).

Con el objetivo de añadir mayor rigor a nuestra investigación, ya que los métodos cualitativos siempre tienen un determinado grado de subjetividad, decidimos complementar los datos obtenidos a través de las entrevistas con un método de investigación cuantitativa. Este tipo de investigación recopila datos objetivos de manera numérica siendo algunos de sus instrumentos los tests, pruebas objetivas o cuestionarios que, por ejemplo, emplean escalas de tipo Likert (Madrid, 2001:16,17). Madrid (1997) señala que los tests son una “modalidad de evaluación de carácter externo, fácilmente cuantificable y con alto grado de objetividad” y añade que:

Cuando un test se aplica con la intención de explorar el nivel de competencia del alumnado, los aspectos lingüísticos de mayor y menor dominio, la subcompetencia que ha desarrollado y las que necesita recuperación y refuerzo, le llamamos test de diagnóstico (Madrid, 1997).

Nosotros haremos uso de un test de diagnóstico computarizado denominado onSET (2.3.4.2) que nos aportará datos cuantitativos acerca de la competencia lingüística de la muestra, siendo esta una de las subcompetencias que componen la competencia comunicativa³⁹. Como habíamos mencionado en el apartado 2.3.2., elegimos este test en particular, puesto que permite detectar diferentes niveles según la puntuación alcanzada, es decir, no evalúa un nivel predeterminado como suele ser el caso de pruebas estandarizadas como el Goethe Zertifikat B1, Goethe Zertifikat B2, etc.

2.3.4.1. Entrevista oral

La prueba oral consistió en una entrevista semiestructurada de aproximadamente 15 minutos de duración cuyo objetivo era conocer el nivel de competencia comunicativa oral de los estudiantes. Elegimos el formato de la entrevista semiestructurada, puesto que es suficientemente adaptativa y flexible para permitir un desarrollo más natural de la conversación y suscitar diversos actos de habla que después puedan ser analizados, a la vez que mantiene cierto grado de estructuración y con ello una mayor comparabilidad.

Estas entrevistas tuvieron lugar de forma individual en un despacho de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UGR con el fin de evitar desplazamientos para los estudiantes. Buscamos además que se tratara de un despacho que estuviera vacío para que los entrevistados no se sintieran intimidados por la presencia de otras personas. Cada participante había elegido la fecha y hora que más le convenía siguiendo un enlace a un calendario online habilitado para tal fin (*Doodle*) que les habíamos remitido por correo electrónico.

³⁹ Como se detalla en 2.2.2., la competencia comunicativa engloba la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

A la hora de diseñar este instrumento de evaluación se tuvieron en cuenta los seis criterios de utilidad que ofrecen Bachman y Palmer (1996, citados en Tschirner, 2001) para pruebas que midan conocimientos en una lengua extranjera: fiabilidad, validez, autenticidad, interactividad, retroactividad y viabilidad. Según estos autores, si una prueba cumple con todos estos criterios en una medida aceptable, esta dará información sobre cómo actuarían los participantes ante determinadas necesidades lingüísticas en la vida real. A continuación, presentamos una breve explicación de estos criterios de utilidad basándonos en las descripciones que de ellos hace Tschirner (2001) y la forma en la que hemos aplicado cada criterio en el desarrollo de la prueba oral y su evaluación.

Según Tschirner (2001), para que una prueba sea considerada *fiable*, sus resultados deben ser reproducibles y no deben depender de factores como el estado de ánimo del examinador o la forma de formular las preguntas.

El primer paso hacia unos resultados fiables es que la persona que vaya a llevar a cabo y evaluar la prueba esté familiarizada tanto con el instrumento de evaluación en cuestión como con el MCER (Consejo de Europa, 2002), sus niveles y sus descriptores. La investigadora ya tenía cierto grado de experiencia a la hora de determinar los niveles de estudiantes de alemán según el MCER por dedicarse profesionalmente a la enseñanza de esta lengua (véase 0.4.). Siguiendo las recomendaciones de Rosen y Varela (2009:39) completamos este conocimiento previo con un estudio teórico exhaustivo del MCER y posteriormente aplicamos esta teoría durante un entrenamiento práctico intensivo en el que practicamos la evaluación y asignación de los distintos niveles mediante videos de exámenes orales. Este entrenamiento se llevó a cabo primero en inglés a partir de una herramienta de formación online disponible en internet para tal fin llamada CEFTrain Project (CEFTrain Project, 2018) y luego en alemán con el manual *Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion*

Deutsch (Bolton, Glaboniat, Lorenz, Perlmann-Balme, & Steiner, 2008) y el DVD que lo acompaña.

Según Kenyon y Tschirner (2000, citados en Tschirner 2001) la fiabilidad de la evaluación de una prueba oral aumenta significativamente cuanto más evaluadores haya. Por lo que siguiendo a estos autores debería haber un mínimo de dos personas que realicen una evaluación independiente la una de la otra, es decir, mediante un “procedimiento ciego” (en alemán: *blindes Verfahren*) en el que cada uno lleva a cabo la evaluación sin conocer previamente el dictamen del otro evaluador. Solicitamos por ello la colaboración de una persona que tuviera una dilatada experiencia en la evaluación del nivel de alemán como lengua extranjera y cumplía con ese perfil el antiguo director del Goethe Institut de Granada, Hermann-Ludwig Schwarz, que durante años fue examinador de esa institución y que cuenta con una amplia trayectoria en la docencia de la lengua alemana, inclusive en el ámbito de los estudios universitarios de TeI. Fue una gran suerte que aceptara participar desinteresadamente como segundo evaluador, por lo que le estamos muy agradecidos. Ejerció de segundo evaluador en la primera ronda de evaluaciones (curso 2017/2018). Siguiendo el procedimiento ciego, cada uno realizó la evaluación detallada de los distintos parámetros que se pretendían medir a través de las entrevistas (vocabulario, control gramatical, etc.) sin conocer previamente la evaluación del otro. Posteriormente, nos reunimos para poner en común los resultados (veáse 2.3.5.). El nivel holístico de la competencia comunicativa oral de cada estudiante se determinó de mutuo acuerdo entre los dos evaluadores discutiendo cada caso detenidamente hasta determinar conjuntamente su nivel holístico.

En la segunda ronda (2019/2020) lamentablemente tuvimos que prescindir de un segundo evaluador por razones de plazos y por no querer constituir una carga adicional en la de por sí apretada agenda de nuestro colaborador. No obstante, cabe mencionar que durante la primera ronda se había

constatado que la evaluación de ambos evaluadores había sido muy similar (véase tabla 7, apartado 2.3.5.).

Para conseguir una evaluación con amplio grado de fiabilidad, Tschirner (2001) considera a su vez indispensable que se graben las entrevistas para que se puedan volver a escuchar y analizar detalladamente todas las veces que sean necesarias:

Die menschliche Erinnerung, die sich aus wahrnehmungspsychologischen Gründen vor allem aufs Inhaltliche richtet, trügt, wenn es um das Wortwörtliche geht. Das Wortwörtliche allerdings gibt Auskunft über die sprachliche Kompetenz der Teilnehmer. Bewerter müssen sich Prüfungen mehrmals anhören können, müssen bestimmte sprachliche Details einander vorführen und miteinander diskutieren können (Tschirner, 2001).

La grabación en voz de las entrevistas fue también necesaria para que el segundo evaluador, que no pudo estar presente cuando estas se llevaron a cabo, pudiera realizar su evaluación de las mismas⁴⁰.

El siguiente criterio de utilidad, la *validez* (en sentido de “validez de constructo”), viene dado por la descripción y definición precisa de la habilidad que se pretende medir, ya que constituirá la base de la prueba y de la interpretación de los resultados (Tschirner, 2001).

El concepto de competencia comunicativa ha quedado precisado en el apartado 2.2.2. y hemos podido ver que se divide a su vez en competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática. A continuación, vamos a detallar cuáles fueron los parámetros que se evaluaron en la prueba oral y qué escalas del MCER (Consejo de Europa, 2002) se utilizaron como referencia. El MCER ofrece una serie de escalas

⁴⁰ Como en algunas de las entrevistas se llegan a mencionar datos privados de los sujetos, las grabaciones solo se conservan en archivos de audio. Los investigadores interesados pueden ponerse en contacto con la autora de esta tesis, en caso de que quisieran acceder a estos archivos.

para medir diferentes parámetros de la competencia comunicativa permitiendo asignarlos a diferentes niveles. Aparte de indicar en que página del MCER se encuentra cada una de estas escalas, también las ponemos a disposición para su consulta en el anexo 6.

1. Competencia lingüística:

Abarca el conocimiento de los aspectos formales de la lengua a partir del cual se pueden formular mensajes con sentido y de la capacidad para poner en práctica este conocimiento. Mediante la entrevista oral hemos analizado la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y el control fonológico de los estudiantes utilizando para ello las escalas del MCER llamadas *Alcance* (Consejo de Europa, 2002:32), *Competencia lingüística general* (*ibidem*:107), *Corrección gramatical* (*ibidem*:111) y *Control fonológico* (*ibidem*:114).

2. Competencia sociolingüística:

Hace referencia al conocimiento y las habilidades para adaptar el uso de la lengua a su contexto sociocultural. Para su evaluación empleamos la escala *Adecuación sociolingüística* (*ibidem*:119).

3. Competencia pragmática:

Abarca aspectos funcionales y discursivos de los recursos lingüísticos. Evaluamos esta subcompetencia mediante las escalas denominadas *Coherencia y cohesión* (*ibidem*:122), *Fluidez* (*ibidem*:32) y *Fluidez oral* (*ibidem*:126).

Según Tschirner (2001) una prueba oral gana validez cuantas más funciones comunicativas o “actos de habla” (él las denomina

“*Sprechhandlungen*”) se pongan a prueba (dar y preguntar por información, describir, expresar opiniones, etc.) aunque resulta evidente que es imposible evaluarlas todas. Este autor (*ibidem*) nos habla de una jerarquía de dificultad en cuanto a estos actos de habla, según la cual la forma más sencilla de hablar consiste en alinear palabras o frases memorizadas sin conectarlas entre sí. Para Tschirner (2001) esto constituiría la primera etapa del proceso de adquisición de una lengua. En la segunda etapa se agrupan las palabras para formar frases y en la tercera ya se forman textos, primero sencillos como narraciones o descripciones y posteriormente más complejos. Una argumentación en la que hay que generar una cohesión causal y lógica, por ejemplo, requiere el uso y dominio de formas y estructuras de mayor complejidad (*ibidem*).

En la sucesión de las preguntas hemos tenido en cuenta esta jerarquía para mantener un nivel de dificultad ascendente. Así, por ejemplo, se comienza pidiendo al alumno que haga una pequeña presentación de sí mismo, luego que realice una descripción o narración por ejemplo de su lugar de origen, de alguna festividad conocida o un viaje. Si el nivel del alumno lo permite, posteriormente se intenta suscitar actos de habla en los que tenga que realizar presunciones hipotéticas, expresar su opinión, especular, etc.⁴¹

Con el fin de poder poner a prueba la competencia sociolingüística, se llevó a cabo también la simulación de un diálogo contextualizado o juego de rol. En alemán es muy importante, por ejemplo, el correcto uso de “tú” (*Du*) o “usted” (*Sie*) según el contexto comunicativo y tener en cuenta el diferente registro que implica. La investigadora tuteó a los participantes en todo momento y procuró generar un ambiente distendido, relajado e informal, precisamente con la intención de poner a prueba si adaptaban su registro durante la simulación de un diálogo que requería mayor formalidad. Antes de iniciar el juego de rol, se les presentaba la situación

⁴¹ Véase anexo 7 como referencia del guion que utilizamos. Nótese que se trata de un guion con preguntas orientativas.

y el papel que iban a desempeñar el participante y la investigadora. Según el nivel de comprensión y expresión del estudiante, esta simulación podía implicar actos de habla más sencillos como hacer propuestas, preguntas y recomendaciones a una pareja de alemanes en una oficina de turismo o la transmisión de información y noticias ingratas por ejemplo durante una reunión entre un profesor de primaria y la madre de uno de sus alumnos, que requiere un uso de la lengua mucho más sutil.

La prueba era en todo momento adaptativa. La investigadora contaba con una serie de preguntas y situaciones preparadas (anexo 7), pero la elección de una u otra dependía del desarrollo de la conversación para procurar que mantuviera cierta naturalidad. Una vez que la entrevista avanzaba y el nivel del alumno iba quedando más claro, la investigadora adaptó el nivel de dificultad con la elección del tipo de situación para el juego de rol.

Esta estructura se basa en el esquema que sigue la *Oral Proficiency Interview* (OPI) del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). La OPI cuenta con las siguientes cuatro fases: *warm-up*, *level-checks*, *probes* y *wind down* (véase tabla 5). La primera fase sirve de calentamiento para el alumno (*warm-up*), cuando este empieza a sentirse más cómodo, se pasa a la segunda fase en la que se realiza un tanteo del nivel del estudiante con preguntas que requieren actos de habla cada vez más complejos (*level-checks*). Una vez que el entrevistador ya haya podido determinar aproximadamente el nivel del alumno, aumenta el grado de dificultad para poner a prueba hasta dónde puede llegar (*probes*). En nuestra entrevista, es en esta tercera fase donde se inserta el juego del rol. Finalmente, se regresa a un nivel agradable para el alumno y se finaliza la entrevista con un tono positivo (*wind down*).

The Warm Up	The Level Checks	The Probes	The Wind Down
<p>This first phase of the OPI serves as the introduction to the interview. It consists of greetings, informal exchanges of pleasantries, and conversation openers pitched at a level which appears comfortable for the speaker. Every OPI begins with the assumption that a conversation will take place (Intermediate Level).</p>	<p>When the speaker has settled into the interview and appears to be reasonably comfortable using the target language, the interviewer moves to the next phase of the OPI, the level checks. The interviewer engages the speaker in conversation on several topics of interest so that the tasks characterizing any given level can be performed. Level checks are questions that elicit the performance floor, the linguistic tasks and contexts of a particular level which can be handled successfully.</p>	<p>Once the interviewer has begun to establish that the speaker can handle the tasks and topics of a particular level, the interview proceeds to the next phase, the probes. The purpose of the probes is to discover the ceiling or limits of the speaker's proficiency, i.e. the patterns of weakness. This is done by raising the level of the interview to the next higher major level in an attempt to discover the level at which the speaker can no longer sustain functional performance.</p>	<p>The final phase returns the speaker to a comfortable level of language exchange and ends the OPI on a positive note.</p>
<p><u>The Role Play</u> A transactional or social situation can serve as either an additional level check or probe as needed in a particular interview.</p>			

Tabla 5. Las cuatro fases de la OPI (ACTFL, 2012)

Si queremos a su vez que una prueba sea *auténtica*, el uso de la lengua que incitemos en ella ha de coincidir con el uso natural que el participante haga de la misma (Tschirner, 2001).

Para González-Such et al. (2013:9) “el principio fundamental será que la situación evaluativa replique en la medida de lo posible la realidad” y para

ello desaconsejan las entrevistas estructuradas con roles evaluador/evaluado demasiado estrictos y abogan por “orientar la evaluación a partir de un diálogo –dirigido, pero no directivo” (*ibidem*). Esto coincide con el punto de vista de Beyer (2003:70), que considera que la entrevista semiestructurada representa el equilibrio óptimo entre la garantía de una mayor comparabilidad gracias a un determinado grado de estructuración y de cierta naturalidad al permitir un desarrollo flexible de la conversación. Es por ello por lo que hemos elegido este formato.

Por su parte, el concepto de *interactividad* significa que los resultados deben depender exclusivamente de los factores que se pretenden evaluar y no verse influenciados por otro tipo de aspectos como el grado de conocimiento que un participante pueda o no tener de un tema en concreto, posibles reacciones emocionales, las estrategias empleadas por el examinador, etc. (Tschirner, 2001).

Por esa razón se ha tenido especial cuidado a la hora de elegir preguntas o situaciones que no implicaran ningún tipo de conocimiento especializado ni que tratasen temas sensibles. A su vez, se procuró eliminar o minimizar la posibilidad de que los participantes se pusieran nerviosos tanto antes como después de la entrevista. En ningún momento se utilizó la palabra “prueba” o “examen” con los participantes a la hora de referirnos a la entrevista oral, sino que lo presentamos como una “breve conversación en alemán”. Durante la entrevista la investigadora sonreía a los participantes, asentía mientras hablaban, mostraba empatía e interés honesto en sus contribuciones para hacerlos sentir lo más relajados posible y así evitar que los nervios o el estrés pudiesen interferir en su producción oral (en el apartado 3.2.6. de esta tesis se explica la importancia del papel del instructor para la reducción de la ansiedad en un contexto académico).

La *retroactividad* hace referencia al cambio que se genera en el estudiante tras participar en una prueba a raíz del *feedback* que reciba y por las decisiones que tome después de realizarla (Tschirner, 2001). El *feedback*

de una prueba puede influenciar la forma en la que estudien los candidatos de ahí en adelante o las decisiones que tomen para su futuro, sobre todo si se trata de un *feedback* exhaustivo, si los objetivos de la prueba son transparentes y si se analiza y evalúa el rendimiento de los participantes de forma detallada (*ibidem*).

Como el análisis del efecto de un *feedback* personalizado y detallado sobre el rendimiento de los alumnos forma parte de la comprobación de la tercera hipótesis de partida del presente trabajo, elaboramos y le remitimos un *feedback* exhaustivo de la entrevista oral a los estudiantes por correo electrónico. La muestra de 2017/2018 recibió este *feedback* después de que el periodo del estudio hubiera terminado al final del semestre (véase anexo 4), mientras que la muestra del curso 2019/2020 lo obtuvo después de realizar la entrevista oral al principio del curso (véase anexo 5).

Y finalmente, para que una prueba resulte *viable*, el coste o esfuerzo dedicado a su desarrollo, puesta en práctica y evaluación debe ser razonable (*ibidem*).

En vista de que se pretendía estudiar un grupo de estudiantes matriculados en una determinada asignatura, se preveía que el número de participantes no iba a sobrepasar un máximo de 30. Dado que la duración de la prueba oral es relativamente reducida (12-15 minutos) su viabilidad quedaba totalmente garantizada.

2.3.4.2. onSET

El onSET (*Online-Spracheinstufungstest*) es una prueba computarizada ofrecida por parte del TestDaF-Institut que permite determinar el nivel lingüístico general de una persona según la descripción de niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002) de forma rápida y eficaz. Tiene una versión para medir conocimientos en alemán y otra para evaluar conocimientos en inglés. Se puede llevar a cabo en centros autorizados

para tal fin repartidos en todo el mundo, siendo para ello indispensable el acceso a internet (TestDaf-Institut, 2018).

En esta prueba los participantes se enfrentan a ocho textos breves de temática variada y de dificultad ascendente con un total de 20 huecos cada uno. Se dispone de un máximo de 5 minutos para cada texto, por lo que la duración máxima de la prueba es de 40 minutos. Dicha prueba está basada en el método C-Test, que son pruebas lingüísticas integradoras y escritas que aprovechan la redundancia natural del lenguaje para la medición del nivel de lengua general (Raatz, Grotjahn, & Sigott, 2018). Los huecos en el texto se generan eliminando partes de palabras. Para poder rellenar estos huecos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales (TestDaf-Institut, 2018), por lo que lo hemos elegido para evaluar lo que en el MCER (Consejo de Europa, 2002) se define como competencia lingüística (véase 2.2.2.).

Dado que por cada hueco que se haya rellenado correctamente se obtiene un punto y que existen un total de 160 huecos, la puntuación final del participante se situará entre los 0 y 160 puntos. Esta puntuación permitirá asignarle uno de los siguientes niveles del MCER: *A2, B1, B2, C1 o más*. A continuación, se presenta una tabla (tabla 6) con la relación entre la puntuación y el nivel asignado:

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Tabla 6. Puntuación por nivel onSET (TestDaf-Institut, 2018)

Como se desprende de dicha tabla (tabla 6), según se trate de la prueba de inglés o de alemán, se establece una puntuación por cada nivel. De ser necesario, las puntuaciones entre los niveles permiten realizar una

asignación más precisa. Por ejemplo, en el caso de que un participante al que se le haya indicado un nivel B1 en el test onSET alemán tenga una puntuación total de 64 puntos, su rendimiento podría ser asignado a un B1 bajo, puesto que se situaría 10 puntos por debajo del umbral del área central del B1. Con un total de 87 puntos, se consideraría un B1 alto por situarse ocho puntos por encima del umbral superior del área central del B1 (TestDaf-Institut, 2018).

Tal y como indica Eckes (2010:171), los resultados de años de investigación en el ámbito de los C-Tests no dejan duda de que se trata de un instrumento fiable para la medición de la competencia lingüística general. A su vez, su demostrada estrecha relación con las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar), así como con conocimientos gramaticales y léxicos han revelado que los C-Test se caracterizan por un elevado grado de fiabilidad y validez (*ibidem*).

La seguridad y el correcto desarrollo del onSET vienen garantizados por la supervisión continua de una persona autorizada por parte del TestDaf-Institut. En este caso se contó con la colaboración de la representante del DAAD en la UGR⁴² que explicó el funcionamiento detallado de la prueba a los participantes y estuvo en todo momento a su disposición para aclarar posibles dudas con respecto al procedimiento.

Un aspecto importante del desarrollo de la prueba es que para inscribirse en ella los participantes tienen que introducir un así llamado “número de transacción” (*Transaktionsnummer* – TAN). La lista con estos códigos fue facilitada a la investigadora previamente por parte del TestDaf-Institut. Poco antes de dirigirnos al aula donde tendría lugar la prueba, se repartió un papel con un código TAN individual a cada participante y se le indicó la importancia de conservar este número, ya que se le volvería a solicitar como referencia en el cuestionario (detallado en 3.3.2.) y en la entrevista

⁴² Rebecca Cramer en el curso 2017/2018 y Katharina Fahling en el curso 2019/2020.

oral (2.3.4.1.). Esto nos permitió triangular todos los datos utilizando para ello el programa Microsoft Excel y salvaguardar a su vez el anonimato de los participantes.

2.3.5. Resultados de la primera aplicación del estudio: curso 2017/2018

A continuación, presentamos una tabla (tabla 7) con la evaluación detallada de la prueba oral. Por cada competencia evaluada hay dos niveles asignados; a la izquierda la del primer evaluador (la investigadora) y a la derecha la del segundo evaluador, que, como detallamos en el apartado 2.3.4.1., tiene una dilatada experiencia en la enseñanza y en la evaluación del alemán como lengua extranjera.

Sujeto	Vocab.	Correcc. gramatical	Control fonológico	Compet. socioling.	Fluidez	Coherencia y cohesión	Nivel holístico
86164	B2 / B2+	B2 / C1	B2 / C1	B1+ / B2+	B2/ B2+	B2 / B2+	B2
63125	B1 / B1+	B1 / B1+	B2 / B1+	B1 / B1+	B2/ B1+	B1 / B1+	B1+
84619	C1 / B2	C1 / B2	B2 / B2	B2 / B2+	C1/ B2+	B2 / B2	B2+
24962	A2 / A2+	A2 / A2	B1 / B1	A2+ / A2+	B1/ A2+	A2+ / A2	A2+
39955	C1 / C2	C2 / C2	C1 / C1+	C1+ / C2	C1 / C2	C1 / C1+	C1+
25537	A2 / A2+	A2 / B1	B1 / B1	A2+ / B1	A2+/ B1	A2+/ B1	A2+
38959	B1 /B1+	B1 / B1	B2 / B1+	B1 / B1+	B1+/ B1+	B1 / B1+	B1
97650	C1 / C1	C1 / C1+	C1 / B2	C1 / C1	C1 / C1	C1 / C1	C1
31257	B1 / B2	B1 / B2+	B1+ / B2	B1+ / B2	B1+ / B2	B1 / B2	B1
64950	C1 / C1	C1 / B2+	C1 / C1	C1 / C1+	C1 / C1	C1 / C1	C1

Tabla 7. Evaluación detallada de la prueba oral 2017/2018

En líneas generales, el segundo evaluador tendió a realizar una valoración ligeramente superior de los distintos criterios de la competencia comunicativa oral que el primero. No obstante, ese cierto grado de variación se encuentra dentro de la normalidad para la evaluación de una prueba oral (Bolton et al., 2008), ya que si bien conviene hacer todos los esfuerzos posibles para minimizar el componente subjetivo, resulta hasta cierto punto inevitable (Europarat 2001:183).

Recordamos que, como se indicó en el apartado 2.3.3., la muestra representa el 31% del total de matriculados en la asignatura Interpretación II en el año académico 2017/2018. El gráfico 1 nos muestra el número de candidatos por nivel holístico de competencia comunicativa oral (CCO). Podemos apreciar que el 50% de los participantes (5 de 10) presenta un nivel por debajo del B2. Este es un dato preocupante, si tenemos en cuenta que, como habíamos determinado en el apartado 2.2.3., el B2 debería ser el nivel mínimo que garantiza unas herramientas básicas suficientes para poder rendir adecuadamente en la asignatura Interpretación II, siendo el nivel C1 el nivel ideal. Este nivel ideal lo refleja tan solo el 30% de la muestra, mientras que el 20% tiene un nivel B2, que nos parece un nivel aceptable.

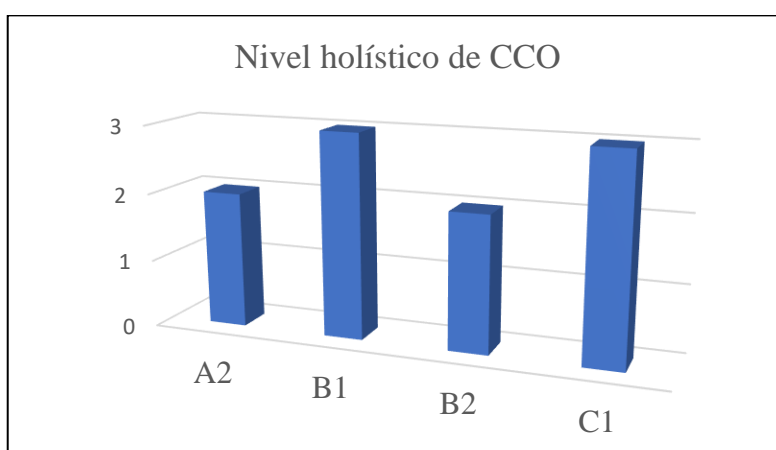


Gráfico 1. Nivel holístico de la competencia comunicativa oral 2017/2018

Los resultados de la prueba onSET, que daba información en particular sobre la competencia lingüística (una de las subcompetencias de la competencia comunicativa), apuntan en la misma dirección. También aquí la mitad de la muestra reflejó un nivel inferior al B2 (gráfico 2).

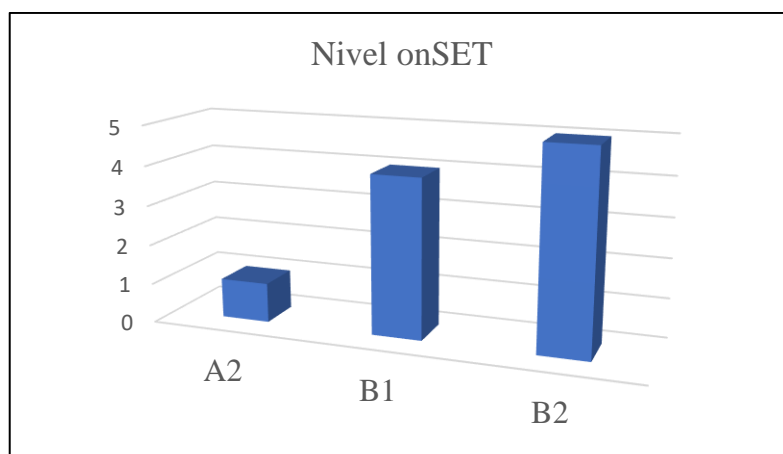


Gráfico 2. Nivel de alemán según onSET 2017/2018

Pongamos ahora estos datos en relación con la calificación obtenida en el examen de interpretación bilateral español/alemán que se realizó al final de la asignatura semestral Interpretación II en la convocatoria ordinaria. La tabla 8 resume todos los resultados que ha obtenido cada uno de los diez participantes en este estudio: los resultados de la prueba onSET (que indica tanto el nivel según MCER como la puntuación alcanzada en el test), la entrevista oral (nivel holístico de la competencia comunicativa oral) y la calificación del examen de interpretación.

Participante	Nivel onSET	Puntuación onSET ⁴³	Nivel holístico Competencia Comunicativa oral	Calificación examen interpretación ⁴⁴
86164	B2	123	B2	8,25
63125	B2	103	B1+	8,75
84619	B2	106	B2+	8,25
24962	B1	76	A2+	5,75
39955	B2	112	C1+	8,5
25537	A2	60	A2+	4,0
38959	B1	61	B1	4,0
97650	B2	106	C1	9,0
31257	B1	65	B1	4,0
64950	B1	86	C1	8,5

Tabla 8. Resultados de las pruebas 2017/2018

Los candidatos marcados en negrita y con sombreado gris (25537, 38959 y 31257) en la tabla 8 son aquellos que han suspendido el examen de interpretación. Llama la atención a primera vista que los tres participantes que han suspendido la asignatura son también aquellos que menor puntuación alcanzaron en la prueba onSET, con un nivel A2 o B1 claramente más cercano al A2 que a un B1 medio.

2.3.5.1 Conclusiones

El reducido número de participantes es, sin duda, una limitación de este estudio. A su vez, la muestra pertenece a una promoción que los profesores de interpretación de alemán de la UGR han calificado como “excepcionalmente buena”, ya que ese año el número de estudiantes con buen nivel de alemán ha sido inusualmente alto.

⁴³ La puntuación en este test puede ser de 0 a 160. Véase tabla 6 en el apartado 2.3.4.2.

⁴⁴ En España las calificaciones van de 0 a 10, siendo 10 la nota más alta. El aprobado se obtiene a partir de 5.

Aun así, los datos que tenemos hasta ahora por lo pronto confirman que la mitad de la muestra no cuenta ni con el nivel de competencia lingüística ni con el nivel de competencia comunicativa oral adecuado para la etapa formativa en la que se encuentran.

Los resultados parecen indicar, a su vez, que para tener una opción mínima de aprobar el examen de la asignatura Interpretación II, el nivel de competencia lingüística según la prueba onSET no debe bajar del B1 medio, correspondiente a la franja entre 74 y 79 puntos (ver tabla 6 y tabla 8). Aquellos participantes que obtuvieron una puntuación inferior a este umbral suspendieron el examen.

Con respecto a los resultados obtenidos sobre la competencia comunicativa oral, no hemos podido determinar un umbral mínimo claro por debajo del cual ya no se dan aprobados, pero sí podemos concluir que contar con un nivel B2 o más puede no solo garantizar aprobar la asignatura, sino incluso un rendimiento y aprovechamiento satisfactorio que se acompaña a su vez de calificaciones altas.

2.3.6. Resultados de la segunda aplicación del estudio: curso 2019/2020

En primer lugar, presentamos una tabla con la evaluación detallada de la prueba oral (tabla 9). Como se explicó en el apartado 2.3.4.1., en la segunda aplicación del estudio solo hubo un evaluador (la investigadora).

Sujeto	Vocab.	Correcc. gramatical	Control fonológico	Compet. socioling.	Fluidez	Coherencia y cohesión	Nivel holístico
68039	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B2
27060	B1	B1	A2+	B1	B1	B1	B1
44260	B2	C1	B2+	B2+	B2	B2+	B2+
48573	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
24872	B2	B1+	B1+	B2	B2	B2	B2
52146	A2+	A2+	A2+	B1	B1	B1	A2+
52547	C1	C1	B2	B2+	B2+	C1	C1
68401	B1	B2	B2+	B2	B2	B1	B2

Tabla 9. Evaluación detallada de la prueba oral 2019/2020

En esta muestra, que representa un 30% de los matriculados en la asignatura Interpretación II en el curso 2019/2020, el 37,5% refleja un nivel holístico de la competencia comunicativa oral inferior al B2, el 50% un nivel B2 y el 12,5% un nivel C1. El gráfico 3 nos muestra el número de candidatos por nivel holístico de competencia comunicativa oral.

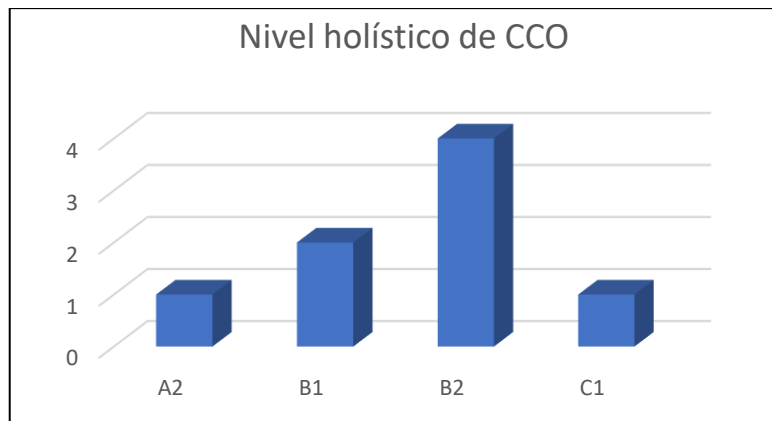


Gráfico 3. Nivel holístico de la competencia comunicativa oral 2019/2020

Por su parte, en la prueba onSET la mitad de la muestra reflejó un nivel de competencia lingüística equivalente al B1 y la otra mitad, un nivel B2 (gráfico 4).

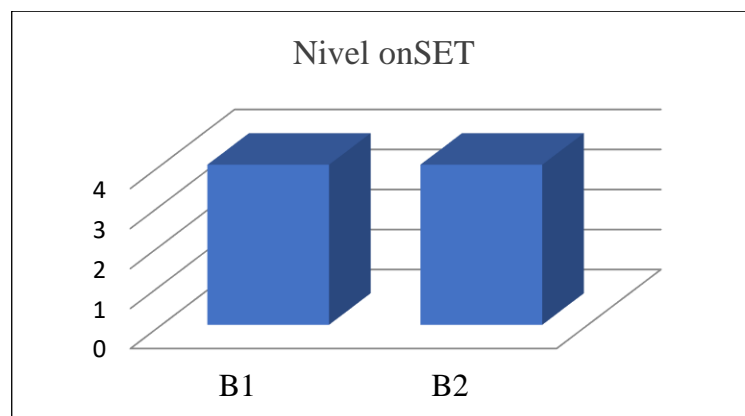


Gráfico 4. Nivel de alemán según onSET 2019/2020

En la tabla 10 se ofrecen los resultados de las dos pruebas (prueba oral y onSET) y se ponen en la relación con la calificación obtenida en el examen final de la asignatura Interpretación II.

Participante	Nivel onSET	Puntuación onSET	Nivel holístico Competencia Comunicativa oral	Calificación examen interpretación ⁴⁵
68039	B2	99	B2	7,75
27060	B1	71	B1	6,0
44260	B2	110	B2+	7,75
48573	B2	109	B1	7,0
24872	B2	96	B2	5,75
52146	B1	74	A2+	5,0
52547	B1	84	C1	8,25
68401	B1	85	B2	6,75

Tabla 10. Resultados de las pruebas 2019/2020

Cabe recordar aquí que hay una variable importante que difiere entre la primera y la segunda aplicación del estudio: en el estudio de 2017/2018 se ofreció un *feedback* al final del semestre referente a una entrevista oral que se había realizado también después de la asignatura Interpretación II (véase 2.3.3.). En el estudio de 2019/2020, sin embargo, dicho *feedback* se ofreció al principio de la asignatura.

En la tabla 10 vemos que en esta ocasión no hay suspensos, aunque sí observamos una correlación clara entre el nivel de competencia comunicativa oral del sujeto 52547, que es el más alto de la muestra (C1), con su calificación en la asignatura, que vuelve a ser la más alta (8,25). Por otro lado, en el otro extremo se encontraría el sujeto 52146 con un nivel de competencia comunicativa oral muy bajo (A2+) y una calificación muy al límite del suspenso (5,0).

⁴⁵ En España las calificaciones van de 0 a 10, siendo 10 la nota más alta. El aprobado se obtiene a partir de 5.

2.3.7. Discusión y conclusiones

A pesar de que somos conscientes del inconveniente que supone contar con una muestra tan reducida⁴⁶, en vista de que en la primera aplicación del estudio un 50% y en la replicación del estudio casi un 40% de la muestra estudiada mostró un nivel de competencia comunicativa oral en alemán inferior al nivel B2, que según lo determinado en el apartado 2.2.3. sería el nivel mínimo aceptable para poder rendir satisfactoriamente en la asignatura Interpretación II, consideramos que podemos confirmar la primera hipótesis planteada en la introducción a esta tesis: efectivamente una parte importante de los alumnos de la asignatura Interpretación II tiene una competencia comunicativa oral insuficiente en su lengua B alemán. Los resultados de la prueba onSET, que ofrecía datos cuantitativos objetivos acerca de la competencia lingüística de los estudiantes, que es una de las subcompetencias de la competencia comunicativa⁴⁷, apoyan los resultados de la prueba oral: en ambas muestras el 50% de los estudiantes mostró tener un nivel de competencia lingüística inferior al B2.

Con respecto a la segunda hipótesis, que considera que la competencia comunicativa oral en la lengua B es un factor de incidencia importante para el rendimiento en las asignaturas de Interpretación II y que, por ende, influye en su superación, los datos obtenidos en ambas aplicaciones del estudio indican su confirmación. En el estudio de 2017/2018, los tres sujetos con el nivel de competencia comunicativa más bajo fueron también los únicos tres que suspendieron el examen final de la asignatura; y en el estudio de 2019/2020, los dos sujetos con el nivel más bajo, si bien no suspendieron, sí obtuvieron calificaciones que podrían considerarse bastante bajas (5,0 y 6,0). A su vez el estudiante con el mayor nivel de competencia comunicativa oral (C1) fue el que mejor rendimiento mostró en la asignatura con una calificación de 8,25, la más alta de la muestra.

⁴⁶ En ambas aplicaciones del estudio la muestra solo reflejó un tercio del total de matriculados.

⁴⁷ Definida en 2.2.2.

También en la muestra de 2017/2018 los estudiantes con nivel C1 habían obtenido muy buenas calificaciones de notable alto o incluso sobresaliente.

Una diferencia importante entre las condiciones de la primera y la segunda muestra fue el momento en el que se facilitó el *feedback* sobre su competencia comunicativa oral a los alumnos. En el apartado 2.3.3. explicamos que en la primera aplicación del estudio (2017/2018) se había hecho una primera entrevista oral al principio de la asignatura cuyos resultados son los que aparecen en 2.3.5., y una segunda entrevista al final de la misma. Los estudiantes recibieron un *feedback* de esa segunda entrevista al final del semestre. En el curso 2019/2020, los estudiantes solo hicieron una entrevista oral al principio de la asignatura y obtuvieron el *feedback* de su rendimiento en ella poco después.

Como se puede apreciar en los anexos 4 y 5, se trata de un análisis bastante detallado y muy personalizado de la competencia del alumno con consejos precisos para solventar sus carencias. Entendemos que esto pudo ser de gran ayuda para estos estudiantes, que tuvieron entonces todo el semestre para centrarse en mejorar aquello que les había sido señalado específicamente en el *feedback*. Creemos que esto podría explicar por qué a diferencia de la muestra del curso 2017/2018, los alumnos del curso 2019/2020 con una competencia comunicativa oral relativamente baja como los sujetos 27060 y 52146 (tabla 10) hayan conseguido aprobar la asignatura, si bien fuera con calificaciones bajas. Además, según comentó una de las docentes de la asignatura, estos estudiantes mostraron una actitud claramente diferenciada con respecto al alumnado de nivel lingüístico parecido que no había participado en el estudio y que, por ende, no había recibido *feedback*: estaban más motivados, más confiados, asistieron más y participaban más activamente en clase. Esto confirmaría nuestra tercera hipótesis, ya que parece ser que un *feedback* detallado y personalizado podría tener un efecto muy positivo en el alumno, dado que

le ofrece una orientación clara con puntos de partida muy concretos. Sería de sumo interés realizar más estudios que analizaran el valor y el efecto de este tipo de *feedback* exhaustivo y personalizado en el rendimiento del alumno tanto en asignaturas de lengua extranjera como en asignaturas de interpretación, ya que entendemos que el tamaño de nuestra muestra es demasiado reducido para realizar afirmaciones fiables y generalizables. Consideraríamos necesario aplicar, a vez, una entrevista personal con los alumnos después de la asignatura para poder determinar con claridad en qué medida ha sido realmente el *feedback* recibido lo que les ha ayudado a mejorar su competencia y lograr la superación de la asignatura.

Por otra parte, el hecho de que en el cuarto y último curso de la carrera de Traducción e Interpretación aún hubiera estudiantes que presentasen un nivel A2 o B1 bajo en su lengua B es, sin duda, uno de los resultados más llamativos. Particularmente si tenemos presente que antes de llegar a la asignatura de cuarto curso Interpretación II, los estudiantes, por lo general, han tenido que superar en los tres cursos anteriores asignaturas como la traducción inversa (traducción de su lengua A, español, a su lengua B, alemán). Al tratarse en ese caso de un medio escrito, la corrección gramatical y la capacidad de producir textos cohesionados de diversa temática es particularmente importante y ha de poder realizarse en la lengua B. Resulta difícil imaginar que realmente un estudiante con un nivel A2 o B1 bajo produzca textos en lengua alemana que sean medianamente satisfactorios para un futuro cliente en la vida profesional.

A su vez, que los estudiantes con un bajo nivel de lengua logren aprobar asignaturas en las que han de demostrar que dominan tareas en principio tan complejas como lo es la interpretación bilateral de entrevistas formales semiespecializadas o la traducción inversa, pone en evidencia lo que ya se había percibido previamente en las entrevistas al profesorado de interpretación (capítulo 1): el grado de exigencia en las facultades de traducción e interpretación está bajando para adaptarlo al nivel de los

estudiantes. Esto es una tendencia que puede llegar a tener consecuencias graves como lo puede ser, por ejemplo, la devaluación del Grado en TeI en el mercado laboral.

En cuanto a las pruebas aplicadas para comprobar la competencia comunicativa oral (entrevista) y la competencia lingüística (onSET) del alumnado, quisiéramos resaltar la conveniencia y funcionalidad que estas herramientas pudieran tener más allá de esta investigación en el ámbito de los estudios de TeI. Dado que permiten un diagnóstico previo certero de las competencias lingüísticas del alumno, su uso por ejemplo por parte de profesores de interpretación justo al comienzo de su asignatura podría servir para ofrecer una orientación más personalizada en las tutorías o para realizar una programación de la asignatura que responda a las necesidades del grupo previamente detectadas. Otra posibilidad sería llevar a cabo las pruebas y facilitar el *feedback* correspondiente justo antes del verano previo al cuarto curso de la carrera para que los estudiantes conozcan con precisión lo que han de mejorar a lo largo del verano y así poder afrontar la interpretación en el último curso de sus estudios con mejor preparación.

En todo caso, con el objetivo de aumentar la comprensión acerca de la escasez de competencia comunicativa oral, en los dos sucesivos capítulos se investigarán las posibles causas que puedan explicar por qué el nivel de lengua B de un gran número de estudiantes de cuarto curso no llega al nivel esperado.

PARTE II

FACTORES DE INCIDENCIA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

3. LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

3.1. Introducción

Tras constatar en el capítulo anterior (2.3.7.) que alrededor de la mitad de los estudiantes de TeI con lengua B alemán no tiene la competencia comunicativa oral suficientemente desarrollada como para tener garantías de poder aprovechar y rendir en las clases de interpretación, cabe ahora tratar de averiguar a qué podría deberse esa falta de nivel.

Está ampliamente aceptado tanto por la comunidad científica como por los profesionales de la docencia que la motivación es uno de los aspectos clave para el éxito en el aprendizaje, desarrollo y perfeccionamiento de una L2 (segunda lengua). Zoltán Dörnyei (1998:117) pone en evidencia esta importancia con las siguientes palabras:

Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions.

Es decir, sin la suficiente motivación incluso los estudiantes buenos y con facilidades para el aprendizaje no podrán alcanzar objetivos a largo plazo, por muy favorables que pudieran ser otros factores como, por ejemplo, una buena calidad de la enseñanza recibida. Sin embargo, una elevada motivación puede compensar en gran medida tanto deficiencias en la aptitud lingüística como en las condiciones de aprendizaje.

De manera que entender qué es la motivación, cómo se fomenta y cómo incide en el rendimiento de un estudiante es fundamental para cualquier docente. En este capítulo vamos entonces a realizar una revisión de los

conceptos teóricos más relevantes del campo de la motivación y una vez realizada esta contextualización teórica (3.2.) presentaremos un estudio cuyo objetivo es conocer concretamente el grado de motivación de estudiantes de Traducción e Interpretación por desarrollar la competencia comunicativa oral en su lengua B alemán (3.3.).

3.2. Aproximación teórica al campo de la motivación

3.2.1. Motivación, orientaciones y actitudes: Robert Gardner (1985)

Para comenzar cabe ofrecer una definición del concepto motivación para luego continuar con una aproximación teórica hacia el significado de la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas. La motivación ha sido definida por Willams y Burden (1997:120) de la siguiente forma:

Motivation may be construed as a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).⁴⁸

Una de las definiciones más conocidas de la motivación en relación con el aprendizaje de lenguas es la que propuso Robert Gardner. Él vio la motivación como el resultado de la combinación de esfuerzo sumado al deseo de alcanzar el objetivo de aprender la lengua y a tener actitudes favorables hacia el aprendizaje de esa lengua (Gardner, 1985a:10) y añade a su vez:

Motivation to learn a second language is seen as referring to the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in its activity.

⁴⁸ “La motivación se puede interpretar como un estado de excitación cognitiva y emocional que conduce a una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el fin de alcanzar un objetivo (u objetivos) establecido (o establecidos) previamente.” (traducción nuestra)

Según este modelo existen además una serie de orientaciones, es decir, objetivos o razones para estudiar una lengua. Para Gardner (*ibidem*) estas orientaciones pueden ser por un lado integrativas, cuando el objetivo de mayor peso para estudiar la L2 es la comunicación con sus hablantes (objetivos socio-emocionales) y, por otro lado, instrumentales, cuando las razones principales tienen que ver con objetivos pragmáticos como por ejemplo mayores facilidades para encontrar un empleo. Gardner (*ibidem*) puso especial énfasis en no utilizar ‘motivación’ como sinónimo de ‘orientación’. La orientación integrativa o instrumental se refiere solamente a las razones que impulsan el aprendizaje de la L2, mientras que la motivación aún, como hemos visto, tres características: actitud + deseo + esfuerzo. Se aclara esta diferencia con la explicación del concepto de “motivo integrativo” (*integrative motive*) que incluye tanto la orientación como la motivación (actitud hacia el aprendizaje de la lengua + deseo + intensidad motivacional o esfuerzo), así como una serie de otras variables actitudinales referentes a la comunidad de hablantes de la L2 y al contexto de aprendizaje. A pesar de que los individuos con una orientación integrativa tienden a estar más motivados que los que presentan una orientación instrumental, esto no tiene por qué ser así forzosamente. Se puede tener igualmente una orientación integrativa y no tener un elevado grado de motivación por aprender la L2 y viceversa (Gardner, 1985a:54).

Una parte fundamental de las teorías de Gardner sobre los elementos que conforman la motivación son las actitudes con respecto a todo lo relacionado con la L2, por ejemplo, la actitud hacia la comunidad de hablantes de la L2 y su cultura y la actitud hacia factores relacionados con el contexto de aprendizaje de la L2 (el contenido del curso, el profesor, los compañeros, etc.). El curso y el profesor pueden llegar a percibirse por parte de los alumnos como elementos estrechamente relacionados con la lengua en sí, de manera que las actitudes frente a estos factores pueden ejercer una gran influencia sobre la motivación. Unas actitudes favorables hacia el aprendizaje de la L2 suelen conllevar que la experiencia con la L2

se perciba como positiva y los estudiantes se sentirán animados a continuar, mientras unas actitudes negativas provocarán lo contrario (*ibidem*:18,19).

3.2.2. Motivación intrínseca, motivación extrínseca y la teoría de la autodeterminación

Edward L. Deci y Richard M. Ryan (1985) integraron la noción de las orientaciones en un nuevo paradigma motivacional, la teoría de la autodeterminación, que realiza una distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Según estos autores, la motivación intrínseca se basa en la necesidad inherente del ser humano por sentirse competente y autodeterminado. En ese sentido, las emociones están estrechamente ligadas a este tipo de motivación. La emoción del interés, por ejemplo, juega un importante papel impulsador a la hora de emprender una actividad. Mientras que el disfrute y el entusiasmo que acompañan a las experiencias de competencia y autonomía son la recompensa para la conducta intrínsecamente motivada (Deci y Ryan, 1985:34).

La motivación extrínseca, por otro lado, se refiere a conductas que se llevan a cabo por cualquier otra razón que no sea un interés en la actividad en sí misma. La actividad se realiza para obtener algún tipo de recompensa extrínseca. A su vez, estas conductas pueden estar determinadas tanto por un agente controlador como por elecciones basadas en valores y deseos personales, de manera que Deci y Ryan dejan entrever que puede haber varios tipos de motivación extrínseca basados en su grado de autodeterminación (*ibidem*:35). Por su parte, la autodeterminación es la capacidad y necesidad de elegir y de tener varias elecciones. Por lo general se le considera una cualidad inherente a la conducta intrínsecamente motivada, aunque también está presente en algunas conductas motivadas extrínsecamente (*ibidem*:38-40).

En su obra “*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*” (1985) Deci y Ryan centran gran parte de su interés en estudiar las causas que potencian o socavan la motivación intrínseca, asociada esta última a menudo con mayores muestras de creatividad y espontaneidad (*ibidem*:35). Por ejemplo, se pudo evidenciar a través de diversos estudios que las recompensas y contingencias extrínsecas (dinero, premios, obsequios, etc.) parecen debilitar ostensiblemente la motivación intrínseca. Las recompensas se suelen utilizar como instrumentos de control y pueden acaparar la autodeterminación de las personas desencadenando procesos motivacionales diferentes. Es decir, las recompensas hacen que la actividad comience a depender de una gratificación extrínseca. Deci y Ryan (*ibidem*) describen este fenómeno como un cambio en el foco de causalidad (*locus of causality*) de lo interno a lo externo. Los experimentos que permitieron llegar a esta conclusión se hicieron por parte de diferentes investigadores con sujetos de todo tipo de edades, con varios tipos de recompensas, actividades, contextos y culturas (*ibidem*:49-51). Se investigó asimismo el efecto de otro tipo de factores externos como la supervisión, los plazos de entrega o la finalización de una actividad, la evaluación, la imposición de metas y la competición. Todos estos factores resultaron en un cambio en el foco de causalidad hacia lo externo, de manera que socavaron la motivación intrínseca (*ibidem*:54-57). Recordemos que esto no implica que el rendimiento en la actividad en cuestión sea mayor o menor, sino que simplemente se produce un cambio en el tipo de motivación.

En esta misma línea resultan también muy interesantes aquellos estudios que muestran que cuando no se ofrece ningún tipo de recompensa, las personas tienden a elegir actividades más difíciles. Sin embargo, en caso de que haya alguna recompensa en juego, hay mayor inclinación hacia elegir tareas más fáciles para aumentar las probabilidades de obtener dicha recompensa (Danner & Lonky, 1981; Shapira, 1976; citados en Deci y Ryan, 1985:59). En palabras de Deci y Ryan: “*When extrinsically*

motivated, people tend to do the minimum amount of work that will yield them the maximum reward.” (ibidem:67). Otros experimentos indicaron a su vez que para mantener la motivación intrínseca es importante que la actividad tenga un nivel de exigencia óptimo: ni demasiado bajo, ni demasiado alto (*ibidem:59*).

Deci y Ryan (1985) exploraron los estudios que se habían publicado hasta la fecha en relación con el efecto del *feedback* (reforzamiento verbal) y pudieron concluir que aquellos sujetos que reciben un *feedback* positivo por realizar una actividad interesante presentan un mayor grado de motivación intrínseca, debido presumiblemente a que les hace sentir más competentes (*ibidem:59*). No obstante, se observó que para ello también era importante que los sujetos tengan alguna responsabilidad personal en los resultados positivamente valorados, es decir, que haya cierto grado de autodeterminación (*ibidem:60*). Con respecto al *feedback* negativo, bien sea por una reiteración de fracasos o por respuestas negativas persistentes, Deci y Ryan encontraron suficiente evidencia para afirmar que provoca un descenso en la motivación intrínseca. No obstante, presumen que un tipo de *feedback* negativo suave que promueva la competencia futura del sujeto no tiene por qué coartar la motivación intrínseca (*ibidem:61*)⁴⁹.

Aparte de los factores ya mencionados, dichos autores consideran que hay otros tres aspectos que alteran la motivación intrínseca de una persona y que pueden tener un efecto diferente en distintas personas o incluso en la misma persona en momentos distintos: los aspectos informativos, los controladores y los desmotivadores (*amotivating*) (*ibidem:63-64*).

El aspecto informativo es aquel que promueve una percepción interior del foco de causalidad y de la competencia. Facilita el funcionamiento autodeterminado y por ende la motivación intrínseca. A partir de los estudios revisados anteriormente, Deci y Ryan concluyen que las

⁴⁹ En el estudio del capítulo 2 se mostró el valor de un *feedback* personalizado para la mejora del rendimiento del alumno (véase 2.3.7.).

elecciones y el *feedback* positivo tienden entonces a ser aspectos informativos (*ibidem*:63-64).

El aspecto controlador, por otro lado, mueve la percepción del foco de causalidad hacia un factor exterior. Presiona a las personas para que actúen, piensen o sientan de una determinada manera, por lo que promueve un funcionamiento determinado por el control. Las recompensas, las fechas de entrega y la supervisión caerían en este campo (*ibidem*:63-64).

Finalmente, el aspecto desmotivador conlleva la percepción de incompetencia, que algo no puede ser alcanzado, de manera que socava la motivación intrínseca y conduce al funcionamiento desmotivado. Este aspecto estaría relacionado con el *feedback* negativo (*ibidem*:63-64).

Es importante resaltar en este sentido que incluso el *feedback* que confirme la competencia puede ser interpretado como informativo o controlador y, por ende, dependiendo de su interpretación puede tener un efecto muy distinto en la motivación intrínseca. Cuando se enfatiza la evaluación, aumenta la sensación controladora resultando en un descenso en la motivación intrínseca (*ibidem*:92). Esto puede darse, por ejemplo, cuando se anuncia previamente que al desempeño de una actividad en concreto le seguirá un *feedback* evaluativo (*ibidem*:91).⁵⁰

Noels et al. (1999:24) consideran que la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca que introdujeron Deci y Ryan en el marco de su teoría de la autodeterminación es un paradigma sumamente útil para entender la motivación por el aprendizaje de una L2. Citan por ejemplo estudios que han logrado evidenciar que una elevada motivación intrínseca

⁵⁰ En el estudio presentado en el apartado 2.3. precisamente anunciamos un *feedback* evaluativo que, en nuestra opinión, podría interpretarse sin duda en línea con lo que indican Deci y Ryan como estímulo extrínseco para participar en la actividad propuesta en el estudio. Sin embargo, dado el carácter **voluntario** de la participación, consideramos que el *feedback* que ofrecemos bien puede entenderse como estímulo intrínseco, puesto que daría información muy personalizada sobre habilidades del alumno siendo esta además totalmente privada. Es decir, los demás participantes no conocerían el contenido del *feedback* de los demás excluyendo así, por ejemplo, el factor de la competitividad.

se relaciona con un mayor interés en los materiales del curso y con un mejor rendimiento académico (Ryan, Mims, & Koestner, 1983; citados en Noels et al., 1999:25). La distinción entre objetivos intrínsecos y extrínsecos, puede incluso ayudar a predecir los resultados en el aprendizaje de la L2, ya que según un estudio de Ramage (1990; citado en Noels et al., 1999:25), aquellos sujetos que persisten en su aprendizaje suelen ser aquellos que manifiestan una motivación intrínseca por la L2, mientras que los que abandonan su estudio habían visto la L2 como una herramienta para alcanzar otros objetivos (por ejemplo académicos).

Noels et al. (1999:26) llaman la atención sobre la importancia de no subestimar el poder que tienen el contexto de aprendizaje y el profesor para influir en la autopercepción de competencia y autonomía y, por consecuencia, en el tipo de motivación del estudiante. Explican que, si la manera en la que el profesor interactúa con sus estudiantes permite que estos puedan tomar sus propias decisiones y recibir un *feedback* claro sobre su progreso, la autopercepción de competencia y autonomía se mantiene elevada (*ibidem*). Por otro lado, los estudiantes que consideran que su profesor es controlador y autoritario y que además no les ofrece un *feedback* útil sobre su progreso podrían perder la sensación de autodeterminación y competencia en su proceso de aprendizaje. Esta circunstancia hace más probable que los estudiantes solo dediquen el suficiente esfuerzo en la materia para aprobar el curso y que luego la abandonen (*ibidem*:26). De hecho, Noels et al. pudieron constatar en un estudio propio que la percepción del profesor como controlador se relaciona con una mayor ansiedad en el aula y menos intensidad motivacional, así como una menor intención de continuar estudiando la L2 (*ibidem*:29). Noels et al. sostienen que, a través de la promoción de la autonomía y competencia de los estudiantes, los profesores podrían tener en su mano la capacidad para cambiar el tipo de motivación de sus estudiantes y así ayudarles en su proceso de aprendizaje (*ibidem*:31).

No obstante, cabe tener en cuenta que a pesar de que la motivación extrínseca ha sido vista tradicionalmente como algo que puede socavar la motivación intrínseca, es decir, que los estudiantes puedan perder su interés intrínseco en una actividad cuando tengan que llevarla a cabo para cumplir con algún requerimiento extrínseco, estudios más recientes permiten la inclusión de ciertos matices. Zoltán Dörnyei (1994:276) indica que bajo determinadas circunstancias las recompensas extrínsecas se pueden combinar con e incluso llevar a la motivación intrínseca, si dichas recompensas son lo suficientemente autodeterminadas y si están muy interiorizadas. Vallerand et al. (1991; citados en Dörnyei, 1994:276) dividieron la motivación extrínseca en cuatro tipos a lo largo de una progresión entre formas de motivación más autodeterminadas o más controladas:

- Regulación externa: es la forma de motivación extrínseca menos autodeterminada. La causa de iniciación es totalmente externa a la persona (por ejemplo, recompensas o amenazas).
- Regulación introyectada: se trata de reglas impuestas desde afuera que el estudiante acepta como normas y que le presionan a comportarse de una determinada forma (por ejemplo, llegar puntual al colegio o prepararse para una clase).
- Regulación identificada: la persona ha llegado a identificarse con el proceso regulatorio y acepta y ve su utilidad.
- Regulación integrada: se da cuando el individuo asimila completamente las regulaciones junto con sus otros valores, necesidades e identidades.

Por lo que hemos visto anteriormente se podría concluir que, en la medida de lo posible, deben evitarse los objetivos extrínsecos como los exámenes, ya que podrían ser una amenaza para la motivación intrínseca de los estudiantes. Sin embargo, Dörnyei (1994:276) cita a Bandura y Schunk (1981) que postularon que las pruebas y exámenes pueden ser agentes

motivadores muy potentes en el aprendizaje de lenguas. Según estos autores, las pruebas marcan unos subobjetivos a corto plazo y sirven como marcadores del progreso. Suponen un incentivo, autoestímulo y *feedback* inmediatos que ayudan a movilizar y a mantener el esfuerzo. A su vez, para Bandura y Schunk (citados en Dörnyei, 1994:275) los subobjetivos a corto plazo contribuirían a un fortalecimiento de la motivación intrínseca a través de una participación continua y propicia en una actividad y por la satisfacción derivada de alcanzar el subobjetivo.

3.2.3. Teorías de la expectativa-valor

Según los principios básicos de las teorías de la expectativa-valor explicados por Dörnyei (1998:119), la motivación por desempeñar una actividad es el resultado de dos factores. Por un lado, está la expectativa de éxito que tiene un individuo con respecto a una determinada tarea y, por otro, el valor que dicho individuo le otorga a la superación exitosa de la misma. Cuanto más probable se considere la posibilidad de alcanzar un objetivo y mayor sea el valor de ese objetivo, mayor será la motivación positiva del individuo. Por otro lado, si el individuo está convencido de la imposibilidad de alcanzar un objetivo por mucho que lo intente o si no le asocia valor suficiente al objetivo en sí mismo, las probabilidades de que invierta esfuerzo en él son bajas. La expectativa de éxito está muy relacionada con la teoría de la autoeficacia (la percepción de las propias habilidades y competencia) que se analizará con más detalle en el apartado 3.2.6. El concepto de valor ha sido subdividido por Eccles y Wigfield (1995; citados en Dörnyei, 1998:120) en cuatro componentes cuya interacción determinará la fuerza o la intensidad de un comportamiento:

- Valor de consecución o importancia (*attainment value*): se refiere a la importancia subjetiva de hacer bien una tarea con respecto a los propios valores y necesidades.

- Valor intrínseco o interés: el disfrute o placer que proporciona la actividad en sí misma.
- Valor de utilidad extrínseca: hace referencia a la utilidad de la tarea a la hora de alcanzar objetivos futuros.
- Coste: relacionado con la inversión de tiempo y esfuerzo y el coste emocional.

3.2.4. Teorías de los objetivos

En las teorías de los objetivos, las metas o los objetivos proveen la base de los procesos motivacionales, puesto que es visto como aquello que pone en marcha una conducta y le marca una dirección. Dörnyei (1998:120) resalta las siguientes dos teorías: la teoría del establecimiento de objetivos (*goal-setting theory*) y la teoría de orientación de objetivos (*goal orientation theory*).

Según Locke y Latham (1994; citados en Dörnyei, 1998:120) la acción humana se guía por propósitos y para que tenga lugar la acción se han de establecer objetivos que a su vez se tienen que seguir por elección propia. Estos autores han podido demostrar que los objetivos específicos y exigentes conducen a un mejor rendimiento que objetivos vagos, u objetivos que son específicos pero fáciles. Otro atributo importante de los objetivos es su intensidad y el compromiso con el objetivo. En este sentido es muy clara la compatibilidad de la teoría del establecimiento de objetivos con las de la expectativa-valor, puesto que el compromiso se ve reforzado cuando el individuo cree en la posibilidad de alcanzar el objetivo (expectativa) y en su importancia (valor). Los objetivos sirven también para establecer unos estándares con los que evaluar el propio rendimiento. En actividades de larga duración en las que el alcance del objetivo es distante y requiere continuidad (como el dominio de una lengua extranjera), la fijación de subobjetivos próximos (por ejemplo, pruebas o exámenes) puede tener un gran poder motivador, ya que marcan el

progreso y proveen un incentivo y *feedback* inmediatos (Dörnyei 1998:120).

La teoría de la orientación de objetivos destaca dos orientaciones que los estudiantes pueden adoptar a la hora de enfrentar su trabajo académico (Ames, 1992; citado en Dörnyei, 1998:121): pueden seguir una orientación hacia el dominio y la pericia (*mastery orientation*) que conduce hacia unos objetivos de aprendizaje; o una orientación hacia el rendimiento (*performance orientation*) cuyos objetivos se centran en demostrar habilidad, obtener buenas notas o superar a otros estudiantes. El pensamiento que subyace a la orientación hacia el dominio y la pericia es que el esfuerzo conducirá hacia el éxito con un énfasis en la mejora y el crecimiento propios. Por otro lado, la orientación hacia el rendimiento ve el aprendizaje tan solo como una forma de alcanzar un objetivo y el reconocimiento público que resulta de él. Así, los objetivos de dominio y pericia se consideran superiores a los de rendimiento, ya que se relacionan con una preferencia por el trabajo exigente, un interés intrínseco en las actividades de aprendizaje y actitudes positivas respecto al aprendizaje en sí (Ames, 1992; citado en Dörnyei, 1998:121).

3.2.5. L2 Motivational Self System: Zoltán Dörnyei (2005)

3.2.5.1. Presentación del paradigma

En el año 2005 Dörnyei diseñó un nuevo paradigma para el estudio de la motivación en el aprendizaje de una L2 al que llamó *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005). Este modelo aúna las investigaciones en el campo de la L2 de los últimos años, así como las teorías sobre el yo del campo de la psicología. Desde el punto de vista de la motivación, hay un área dentro de las investigaciones sobre el yo que resulta particularmente relevante: el estudio de las identidades posibles (*possible selves*) y las guías de identidades futuras (*future self-guides*) (Dörnyei, 2009).

Las identidades posibles comprenden las ideas de aquello que el individuo considera que puede llegar a ser, lo que le gustaría ser y lo que teme ser. Hace referencia a cómo las personas conceptualizan su potencial aun no realizado para lo que recurren por ejemplo a esperanzas, deseos y fantasías (Markus & Nurius, 1986; citados en Dörnyei, 2009:11). Así, las identidades posibles actúan como guías de identidades futuras convirtiéndolas en un motor que pone en marcha comportamientos que ayudan a mover al individuo desde el presente hacia el futuro.

En las teorías sobre las identidades de Higgins (1987) y también en las de Markus y Nurius (1986), citados ambos en Dörnyei (2009:13), se habla a su vez del “yo ideal” (*ideal self*), que engloba las habilidades, características y atributos que un individuo desearía poseer idealmente y, por otro lado, mencionan el “yo debido” (*ought self*). Este último hace referencia a las cualidades que alguien cree que debería poseer para responder, por ejemplo, a determinadas obligaciones o responsabilidades morales o a lo que el entorno espera de él. A pesar de que ambas identidades futuras tienen que ver con el alcance de un estado final deseado, Higgins (1998; citado en Dörnyei, 2009:19) aclara que se diferencian desde el punto de vista motivacional: las guías de identidad ideal tienen un enfoque de ascenso relacionado con esperanzas, aspiraciones, avances, crecimiento y logros; mientras que las guías de identidad debida tienen un enfoque preventivo. Es decir, regulan la ausencia o presencia de resultados negativos asociados a no estar a la altura de responsabilidades y obligaciones.

Lo que distingue fundamentalmente a las identidades posibles de los meros objetivos es la importancia de la imaginación. Cuando una persona se proyecta con una determinada identidad futura, lo vive en ese momento como una realidad gracias al poder de la imaginación (Dörnyei, 2009:16). La imaginación ha sido ligada a la motivación desde hace siglos. McMahon (1973; citado en Dörnyei, 2009:16) indica que Aristóteles

definía la imagen proyectada en la mente como la principal fuerza motivacional en la acción humana. Consideraba que cuando se representa mentalmente la imagen de algo que se quiere alcanzar o evitar, la mente funciona de la misma manera como si los objetos de deseo estuviesen físicamente presentes. Este razonamiento parece haber sido constatado empíricamente por estudios con neuroimágenes que indican que las imágenes mentales y las percepciones visuales activan aproximadamente dos terceras partes de las mismas áreas del cerebro (Kosslyn et al., 2002; citados en Dörnyei, 2009:16). Para que estas imágenes mentales, las identidades posibles, desencadenen procesos autorregulatorios efectivos es preciso que se cumplan una serie de condiciones como, por ejemplo, que la imagen de identidad futura sea vívida y elaborada, que su alcance se considere viable y que haya un conocimiento acerca de las estrategias necesarias para llegar a hacer realidad esa proyección mental (Dörnyei, 2009:18-22).

Dörnyei (2009:27-28) apuesta por la integración de las orientaciones integrativa e instrumental de Gardner (1985a) en su modelo y justifica su compatibilidad de la siguiente manera: si nuestro yo ideal se asocia con el dominio de una L2, es decir, si la persona en la que nos queremos convertir es competente en la L2, entonces, utilizando la terminología de Gardner, podríamos decir que presentaríamos una disposición u orientación integrativa. A su vez, si nos fijamos en otro de los conceptos de Robert Gardner, las actitudes hacia miembros de la comunidad de hablantes de la L2, cabe suponer que cuanto mejor sea nuestra actitud hacia los hablantes de la L2, más atractivo será nuestro yo ideal (Dörnyei, 2009:28). Dörnyei (*ibidem*) explica asimismo que en nuestra imagen idealizada de nosotros mismos habitualmente deseamos tener éxito profesional, de manera que los alicientes instrumentales relacionadas con la promoción de nuestra carrera estarán relacionados con nuestro yo ideal en la L2. No obstante, si se tiene en cuenta lo visto anteriormente con respecto al yo ideal y al yo debido, es preciso hacer una diferenciación: las motivaciones

instrumentales con enfoque de ascenso (por ejemplo aprender inglés para avanzar en la carrera profesional) están relacionadas con el yo ideal (*ibidem*). Por otro lado, las motivaciones instrumentales con enfoque preventivo (por ejemplo, estudiar para no suspender un examen o para no decepcionar a los padres) formarían parte del yo debido (Dörnyei 2009:27-28).

Finalmente, Dörnyei unió en su modelo para el estudio de la motivación en una L2 las consideraciones teóricas del campo de la psicología sobre el yo ideal y el yo debido a un tercer elemento: el impacto del entorno de aprendizaje (engloba la situación de aprendizaje en el aula, el profesor, el plan de estudios y el grupo). De manera que el *L2 Motivational Self System* abarca los siguientes tres componentes (Dörnyei 2009:26):

- **el yo ideal en la L2:** es la faceta del yo ideal específicamente relacionada con la L2. Si la persona en la que nos queremos convertir habla una L2, el “yo ideal en la L2” es un fuerte motor motivacional para aprender la L2 a causa del deseo de reducir la discrepancia entre nuestro yo presente y nuestro yo ideal. Los motivos que tradicionalmente se han considerado motivos integrativos e interiorizados pertenecerían a este componente.
- **el yo debido en la L2:** hace referencia a los atributos que un individuo cree que *debería* poseer para cumplir expectativas y para evitar posibles resultados negativos. Se corresponde con los motivos instrumentales más extrínsecos y menos interiorizados.
- **la experiencia de aprendizaje de la L2:** se refiere a motivos situados y ejecutivos relacionados con la experiencia y el entorno de aprendizaje inmediatos (el profesor, el plan de estudios, el grupo, la experiencia de éxito, etc.)

Existen varios estudios que confirman teórica y empíricamente la solidez de este modelo (*ibidem*, 23-24).

3.2.5.2. Implicaciones prácticas

La reinterpretación de la motivación en la L2 en el marco del *L2 Motivational Self System* ofrece nuevas formas para fomentar la motivación de los estudiantes. Estas se centran sobre todo en la promoción del primer componente del sistema, el yo ideal en la L2, ya que el yo debido se refiere a factores que se consideran más bien externos al estudiante (obligaciones y responsabilidades impuestas por amigos, padres u otras figuras de autoridad) por lo que no se presta tanto a prácticas motivacionales. La experiencia de aprendizaje de la L2, es decir, el tercer componente del sistema, sí admite una amplia variedad de prácticas y técnicas que ayudan a fomentar la motivación, pero estas se tratarán en el tema 6. En este apartado nos centraremos en la implicación más novedosa de este modelo motivacional: el fomento del yo ideal en la L2.

Para ello, tal y como explica Dörnyei (2009:33), el primer paso es ayudar al estudiante a construir su yo ideal en la L2, es decir, a generar la visión. En este sentido es importante aumentar la conciencia sobre la importancia de las identidades ideales, guiar al estudiante a través de una serie de identidades posibles que ya hayan tenido en mente en el pasado (aspiraciones, sueños, deseos) y presentarles ejemplos de personas que han triunfado en su aprendizaje de la L2. Una vez que se ha generado la imagen, esta tiene que tener un grado suficiente de intensidad y elaboración para que sea efectiva. De manera que el segundo paso sería reforzar esta imagen y hacerla lo más nítida y detallada posible. Para el tercer paso debemos recordar que las identidades posibles solo son útiles si el individuo las percibe como posibles y alcanzables. Así que debemos lograr que la imagen del yo ideal se fundamente en expectativas realistas y para ello conviene recordarles a los estudiantes que todo el mundo se

enfrenta a obstáculos y dificultades de camino al yo ideal, que esto forma parte del proceso y que es normal (*ibidem*). Hock et al. (2006; citados en Dörnyei, 2009:37) concluyeron tras un estudio que una vez que los estudiantes analizaban sus posibles identidades, comenzaban a ver el aprendizaje como un camino hacia sus esperanzas y expectativas y como una forma de evitar que se materialicen identidades temidas. Aprender se hace así más relevante para ellos y aumenta la voluntad para esforzarse y comprometerse con el aprendizaje. El cuarto paso responde a una labor de mantenimiento. Es decir, ofrecer regularmente recordatorios del posible yo ideal que mantengan viva su visión. Dörnyei (*ibidem*) propone por ejemplo invitar a personas a clase que sirvan como modelos para los estudiantes, poner películas y música o participar en actividades culturales relacionadas con la L2.

Finalmente, de nada sirve la imagen del yo ideal si no sabemos cómo hacerla realidad. De manera que es preciso contar con un plan de acción efectivo que incluya objetivos y planes de estudio e instrucciones individualizadas. Dörnyei (*ibidem*:37) ilustra la importancia del plan de acción con el ejemplo de un atleta olímpico:

For an Olympic athlete the coach and the training plan are just as much a part of the complete vision as the image of stepping onto the top of the podium.

Dörnyei a su vez considera una idea propuesta por Oyserman y Markus (1990) que es la importancia del yo temido como contrapeso del yo deseado y hacer uso del efecto acumulativo de ambas fuerzas. Es decir, hacemos algo porque queremos hacerlo, pero también porque el no hacerlo nos conduciría a resultados indeseados. En el ámbito de la enseñanza de lenguas esto podrían ser por ejemplo recordatorios regulares acerca de las limitaciones de no saber idiomas (Dörnyei, 2009:38) y en el marco del tema de investigación de esta tesis, la competencia comunicativa oral en lengua B, esta idea se traduciría, por ejemplo, en recordarle a los

estudiantes de primer año que de no trabajar sus competencias orales, tendrán serias dificultades a la hora de rendir en la asignatura Interpretación II en el cuarto año de la carrera. Según Dörnyei (*ibidem*), las consecuencias percibidas con respecto al abandono de una acción han mostrado tener un gran potencial energizante.

3.2.6. Componentes cognitivos de la motivación: autoeficacia y ansiedad

En las teorías cognitivas sobre la motivación, esta se considera una función del pensamiento del individuo. En la teoría de la atribución, por ejemplo, el objeto de estudio es averiguar cómo las causas atribuidas a fracasos y éxitos pasados afectan la expectativa de logro de objetivos futuros (Dörnyei, 1994:276). El concepto de autoeficacia está estrechamente ligado a esta teoría.

La autoeficacia se refiere al juicio de un individuo sobre sus habilidades para llevar a cabo una actividad concreta. Una autoeficacia alta conlleva una mayor perseverancia a la hora de perseguir un objetivo y un menor grado de ansiedad, por lo que se asocia con mayor éxito en el alcance de objetivos (Bandura, 1977; citado en Vilar Sánchez, 2014:75). Se diferencia del concepto de autoconfianza en tanto en cuanto que la autoconfianza, a pesar de referirse también al juicio sobre las propias habilidades, no se circunscribe a ninguna actividad específica, mientras que la autoeficacia sí. La experiencia de logros pasados juega un papel muy importante a la hora de desarrollar la autoeficacia, pero también se puede adquirir gracias a la observación, la persuasión, el refuerzo y la evaluación por parte de otros, particularmente de profesores o padres (Dörnyei, 1994:277). En palabras de Dörnyei (*ibidem*), los profesores deben y pueden entonces ayudar a sus estudiantes a desarrollar su autoeficacia al proporcionarles tareas significativas, realizables y que les conduzcan a experiencias de éxito.

Vilar Sánchez (2014), por ejemplo, logró aumentar la autoeficacia de un grupo de estudiantes de alemán de nivel inicial con español como lengua materna al influir activamente en la percepción del grado de dificultad que estos tenían respecto al alemán. Les hizo ver que ya tenían conocimientos en una lengua germánica (inglés), destacó las coincidencias interlingüísticas entre el alemán, el inglés y el español y les mostró las ventajas del funcionamiento de la lengua alemana, que es bastante sistemática y regular. Los alumnos que habían sido aleccionados sobre las conexiones entre el alemán y el inglés estaban más dispuestos a tratar de experimentar con la lengua, a probar y a correr el riesgo de equivocarse que el grupo de control. Haber logrado esta actitud entre los estudiantes es sumamente ventajoso, ya que según Jonassen y Grabowski (1993; citado en Vilar Sánchez, 2014:90) una disposición moderada a correr riesgos es más favorable para el aprendizaje que una actitud cauta y reservada.

Dado que tendemos a desempeñar con más frecuencia y gusto aquellas actividades que consideramos que se nos dan bien, la autoeficacia influye en las decisiones que tomamos, por lo que constituye un factor clave en nuestro desarrollo personal, académico y profesional (Haro Soler, 2013). Haro Soler (2013) propone el ejemplo del traductor cuya autoeficacia influirá en la elección de asignaturas y modalidades de especialización durante la etapa formativa, así como posteriormente a la hora de buscar un empleo acorde con sus capacidades. Podemos aplicar la misma idea al caso que nos ocupa en esta tesis: los estudiantes que tengan mayor confianza en sus destrezas para la comunicación oral en alemán serán más proclives a elegir optativas relacionadas con la interpretación y a enfrentarse con mayor optimismo a las asignaturas obligatorias en esta materia, que aquellos a los que hablar alemán les genere inseguridad.

A su vez, juzgarse eficaz en el desempeño de una tarea suele ir unido a un mayor grado de esfuerzo y persistencia a la hora de hacer frente a posibles dificultades (Bandura, 1987:419; citado en Haro Soler, 2017:55). Como

hemos visto en el apartado 3.2.1., para Gardner (1985) el esfuerzo dedicado a una tarea forma parte de su definición de motivación, por lo que queda patente la gran importancia de la autoeficacia para desencadenar procesos motivacionales.

Hay una circunstancia que puede tener un efecto muy negativo sobre la autoconfianza o autoeficacia de un estudiante, ya que se relaciona a menudo con experiencias negativas con una determinada actividad (por ejemplo, hablar alemán) bien sea en situaciones dentro o fuera del aula: la ansiedad.

Según Spielberger (1983:15) “*Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system.*”⁵¹ Horwitz et. al (1986:26-28) indican que los estudiantes con ansiedad suelen mostrar comportamientos de evitación como saltarse clases y postponer deberes para aliviar su ansiedad. En el caso de la ansiedad relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras, la expresión oral suele ser una de las mayores preocupaciones (*ibidem*). Según Horwitz et al. (*ibidem*) los estudiantes afectados dicen sentirse relativamente cómodos cuando exponen discursos preparados de antemano, pero enmudecen en actividades en las que tienen que hablar espontáneamente (como juegos de rol). Algunas creencias o convicciones por parte de estos estudiantes, como pensar que no deben hablar si van a cometer errores, contribuyen a aumentar su ansiedad y les impiden desarrollar su fluidez en la L2. Esto tiene mucho que ver con el miedo a ser evaluados negativamente por el entorno (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986:126-128), particularmente cuando sienten que sus compañeros son más competentes que ellos (De Saint Léger & Storch, 2009:277). Como hemos comprobado en el estudio del capítulo 2, la diferencia tan notoria entre los niveles de lengua B que presentan los alumnos en el aula de

⁵¹ “La ansiedad es la sensación subjetiva de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación relacionada con una excitación del sistema nervioso autónomo.” (traducción nuestra)

Interpretación II (hay alumnos con un nivel C1 y otros que todavía rondan el nivel A2) hace pensar que esta debe ser una situación que también ocurre muy frecuentemente en el contexto académico que nos ocupa en esta tesis.

Los docentes de la L2 (o de asignaturas que impliquen el uso de la L2) pueden hasta cierto punto ayudar a rebajar los niveles de ansiedad. Lucas (1984; citado en He, 2017:160) por ejemplo insiste en la importancia de generar un ambiente cálido y relajado, lo cual está en línea con otros estudios que defienden que una actitud no severa frente a la corrección de errores y una actitud positiva, amable y distendida con los estudiantes ayuda a aliviar la ansiedad (Young, 1990; citado en He, 2017:161). Young (1992) propone una serie de estrategias de afrontamiento como, por ejemplo, poner a los estudiantes a trabajar en grupos pequeños o parejas, no obligarles a hablar hasta que estén listos para ello y no poner a nadie en el punto de mira.

En el marco de una investigación que condujo He (2017), 302 estudiantes y 30 profesores de dos universidades chinas rellenaron un cuestionario cuyo objetivo era averiguar las estrategias que les ayudaban a reducir la ansiedad relacionada con la L2 (concretamente el inglés). 30 de los estudiantes y tres de los profesores también fueron entrevistados. Las estrategias relacionadas con las características personales o el comportamiento del profesor fueron las más mencionadas por los encuestados. Entre estas destacan las cualidades de amabilidad, humor, competencia y paciencia (He, 2017:164-165). A su vez, He (*ibidem*:169) pudo constatar que a los estudiantes que suelen tener problemas de ansiedad les ayuda trabajar en grupos pequeños o parejas, ya que tienden a sentirse más seguros en un grupo y más dispuestos a participar en actividades de expresión oral. A su vez, las actividades en grupos o parejas refuerzan la cooperación y los lazos entre los estudiantes. Esto es un aspecto muy importante, puesto que la creación de un entorno de

aprendizaje amable no solo requiere esfuerzo por parte del profesor, sino también por parte de los estudiantes (*ibidem*). Según He (*ibidem*:169), el profesor ha de ser amable e intentar crear un aula con bajos niveles de ansiedad, mientras que los estudiantes también deben ser amables los unos con los otros y tratar de no ejercer presión social innecesaria sobre los compañeros. En un entorno así, los estudiantes se sentirían animados a participar en actividades de expresión oral sin preocuparse constantemente de ser evaluados negativamente (*ibidem*). También otros investigadores como Evans y Dion (1991; citado en Dörnyei et al., 1994:424) habían constatado que los grupos cohesionados tienden a ser más productivos que los no cohesionados.

3.3. Estudio empírico: cuestionario de diagnóstico de la motivación para el desarrollo de la competencia comunicativa oral

Una vez aclarado ampliamente el concepto de motivación, las teorías que se han desarrollado a partir de él y los elementos que pueden incidir en ella (3.2.), en el presente apartado nos dispondremos a abordar la motivación de forma empírica relacionándola con el desarrollo de la competencia comunicativa oral en alemán con el fin de constatar si los problemas de nivel detectados en el capítulo 2 pudieran explicarse con una posible falta de motivación entre los estudiantes.

3.3.1. Objetivo

Nuestro objetivo es medir el grado de motivación de un grupo de estudiantes de cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada por el desarrollo de la competencia comunicativa oral en su lengua B (alemán).

Como vimos en el apartado 3.2.1., según Gardner (1985a) la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas es el resultado de la suma del deseo de alcanzar el objetivo de aprender la lengua en cuestión, unido al

esfuerzo invertido en conseguir ese objetivo y a una actitud favorable hacia el aprendizaje de esa lengua. Por ello, en este estudio nos proponemos recopilar datos sobre estos elementos.

3.3.2. Material y Método

Para la recopilación de datos que nos permitan llegar a conclusiones sobre la motivación de nuestra muestra nos servimos de un cuestionario (véase anexo 8) que se describirá a continuación.

Antes de determinar las preguntas que fueran a formar parte de nuestro cuestionario, tomamos de referencia y como punto de partida el cuestionario que utilizó Cerezo Herrero (2013) en un estudio con estudiantes de la titulación de Traducción e Interpretación (*ibidem*:521) e incorporamos los apartados y preguntas que consideramos serían de utilidad también para nuestro caso. La reutilización de preguntas de cuestionarios que ya se han aplicado y que han resultado útiles para su fin es un procedimiento recomendado por Cea D’Ancona (2004:215) para la elaboración de encuestas. Tras varios intercambios de ideas con la directora de esta tesis y sobre la base de la teoría desarrollada en el apartado 3.2., el cuestionario fue adquiriendo su forma definitiva. En septiembre de 2017 lo sometimos a *pretests* en una muestra pequeña formada por una estudiante y dos antiguos estudiantes de la Facultad de TeI de la UGR para poder detectar posibles carencias y evaluar el tiempo requerido para su cumplimentación (contamos sobre todo con antiguos estudiantes para no ‘quemar’ sujetos para el estudio principal). Los tres son amigos personales de la investigadora y se les contactó por teléfono. Elegimos para la muestra para los *pretests* conscientemente sujetos que estuvieran familiarizados de manera directa con los estudios de TeI para que se asemejaran todo lo posible a la muestra objeto de estudio. Con el fin de conocer el proceso cognitivo de pregunta y respuesta y poder así identificar, por ejemplo, si una pregunta no se ha formulado con la

suficiente claridad, le pedimos a los participantes de los *pretests* que pensarán en alto mientras cumplimentaban el cuestionario. Esto es una modalidad aplicada tradicionalmente por psicólogos cognitivos y muy útil para comprobar la calidad de un cuestionario o entrevista (Cea D'Ancona, 2005:301-305). Como los participantes no vivían todos en la misma ciudad que la investigadora, este procedimiento se hizo por videollamada. Mientras los participantes rellenaban el cuestionario pensando en voz alta, la investigadora iba tomando notas simultáneamente. Finalmente, tras estos procedimientos previos, el cuestionario quedó compuesto por un total de 21 preguntas (véase anexo 8). La mayoría de ellas son preguntas cerradas, pero también se incluyeron algunas preguntas abiertas para conseguir más matices.

Por ejemplo:

- ¿Hablar alemán te provoca sensaciones de miedo o ansiedad? Sí / No (pregunta cerrada)
- En caso afirmativo, ¿a qué crees que se debe? (pregunta abierta)

Las preguntas se reparten en cuatro apartados que persiguen los siguientes objetivos principales:

I. Datos personales: conocer el perfil sociodemográfico de la muestra.

II. Perfil de ingreso a la carrera: conocer los conocimientos previos en lengua alemana que poseían los estudiantes antes de empezar la carrera y si el alemán fue su primera opción como lengua B.

III. Aspectos relacionados con la lengua alemana y su aprendizaje: conocer la autopercepción de los estudiantes acerca de su nivel actual de alemán, conocer el interés y el esfuerzo que invierten en el desarrollo de la competencia comunicativa.

IV. Las asignaturas de lengua alemana en la UGR: conocer las calificaciones que obtuvieron los estudiantes en las asignaturas

obligatorias de lengua alemana, conocer su sensación acerca de la importancia de las destrezas orales para la superación de dichas asignaturas.

Al final del cuestionario habilitamos un espacio para que los sujetos pudieran añadir algún comentario adicional o sugerencia con respecto a alguno de los aspectos tratados en el cuestionario, en caso de que así lo desearan.

Para el objetivo de este estudio concreto nos fijaremos particularmente en las respuestas a las preguntas

¿El alemán como lengua B fue tu primera opción? (pregunta 8)

Esta pregunta está relacionada con la importancia de la autodeterminación para la motivación (véase 3.2.2.).

¿Qué nivel estimas que tenías aproximadamente en las siguientes competencias cuando comenzaste la carrera? (comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral) (pregunta 9)

Formulamos esta pregunta, sobre todo, porque quisimos conocer la situación de partida del alumnado, pero también consideramos que contar con menor nivel que otros compañeros podría generar inseguridad y ansiedad y tener un efecto negativo en la autoeficacia del alumno (véase 3.3.6.). Por otro lado, si el nivel del alumno es alto y el nivel de exigencia está muy por debajo de sus capacidades, esto también podría incidir negativamente en su motivación. Como vimos en el apartado 3.2.2., para mantener la motivación intrínseca es preciso que el nivel de exigencia no sea ni demasiado alto, ni demasiado bajo (Deci y Ryan, 1985:59).

¿Has estado alguna vez en un país de habla germana? (pregunta 12)

Consideramos que las estancias en países de habla germana se relacionarían con los tres elementos que componen el trinomio de la

motivación según Gardner (1985a): deseo de aprender la lengua + esfuerzo invertido + actitudes favorables hacia la lengua y su comunidad de hablantes.

¿Practicas la comprensión oral por tu cuenta? (pregunta 13)

La práctica extracurricular de esta destreza da información sobre el esfuerzo dedicado al fomento de la lengua estudiada, que, según Gardner (1985a), da información sobre la motivación del sujeto.

¿Practicas la expresión oral por tu cuenta? (pregunta 14)

También con esta pregunta quisimos recopilar información sobre el esfuerzo invertido por el alumno en el desarrollo de esta destreza.

Compendio de preguntas resultado de la adaptación del segundo apartado de un cuestionario denominado MAALE para la medición del grado de motivación (pregunta 15)

El cuestionario MAALE es un cuestionario desarrollado por Minera Reyna (2010) que sirve para medir la motivación y las actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. En el apartado 3.3.2.1. ofreceremos información más detallada sobre este cuestionario y la adaptación que hemos realizado de uno de sus apartados.

¿Hablar alemán te provoca sensaciones de ansiedad o miedo? (pregunta 16)

Esta pregunta se relaciona con los aspectos cognitivos de la motivación (véase 3.2.6.).

¿En algún momento te has sentido desmotivado/a con el alemán a lo largo de la carrera? (pregunta 21)

Con esta pregunta abordamos la motivación del alumno de forma más directa y, en su caso, le damos la posibilidad de responder de manera

abierta sobre las causas de su desmotivación en un espacio libre justo debajo de esta pregunta.

3.3.2.1. El cuestionario MAALE

La pregunta número 15 de nuestro cuestionario es una adaptación de uno de los seis apartados que componen el cuestionario MAALE (motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera) de Minera Reyna (2010) que a su vez usó el cuestionario AMTB de Gardner (1985b) como referencia.

El cuestionario MAALE fue concebido para trazar el perfil motivador y actitudinal de un grupo con respecto al aprendizaje del español como lengua extranjera, pero es fácilmente adaptable a otras lenguas. Este cuestionario está compuesto por seis apartados. El primero mide el tipo de motivación (instrumental, integrativa, etc.), el segundo el grado de motivación, el tercero la actitud que el estudiante tiene hacia sí mismo (autoconfianza, ansiedad, etc.), el cuarto apartado mide componentes relacionados con la situación del aprendizaje (profesor, entorno didáctico, etc.), el quinto mide la actitud hacia las lenguas en general y el sexto mide la actitud hacia la cultura y los hablantes de la L2. Minera Reyna elaboró un baremo para cada apartado para que fuese posible aplicar los apartados por separado, según lo que el investigador quisiera medir (*ibidem*:99).

Para nuestro estudio incorporamos concretamente el segundo apartado. Es decir, aquel que mide el grado de motivación por aprender la L2. No obstante, a nosotros nos interesa particularmente conocer el grado de motivación por el desarrollo de la competencia comunicativa oral, de manera que tuvimos que adaptar la formulación de las preguntas a nuestras necesidades. A continuación, explicamos cómo está configurado el apartado dos del cuestionario MAALE y cómo se hizo la adaptación del mismo para nuestros propósitos:

- **Medición del grado de motivación por aprender la L2 según el cuestionario MAALE:**

Para medir el grado de motivación se tienen en cuenta tres factores motivacionales: deseo + interés + esfuerzo. Como hemos visto en el apartado 3.2.1, para Gardner (1985a) se trata de componentes de la motivación. Están tan estrechamente relacionados que es difícil valorarlos por separado, de manera que el objetivo de las preguntas es conseguir datos de los tres y poder analizarlos en su conjunto dando como resultado el grado de motivación (Minera Reyna, 2010:100).

El apartado dos del cuestionario de Minera Reyna (ver anexo 9) consta de 12 preguntas y según sean las respuestas pueden tener una puntuación de entre 1 y 5 puntos cada una. A mayor puntuación, mayor grado de motivación. En la tabla que sigue (tabla 11), se muestra el baremo para el mencionado apartado dos en el cuestionario MAALE:

Intervalos	Grado motivación
49-60	muy alto
37-48	alto
25-36	medio
13-24	bajo
1-12	muy bajo

Tabla 11. Baremo cuestionario MAALE

- **Adaptación del apartado dos del cuestionario MAALE a nuestro cuestionario:**

Para orientar el cuestionario hacia la motivación por desarrollar la competencia comunicativa oral en alemán en el contexto que nos

ocupa, ha sido preciso realizar una adaptación de los enunciados del cuestionario MAALE (ver apartado 15 del cuestionario global en el anexo 8). En su formulación hemos tenido en consideración que fuesen preguntas dirigidas a la evaluación del deseo, del interés y del esfuerzo.

El componente de “deseo” está muy relacionado con la idea del yo ideal del *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009) y en nuestro cuestionario hemos querido conocer en qué medida los estudiantes se visualizan a sí mismos como hablantes competentes de alemán en el futuro.

A su vez, al igual que en el cuestionario de Minera Reyna, hemos procurado evitar la aquiescencia, es decir, “la tendencia al acuerdo indistintamente del significado de la pregunta” (Cea D’Ancona, 2005:213), alternando enunciados en los que, por ejemplo, la respuesta “Estoy totalmente de acuerdo” a veces valiera cinco puntos y otras, uno.

Cabe mencionar también que nuestra adaptación del cuestionario cuenta con 10 enunciados, en lugar de 12, por lo que fue preciso ajustar el baremo (tabla 12).

Intervalos	Grado motivación
41-50	muy alto
31-40	alto
21-30	medio
11-20	bajo
1-10	muy bajo

Tabla 12. Baremo adaptado cuestionario MAALE

Ello se debe a que la información que recopilan enunciados como “En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que español, si tuviera la oportunidad”, presentes en la versión original de

Minera Reyna (*ibidem*), la recopilamos nosotros en otros apartados de nuestro cuestionario global.

3.3.3. Contexto del estudio, desarrollo y muestra

Este estudio se realizó en la Universidad de Granada con estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de alemán que se encontraban matriculados en la asignatura obligatoria de 4º curso Interpretación II durante el curso 2017/2018 y se replicó en el curso 2018/2019 para contar con una muestra más amplia.

Como las pruebas se volvieron a realizar siguiendo la misma metodología que se había seguido en el curso anterior, nuestra muestra comprende en total 29 sujetos (12 participantes de un total de 32 matriculados del curso 2017/2018 + 17 participantes de un total de 26 matriculados del curso 2018/2019). Los participantes del curso 2017/2018 también formaron parte de la primera aplicación de las pruebas que se describieron en el capítulo 2, apartado 2.3.⁵² Cabe detallar que los sujetos rellenaron el cuestionario antes de realizar las demás pruebas, que la participación fue voluntaria y que el estudio tuvo lugar en el aula donde se imparte la asignatura de Interpretación II en la Facultad de Traducción e Interpretación durante el horario de clase.

Los 29 sujetos cuyos datos se analizarán aquí tuvieron después la oportunidad de realizar la prueba onSET (descrita en el apartado 2.3.4.1.) que les iba a dar información sobre su nivel de alemán y que además les serviría para solicitar becas para cursos de alemán en el DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico). Creemos que el acceso a la prueba onSET constituyó el principal estímulo para participar en la cumplimentación del cuestionario.

⁵² Recordamos que estas pruebas abarcaban, además de la cumplimentación del cuestionario que se describe en este apartado, la realización de una prueba de alemán computarizada llamada onSET (véase 2.3.4.2.) y la participación en una entrevista oral (véase 2.3.4.1.). La entrevista oral la hicieron 10 de los 12 sujetos.

3.3.4. Resultados

En el momento de cumplimentar el cuestionario, el 80% de la muestra tenía entre 20 y 22 años y el 20% edades comprendidas entre los 23 y 38 años. El 76% de los encuestados son mujeres y el 24% hombres. A continuación se muestran los resultados obtenidos a raíz de las preguntas 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16 y 21 del cuestionario (anexo 8).

3.3.4.1. Preferencia del alemán como lengua B

En este apartado presentamos los resultados de la pregunta 8 del cuestionario.

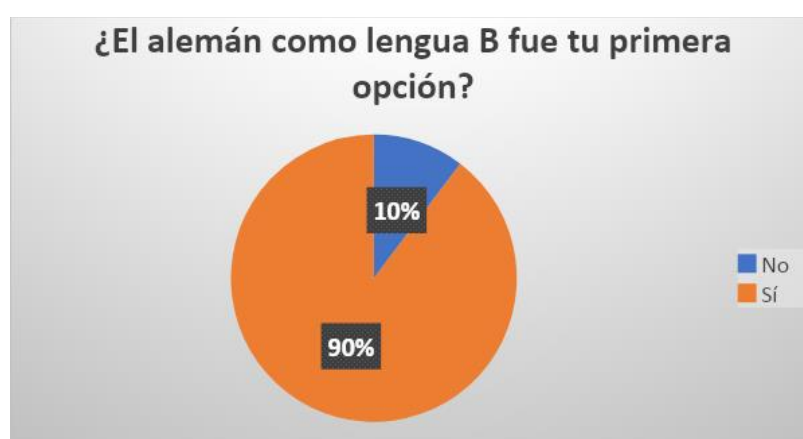


Gráfico 5. Alemán como primera opción

Como se desprende del gráfico 5, un 90% de los estudiantes encuestados (26 de 29) afirmó que el alemán había sido su primera opción como lengua B. Los tres participantes que respondieron negativamente a esta pregunta señalaron que su primera opción había sido el inglés y que no se habían podido matricular en ella, porque no llegaban a la nota de corte requerida para acceder a la carrera por la especialidad de alemán⁵³.

⁵³ “La nota de corte la establece el último solicitante que es admitido en su titulación y centro y formaliza su matrícula, y dependerá cada curso del número de plazas que se oferten, el número de solicitantes que concurren por ella y las calificaciones que acrediten” (Comisión del Distrito Único Andaluz, 2020).

3.3.4.2. Nivel de alemán al inicio de la carrera

La información relativa al nivel de alemán inicial de los estudiantes se obtiene de raíz de la pregunta 9 del cuestionario.

¿Qué nivel de alemán estimas que tenías aprox. en las siguientes competencias cuando comenzaste la carrera?							
	<A1	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión de lectura	7	0	6	9	4	3	0
Comprensión auditiva	6	1	5	11	2	4	0
Expresión escrita	7	1	7	9	5	0	0
Expresión oral	6	4	4	9	5	1	0

Tabla 13. Nivel de alemán al inicio de la carrera

En la tabla 13 se muestra el número de participantes que indicaron tener un nivel u otro en las distintas competencias. Si tomamos como referencia los valores indicados en “expresión oral” (que es la competencia que más nos interesa conocer en esta tesis), aproximadamente un 21% de la muestra había comenzado sus estudios con nivel 0, un 28% con unos conocimientos iniciales o básicos (A1 y A2), un 31% contaba con un nivel medio (B1) y un 20% con nivel medio alto o avanzado (B2-C1).

3.3.4.3. Estancias en países de habla germana

Los estudiantes indicaron sus estancias en países de habla germana en la pregunta 12 del cuestionario.



Gráfico 6. Estancias en países de habla germana

28 de los 29 estudiantes (97%) respondieron que habían visitado un país de habla germana (gráfico 6). 25 de estos 28 estudiantes habían pasado como mínimo un curso académico en un país de habla germana gracias a una beca Erasmus. Los otros tres manifestaron haber realizado de dos a tres estancias breves por turismo.

3.3.4.4. Práctica de la comprensión y de la expresión oral

A continuación se muestran las respuestas a las preguntas 13 y 14 del cuestionario.

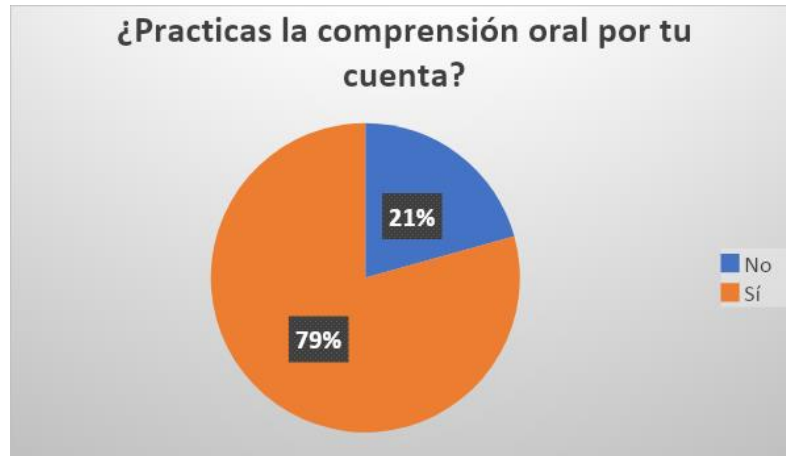


Gráfico 7. Práctica de la comprensión oral

A la pregunta 13 acerca de si practicaban la comprensión oral en alemán por su cuenta, 23 estudiantes (79%) respondieron que sí y 6, (21%) que no (gráfico 7).

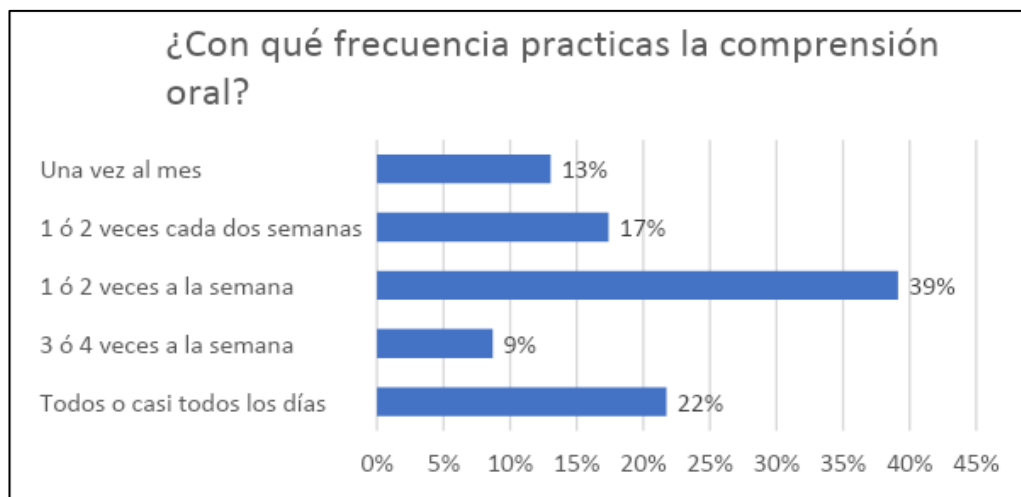


Gráfico 8. Frecuencia de práctica de la comprensión oral

De los 23 estudiantes que afirmaron practicar la comprensión oral por su cuenta, la mayoría realiza esta actividad con una frecuencia semanal o incluso diaria (gráfico 8). Preguntados por la manera en que se realiza esta práctica, respondieron generalmente que ven películas o series en alemán y escuchan música o la radio.



Gráfico 9. Práctica de la expresión oral

21 estudiantes (72%) indicaron en la pregunta 14 que practican la expresión oral, mientras que 8 estudiantes (28%) respondieron negativamente a esta pregunta (gráfico 9).



Gráfico 10. Frecuencia de práctica de la expresión oral

Como podemos observar en el gráfico 10, gran parte de los 21 estudiantes que afirmaron practicar la expresión oral por su cuenta realizan esta práctica con una frecuencia semanal. Los métodos de prácticas más frecuentemente mencionados fueron hablar con compañeros Erasmus e ir a intercambios lingüísticos.

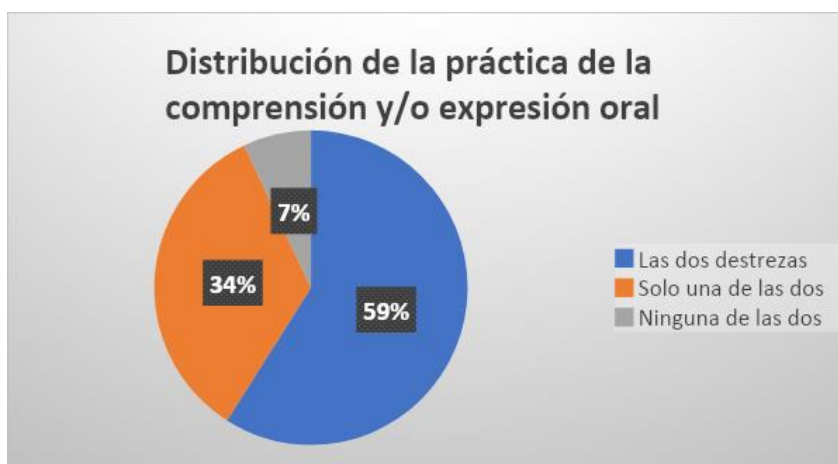


Gráfico 11. Distribución de la práctica

Si nos fijamos ahora en la distribución de la práctica de estas dos destrezas, la comprensión y la expresión, podemos comprobar en el gráfico 11 que 17 de los 29 alumnos (59%) practican ambas destrezas. Del total de estudiantes, 10 practica una de ellas (34%) y 2, ninguna de las dos (7%). Tras realizar un cruce de variables pudimos comprobar que los dos sujetos que niegan practicar alguna de las dos destrezas en su tiempo libre no habían elegido el alemán como primera opción (sino el inglés) y resultaron tener también las puntuaciones más bajas de la muestra en el cuestionario MAALE (véase 3.3.2.1.).

3.3.4.5. Grado de motivación según el cuestionario MAALE

La pregunta 15 del cuestionario es un compendio de preguntas que da como resultado el grado de motivación del estudiante (véase 3.3.2.1.).

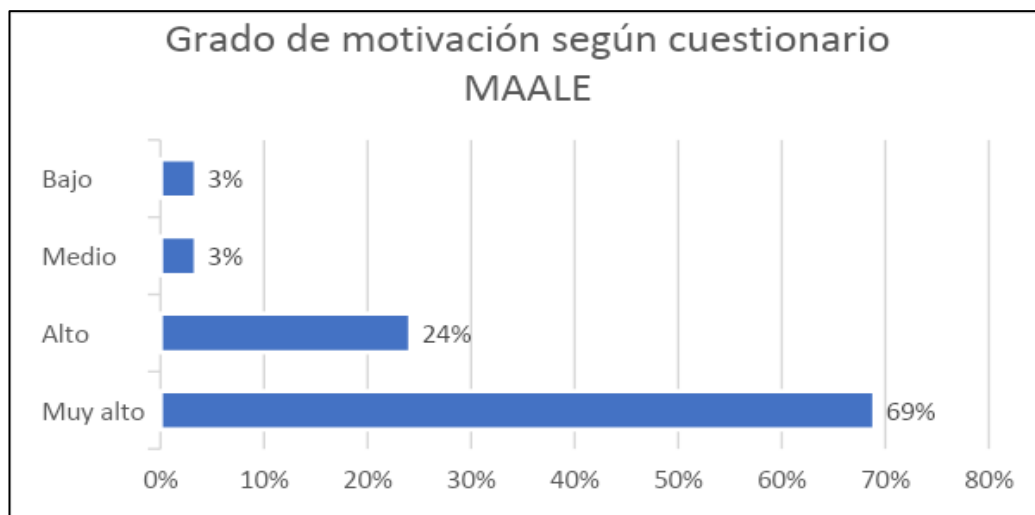


Gráfico 12. Grado de motivación según cuestionario MAALE

El grado de motivación por desarrollar la competencia comunicativa oral según la adaptación del apartado dos del cuestionario MAALE es muy alto (20 estudiantes) o alto (7 estudiantes) en casi la totalidad de los sujetos investigados (gráfico 12). Tan solo dos sujetos reflejaron un nivel bajo y medio respectivamente. Como hemos comentado en la pregunta anterior, cabe mencionar que para estos dos sujetos el alemán no había sido su primera opción como lengua B.

3.3.4.6. Sensación de ansiedad al hablar alemán

En este apartado se muestran las respuestas a la pregunta 16 del cuestionario.

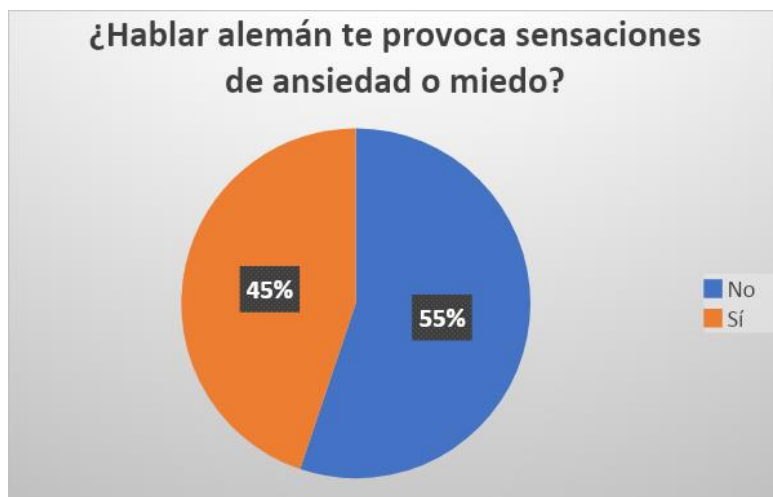


Gráfico 13. Sensaciones de ansiedad al hablar alemán

Como podemos ver en el gráfico 13, casi la mitad de los participantes manifiesta sentir cierto grado de ansiedad o miedo al hablar alemán (45%). Las razones más frecuentemente citadas fueron la sensación de falta de nivel, de seguridad y de fluidez y el miedo a cometer errores. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de respuestas literales de los alumnos reflejadas en el cuestionario (estas respuestas se recogen en el anexo 10):

- “Creo que mi expresión oral es bastante pobre y cometo errores demasiado básicos.”
- “Porque todavía no tengo la suficiente fluidez ni seguridad con el idioma y me equivoco muchas veces con las posiciones de los complementos en la frase y demás.”
- “Creo que mi nivel de idioma no es tan elevado como debiera ser, por eso creo que cometo más errores o caigo en la cuenta de que no sé suficiente vocabulario, lo que genera estrés en mí.”

- “Soy consciente de que hago muchos errores gramaticales y eso me hace sentir inseguro.”

También se les preguntó cómo creían que podrían superar esa ansiedad. Entre las respuestas más frecuentes se encontraban hablar más alemán y estudiar gramática y vocabulario. Ejemplos:

- “Seguir estudiando el idioma, repasando cuestiones en las que dudo y hablar mucho alemán.”
- “Creo que la única solución es enfrentarme a ello y hablar alemán mucho más de lo que lo hago.”
- “Dedicándome más tiempo a aprender vocabulario”.
- “Hablando en más ocasiones.”

3.3.4.7. Desmotivación con el alemán

A continuación se recogen las respuestas a la pregunta 21.

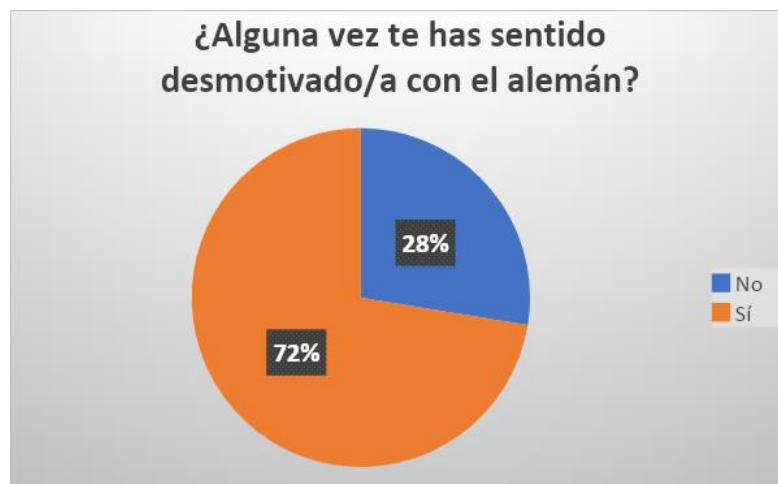


Gráfico 14. Desmotivación con el alemán

Casi tres cuartas partes de los participantes (21 de 29) han indicado haber sentido desmotivación con respecto al alemán en alguna ocasión (gráfico 14). Las razones aducidas (véase anexo 10) tienen que ver en su mayoría

con una falta de nivel al iniciar la carrera, con una percepción de dificultad del idioma en sí o con una sensación de falta de evolución. Por ejemplo:

- “El primer año comencé sin saber nada de alemán por lo que me costó ponerme al día y me desmotivaba mucho la presión y el no poder seguir la clase.”
- “Al principio de la carrera al comprobar que todos los demás alumnos tenían más conocimiento que yo.”
- “En 1º de carrera. Nos exigían un alto nivel y no llegaba aun teniendo un B1 acreditado.”
- “El alemán cuesta muchísimo aprenderlo y se olvida muy rápido.”
- “Es un idioma muy difícil y algunos profesores en la carrera tampoco te motivan demasiado.”
- “Porque veo que mis destrezas no mejoran a lo largo de la carrera.”
- “A veces notaba que el alemán que se impartía no era práctico. No se enseña a hablar en la carrera. Ir de Erasmus no significa hablar o mejorar mucho el alemán.”
- “Tengo la impresión de que no he evolucionado prácticamente nada.”

3.3.5. Discusión y conclusiones

Si recordamos la fórmula que compone la motivación según Gardner (1985a), es decir, esfuerzo + el deseo de alcanzar el objetivo de aprender la lengua + actitudes favorables hacia el aprendizaje de esa lengua y su comunidad de hablantes, vemos que las actitudes son una parte esencial del trinomio (véase 3.2.1.). Sin embargo, no hemos incluido en nuestro cuestionario preguntas dirigidas a conocer estas actitudes. La razón es que en vista de que el aprendizaje de una lengua en nuestro caso no es una asignatura escolar, sino que forma parte de una carrera universitaria relacionada con idiomas extranjeros en principio elegida libremente por los estudiantes, hemos presupuesto actitudes favorables hacia el aprendizaje de lenguas. Apoyamos nuestra presuposición en el sondeo que realizó Calvo Encina (2009:436) para conocer los principales motivos por los que los estudiantes elegían la carrera de Traducción e Interpretación, en el que el gusto por los idiomas y por conocer las culturas y gentes de otros países resultaron ser sus motivos intrínsecos más importantes. El hecho de que el 90% de nuestra muestra (26 de 29 alumnos) haya elegido preferentemente el alemán como lengua B (véase 3.3.4.1.) nos confirma que, en general, las actitudes hacia esa lengua en concreto y sus hablantes y, por extensión, la motivación intrínseca por desarrollar la competencia para comunicarse en alemán es alta, por lo menos en el momento de comenzar la carrera.

No obstante, sorprende que, a pesar de que la gran mayoría de los encuestados haya elegido alemán como primera opción, aprox. un 50 % no contara con el nivel mínimo recomendado al comenzar sus estudios universitarios (véase 3.3.4.2.), que, según la página web de la UGR, para alemán es un nivel B1. De hecho, alrededor del 21 % de esta muestra procedente del cuarto curso accedió a la carrera en su momento con un nivel 0. Más allá del hecho de que, a diferencia del inglés o el francés, el alemán no sea una lengua que se ofrezca habitualmente en los centros de

educación secundaria en España, creemos que un gran número de los estudiantes que se matricula en alemán lengua B sin apenas conocimiento de este idioma lo hace posiblemente debido a una falta de información sobre los contenidos y exigencias en la carrera de TeI (a lo que ya apuntaba también Calvo Encina, 2009:437) unido a un cierto grado de ingenuidad, tal vez asociado a su juventud.

En el apartado 3.2.2. vimos que Deci y Ryan (1985) afirmaban que para el mantenimiento de la motivación intrínseca es importante que la actividad en cuestión tenga un nivel de exigencia óptimo, es decir, ni demasiado alto ni demasiado bajo. Esto se antoja difícil en una clase de alemán de primero de carrera que desde el primer día muestra altos niveles de heterogeneidad con niveles que oscilan entre el desconocimiento absoluto del alemán hasta niveles avanzados. Esta situación puede llegar a socavar la motivación tanto de los alumnos con nivel alto como la de los alumnos de nivel bajo. Inevitablemente, aquellos con nivel bajo se verán abrumados y frustrados ante su evidente desventaja a la hora de enfrentarse al nivel exigido en el aula (con efectos negativos sobre su autoeficacia), mientras que el grupo con más conocimiento se frustrará por no poder avanzar todo lo deseable y su motivación por trabajar bajará.

Precisamente, las respuestas a la pregunta 21 “¿Alguna vez te has sentido desmotivado/a con el alemán?”, en la que el 72% respondió que sí (véase 3.3.4.7.), resultaron estar claramente relacionadas con el nivel de ingreso, ya que comparando las respuestas de los correspondientes apartados del cuestionario observamos que coincide el hecho de que aquellos que entraron con un nivel bajo indiquen que es sobre todo la dificultad del idioma lo que les afecta la motivación, mientras que aquellos que empezaron con un nivel más alto explican sus momentos de baja motivación con una sensación de falta de evolución. Que los estudiantes que ya tenían buen nivel de alemán al inicio de la carrera lleguen al final de la misma con la sensación de no haber mejorado apenas sus destrezas

en esta lengua, resulta particularmente llamativo (véanse comentarios de los estudiantes recogidos en el apartado 3.3.4.7.). Parece ser además que el descontento de los alumnos avanzados yace muy especialmente en la falta de desarrollo de las competencias comunicativas orales, como se ha visto no solo en algunas respuestas con respecto a las razones de la sensación de desmotivación (“No se enseña a hablar en la carrera”), sino también en comentarios libres adicionales como los que siguen y que dejaron algunos encuestados en un espacio habilitado para tal fin al final del cuestionario (anexo 8):

- “Durante el grado apenas hay asignaturas que se centren en la expresión oral. Las únicas en las que la expresión oral es importante son lengua BII e interpretación I y II. Pienso que la facultad no nos forma bien a la hora de comunicarnos de forma oral.”
- “Debería existir una o varias asignaturas dedicadas a mejorar la expresión oral en alemán y no decir que en el Erasmus ya mejorarás esa parte.”

Tomando en cuenta las razones principales para la elección de la carrera de TeI mencionadas más arriba, la decepción manifestada por estos alumnos es comprensible y, a su vez, pone de manifiesto una situación problemática, ya que las destrezas orales son fundamentales para el aprendizaje de la interpretación. Con vista a los alumnos con menos nivel, hemos de tener en cuenta asimismo que, como se ha visto en el apartado 3.2.6., el miedo a ser evaluados negativamente por el entorno puede provocar ansiedad a la hora de hablar la L2 y esto ocurre muy especialmente cuando los afectados sienten que sus compañeros son más competentes que ellos.

Nos parece muy positivo que 25 de los 29 encuestados hayan pasado como mínimo un año académico en un país germanoparlante (véase 3.3.4.3.). Muchos de estos estudiantes además habían viajado también en otras

ocasiones a Alemania o a Austria para estancias más breves, generalmente de tipo turístico. Otros tres alumnos, que no habían tenido ninguna estancia larga, sí habían viajado en como mínimo dos ocasiones a países germanófonos. Que el 97% de los encuestados haya hecho este tipo de estancias o viajes habla favorablemente de sus actitudes hacia la puesta en práctica del alemán con hablantes nativos y en especial hacia el conocimiento de su cultura. A su vez, una estancia de un año en una universidad extranjera supone un esfuerzo académico, económico y personal considerable, por lo que nos parece un buen indicio en términos motivacionales. Tan solo una persona no había viajado nunca a un país germanófono. No visitar nunca un país en el que se hable la lengua B podría tener múltiples razones de tipo económico, personal, familiar, etc. Sin embargo, coincide que para este alumno el alemán no había sido su lengua B preferente (sino el inglés), que obtuvo la puntuación más baja en el cuestionario MAAL y que no practica por su cuenta ni la comprensión ni la expresión oral. Ante esta confluencia de variables cabe deducir que el hecho de no haber viajado nunca a un país germanoparlante muy posiblemente esté estrechamente ligado a una falta de motivación intrínseca por todo lo relacionado con la lengua alemana. No obstante, quisiéramos añadir que, pese a reflejar un grado de motivación intrínseca bastante bajo, este estudiante aprobó el examen de la asignatura Interpretación II en la convocatoria ordinaria y con una buena calificación. Suponemos que esta persona se habrá servido de impulsos motivacionales más extrínsecos como lo podría ser, por ejemplo, la firme voluntad de terminar la carrera que había empezado para poder continuar en el futuro con proyectos tal vez más atractivos. Invertir un gran esfuerzo en una actividad que *a priori* no parece generar demasiado disfrute por sí misma es un interesante ejemplo de lo complejos y diversos que pueden ser los procesos motivacionales.

La dedicación de tiempo voluntaria a la práctica de la comprensión y de la expresión oral son buenos indicios a favor de la motivación por desarrollar

la competencia comunicativa. Como vimos en el apartado 3.3.4.4., entre la muestra estudiada el 79% practica la comprensión oral con cierta frecuencia y un porcentaje ligeramente inferior, el 72%, practica sus destrezas orales. No todos los que afirman practicar una destreza también practican la otra, ya que algunos estudiantes solo le dedican tiempo a una de las dos. Sin embargo, algo más de la mitad de los encuestados (el 59%) procura practicar tanto la comprensión como la expresión oral. Sería deseable que esta cifra fuese aún más alta teniendo en cuenta la suma importancia que tiene la dedicación personal fuera del aula en el alcance de un buen nivel tanto de comprensión como de expresión oral de la lengua B y de lo fundamental que es esto para el rendimiento exitoso en la carrera. No obstante, es cierto que el 93% practica como mínimo una de las dos destrezas, lo cual demuestra que existe conciencia acerca de la necesidad del trabajo fuera del aula y que hay una buena motivación por desarrollar las destrezas que conducen a la competencia comunicativa. Eso sí, más allá de la frecuencia de la práctica, por la que sí se preguntó en el cuestionario (preguntas 13.2. y 14.2.), habría sido interesante conocer el tiempo dedicado a estas actividades, puesto que no es lo mismo escuchar una vez por semana un *podcast* de una hora de duración que una canción de cuatro minutos. También sería interesante poder evaluar en otro estudio si la forma en la que los estudiantes practican la comprensión o expresión resulta efectiva y provechosa.

El cuestionario MAALE⁵⁴ ha confirmado lo que otras variables como el alemán como primera opción, las estancias en países germanoparlantes o la práctica personal de la comprensión o la expresión también han dado a entender: salvo excepciones muy puntuales y por circunstancias fácilmente identificables (como que el alemán no fuera la opción preferida como lengua B, lo que socava el fundamento motivacional de la autodeterminación⁵⁵) el grado de motivación de casi la totalidad de la

⁵⁴ Se detalla en el apartado 3.3.2.1.

⁵⁵ La importancia de la autodeterminación para la motivación se explica en 3.2.2.

muestra por desarrollar la competencia comunicativa oral en alemán es alto o incluso muy alto (véase 3.3.4.5.). De manera que suponemos que el hecho de que aun así muchos lleguen al cuarto año de la carrera con un nivel de comprensión y expresión oral muy por debajo del deseable tiene que deberse a otros factores que esperamos poder esclarecer en el siguiente capítulo (véase capítulo 4).

De las respuestas abiertas a la pregunta 16.1 “¿Por qué hablar alemán te provoca sensaciones de ansiedad o miedo?” (un 45% había afirmado que experimentaba esas sensaciones, véase 3.3.4.6.) se desprende que existe una preocupación e inseguridad bastante extendida con respecto a las destrezas orales y que los alumnos son perfectamente conscientes cuando su soltura a la hora de hablar alemán no está a la altura de lo que cabría esperar de alguien que está a solo unos meses de graduarse en Traducción e Interpretación con lengua B alemán. Esta certeza les genera estrés y cohibe su participación activa en asignaturas que requieren un uso oral del idioma como Interpretación II. Sin embargo, cuando se les preguntó por cómo poner remedio a este problema, muchos respondieron: tengo que hablar más. Si el alumnado es consciente del problema y también de la solución, entonces ¿por qué no habla más? Esperamos poder hallar la respuesta a esta pregunta al final de esta tesis.

4. ANÁLISIS DE POSIBLES FACTORES ADICIONALES PARA LA AUSENCIA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL ALUMNADO DE TEI

4.1. Introducción

Como hemos podido observar en los resultados obtenidos en el estudio del segundo capítulo, la mitad de la muestra estudiada, que recordemos procede de estudiantes de 4º curso, apenas alcanza siquiera el nivel B1, que es el nivel de alemán recomendado para iniciarse en los estudios de TeI (ver apartados 2.3.5. y 2.3.6). Tener un nivel tan básico en el segundo ciclo del grado se traduce en dificultades considerables para rendir satisfactoriamente en asignaturas que requieren destrezas lingüísticas avanzadas como lo es la asignatura Interpretación II. Aquí las carencias en las competencias de comprensión y expresión oral se hacen particularmente notorias. En nuestra búsqueda de posibles razones para el bajo nivel de competencia comunicativa oral, analizamos en el capítulo 3 la motivación de los estudiantes por desarrollar la destreza comunicativa oral en la lengua alemana. Constatamos que, salvo excepciones muy puntuales, no hay problemas de motivación relativos al desarrollo de esta destreza (véase 3.3.5.).

Por esta razón hemos de seguir preguntándonos por otras posibles causas. En nuestro afán por hallar posibles explicaciones para la falta de nivel de alemán de una parte de los estudiantes de TeI, en los últimos años hemos ido manteniendo varias conversaciones de carácter informal sobre este tema con docentes, estudiantes y antiguos estudiantes de la Universidad de Granada y de la Universidad de Leipzig (centro alemán en el que realizamos una estancia de investigación), relacionados todos ellos con la combinación lingüística alemán-español. En este apartado hemos querido recopilar todas las posibles causas que se mencionaron en estas conversaciones y que surgieron a raíz de la autorreflexión, fruto de nuestra

experiencia docente y estudiantil y de las conclusiones de nuestra revisión teórica.

Analizaremos la posible influencia de unas falsas expectativas acerca del Grado de TeI (4.2.), de una falta del nivel recomendado al ingresar en la carrera (4.3.), la posibilidad de escasez de tiempo y saturación entre los estudiantes (4.4.) y, por último, pondremos el foco en el peso que tienen las destrezas comunicativas en las guías docentes del Grado en la UGR (4.5.). Cada apartado irá acompañado de una discusión o conclusión más extensa, que se retomará de nuevo resumidamente en el apartado 4.6.

4.2. Falsas expectativas acerca del Grado de Traducción e Interpretación

En el estudio de Calvo Encina (2009) sobre los motivos por los cuales los estudiantes decidían estudiar TeI, el ítem señalado con mayor frecuencia fue “porque me gustan los idiomas” seguido de “porque quiero aprender idiomas en la carrera” (*ibidem*:431). Ante este segundo motivo algún que otro estudiante no lo suficientemente bien informado podría quizás ver frustradas sus expectativas, al darse cuenta de que las Facultades de Traducción e Interpretación por lo general no son academias de idiomas, sino centros de formación de profesionales de la traducción y de la interpretación y que se espera que, por ejemplo, ya se disponga de un nivel medio en la lengua B antes de ingresar en la carrera.

Calvo Encina (2009:436-437) constató tras una serie de encuestas que los estudiantes que habían decidido estudiar TeI habían basado su elección en preconcepciones poco realistas acerca la carrera. Estas preconcepciones se debían a la “desinformación o la falta de orientación adecuada”. Muchos estudiantes señalaron que o bien no habían recibido orientación alguna en los centros de educación secundaria o bien esta había sido meramente administrativa y no abarcaba información sobre el contenido de los estudios ni sobre lo que se esperaba de ellos. En el estudio de Calvo Encina

(*ibidem*), tres de cada cuatro estudiantes habían recurrido a internet para informarse; una fuente que según la autora a menudo ofrece una información “no todo lo útil y realista que cabría esperar”.

En el caso de la página web de la UGR, actualmente hemos de decir que los alumnos que lleguen a ella con la intención de informarse sobre los requisitos y el perfil requerido para la carrera sí que se encontrarán con información clara y precisa sobre el nivel de idiomas que se espera de ellos: B1 para las lenguas B inglés, francés y alemán, y A2+ para árabe (<http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios>). De hecho, al seguir investigando en la página del Grado en el apartado “Titulación” hay un párrafo aún más claro y contundente sobre los requisitos lingüísticos en el que se resalta en negrita “Imprescindible nivel de competencia lingüística B1. No se adquieren en ningún caso los conocimientos básicos de la lengua”. A su vez se recomienda posponer el inicio de los estudios para adquirir previamente el nivel lingüístico (<http://grados.ugr.es/traduccion/pages/titulacion>). A nuestro juicio, desde la UGR se realiza en este sentido una buena labor informativa.

Los alumnos interesados específicamente en la lengua B alemán y que, por ejemplo, introduzcan “Traducción e Interpretación alemán UGR” en el buscador *Google*, verán como primer resultado un enlace que les conduce a una página en la que se puede leer la siguiente información:

Según la guía docente de la asignatura Lengua B1 alemán el prerrequisito para poder seguir la asignatura es “tener el nivel B1 de alemán, según el Marco Europeo de Referencia”. Para aquellos estudiantes que aún no tienen el nivel B1 de alemán, la Universidad de Granada ofrece la posibilidad de cursar un curso intensivo de alemán durante el mes de agosto en la Universidad de Leipzig (Alemania). Más información en <https://www.ugr.es/~cursoleipzig/index.html> (Universidad de Granada, 2019).

Consideramos que esta información es bastante transparente y de fácil acceso. No obstante, si seguimos el enlace para ver más información acerca de los mencionados cursos intensivos en Leipzig, este nos lleva a una página web que, al menos en el momento de redacción de estas líneas (mayo 2019), parece estar obsoleta desde hace ya tiempo, ya que habla de “Cursos Intensivos de Alemán Leipzig 2012”. Tras contactar con un representante del Departamento de Filologías Inglesa y Alemana responsable de impartir alemán en el Grado de TeI de la UGR, pudimos conocer que estos cursos se ofrecieron solo entre 2010 y 2015.

A su vez, en el lateral derecho de la página web informativa sobre el Grado de TeI aparece un enlace a “cursos intensivos de lenguas árabe y alemana” (<http://grados.ugr.es/traduccion/pages/banner/cursosintensivos>). Según la información ofrecida en la web en el momento de redacción de estas líneas (mayo 2019), se trata de unos cursos intensivos de 4,5 horas diarias que tienen lugar de noviembre a junio.

Estos cursos se introdujeron en la Facultad de Traducción e Interpretación como solución para los estudiantes que estuvieran interesados en las lenguas B alemán y árabe, pero no contasen aun con el nivel mínimo recomendado. Esta iniciativa es sin duda un grandísimo aporte, pero de nuevo creemos que su potencial se ve reducido en cierta medida al mostrar información no actualizada en la página web: la información publicada hace referencia a un curso ya pasado (2017/2018) y los enlaces que se ofrecen⁵⁶ para continuar informándose al respecto conducen a una página del Centro Mediterráneo cuyo contenido ya no está disponible.

Una vez realizadas las consultas pertinentes al Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, se nos informó que desde el presente curso académico (2018/2019) los cursos ya no se imparten en la Facultad de Traducción e Interpretación, sino en el Centro de Lenguas Modernas (institución de

⁵⁶ No facilitamos esos enlaces, porque ya no están disponibles.

enseñanza de idiomas dependiente de la UGR). En la página web de dicho centro (<https://www.clm-granada.com/lem/es/aleman/telc-350h.html>) sí se puede encontrar toda la información actualizada relativa a estos cursos propedéuticos, que no coincide, por cierto, con la información obsoleta publicada en la página de la Facultad de Traducción cuando la consultamos en mayo de 2019 (por ejemplo: el mes de inicio del curso ahora es a principios de octubre, no en noviembre, y la carga lectiva diaria es de 3,5 horas y no de 4,5 horas).

Creemos que es sumamente importante que iniciativas tan valiosas como la puesta en marcha de los cursos propedéuticos de la UGR tengan la visibilidad que merecen y que la información al respecto sea de fácil acceso para los estudiantes interesados en la carrera de TeI. En estos momentos no creemos que se haga del todo justicia a esa necesidad.

4.2.1. Discusión

En vista de que en los centros españoles de educación secundaria no se ofrece una orientación satisfactoria sobre el contenido y los requisitos de las diferentes titulaciones y que los estudiantes se dirigen entonces mayoritariamente a internet para hallar la información que buscan (Calvo Encina, 2009), la labor de comunicación y orientación de los sitios web de las facultades es fundamental. En el caso de la UGR sí nos parece que se les ofrece a los estudiantes una información clara sobre lo que se espera de ellos a nivel lingüístico, pero sería deseable que precisamente la información acerca de las propuestas de apoyo para aquellos que no tienen el nivel necesario (curso intensivo en Leipzig, curso propedéutico) esté siempre actualizada para otorgarle una impresión de vigencia y confianza a las personas interesadas que la consultan.

4.3. Falta del nivel recomendado al inicio de la carrera

En el apartado 1.2. (véase tabla 1) pudimos ver que si bien la mayoría (el 65,2%) de las universidades españolas que ofrecen el Grado de TeI no tienen prueba de acceso para esta titulación, lo habitual es que aun así se establezcan recomendaciones referentes al nivel mínimo para cursar una determinada lengua B. En la UGR se recomienda contar como mínimo con un nivel B1 en la lengua B⁵⁷ en el momento de comenzar el Grado de TeI y, por ende, las clases de las asignaturas de lengua B se imparten entonces presuponiendo todo el conocimiento básico que se adquiere entre el nivel A1 y el B1.

Por ello, cabe suponer que acceder a la carrera sin conocimientos de la lengua B o con conocimientos inferiores a los recomendados es una dificultad inicial adicional a la que puedan tener otros estudiantes que sí cumplen con los requisitos lingüísticos y los inconvenientes que esto suponga podrían arrastre en muchos casos durante toda la carrera.

Con el objetivo de comprobar si los estudiantes que se matriculan sin o con escasos conocimientos previos efectivamente arrastran mayores dificultades a largo plazo relacionadas con su lengua B que aquellos estudiantes que ya tenían conocimientos previos, hemos contrastado el nivel de expresión oral que un grupo de estudiantes tenía en su lengua B alemán al comenzar sus estudios de TeI con el resultado que obtuvieron en el examen final de la asignatura Interpretación II. Como se indicó en el apartado 1.4., esta asignatura se imparte en el último curso de la carrera. Los detalles metodológicos de este procedimiento se desarrollan en el siguiente apartado (4.3.1.).

⁵⁷ B1 para las lenguas B alemán, francés e inglés; y A2+ para la lengua B árabe

4.3.1. Análisis del nivel inicial del alumnado de la UGR y su repercusión en la superación de la asignatura Interpretación II

En este análisis hemos utilizado los datos de la muestra empleada para el estudio del capítulo 3 (véase 3.3.), que recordamos abarcaba un total de 29 sujetos matriculados en la asignatura Interpretación II del Grado de TeI de la UGR⁵⁸ (12 participantes de un total de 32 matriculados del curso 2017/2018 + 17 participantes de un total de 26 matriculados del curso 2018/2019). Estos sujetos rellenaron un cuestionario que diseñamos para la recopilación de datos acerca de aspectos relacionados con la competencia comunicativa en alemán y que se detalla en el apartado 3.3.2. El cuestionario se compone de un total de 21 preguntas (véase anexo 8).

En la pregunta número 9 de dicho cuestionario (véase anexo 8) se les solicita a los estudiantes que realicen una estimación del nivel de alemán que tenían al comenzar la carrera en las competencias de comprensión de lectura, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita respectivamente. Dado que se les pide que seleccionen un nivel del MCER para cada una de estas competencias, al final del cuestionario se adjuntó para su consulta una tabla con las descripciones de los distintos niveles del MCER por cada competencia, por si algunos sujetos no estuvieran familiarizados con ellos (véase final del anexo 8). En vista de que en esta tesis nos interesa especialmente la destreza de la expresión oral, tomamos el nivel seleccionado por los estudiantes para esta competencia como referencia para el presente análisis.

Al final del cuestionario (anexo 8) también se añadió un párrafo en el que se explicita que con la participación en el estudio se autorizaba al profesorado de la asignatura Interpretación II a facilitarle la calificación del examen final a la investigadora⁵⁹.

⁵⁸ La estructura del Grado de TeI de la UGR se detalla en el apartado 1.4. y el contenido de la asignatura Interpretación II en el apartado 1.4.1.2.

⁵⁹ En el apartado 2.3.2. se explica por qué las calificaciones son una manera útil de analizar el rendimiento académico en términos cuantitativos.

Los resultados presentados en el siguiente apartado son el fruto de la comparación entre el nivel de expresión oral en alemán de los estudiantes en el momento de iniciar los estudios de TeI y el resultado (aprobado o suspenso) alcanzado en el examen final de la asignatura Interpretación II⁶⁰, impartida en el cuarto curso del Grado. Lo que en el cuestionario se señaló como nivel “<A1”, en el presente análisis se refleja como “nivel cero”, los niveles A1-A2 se resumen como “nivel inicial o básico”, el nivel B1 como “nivel medio” y los niveles B2-C1 se resumen como “nivel medio alto o avanzado”.

4.3.1.1. Resultados del análisis

Como podemos observar en el gráfico 15, el 50% de los seis estudiantes que comenzaron sus estudios de TeI sin ningún nivel previo en cuanto a su expresión oral en alemán suspendió el examen de Interpretación II.⁶¹

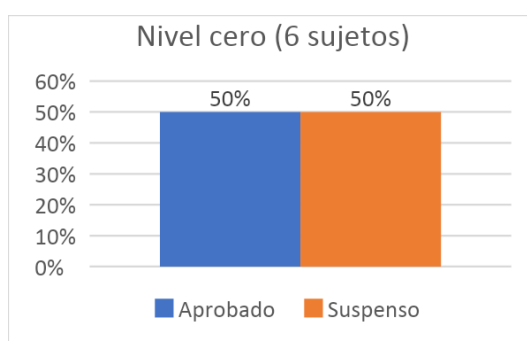


Gráfico 15. Estudiantes con nivel cero

En el caso del alumnado que ya contaba con un nivel inicial o básico al principio del Grado (gráfico 16), el 62% logró aprobar el examen de la asignatura Interpretación II y el 38% lo suspendió.

⁶⁰ Dicho examen consiste en la interpretación bilateral (español-alemán) de una entrevista formal de temática semiespecializada.

⁶¹ Los datos se refieren a los resultados obtenidos en la convocatoria ordinaria.

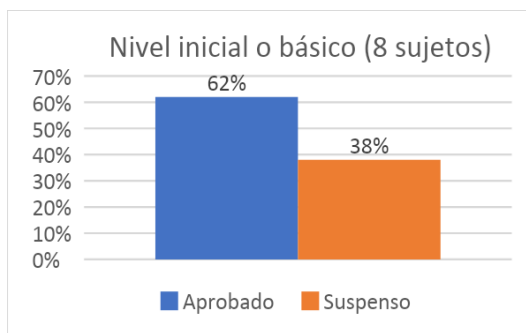


Gráfico 16. Nivel inicial o básico

De los nueve estudiantes que indicaron haber iniciado el Grado con un nivel medio en expresión oral en alemán (gráfico 17), el 78% aprobó el examen de Interpretación II y el 22% lo suspendió.

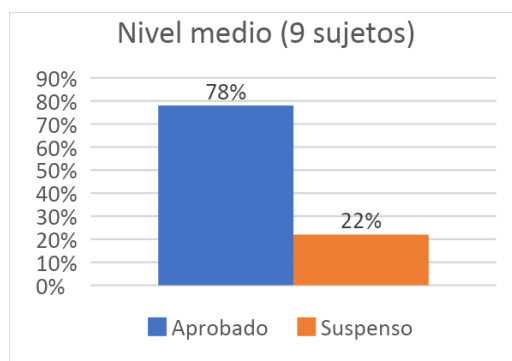


Gráfico 17. Nivel medio

Por su parte, como se desprende del gráfico 18, entre los seis estudiantes que indicaron haber comenzado sus estudios de TeI con un nivel medio alto o avanzado, el 67% aprobó el examen de la asignatura Interpretación II y el 33% lo suspendió.

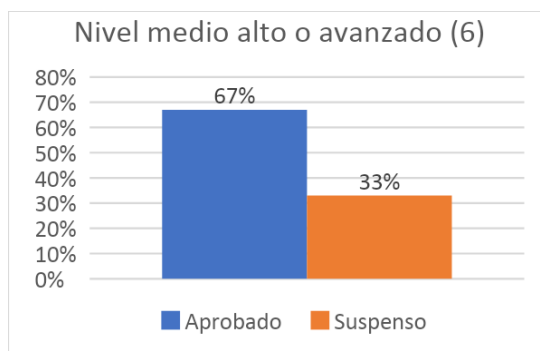


Gráfico 18. Nivel alto o avanzado

4.3.2. Discusión

En el hecho de aprobar o no esta asignatura por supuesto influyen muchos más factores que no solo el nivel lingüístico que se tenía al comenzar la carrera unos tres años antes. Por un lado, sabemos bien que la competencia lingüística por sí sola, aunque sea la herramienta *sine qua non*, no es sinónimo de una buena competencia traslativa, ya que para ello también juegan un rol muy importante otros aspectos como la capacidad de análisis, de síntesis, etc. Por otro lado, pueden existir a su vez una serie de circunstancias personales que pueden tener una gran influencia sobre el rendimiento en el día del examen o incluso durante un periodo de tiempo más largo.

Aun así, en los gráficos 15 a 18 podemos observar que la tasa de suspenso entre aquellos estudiantes que empezaron la carrera sin conocimiento alguno en la lengua alemana es notoriamente superior a la de los estudiantes que ya contaban con conocimientos previos: los estudiantes que iniciaron sus estudios sin nivel previo tienen una tasa de suspenso del 50% (gráfico 15), mientras que los que ya tenían un nivel inicial o básico tienen una tasa de suspenso del 38% (gráfico 16). Los alumnos que tenían un nivel medio tienen una tasa de suspenso del 22% (gráfico 17) y los estudiantes que tenían un nivel medio alto o avanzado mostraron una tasa de suspenso en el examen final de la asignatura Interpretación II de un 33% (gráfico 18).

En nuestra estancia de investigación en la Universidad de Leipzig (Alemania)⁶² tuvimos la oportunidad de conocer de primera mano el funcionamiento del *Bachelor Translation* (Grado en Traducción). Este grado es en cuanto a su estructura y contenido muy similar al Grado en Traducción e Interpretación de la UGR con la salvedad de que los grados en Alemania duran tres años en lugar de cuatro. Ni en las conversaciones con el profesorado de interpretación de aquella universidad, ni en la

⁶² Mencionada en el apartado 0.4.

observación directa en la asignatura Introducción a la Interpretación (*Einführung ins Dolmetschen*) del rendimiento de los alumnos alemanes con lengua B español pudimos constatar que los estudiantes en Leipzig tuvieran dificultades ni para la comprensión ni para la expresión oral de su lengua B (a diferencia de los alumnos hispanohablantes que se encontraban de estancia en Leipzig con su lengua B alemán). A juicio de los docentes esto se debe a una prueba de aptitud lingüística muy estricta y determinante para ser admitido en la carrera en la Universidad de Leipzig. El nivel mínimo requerido es el B1 y dicha prueba garantiza que efectivamente no haya alumnos que tengan un nivel inferior.

En la UGR también hubo una prueba de acceso a la titulación de Traducción e Interpretación, pero se suprimió a raíz del acuerdo del 12 de abril de 2000 de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía (BOJA N°57 de 16 de mayo de 2000). Desde entonces ya no existen mecanismos para comprobar que los estudiantes efectivamente tengan el nivel recomendado (B1) al matricularse en los estudios de TeI.

Ante los datos recopilados en este análisis, consideramos que está justificado afirmar que la falta de nivel lingüístico inicial podría, entre otros factores, ser una posible causa para la falta de desarrollo del nivel de alemán (sobre todo oral) en el cuarto año de la carrera en la UGR.

Estos estudiantes han tenido que lidiar desde el principio con la dificultad de tener que adquirir en poco tiempo los conocimientos que otros compañeros ya tenían, mientras que para poder aprobar las asignaturas de lengua B trataban de asimilar a la vez contenidos de mayor nivel. Suponemos que el esfuerzo requerido para poder seguir estas asignaturas de alguna forma es tan grande que aprobarlas como sea se convierte en el principal objetivo y no tanto la asimilación real del conocimiento.

El desarrollo de las destrezas orales, que depende en gran medida del esfuerzo e interés que el alumno dedique a nivel extracurricular, queda relegado a un segundo o tercer plano, lo cual se convierte en un problema

cuando dichas destrezas comienzan a ser claves como en la asignatura Interpretación II.

No obstante, cabe decir que se trata de una tendencia general, ya que entre los encuestados también hubo dos casos de estudiantes que se iniciaron en los estudios de TeI sin conocimientos previos de alemán y, gracias a la inversión en cursos intensivos privados o estancias prolongadas en el extranjero, lograron incluso destacar sobre otros compañeros que habían iniciado sus estudios con mayor ventaja lingüística (véase 3.3.). Sin embargo, reiteramos que se trata de casos excepcionales.

Esta circunstancia podría constituir un argumento para plantearse, tal vez, la reinstauración de un mecanismo como la prueba de acceso que ofrezca garantías mínimas acerca de las competencias lingüísticas en lengua B de los alumnos de nuevo ingreso.

Sin embargo, ya que la reinstauración de una prueba de acceso presentaría diversas dificultades administrativas, los cursos intensivos o propedéuticos para alumnos interesados en cursar el Grado de TeI en la UGR con lengua B alemán o árabe (véase 4.2.), pero que no cuenten con suficientes conocimientos previos de la lengua al iniciar la carrera, se propusieron precisamente para paliar el problema descrito en el presente apartado. Estos cursos están haciendo una labor magnífica, puesto que dan la oportunidad de comenzar el Grado con la lengua B predilecta, aunque todavía no se disponga de conocimientos suficientes en ella, ya que se pueden ir cursando aquellas asignaturas de primer curso que no tienen relación con la lengua B, mientras se recibe paralelamente una preparación intensiva en dicha lengua. Los estudiantes que realizan los cursos propedéuticos suelen posponer la matriculación en las asignaturas Lengua BI o Lengua BII para el siguiente curso, cuando ya han alcanzado el nivel mínimo recomendado para cursarlas. Sin embargo, la realización del curso propedéutico no es obligatoria, aunque no se tenga el nivel recomendado para matricularse en la carrera. De manera que la existencia de estos cursos

no evita que se sigan matriculando estudiantes en la asignatura Lengua B1 sin o con escasos conocimientos previos sobre la lengua que en ella se estudia.

4.4. Falta de tiempo y saturación de los estudiantes

En el apartado 2.2.3. habíamos determinado que el nivel de competencia comunicativa oral en la lengua B debería alcanzar idealmente un nivel C1 y como mínimo un B2 para poder rendir y aprovechar adecuadamente las clases de la asignatura Interpretación II. Llegar a ese nivel en una lengua extranjera requiere tiempo, especialmente si se trata de una lengua que en principio se diferencia considerablemente de la lengua materna, como ocurre con el alemán respecto al español. Sobre todo el desarrollo de la destreza oral precisa de mucha práctica adicional a la que se pueda dar en el aula.

Dado que en el estudio del capítulo 2 (véase 2.3.) pudimos constatar que el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa oral es en muchos casos notoriamente inferior al deseable, cabe suponer que los estudiantes posiblemente no estén dedicando suficiente tiempo extracurricular a mejorar su expresión oral en alemán. Möller Runge (2001:81) apuntó a la posibilidad de que el elevado número de horas lectivas en la universidad y la falta de tiempo podrían ser una causa para explicar esta poca iniciativa de los estudiantes a la hora de ampliar sus conocimientos fuera de clase.

Aquellos que han tenido experiencias académicas en universidades alemanas suelen notar enseguida que la carga lectiva semanal es significativamente inferior que en España, a pesar de que el número de créditos por semestre es el mismo (30 créditos ECTS). A su vez, a raíz de nuestra experiencia como estudiante universitaria tanto en universidades españolas como en universidades alemanas (véase 0.4.), nos dimos cuenta de que en los estudios de grado en España hay que invertir

considerablemente más tiempo en la realización regular de tareas obligatorias y trabajos individuales o grupales que en Alemania. Muy particularmente durante nuestra experiencia como estudiante del Grado de TeI en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla estas tareas y trabajos ocupaban gran parte de nuestro tiempo no lectivo dejando francamente poco margen para profundizar en algunas materias o en el desarrollo de destrezas más allá de lo que se hacía en clase o de lo que abarcaban las tareas obligatorias. Como cursamos dos de los cuatro años del Grado en universidades alemanas (un año en la Universidad de Bonn y otro año en la Fachhochschule Köln), pudimos experimentar que no ocurría lo mismo en Alemania, al menos no en las universidades en las que realizamos nuestros estudios.

Por todo lo expresado hasta el momento, proponemos comprobar en este apartado hasta qué punto responde a la realidad esta diferencia percibida entre la disponibilidad de tiempo libre en el Grado de TeI en universidades españolas comparada con estudios similares en universidades alemanas. Con ese fin hemos realizado una comparación entre la carga lectiva presencial, la duración de las clases y la duración de los periodos no lectivos en el Grado de Traducción de la Universidad de Leipzig (Alemania) con el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España). Hemos analizado para ello los horarios del primer semestre del primer año de estudios, así como los calendarios académicos de ambas universidades. A partir de ese análisis nos proponemos evaluar en qué medida la escasez de tiempo efectivamente pudiera afectar la disponibilidad y la disposición para trabajar y desarrollar extracurricularmente las competencias lingüísticas en la lengua B.

4.4.1. Análisis comparativo entre el Grado en Traducción e Interpretación de la UGR y el Grado en Traducción de la Universidad de Leipzig: carga lectiva presencial, duración de las clases y duración de periodos no lectivos

En el apartado 1.4. se hace una presentación completa de la estructura del Grado en Traducción e Interpretación de la UGR. Resumidamente cabe recordar que se trata de un grado de cuatro años de duración que abarca un total de 240 créditos ECTS que se dividen en 60 créditos ECTS por cada uno de los cuatro cursos. A excepción de las asignaturas Lengua BI y Lengua CI, que tienen 12 créditos ECTS cada una y que se imparten en el primer semestre del primer año, habitualmente en cada semestre se cursan cinco asignaturas de seis créditos ECTS. Los estudiantes de esta titulación han de elegir una lengua B y una lengua C, es decir, una lengua activa y una lengua pasiva (véase 1.3.). No existe una prueba de acceso para esta titulación, pero se recomienda contar con un nivel B1 para las lenguas B inglés, francés y alemán; y un nivel A2+ para la lengua B árabe.

Por su parte, el Grado en Traducción (*Bachelor in Translation*) de la Universidad de Leipzig, cuyo plan de estudios se encuentra reflejado en el anexo 11, tiene una duración de tres años y abarca un total de 180 créditos ECTS (60 créditos ECTS por curso). En cada semestre se cursan tres módulos de 10 créditos ECTS. Cada módulo, que abarca un determinado campo, como por ejemplo la competencia en lengua B o la traductología, puede a su vez subdividirse en tres o más asignaturas de mayor especialización dentro de ese campo. El número de créditos asignado a cada una de estas asignaturas es variable. Los estudiantes de esta titulación eligen obligatoriamente una lengua B principal, la primera lengua extranjera, y opcionalmente una segunda lengua B, la segunda lengua extranjera. Para acceder a este Grado es preciso acreditar un nivel B2, si se elige como lengua B principal el inglés, y un nivel B1, si la lengua extranjera principal es el español, el francés o el ruso. Aparte de esta acreditación, también hay que superar una prueba de acceso vinculante en

la que se pone a prueba si el candidato realmente alcanza el nivel lingüístico requerido. Los estudiantes que deseen cursar una segunda lengua B deben realizar el mismo procedimiento también para esta lengua⁶³ (Universität Leipzig, 2019).

A continuación, procederemos a analizar en primer lugar la carga lectiva semanal de los estudiantes en sendas universidades (4.1.1.1.) para posteriormente continuar con el análisis de la duración de las clases (4.1.1.2.) y la duración de los periodos no lectivos (4.1.1.3.).

4.4.1.1. Carga lectiva semanal

Según lo indicado en la descripción de los módulos que componen el Grado en Traducción de la Universidad de Leipzig (ver anexo 12 en CD adjunto o https://amb.uni-leipzig.de/?kat_id=532), cada módulo implica una carga de trabajo para el alumno de 300 horas (30 horas por crédito ECTS). En la descripción de los módulos también se refleja que cada módulo cuenta con entre cinco y seis SWS (abreviatura de *Semesterwochenstunden*: horas lectivas semanales por semestre). Una hora lectiva en una universidad alemana equivale a 45 minutos, lo que significa que por cada módulo de 10 créditos hay entre 3,45 h y 4,30 h de clases presenciales a la semana.

⁶³ A excepción del gallego y del catalán, que se pueden elegir como segunda lengua B, pero que se imparten desde un nivel cero.

10 ECTS por módulo	= 300 horas de trabajo del alumno
1 ECTS	= 30 horas de trabajo del alumno
1 SWS (horas lectivas por semana)	= 45 Minutos
5-6 SWS por módulo	= 3,45 – 4,40 horas de clases presenciales semanales
3 módulos por semestre	= aprox. 12 horas de clases presenciales semanales (cálculo: media de 4 horas de clases x 3 módulos)
15 semanas lectivas por semestre	= aprox. 60 horas (cálculo: media de 4 horas de clases x 15 semanas)
300 de horas en total por módulo, de las cuales 60 son presenciales	= el 20% de las horas de trabajo del alumno corresponden a clases presenciales

Tabla 14. Carga lectiva presencial por módulo en la Universidad de Leipzig

En el anexo 13 se muestra un ejemplo de horario de un estudiante del primer semestre durante su primer curso en la Universidad de Leipzig, en la que la carga de horas lectivas por semana equivale a 11,45 horas. Según el calendario académico de la Universidad de Leipzig, cada semestre cuenta con 15 semanas lectivas, de manera que un módulo de 10 ECTS tiene una carga lectiva presencial de unas 60 horas por semestre. Es decir, de las 300 horas de carga de trabajo para el alumno presupuestas por módulo, solo un 20% aprox. corresponde a clases presenciales. Para facilitar la comprensión de los datos presentados en este párrafo y los cálculos que se han realizado para su obtención, ofrecemos un resumen de estos datos en la tabla 14.

Si nos fijamos ahora en el plan de estudios de TeI en la UGR (ver tabla 2, apartado 1.4.), veremos que, a excepción del primer semestre del primer curso, los 30 ECTS de un semestre se dividen en cinco asignaturas de 6 ECTS cada una. Cada asignatura de 6 ECTS cuenta con cuatro horas de

clase a la semana, lo cual supone en total una carga lectiva semanal de 20 horas. Tal y como pudimos extraer del calendario académico de la Facultad de TeI de la UGR, cada semestre cuenta con 15 semanas lectivas, de manera que por cada asignatura de 6 ECTS se imparten 60 horas de clases presenciales a lo largo de un semestre. Según lo dispuesto en el artículo 4, punto 5 del Real Decreto 1125/2003 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2003), un crédito ECTS equivale a 25 o 30 horas de trabajo para el alumno. De las guías académicas del Grado de TeI de la UGR se desprende que en esta facultad se cuenta con 25 horas por cada crédito ECTS, lo que supone 150 horas de dedicación por cada asignatura de 6 ECTS. Las 60 horas de clases presenciales por asignatura equivalen entonces a un 40% de la carga de trabajo total⁶⁴. Nuevamente, para facilitar la comprensibilidad de los datos y cálculos expuestos en este párrafo, ofrecemos un resumen de estos en la tabla 15:

6 ECTS por asignatura	= 4 horas de clases presenciales semanales
5 asignaturas por semestre	= 20 horas de clases presenciales semanales
15 semanas lectivas por semestre	= 60 horas de clases presenciales por asignatura en un semestre (cálculo: 4 horas x 15 semanas)
1 ECTS	= 25 horas de trabajo del alumno
6 ECTS	= 150 horas de trabajo del alumno por asignatura
150 horas en total por asignatura, de las cuales 60 son presenciales	= el 40% de las horas de trabajo del alumno corresponden a clases presenciales

Tabla 15. Carga lectiva presencial por asignatura en la Universidad de Granada

⁶⁴ El 40% como porcentaje mínimo de presencialidad en las materias comunes fue establecido por la ANECA en su Libro Blanco para el Grado en TeI (ANECA, 2004:127).

De manera que si comparamos el porcentaje de presencialidad obligatorio para el alumnado de la Universidad de Leipzig (20%) con el obligatorio para el alumnado de la UGR (40%), se observa fácilmente que en la UGR la cantidad de horas presenciales obligatorias duplica a la de la Universidad de Leipzig.

Los estudiantes alemanes están acostumbrados a tener una mayor libertad para gestionar el tiempo y la manera en la que se dedican a la adquisición de las competencias que se pretenden transmitir en una asignatura, lo cual en realidad está mucho más en concordancia con lo que plantea el plan de estudios y sistema de aprendizaje actualmente implantado en las universidades españolas, el denominado “Plan Bolonia”. La introducción de este plan en el año 2010 pretendía dar una mayor preeminencia al autoaprendizaje, el cual “transfiere al alumno la iniciativa para buscar aquellos conocimientos necesarios para acreditar la suficiencia necesaria en cada una de las asignaturas de las que consta el Grado” (Román Márquez, 2010:242).

Al comparar los horarios semanales de los estudiantes de la Universidad de Leipzig con los de los alumnos de la UGR se evidencia que los estudiantes alemanes disponen de mucho más tiempo para autogestionar su aprendizaje y orientarlo hacia sus necesidades individuales. Aplicado a una clase de lengua extranjera, por ejemplo, puede haber quien necesite dedicar más tiempo a profundizar y practicar una determinada unidad de gramática mientras que otro alumno tenga tal vez ya afianzado ese conocimiento y prefiera insistir en la ampliación de su vocabulario o en buscar formas de practicar su expresión oral.

Sin embargo, asignaturas con cuatro o incluso ocho horas de clases presenciales a la semana (Lengua BI) no necesariamente dejan mucho espacio para esa autogestión. Como hemos podido comprobar en los estudios llevados a cabo en el capítulo 2 de esta tesis, las asignaturas de lengua B son un buen ejemplo de diversidad de perfiles, niveles y

necesidades y tal vez este desnivel no deba ser atendido con un aumento de horas de docencia presencial, sino todo lo contrario: quizás el alumnado se beneficie mucho más de una descarga sustancial en el número de horas de clases presenciales para que tenga la oportunidad de invertir el tiempo y el esfuerzo dedicado a esas clases, que tal vez no estén dando respuesta a sus necesidades individuales, a ejercicios y prácticas que sean de su provecho personal.⁶⁵

Para que esto funcione y el alumno pueda gestionar su aprendizaje eficazmente en tiempo y forma, habría dos requisitos: por un lado, los alumnos deben tener muy claro en todo momento qué conocimientos y competencias se espera que hayan adquirido al final del semestre y, por otro, poder contar con la orientación del profesor acerca de ejercicios, materiales, dudas o maneras posibles de llegar a los objetivos planteados⁶⁶. Este planteamiento no es una propuesta nueva, sino que es precisamente lo que el Plan Bolonia pretendía llevar a cabo:

El sistema de aprendizaje que surge del Plan Bolonia [...] propone un cambio de responsabilidad en el proceso, que se traslada del profesor a los alumnos. Esto quiere decir que a partir de este momento el alumno se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, ya que se constituye como auténtico protagonista de su educación, siempre guiado por el profesor (Román Márquez, 2010:241).

Autonomía, independencia, autoaprendizaje, autorresponsabilidad y aprendizaje tutelado: todo esto son conceptos que pertenecen al ideario del Plan Bolonia (Román Márquez, 2010). Sin embargo, las 20 horas de clases presenciales a la semana junto a la cantidad de tareas y trabajos

⁶⁵ Como dato aparte, cabe mencionar que en el Grado de la UGR se dedica un 12,5% de los créditos al desarrollo de la lengua B, mientras que en el Grado de la Universidad de Leipzig el desarrollo de la (primera) lengua B solo abarca un 5,5% de los estudios.

⁶⁶ En el estudio del capítulo 2 se pudo constatar lo beneficioso que resulta para los estudiantes un *feedback* con una guía detallada y personalizada acerca de cómo alcanzar determinados objetivos (véase 2.3.7.).

obligatorios que caracterizan los estudios de grado en las universidades españolas y que tan saturados tienen a los alumnos, no pueden ser más opuestos a ese ideario.

No obstante, consideramos que la saturación no solo viene dada por la cantidad de horas invertidas en clases y tareas, sino también por al menos otros dos factores: la duración de las clases en sí y la escasez de periodos no lectivos extensos.

4.4.1.2. Duración de las clases

Como hemos mencionado en el apartado anterior (4.4.1.1.), la duración de una clase en una universidad alemana es de 45 minutos, aunque lo más habitual es que se impartan clases dobles y entonces la duración sea de una hora y media (90 minutos). A su vez, entre el final de una clase y el comienzo de la siguiente, por lo general, suele haber un mínimo de 15 minutos de margen (véase anexo 13 como referencia). En España las clases universitarias suelen durar dos horas y, como podemos ver en el horario ejemplo del anexo 14, es común que la hora de término de una clase coincida con la hora de inicio de la siguiente. Cuando las sucesivas clases tienen lugar en la misma aula, esto significa que se pueden encadenar dos o tres ciclos de dos horas de duración sin descanso oficial (que haya descanso o no depende del profesor⁶⁷) y si hay que desplazarse a otra aula, esto ha de hacerse con prisas y estrés por la inexistencia de descanso entre clases.

Si de por sí una clase de dos horas resulta un reto casi imposible a la capacidad de atención sostenida de cualquier ser humano (Guillén, 2012), cabe suponer que la sucesión de varias clases de esa duración conduce

⁶⁷ Aunque oficialmente la Inspección de Servicios (IS) de la UGR vigila que las clases se impartan completas para garantizar el cumplimiento del Sistema de Seguimiento de la Actividad Docente (SSAD) de la UGR. El SSAD vela por “el derecho de los estudiantes a recibir las enseñanzas programadas en el POD [Plan de Ordenación Docente]” (Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, 2013).

inevitable y comprensiblemente a la saturación y al agotamiento. Recordemos, además, que después de la intensa jornada presencial a los alumnos aún les esperan una serie de tareas y trabajos individuales o en grupo de carácter obligatorio y con fechas de entrega próximas. Por ello, a nuestro juicio no es de extrañar que incluso el alumno más motivado no tenga ya energía para después de una jornada de asistencia a clases y tareas, dedicar mucho tiempo a trabajar y mejorar por iniciativa propia su competencia comunicativa en alemán.

4.4.1.3. Periodos no lectivos

Cabe dirigir la mirada a su vez a los calendarios académicos de ambas universidades. En la Universidad de Leipzig el periodo lectivo del primer semestre comienza a mitad de octubre y termina después de la primera semana de febrero (en el curso académico 2018/2019 las fechas exactas fueron del 14-10-18 hasta el 08-02-19). Tal y como nos informó la coordinadora del departamento de español del IALT⁶⁸ en la Universidad de Leipzig, las fechas de los exámenes se fijan de mutuo acuerdo entre el profesor y los alumnos y pueden tener lugar en la última semana lectiva o hasta un máximo de dos semanas después. Es decir, podría haber exámenes o fechas de entrega de trabajos potencialmente hasta el día 22-02-19 (no hay convocatoria ordinaria y extraordinaria). Después de ese periodo, las clases no vuelven a reanudarse hasta el día 01-04-19, de manera que los alumnos cuentan con al menos cinco semanas de periodo no lectivo entre el primer y el segundo semestre.

El periodo lectivo del segundo semestre se extiende desde abril hasta mitad de julio (01-04-19 hasta el 13-07-19 en el curso 2018/2019). De nuevo, los alumnos podrían tener aun obligaciones académicas hasta potencialmente dos semanas después del último día de clase, es decir, hasta el 27-07-19. Posteriormente comienza otro periodo no lectivo que

⁶⁸ Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie

termina con el inicio del siguiente curso a mitad de octubre. Eso supone un mínimo de 11 semanas sin docencia ni exámenes. En total los periodos no lectivos de un estudiante en la Universidad de Leipzig rondan los cuatro meses lo cual deja suficiente tiempo para descansar, trabajar y hacer estancias prolongadas en países de la lengua B, si así se desea.

En la Facultad de TeI de la Universidad de Granada el periodo lectivo del primer semestre comienza a mitad de septiembre y termina justo antes de navidad (12-09-18 hasta el 21-12-18 en el curso 2018/2019). Inmediatamente después de las vacaciones de navidad comienza un periodo de exámenes de dos semanas de duración (10-01-19 hasta el 25-01-19). Los resultados de esas pruebas han de estar disponibles para el día 30-01-19 y para aquellos estudiantes que hayan suspendido una o más materias se inicia a partir de ese momento el periodo de exámenes de la convocatoria extraordinaria que finaliza justo un día antes de que comience el periodo lectivo del segundo semestre, es decir, el día 13-02-19. De manera que los alumnos que aprueben todos los exámenes tienen un descanso de dos semanas entre un semestre y otro (aunque no saben si dispondrán de él hasta el último momento) y los que suspendan algún examen terminan el primer semestre el 13-02-19 y continúan directamente con el segundo semestre al día siguiente.

Vemos aquí una diferencia importante entre los estudiantes de una universidad y otra: en la Universidad de Leipzig los estudiantes pueden potencialmente aprovechar el descanso entre el primer y el segundo semestre para, por ejemplo, irse una temporada relativamente prolongada a un país de habla hispana para mejorar sus competencias en lengua B y afrontar las asignaturas del segundo semestre con mayor seguridad, en caso de que lo necesitaran. Debido a la configuración actual del calendario académico en nuestra facultad, los estudiantes de la UGR no cuentan con esa posibilidad.

El periodo lectivo del segundo semestre comienza el 14-02-19 y finaliza el 31-05-19. La convocatoria ordinaria de exámenes del segundo semestre se produce entre el 5 y el 19-06-19 y los estudiantes sabrán si tienen que presentarse a recuperaciones de exámenes o no el día 26-06-19. Para aquellos que hayan aprobado todo comienzan entonces las vacaciones de verano que tendrán una duración total de 11 semanas.

Para los que tengan que recuperar asignaturas se inicia el periodo de exámenes de la convocatoria extraordinaria que puede extenderse potencialmente hasta el día 12-07-19. Para estos estudiantes las vacaciones de verano se quedarían en aproximadamente nueve semanas. Sin embargo, como nunca se sabe si se va a suspender algún examen o no, podemos decir que con vistas a realizar actividades que requieran una organización y planificación previa como un trabajo de verano, unas prácticas o una estancia de *Au-Pair*, realmente los estudiantes de la UGR solo pueden contar al 100% de certeza con las nueve semanas que hay desde que termina el periodo de la convocatoria extraordinaria hasta el inicio del nuevo curso. Si, además, los que tuvieron recuperación de exámenes en el segundo semestre también tuvieron que recuperar asignaturas en el primer semestre, esas nueve semanas equivalen entonces al total de vacaciones anuales, lo que vendría a ser casi la mitad de las vacaciones anuales de las que disponen los estudiantes de la Universidad de Leipzig.

Precisamente aquellos estudiantes que suspenden asignaturas son los que más podrían necesitar realizar estancias medianamente prolongadas en países de habla germana, pero son a su vez los que menos tiempo tienen para hacerlo. Y la situación es así sin mencionar que las vacaciones, además de enfocarse como periodo aprovechable para el aprendizaje, también deben ser un periodo para el descanso y la recuperación; necesidades psicológicas cuya importancia no conviene infravalorar (Castillero Mimenza, 2019; Colombo & Cifre Gallego, 2012).

4.4.1. Conclusión

Una vez comparadas detalladamente la carga lectiva presencial, la duración de las clases y la disponibilidad de periodos de tiempo libre prolongados de los estudiantes de la Universidad de Leipzig y los de la Universidad de Granada, descubrimos que:

- La carga lectiva presencial en la UGR (40%) duplica a la de la Universidad de Leipzig (20%).
- Las clases en la UGR (120 minutos) son más prolongadas que en la Universidad de Leipzig (45 – 90 minutos).
- El periodo mínimo libre de docencia y de exámenes del que disponen los estudiantes de la UGR (unas nueve semanas) es considerablemente inferior al que disponen los estudiantes de la Universidad de Leipzig (unas 16 semanas). A su vez, en la UGR este periodo libre se concentra en un único periodo (en verano), mientras que en la Universidad de Leipzig se reparte en dos periodos libres de docencia y de exámenes: uno de aproximadamente cinco semanas entre el primer y el segundo semestre y otro, de unas 11 semanas, entre el final de un curso académico y el comienzo del siguiente.

Ante estos datos, consideramos que hay argumentos de peso para concluir que la saturación podría ser efectivamente un factor clave para comprender por qué muchos estudiantes de la UGR aún no han logrado llevar sus competencias en alemán al nivel que cabría esperar de ellos en el cuarto curso de la carrera.

4.5. Falta de peso de las destrezas comunicativas en las guías docentes

En el contexto de la búsqueda de posibles factores que pudieran explicar la falta de competencia comunicativa oral en alemán de una parte importante del alumnado de TeI en la UGR, nos resultaron de gran interés los comentarios de algunos estudiantes: en el cuestionario que presentamos en el capítulo 3 (véase anexo 8) en el que indagábamos acerca de la motivación de los estudiantes por el desarrollo de la competencia comunicativa oral, algunos estudiantes aprovecharon el espacio previsto para comentarios libres acerca de su punto de vista con respecto a esta cuestión (véase anexo 10). Estos son algunos ejemplos:

- “No se enseña a hablar en la carrera”
- “Durante el grado apenas hay asignaturas que se centren en la expresión oral. Las únicas en las que la expresión oral es importante son lengua BII e Interpretación I y II. Pienso que la facultad no nos forma bien a la hora de comunicarnos de forma oral.”
- “Debería existir una o varias asignaturas dedicadas a mejorar la expresión oral en alemán y no decir que en el Erasmus ya mejorarás esa parte.”

A raíz de estos comentarios, no pareció oportuno dirigir la mirada a las asignaturas establecidas en el plan de estudios específicamente para el desarrollo de la lengua B: Lengua BI, Lengua BII, Lengua BIII y Lengua BIV⁶⁹. Para comprobar en qué medida el desarrollo de las destrezas comunicativas orales está contemplado o no en los contenidos previstos para estas asignaturas, hemos realizado un análisis de sus guías docentes que destallamos en el siguiente apartado (4.5.1.).

⁶⁹ En la tabla 2 en el apartado 1.4. se refleja el plan de estudios completo del Grado de TeI de la UGR.

4.5.1. Análisis de las guías docentes de las asignaturas de lengua B alemán

Las guías docentes para las asignaturas de lengua B alemán (Lengua BI, Lengua BII, Lengua BIII y Lengua IV) están disponibles para el acceso público a través de la página web de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UGR⁷⁰. Las versiones analizadas pertenecen al curso 2018/2019 y se encuentran además como anexos 15 a 18 en el CD adjunto a esta tesis.

Las cuatro guías docentes analizadas tienen la misma estructura:

- Prerrequisitos y/o recomendaciones
- Breve descripción de contenidos (según memoria de verificación del Grado)
- Competencias generales y específicas
- Objetivos generales y específicos (expresados como resultados esperables de la enseñanza)
- Temario detallado de la asignatura
- Bibliografía
- Enlaces recomendados
- Metodología docente
- Evaluación (instrumentos de evaluación, criterios de evaluación y porcentaje sobre la calificación final, etc.)

En los siguientes subapartados se analizan las cuatro guías docentes por separado presentando especial atención a las referencias a las destrezas orales.

⁷⁰ http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios#_doku_guias_docentes

4.5.1.1. Lengua BI

Esta asignatura se imparte en el primer semestre del primer curso. Como prerrequisito, o más bien recomendación, se indica que el alumnado debe tener un nivel B1 de alemán según el Marco Europeo de Referencia.

En el apartado “Breve descripción de contenidos” encontramos el enunciado “comprensión y expresión oral y escrita”. No obstante, en vista de que este apartado contiene formulaciones prácticamente idénticas en las cuatro guías docentes, nos da la impresión de que posiblemente no refleje tal vez los contenidos de estas cuatro asignaturas de manera diferenciada. Por lo que se desprende por ejemplo del temario para Lengua BI, en esta asignatura la comprensión y la expresión escritas sí parecen formar parte de los contenidos explícitos, pero tal vez no necesariamente la comprensión y expresión oral. Aunque por supuesto es cierto que en vista de que la asignatura se imparte en lengua alemana en ese sentido siempre habrá algo de práctica de la comprensión y expresión oral. Forman parte a su vez de la breve descripción de contenidos la norma sancionada e implícita⁷¹ y el análisis y la síntesis textual.

En “competencias generales” se especifica la competencia “conocer la lengua B, escrita y oral, en niveles profesionales”. También este enunciado aparece tal cual en tres de las cuatro guías docentes: en Lengua BI, BII y BIV.

Entre los “objetivos generales” se encuentra la frase “El alumno deberá ser capaz de producir textos orales de forma lingüísticamente correcta y estilísticamente adecuada.” y “El alumno desarrollará su capacidad para comunicarse en situaciones susceptibles de plantearse en todo tipo de situaciones.” Estas dos frases aparecen de la misma forma en la guía

⁷¹ “Norma sancionada e implícita” también aparece como uno de los contenidos formativos mínimos que establece el Libro Blanco para el Grado de TeI para las asignaturas de lengua y cultura A, B y C (ANECA, 2004:119, 120). Sin embargo, no se explica a qué hace referencia exactamente ese concepto ni en el Libro Blanco ni en las guías docentes de las asignaturas.

docente de Lengua BII, por lo que nos da la impresión de que se trata de objetivos para las asignaturas de la lengua B en general.

El apartado más diferenciado es el de “temario detallado de la asignatura”. Consta de diez temas que se describen como “análisis de las formas y estructuras más conflictivas desde el punto de vista contrastivo” y que se presentan cada uno con la siguiente estructura:

1. Texto 1
 - 1.1. Análisis de texto: análisis léxico
 - 1.2. Análisis de texto: análisis gramatical
 - 1.3. El verbo: los tiempos verbales

Como podemos observar, el tercer punto de cada tema es el estudio de un aspecto gramatical concreto. Aparte de los tiempos verbales en el tema 1, en los sucesivos temas se estudian también los modos verbales, los elementos de la frase y su posición, la frase subordinada: tipos y formas, formas de expresión impersonal: el infinitivo modal, formas de expresión impersonal: *Vorgangspassiv* vs. *Zustandspassiv*, formas de ampliación de la frase nominal: *Partizipialattribut*, formas de ampliación de la frase nominal: *Gerundiv*, *Funktionsverbgefüge* y formas de expresión de la obligación.

Se especifica que los textos empleados son auténticos y que están relacionados con la actualidad política, social y cultural de los países de habla germana y que la lengua utilizada para la comunicación en el aula es el alemán.

Finalmente, para la evaluación de esta asignatura se tendrá en cuenta

- la participación en actividades presenciales (10%),
- trabajos en grupo (20%),
- trabajos individuales (20%)
- y un examen (60%).

La participación en actividades presenciales engloba la asistencia no solo a las clases plenarias, sino también a seminarios y tutorías. Según lo indicado en la guía docente, los seminarios y tutorías permiten atender las necesidades y el progreso de los alumnos de forma más personalizada.

En cuanto a los trabajos en grupo, según lo expresado en la guía, se espera que fomenten las habilidades de trabajo en grupo, así como la destreza de expresión oral.

El examen final consta de dos partes:

Comprensión lectora. El alumno debe demostrar que es capaz de comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo; comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

Expresión escrita. El alumno deberá demostrar que es capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que le son conocidos o de interés personal; de escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones. El alumno deberá saber expresar de forma comprensible la idea principal de lo que quiere dar a entender (Guía docente Lengua BI, anexo 15 en CD adjunto).

Tras contrastar esta descripción de las dos partes del examen de la asignatura con las descripciones que realiza el MCER para la comprensión lectora y la expresión escrita para cada nivel, nos dimos cuenta de que coincide literalmente con lo que el MCER define como B1 (ver Consejo de Europa, 2002:30 o tabla de autoevaluación adjuntada al cuestionario del anexo 8). Esto nos sorprende, puesto que recordemos que para ingresar en la carrera se parte de la base de que el alumnado cuenta ya con un nivel B1. Por esta razón cabría esperar que la aspiración fuese que los alumnos terminaran esta asignatura de 12 créditos (que equivale a un total de 300 horas de dedicación) con un nivel de comprensión lectora y expresión

escrita superior al que se solicita para el ingreso, es decir, como mínimo con un B2.

Para aquellos alumnos que de forma justificada no puedan seguir la evaluación continua existe la opción de atenerse a la evaluación única final en la que el examen representa el 100% de la nota final. Lo mismo se aplica para el examen de la convocatoria extraordinaria independientemente de si se ha seguido un proceso de evaluación continua o no. Esto quiere decir que, si bien se ofrecen algunas posibilidades para practicar la destreza oral como los seminarios o las tutorías a lo largo del semestre en caso de que se participe en la evaluación continua, en vista de que esta destreza no se examina como tal, los alumnos podrían potencialmente pasar todo el primer semestre sin prácticamente hablar alemán si no desean hacerlo de forma voluntaria, sobre todo en el caso de la evaluación única final.

4.5.1.2. Lengua BII

Esta asignatura se imparte en el segundo semestre del primer curso. La recomendación para cursar esta asignatura es haber aprobado su predecesora, Lengua BI.

En la breve descripción de contenidos encontramos nuevamente “comprensión y expresión oral y escrita” y “norma sancionada e implícita”.

Entre los objetivos generales y específicos de esta asignatura hay muchos que están relacionados con el fomento de la competencia comunicativa oral. Por ejemplo:

- “El alumno deberá ser capaz de entender global y específicamente el contenido de un texto hablado.”
- “El alumno deberá ser capaz de producir textos orales de forma lingüísticamente correcta y estilísticamente adecuada.”

- “Saber comparar y asociar rasgos propios del código oral y el código escrito.”

No obstante, resulta un tanto decepcionante que, al dirigirnos al apartado “temario detallado de la asignatura”, solo encontremos una enumeración de las estructuras más conflictivas desde el punto de vista contrastivo: la valencia verbal (los complementos del verbo), las lexías (*Funktionsverbgefüge*), formas de cohesión y sus recursos, las partículas modales, formación de palabras y el estilo nominal. A pesar de que entre los objetivos consta el desarrollo de componentes de la competencia comunicativa oral, la guía docente no informa acerca del tipo de situaciones comunicativas que se practican, ni qué tipo de léxico se adquiere etc. Sin embargo, sería interesante saber más en este sentido para poder tener una idea más completa de la asignatura y sus contenidos.

En la evaluación confluyen los siguientes elementos:

- un examen (60% en evaluación continua o 100% en evaluación única o extraordinaria),
- trabajos individuales (20%),
- trabajos en grupo (10%),
- y la participación en actividades presenciales (10%).

Al igual que el examen de Lengua BI, también este examen cuenta con dos partes. Pero en lugar de evaluar la comprensión lectora y la expresión escrita, en esta asignatura se ponen a prueba la comprensión auditiva y la expresión oral:

Comprensión auditiva. El alumno deberá demostrar que es capaz de comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera; comprenda la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan

temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

Expresión oral. El alumno deberá demostrar que es capaz de enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sus sueños, esperanzas y ambiciones; de explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos; de narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y de describir sus reacciones (Guía docente Lengua BII, anexo 16 en CD adjunto).

Nuevamente contrastamos la descripción de las dos partes del examen de la asignatura con las descripciones que realiza el MCER para los distintos niveles; en este caso para la comprensión auditiva y la expresión oral. También en estos dos parámetros hay una equivalencia literal con lo que el MCER define como B1 (ver Consejo de Europa, 2002:30 o tabla de autoevaluación adjuntada al cuestionario del anexo 8).

Se expone que los trabajos individuales estarán relacionados con las lecturas y audiciones recomendadas, pero no se indica si se trata de trabajos escritos u orales.

Según la guía, con los trabajos en grupo se pretenden fomentar las habilidades de trabajo en grupo, así como la destreza de la expresión oral. No sabemos si la idea es que la destreza oral en alemán se practique al interactuar con los demás integrantes del grupo durante la preparación del trabajo o al exponer el trabajo oralmente en clase, si es que se trata de exposiciones orales (cosa que no se especifica). Según la propia experiencia de la autora como antigua estudiante de TeI, la lengua de comunicación entre los estudiantes durante la preparación de un trabajo grupal es normalmente la lengua materna de los que componen la mayoría del grupo, que suele ser el español.

4.5.1.3. Lengua BIII

Esta asignatura se imparte en el primer semestre del segundo curso. En la guía docente para esta asignatura se recomienda haber aprobado previamente Lengua BII.

Los contenidos citados abarcan la comprensión y expresión oral y escrita, la norma sancionada e implícita, la variación lingüística (dialectos, sociolectos, jergas, registros y lenguajes especializados), análisis y síntesis textual, redacción, redacción técnica, modelos textuales, revisión textual e instituciones, la historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas geográficas de la lengua B.

Los objetivos específicos que se pretenden fomentar en esta asignatura están relacionados especialmente con el ámbito textual: saber reconocer la función comunicativa de los textos en su conjunto y de las partes que lo componen, conocer en profundidad el léxico y el funcionamiento de las unidades léxicas dentro de los campos léxicos específicos, etc.

Por su parte el temario detallado de la asignatura se compone de cinco temas relacionados cada uno con un tipo de texto: instrucciones de uso, correspondencia, páginas web, textos periodísticos y textos de divulgación científica. Cada tema sigue la siguiente estructura de ejemplo:

1. Instrucciones de uso
 - 1.1. Análisis de la macro y microestructura de un pequeño corpus de instrucciones de uso
 - 1.2. Análisis de los campos léxicos más relevantes de las instrucciones de uso, mediante la descomposición léxica gradual
 - 1.3. Producción, por parte de los alumnos, de unas instrucciones de uso
 - 1.4. Exposición de los textos en clase y revisión de los mismos en clase o en la tutoría

Para la evaluación continua de esta asignatura se valora

- la presentación de trabajos individuales en clase (70%)
- y la participación constructiva en clase y tutorías (30%).

Al igual que en las demás asignaturas, también para Lengua BIII se contempla la posibilidad de la evaluación única. No obstante, resulta confuso el hecho de que se exponga que “la evaluación única consistirá en un examen con la misma estructura y contenidos que el diseñado para la evaluación continua” (guía docente de Lengua BIII, anexo 17 en CD adjunto) cuando, según lo indicado más arriba, en la evaluación continua para esta asignatura no se hace ningún examen. Suponemos que se trata de un párrafo copiado y pegado de otras guías docentes.

La descripción de esta asignatura, que consiste fundamentalmente en el análisis de textos de diversa tipología, recuerda a una asignatura preparatoria para la práctica de la traducción desde el alemán, más que a una asignatura de lengua extranjera como tal. No queda claro si los trabajos individuales, que componen el 70% de la evaluación final, han de reflejar un determinado nivel clasificable según el MCER o si la mera entrega de los trabajos garantiza aprobar la asignatura.

4.5.1.4. Lengua BIV

Esta asignatura se imparte en el segundo semestre del segundo curso. Se establece como recomendación haber aprobado Lengua BIII antes de cursar Lengua BIV.

La descripción de los contenidos y los objetivos especificados para Lengua BIV coinciden en su totalidad con los descritos para Lengua BIII, de manera que remitimos al apartado dedicado a esa asignatura.

El temario que se refleja en la guía docente se compone de los siguientes tres temas: la entrevista, el debate y la conferencia. Los tres temas tienen la misma estructura:

1. La entrevista
 - 1.1. Análisis estilístico de tres entrevistas
 - 1.2. Realización de una entrevista en clase
 - 1.3. Revisión de la entrevista

En la evaluación de la asignatura se tiene en cuenta el rendimiento en un examen (60%) y los trabajos escritos, presentaciones orales y la participación en clase (40%). El examen de la evaluación única o extraordinaria computa para el 100% de la nota y como contenidos adicionales al examen de la evaluación ordinaria se incluyen tareas de comprensión auditiva (guía docente de Lengua BIV, anexo 18 en CD adjunto).

4.5.5. Discusión

Tras el análisis de las guías docentes y atendiendo a lo solicitado para los casos de evaluación única o extraordinaria, de las cuatro asignaturas de lengua B alemán solo en una asignatura la expresión oral tiene suficiente peso como para formar parte de los contenidos sometidos a evaluación (Lengua BII). El nivel exigido para aprobar la prueba de expresión oral en esta asignatura es el B1. La comprensión auditiva se evalúa en dos de las cuatro asignaturas: en Lengua BII y en Lengua BIV. Con respecto a la asignatura Lengua BII, Vilar Sánchez (2010) en su proyecto docente para la lengua B alemán expone lo siguiente:

[...] según estas directrices, la docencia en Lengua B2 se centra sobre todo en el perfeccionamiento de las competencias de comprensión y expresión oral y escrita. Sin embargo, a la hora de reinterpretar estos objetivos hay que tener muy presente el hecho de que estamos formando futuros traductores e intérpretes y que para este grupo específico el conocimiento de la lengua debe incluir aspectos dirigidos a esta actividad de translación lingüística, es decir, nuestro objetivo debe ser el conocimiento profundo del sistema

lingüístico alemán en contraste con el castellano. Por lo tanto, es principalmente en esta asignatura donde mayor relevancia cobran los estudios lingüísticos de tipo contrastivo o comparativo (Vilar Sánchez, 2010:60).

Suponemos que este enfoque explica por qué en el temario de la única asignatura que en principio contempla explícitamente el desarrollo de las competencias orales y que incluye esta destreza en su evaluación solo aparezcan aspectos de gramática contrastiva. La preeminencia que se le da al análisis textual contrastivo en las cuatro asignaturas de lengua B alemán se justifica en el proyecto docente con las necesidades específicas de traductores e intérpretes (el resaltado es de la autora de esta tesis). Consideramos que en ocasiones quizás no se tiene suficientemente en cuenta que la traducción y la interpretación, si bien tienen muchos elementos en común, son disciplinas distintas y que corresponden a perfiles profesionales muy diferentes. En ese sentido, el análisis textual contrastivo es sin duda de gran importancia como preparación para el ejercicio de la traducción, pero con vistas a la interpretación la formación que se recibe en lengua alemana, en nuestra opinión, no puede quedarse solamente ahí.

Consideramos con ello confirmada la verosimilitud del comentario expresado por un estudiante en nuestro cuestionario (véase anexo 10):

“Durante el grado apenas hay asignaturas que se centren en la expresión oral. Las únicas en las que la expresión oral es importante son lengua BII e interpretación I y II. Pienso que la facultad no nos forma bien a la hora de comunicarnos de forma oral.”

Si las facultades de traducción e interpretación no considerasen que la formación en expresión oral hasta niveles requeridos para la interpretación sea su labor, sino que se estima conveniente y más realista que los alumnos desarrollen esta competencia por su cuenta, nos parece fundamental que se mejore en este sentido la comunicación con el alumnado. El alumnado

que ingresa en la carrera proveniente de los centros de educación secundaria, que es la vía de ingreso más habitual, viene acostumbrado a que los profesores transmitan todo el contenido que es necesario saber o que estos practiquen con sus alumnos todas las destrezas que hay que dominar para rendir satisfactoriamente en los estudios de bachillerato y en los exámenes de ingreso a la universidad. En nuestra opinión, el alumnado ha de saber con la más absoluta transparencia y claridad qué destrezas y hasta qué nivel (según el MCER) se le formará en las asignaturas de lengua B y qué destrezas y hasta qué nivel mínimo se espera que vaya formándose por su cuenta en el transcurso de la carrera. En nuestra opinión, las guías docentes estudiadas en este apartado no son todo lo claras que convendría que fueran en este sentido. Con el fin de ampliar su transparencia y comprensión para el alumnado y para los profesores a cargo de la asignatura, consideraríamos oportuno que se hiciese referencia explícita a los niveles del MCER y que se detalle qué nivel se pretende alcanzar en cada destreza para cada asignatura de lengua B.

Por otra parte, nos parece necesario que la expresión oral forme parte de la evaluación de las cuatro asignaturas de lengua B, puesto que evaluar solamente por escrito incide negativamente en la actitud frente a ejercicios de comunicación oral tanto entre los profesores como entre los estudiantes (Pattison, 1996:54). Cuando una destreza se evalúa regularmente y tiene un papel relevante en la evaluación de la asignatura y en la calificación de exámenes, se le otorga mayor importancia en clase y obtiene un correspondiente estatus, lo que al fin y al cabo lleva a que los estudiantes se la tomen más en serio (*ibidem*). Además, la competencia oral se presupone del aprendizaje de cualquier lengua activa o lengua B.

4.6. Conclusión acerca de los posibles factores que inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa oral

No podemos afirmar si hay falsas expectativas entre algunos estudiantes de nuevo ingreso acerca del Grado de TeI y sus requerimientos lingüísticos, ya que, pese a que cabría suponer que sí, sería necesario realizar una encuesta en este sentido para poder formular afirmaciones al respecto. Lo que sí podemos afirmar es que esas falsas expectativas no se deberían a una falta de labor informativa por parte de la UGR a través de su página web, que, pese a que podría mejorarse, sí informa claramente sobre la necesidad de tener un determinado nivel previo para el estudio de la lengua B.

Los otros tres aspectos analizados, es decir:

- acceder a la carrera con un nivel de lengua B inferior al recomendado,
- la escasez de tiempo y saturación debido a una gran cantidad de clases presenciales y tareas obligatorias unida a periodos no lectivos relativamente cortos y
- la falta de peso de las destrezas comunicativas en la mayoría de las asignaturas de lengua B

parecen ser factores que sí pueden considerarse obstáculos razonables para el adecuado desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes de TeI de la UGR a lo largo de los cuatro años de carrera.

PARTE III

DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL: ENFOQUES TEÓRICOS Y PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EL ALUMNADO DE TEI

5. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

5.1. Introducción

En este capítulo queremos ofrecer un contexto teórico básico acerca de las diferentes metodologías didácticas que han ido apareciendo a lo largo del siglo XX para la enseñanza de lenguas extranjeras en general, así como de las reflexiones que han realizado diferentes autores con respecto a la enseñanza de la L2 para futuros traductores e intérpretes en particular. Esta revisión teórica pretende hacer un breve recorrido por la investigación relativa a los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y servir así como fundamento nocional y bagaje teórico para la búsqueda de posibles soluciones aplicadas a nuestro caso: la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos de TeI en su lengua B⁷².

5.2. Breve recorrido por métodos y enfoques de enseñanza de la L2

5.2.1. El método gramática-traducción (*The Grammar Translation Method*)

Durante muchos siglos, el aprendizaje de lenguas extranjeras en occidente era sinónimo de aprender griego o latín. Estas lenguas se enseñaban mediante lo que se conocía como el “método clásico”, que consistía en el estudio de reglas gramaticales, la memorización de vocabulario, de declinaciones y conjugaciones, la traducción de textos y la realización de ejercicios escritos (Brown, 1994:52).

En el siglo XIX el método clásico pasó a ser conocido como el método gramática-traducción, pero no sufrió grandes cambios. Prator y Celce-

⁷² Para ello nos hemos fundamentado sobre todo en la información dada en Brown (1994) y el Centro Virtual Cervantes (2019).

Murcia (1979:3; citados en Brown, 1994:53) hacen una enumeración de las principales características de este método:

1. Las clases se imparten en la lengua materna con poco uso activo de la lengua meta.
2. Gran parte del vocabulario se enseña en forma de listas de palabras aisladas.
3. Se dan explicaciones largas y elaboradas sobre los entresijos de la gramática.
4. La gramática proporciona las reglas para juntar palabras y la instrucción se centra a menudo en la forma y flexión de palabras.
5. Se empieza pronto con la lectura de textos clásicos difíciles.
6. Se presta poca atención al contenido de los textos, que sirven como ejercicios para el análisis gramatical.
7. A menudo los únicos ejercicios son traducciones de frases descontextualizadas de la lengua meta a la lengua materna.
8. Se presta poca o ninguna atención a la pronunciación.

El método gramática-traducción no contempla el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, pero según Brown (1994:53) es un método relativamente popular, dado que requiere poca especialización por parte de los profesores, y los exámenes basados en reglas gramaticales y traducciones son fáciles de diseñar y de evaluar.

5.2.2. El método directo (*The Direct Method*)

A finales del siglo XIX los enfoques naturalistas, que se fijaban en la manera en la que los niños aprendían sus lenguas maternas, empezaron a arraigar en la lingüística aplicada y para el cambio de siglo se dio a conocer y se empezó a practicar el método directo. Se caracteriza por darle una gran preeminencia a la interacción oral, al uso espontáneo de la lengua, por la abstención de traducciones entre la primera y segunda lengua y el

poco o ningún análisis de normas gramaticales (Brown, 1994:55). Se trata de un método

[...] imitativo, asociativo e inductivo: la lengua se aprende mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos; el léxico se adquiere mediante asociaciones y las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos. El profesor, preferentemente hablante nativo de la lengua que enseña, es el verdadero protagonista de la clase: no sólo es modelo de la lengua sino que debe tener iniciativa y dinamismo para crear la necesaria interacción en el aula (Centro Virtual Cervantes, 2019).

Este método funcionó bien en academias privadas y Charles Berlitz lo popularizó con su nombre: el método Berlitz. Sin embargo, en la educación pública resultó ser difícil de aplicar debido a restricciones relacionadas con el presupuesto, el tamaño de las clases, el tiempo y la formación del profesorado. Su éxito parecía depender más de la habilidad y la personalidad del profesor que del método en sí. De manera que a finales del primer cuarto del siglo XX el uso del método directo decayó tanto en Europa como en Estados Unidos y en muchos centros se volvió al método gramática-traducción o a otros enfoques que se centraban sobre todo en el desarrollo de la competencia lectora (Brown, 1994:56).

5.2.3. El método audiolingüe (*The Audiolingual Method*)

El método audiolingüe, según explica Brown (1994:57-58), nació tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial de la repentina necesidad del ejército estadounidense por contar con militares con una alta competencia oral tanto en las lenguas de sus aliados como en las lenguas de sus enemigos. El ejército financió entonces el desarrollo de cursos intensivos especiales que se centraran en las competencias de comprensión y expresión oral. El método empleado en estos cursos se llamó “Army

Specialized Training Program” (ASTP), aunque comúnmente se conocía como “Army Method”. Según Brown (*ibidem*), pronto se empezó a implantar también en instituciones educativas y en los años 50 pasó a ser conocido como método audiolingüe y se caracterizaba entre otras cosas por

- presentar material nuevo en forma de diálogos,
- reforzar la imitación y la memorización de frases fijas,
- enseñar patrones estructurales mediante ejercicios repetitivos,
- transmitir la gramática de forma inductiva,
- hacer mucho uso de grabaciones, laboratorios lingüísticos y apoyos visuales,
- limitar el vocabulario y enseñarlo siempre en contexto y por
- otorgarle mucha importancia a una pronunciación correcta y a la producción de enunciados sin errores.

Sin embargo, este método fallaba a la hora de preparar a los alumnos para ser comunicativamente competentes a largo plazo y finalmente su popularidad fue disminuyendo (Brown, 1994:57-58).

5.2.4. El método de aprendizaje comunitario (*Community Language Learning*)

En la década de los 70 del siglo XX aumentó el reconocimiento de la importancia del componente afectivo en la enseñanza de lenguas y empezaron a surgir métodos que tenían en cuenta este aspecto, entre ellos el método de aprendizaje comunitario de la lengua o *Community Language Learning* (Brown, 1994:59; Centro Virtual Cervantes, 2019). El objetivo principal del método del aprendizaje comunitario es reducir la ansiedad producida por el contexto educativo y la percepción del profesor como una amenaza al generar un contexto en el que las dinámicas sociales y el apoyo entre los integrantes del grupo cobran un protagonismo especial. Fue desarrollado por el psiquiatra y profesor de psicología Charles Curran

(1972; citado en Brown, 1994:59) quien tomó como marco de referencia el enfoque de aprendizaje asesorado. Los aprendientes se sientan en un círculo y el profesor, que adquiere un papel de asesor, se sitúa fuera del mismo. Cuando uno de los estudiantes desea decirle algo a otro compañero, puede hacerlo en su lengua materna en caso de que aún no sepa cómo hacerlo en la lengua meta. El profesor (o asesor) entonces traduce el enunciado a la lengua meta y el estudiante lo repite con la mayor precisión posible. No hay una programación fija, sino que esta va surgiendo sobre la marcha a partir de las conversaciones que se generan espontáneamente entre los participantes. Estas conversaciones se graban y luego el profesor las transcribe. Finalmente, los alumnos copian este texto que posteriormente les servirá para otras actividades (representaciones teatrales, generación de frases nuevas con las palabras de la transcripción, etc.). En ocasiones y si así se desea, el asesor puede adquirir un papel algo más directivo y dar algunas explicaciones sobre determinados aspectos o normas lingüísticas (Brown, 1994:59; Centro Virtual Cervantes, 2019).

Según Brown (1994:60) existen una serie de dificultades prácticas y teóricas con el método de aprendizaje comunitario. Los estudiantes a menudo necesitan un mayor grado de dirección, especialmente en las primeras etapas de su aprendizaje. A su vez, este método depende demasiado del aprendizaje inductivo y, en opinión de Brown (*ibidem*), el aprendizaje deductivo es una estrategia útil y eficiente y sobre todo los adultos pueden beneficiarse de una combinación de ambos enfoques. Otro problema es que el éxito de este método también depende en gran medida del conocimiento y experiencia que el “asesor” tenga en el ámbito de la traducción. Sin embargo, si se prescinde de este método en las primeras etapas de dependencia total y se pusiera en práctica a partir de niveles intermedios con algunas adaptaciones, el método del aprendizaje comunitario ofrece aportaciones muy valiosas (Brown 1994:61).

5.2.5. El método silencioso (*The Silent Method*)

Este método, creado por Caleb Gattegno (1972; citado en Brown, 1994:62), recibe este nombre, dado que el profesor que lo practica permanece en silencio gran parte del tiempo. En lugar de repetir y memorizar, se prima el aprendizaje por descubrimiento. Por ello, el profesor debe hacerse a un lado para que los estudiantes puedan acercarse inductivamente a la lengua, probar, crear, formular sus propias reglas y resolver problemas. Los alumnos tienen una gran autonomía en su proceso de aprendizaje, aunque no influyen sobre el contenido que se enseña. El aprendizaje se estimula mediante el uso de materiales como regletas y cuadros de vocabulario de colores. Las regletas sirven para introducir vocabulario (colores, números, adjetivos, verbos e incluso aspectos sintácticos). El profesor dice una palabra o frase corta una o dos veces y a partir de ahí los estudiantes empiezan a practicarla y a corregirse entre ellos. Los cuadros sirven para presentar modelos de pronunciación, paradigmas gramaticales, etc. (Brown, 1994:62-63; Centro Virtual Cervantes, 2019).

Para Brown (1994:63) este método es demasiado estricto y el profesor demasiado distante para fomentar un entorno comunicativo. A su vez, los estudiantes requieren más orientación y corrección de lo que permite el método silencioso, lo cual además evitaría horas o días de dificultades con un concepto que podría ser fácilmente aclarado con una intervención más directa del profesor. No obstante, este autor considera que la idea subyacente de este método es válida: los profesores tienden a querer servirle todo en bandeja a sus estudiantes y podría resultar beneficioso que de vez en cuando inyectasen ciertas dosis de aprendizaje inductivo a sus aulas y dejaran que los estudiantes puedan descubrir algunas cosas por sí mismos (*ibidem*).

5.2.6. La Respuesta Física Total (*Total Physical Response*)

Este método fue desarrollado por James Asher (1977; citado en Brown, 1994:64) y se basa en la premisa de que se puede estimular la memoria en el aprendizaje de una lengua cuando se asocia con una actividad motriz. También tiene en cuenta principios de la adquisición de primeras lenguas en niños. Asher (*ibidem*) se fijó por ejemplo en que cuando los niños adquieren su primera lengua, estos primero solo escuchan hasta que con el tiempo empiezan a hablar poco a poco. En el aula estas premisas se traducen, por ejemplo, en un uso frecuente del modo imperativo por parte del profesor, ya que es una forma sencilla de conseguir que los alumnos se muevan y se suelten. Órdenes del tipo *abre la puerta, cierra la ventana, siéntate, coge el libro, dáselo a Juan*, etc. además no requieren una respuesta verbal. Se puede ir aumentando la complejidad sintáctica de estas órdenes añadiendo más elementos a la frase: *dibuja un rectángulo en la pizarra, camina rápidamente hacia la puerta y golpéala*, etc. Estas órdenes permiten a su vez introducir fácilmente algunos toques de humor a las clases: *camina lentamente hacia la ventana y salta, mete tu cepillo de dientes en tu libro*, etc. Las interrogaciones también sirven para estos propósitos: *¿Dónde está el libro? ¿Quién es Pablo?* En estos casos los alumnos pueden señalar el libro o a Pablo con el dedo sin necesidad de hablar. Finalmente, poco a poco los estudiantes se irán sintiendo lo suficientemente cómodos para atreverse a generar respuestas verbales y a formular preguntas y así avanzaría el proceso de aprendizaje (Brown, 1994:64).

Sin embargo, como cualquier otro método o enfoque, también este tiene sus limitaciones. Brown (*ibidem*) señala que el método de la respuesta física total resultó ser especialmente útil en los niveles iniciales de aprendizaje de una lengua, pero que una vez que los estudiantes superaban sus recelos a la hora de hablar, las actividades que se hacían posteriormente eran similares a las que se hacen en cualquier otra aula con

enfoque comunicativo. A pesar de que su estilo teatral resulta atractivo, es insuficiente para preparar a los alumnos para un uso más espontáneo de la lengua (Brown, 1994:64-65).

5.2.7. El enfoque natural (*The Natural Approach*)

Desarrollado por Krashen y Terrell (1983), este método se basa en presentarle una gran cantidad de *input* comprensible en lengua meta al estudiante, en generar un ambiente relajado, agradable y motivador en el aula, y en evitar el uso de la primera lengua, así como del análisis gramatical. Al igual que Asher (1977) en su descripción del método de respuesta física total, Krashen y Terrell (1983; citados en Brown, 1994:65) consideran beneficioso que el estudiante permanezca durante un tiempo en una primera fase silenciosa expuesto a la lengua meta hasta que la expresión oral emerja espontáneamente. Este método se centra en el fomento de habilidades comunicativas cotidianas. Para ello se presta especial atención al significado y a la transmisión de vocabulario, mientras que la gramática queda relegada a un segundo plano, puesto que no se considera esencial para alcanzar el objetivo principal del aprendizaje de una lengua: la comunicación. En este sentido, se espera que el profesor no intervenga con correcciones, siempre y cuando los enunciados formulados por parte de los estudiantes hagan posible la comunicación. En niveles más avanzados se permite que el profesor corrija puntualmente, pero aun así las correcciones han de ser escasas, dado que el objetivo es el desarrollo de la fluidez, no la producción de enunciados formalmente perfectos (Brown, 1994:65-66; Centro Virtual Cervantes, 2019).

Para Brown (1994:66) el aspecto más controvertido de este método es su defensa de un “periodo silencioso”. Se da por hecho de que la producción oral emergerá espontáneamente, pero podría haber casos en los que esto no llegue a ocurrir. A su vez, para el docente resultaría difícil de manejar

eficientemente los diferentes tiempos de “eclosión” de la producción oral en el aula (*ibidem*).

5.2.8. Enseñanza basada en contenidos (*Content-based Instruction*)

En los años 80 del siglo XX en el ámbito de la lingüística aplicada se empezó a gestar un gran interés por enfoques didácticos que enlazaran objetivos lingüísticos con el aprendizaje de contenidos (Stoller, 2008). Estos enfoques se recogen bajo el término de “enseñanza basada en contenidos” (CBI por su sigla en inglés, *content-based instruction*) y se definen por mantener un compromiso dual, aunque no necesariamente igualitario, con el aprendizaje de una lengua y de determinados contenidos. La CBI ha sido llevada a la práctica de diversas maneras para dar respuesta a las necesidades de estudiantes en diferentes contextos y en diferentes niveles educativos (educación primaria, secundaria, terciaria y adulta), y mostrando a su vez varios grados de énfasis sobre la lengua o el contenido. A diferencia de otros enfoques que definen su sílabo en términos de estructuras gramaticales, funciones comunicativas o habilidades lingüísticas; en la CBI la palabra ‘contenido’ se refiere a una determinada materia como asignaturas escolares tradicionales, temas de interés para los estudiantes o de un ámbito profesional (Stoller, 2008).

Los retos de la CBI están relacionados con la contratación del profesorado, la cualificación (incluido el nivel lingüístico), la certificación, la formación y la evaluación (*ibidem*). En algunos contextos, el debate gira en torno al empleo de especialistas en la materia o de especialistas en la lengua. Lo que más suele dificultar el avance en la CBI es, por un lado, la falta de conocimientos entre profesores de lengua en las áreas de contenido y, por otro, la falta de conocimientos o experiencia entre profesores de contenido a la hora de atender las necesidades lingüísticas del alumnado. De manera que todos los profesores involucrados en contextos de enseñanza integrada se beneficiarían de una formación que les preparara

para las exigencias didácticas relacionadas tanto con la lengua como con el contenido (Escobar Urmeneta & Perez-Vidal, 2004; citados en Stoller, 2008). Por lo pronto hay poca investigación en el ámbito del desarrollo curricular desde dentro de las disciplinas que guíe a los profesores a la hora de ayudar a los estudiantes mientras tratan de dominar los contenidos de la materia y a la vez mejorar sus habilidades lingüísticas (Kaufman & Crandall, 2005; citados en Stoller, 2008).

Una forma especialmente elaborada de la CBI es el proyecto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que fue desarrollado por un consorcio de universidades europeas durante los años 90 del siglo XX. A la integración de lengua y contenido se le añaden también otros aspectos como la dimensión intercultural de la comunicación, la integración europea y el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2019).

5.2.9. El enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching*)

El enfoque comunicativo gozó de gran popularidad durante los años 80 y 90 del siglo XX y tiene por objetivo el alcance de la competencia comunicativa del alumno (este concepto fue ampliamente definido en el capítulo 2). También se le conoce como enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque nocional-funcional o como enfoque funcional (Centro Virtual Cervantes, 2019). Se pretende dotar a los estudiantes de las herramientas para desenvolverse en una comunicación real, tanto escrita como oral, por lo que se suelen emplear materiales auténticos (grabaciones, videos, folletos turísticos, artículos, billetes de transporte público, etc.) y se trata de generar situaciones comunicativas lo más cercanas a la realidad posible haciendo uso, por ejemplo, de juegos teatrales o de rol y proyectos en los que los estudiantes tienen libertad de decidir qué decir (el contenido) y cómo decirlo (la forma). En la evaluación de la producción de los alumnos se tiene en cuenta tanto la

fluidez como la corrección, la lengua de instrucción es la lengua meta salvo en casos puntuales y la gramática por lo general se presenta de forma inductiva, aunque se dan algunas explicaciones gramaticales breves cuando es preciso (Centro Virtual Cervantes, 2019).

Llobera (1995:5) critica que a menudo se haya visto esta aproximación a la enseñanza de lenguas extranjeras como opuesta a la gramática y a lo escrito en general o que se haya simplificado hasta el extremo de considerarla una mera práctica de diálogos breves. Nada más lejos de la realidad, este autor insiste en que:

Es imprescindible afirmar que la literatura es una de las formas más exigentes de comunicación escrita, y por tanto ineludible en una aproximación comunicativa desarrollada de la enseñanza de las lenguas, y que la gramática, que aparece como uno de los elementos centrales de la competencia comunicativa en la primera formulación de Hymes, juega un papel importante en esta aproximación [...] (Llobera, 1995:5).

Desde el punto de vista del enfoque comunicativo, los objetivos de aprendizaje de una L2 no pueden definirse únicamente por un listado de léxico más o menos extenso y de temas de gramática, dado que resulta insuficiente para asegurar un buen dominio de una lengua. Sin embargo, tampoco se trata de excluir el aprendizaje de la forma con la excusa de que lo importante es comunicar (Llobera, 1995:7). Se trata de un enfoque de enseñanza que entiende la lengua de una manera global (*ibidem*:18).

5.2.10. El enfoque por tareas (*Task-based Language Teaching*)

El enfoque por tareas (o TBLT por su sigla en inglés, *task-based language teaching*) se considera a menudo el heredero directo del enfoque comunicativo, puesto que perpetúa los principios que en su momento fueron constituyentes para este (Eckerth, 2008:31). También la TBLT favorece actividades que requieran y alienten un uso de la lengua orientado

hacia el significado y fomenten la comunicación en la lengua meta. Se entiende el uso de la lengua como un medio para alcanzar un objetivo comunicativo y no para evidenciar meramente el dominio de una determinada estructura de la L2 (Eckerth, 2008:31; Centro Virtual Cervantes, 2019).

La TBLT se basa entonces en actividades de uso de la lengua, en lugar de en estructuras sintácticas – propio del método audiolingüe- o en nociones y funciones -propio del enfoque comunicativo- (Centro Virtual Cervantes, 2019). La tarea es la unidad básica en la planificación, estructuración, implementación y evaluación de la enseñanza de la lengua extranjera (Eckerth, 2008:31). Dichas tareas se caracterizan por

[...] aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, de aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento de necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua (Centro Virtual Cervantes, 2019).

5.2.11. El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia

El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) no se presenta de manera dogmática ni apoya un método didáctico concreto. A pesar de que sí es cierto que el Consejo de Europa respalda un enfoque que se base en las necesidades comunicativas (orales y escritas) de los aprendientes y en el uso de materiales y métodos que les ayuden a satisfacer dichas necesidades, no considera que la labor del MCER sea abanderar un método específico (Europarat, 2001:140). Establece que para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de lenguas han de usarse los métodos que se consideren más adecuados para la consecución de unos determinados objetivos bien definidos de antemano. En el MCER se

encontrarán algunas opciones, ideas y sugerencias que se basan en métodos ya existentes, pero se le pide al usuario que complemente dichas sugerencias con su propio conocimiento y experiencia (Europarat, 2001:140).

No por ello deja de ser un documento sumamente práctico y, a nuestro juicio, esencial y de conocimiento obligatorio para cualquier persona implicada en la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que su definición de niveles para las lenguas y el establecimiento de elementos comunes que se pretenden alcanzar en las diferentes etapas de aprendizaje han contribuido, entre otras cosas, a facilitar la transparencia. Se trata de la herramienta recomendada por el Consejo de Europa para los sistemas de validación de competencias lingüísticas en todos los países de la Unión Europea (Clouet, 2010b:73). La definición de la competencia comunicativa y sus diferentes niveles le otorgan un punto de partida y de orientación al docente. Le permite conocer con mayor claridad hacia donde debe llevar a sus alumnos, si bien el MCER deja a su propio juicio qué método o conjunto de metodologías aplica para alcanzar los objetivos previstos para cada nivel.

5.3. Enfoques y reflexiones acerca de la enseñanza de la L2 para traductores e intérpretes

5.3.1. Berenguer (1996)

En 1996, Laura Berenguer llamó la atención sobre el hecho de que en la enseñanza de segundas lenguas en los centros de formación en TeI no se tuvieran suficientemente en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes de esta disciplina. Esta autora considera que si la clase de segundas lenguas ya preparara al alumnado para la traducción, los profesores de traducción podrían abordar directamente los objetivos propios de su disciplina (Berenguer, 1996:8). Para Berenguer, esto significa, por ejemplo:

[...] acostumbrar al alumno a leer con «ojos» de traductor, desarrollar determinadas habilidades como la comprensión lectora, o sensibilizarle frente al hecho traductor [...] para que después pueda abordar la actividad traductora con una mejor preparación (*ibidem*:8).

La enseñanza de segundas lenguas para estudiantes de traducción se nutriría entonces de dos ámbitos teóricos: del ámbito de la didáctica de segundas lenguas y del ámbito de los estudios sobre la traducción (*ibidem*:9). Desde el punto de vista de la autora, la enseñanza de la L2 en este contexto debería perseguir los siguientes cinco objetivos (Berenguer, 1996:9-15):

1. Desarrollar la comprensión lectora. Esto incluye captar el sentido y la función del texto y realizar un análisis de texto adaptado a la traducción.
2. Aprender a disociar las dos lenguas en contacto. Es decir, enfocar el estudio de la segunda lengua de forma contrastiva con respecto a la primera lengua.
3. Preparar al alumno para el uso de diccionarios y de otras obras de consulta.
4. Hacer del traductor un experto en cultura.
5. Sensibilizar al alumno a la actividad traductora.

A raíz de las reflexiones realizadas por Berenguer junto a otros docentes e investigadores de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona en el seno del grupo de investigación GRELT (*Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües per a Traductors*) se publicó un material para la enseñanza del alemán para principiantes que cursan los estudios de TeI (Berenguer, Doerr, Ferriz, & Ripoll, 2005:7). El libro está dirigido a estudiantes de lengua C y se propone el desarrollo de cuatro competencias a lo largo de sus catorce

unidades: la competencia lingüística, la competencia textual, la competencia cultural y la competencia instrumental.

Cada unidad gira alrededor de un texto base del cual se derivan una serie de ejercicios. En la unidad 4, por ejemplo, los ejercicios giran en torno a una receta. Los ejercicios destinados a desarrollar la competencia lingüística tienen por objeto la práctica de la conjugación de los verbos en la primera y tercera persona del singular en modo activo y pasivo (“*Zuerst hackt der Feinbäcker die Schokolade.*” / “*Zuerst wird die Schokolade gehackt*”). Por su parte, la práctica de conectores como *zuerst, danach, zum Schluss*, etc. en la redacción de un texto similar se dirigen al desarrollo de la competencia textual (Berenguer et al., 2005).

5.3.2. Brehm Cripps (1999)

En su reflexión sobre la finalidad de la enseñanza de la lengua B en los estudios de TeI, Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999:59) resaltan la necesidad de que la lengua B alcance un dominio más completo del que pueda esperarse en otro contexto educativo, puesto que constituye el punto de partida y de llegada de la actividad traductora. Para estas autoras la enseñanza de la lengua B debe perseguir los siguientes objetivos generales ordenados según su grado de relevancia, de mayor a menor (*ibidem*:60):

1. Desarrollar la comprensión lectora.
2. Entrenar en la expresión escrita.
3. Entrenar en el uso oral.
4. Afianzar y desarrollar los conocimientos lingüísticos, incidiendo en la contrastividad con la lengua materna.
5. Ampliar los conocimientos socioculturales.
6. Familiarizar con el uso de las fuentes de documentación.

En cuanto al entrenamiento en el uso oral especifican que se debe apuntar hacia un nivel de competencia suficiente para hacer posible la interpretación de enlace y que ello implica comprender distintos acentos,

diversos tipos y géneros de discurso oral, pronunciar y entonar correctamente y expresar ideas con claridad, además de desarrollar estrategias comunicativas tales como la negociación del sentido, la utilización de recursos paralingüísticos (gestos, entonación), etc. (*ibidem*:63).

Brehm Cripps culmina sus investigaciones sobre las necesidades de los estudiantes con respecto al uso de su lengua B, en este caso la lengua B inglés, en la publicación de un manual para la enseñanza de esta lengua para estudiantes de TeI (Brehm Cripps, 2004). Este manual se dirige a estudiantes que se encuentren en la primera etapa de sus estudios en TeI y que cuenten ya con un nivel medio alto o avanzado en inglés. La autora (*ibidem*) señala específicamente que, al tratarse de estudiantes en su etapa inicial, el manual no contempla la preparación ni para la traducción de textos especializados ni para la interpretación. El desarrollo de la comprensión y expresión oral no forman entonces parte de los objetivos explícitos, aunque sí se pondrán en práctica hasta cierto punto, ya que se asume que la lengua utilizada para la comunicación en el aula será el inglés (*ibidem*:13) y se indica que el enfoque didáctico subyacente es el enfoque comunicativo basado en tareas (*ibidem*:12). El objetivo principal de este manual es equipar a los estudiantes con las destrezas necesarias para optimizar su comprensión de fuentes textuales en inglés, así como aumentar sus conocimientos sobre vocabulario y gramática. Se les entrenará en comprensión lectora, expresión escrita, conocimientos lingüísticos sobre el inglés con especial foco en la contrastividad y en el uso de obras de referencia; entendiendo todo esto como paso previo a la traducción de textos generales (*ibidem*:11-15).

5.3.3. Möller Runge y Burbat (2003)

Según Möller Runge (2001:19) los estudiantes de TeI han de ser conscientes de que no han elegido una carrera de filología y que una facultad de Traducción e Interpretación tampoco es una academia de idiomas, sino que se trata de una formación específica para convertirse en traductores e intérpretes y para ello “el dominio del idioma es tan sólo un aspecto más entre otros” (*ibidem*:19). Esta autora (*ibidem*) considera a su vez fundamental que el alumnado no solo conozca la situación del mercado laboral, sino también las asignaturas que cursará en la universidad para poder prever los problemas a los que podría enfrentarse en sus estudios y en su profesión. Möller Runge se refiere particularmente al caso de la lengua C alemán, ya que es ese su principal objeto de estudio (*ibidem*:20).

Destaca que las necesidades de futuros traductores e intérpretes no son las mismas que las de alumnos que aprenden una lengua extranjera para fines menos específicos, ya que la competencia traslativa que deben adquirir los estudiantes de TeI se diferencia del manejo habitual de las cuatro destrezas (leer, escuchar, escribir y hablar). Es por ello que Möller Runge considera que el foco de atención debe estar en “el estudio, el análisis de textos con miras a la comprensión de éste, intentando evitar fijaciones en problemas léxicos y gramaticales en las que se olvida la intención comunicativa de éste” (*ibidem*:267).

Como fruto de estas reflexiones, Möller Runge y Burbat desarrollaron el método de enseñanza de lenguas conocido como *Collage* (Burbat & Möller Runge, 2003). En este método se toma como modelo la adquisición de la lengua materna, con lo que se justifica que en la primera etapa de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera los esfuerzos se centren en el desarrollo de las competencias receptivas. Se trata de un enfoque defendido también por Buttaroni & Knapp (1988), Buttaroni (1997) y Saalbach (1999), citados en Burbat & Möller Runge, 2003:289, y que

supuso el punto de arranque para el desarrollo de *Collage*. Los alumnos han de enfrentarse desde el primer momento a textos completos auténticos que sean relevantes para la profesión del traductor. El objetivo es fomentar la competencia lectora, la competencia intercultural y la autonomía del alumno, así como la capacidad para realizar un uso efectivo de obras de referencia. Una vez que se haya adquirido un conocimiento amplio acerca de aspectos gramaticales, léxicos, interculturales y textuales, se empieza a fomentar paso a paso el desarrollo de las destrezas productivas (*ibidem*:288-289).

Se procura que los primeros textos no sean demasiado extensos y que contengan lo que las autoras denominan “islas de comprensión”, es decir, nombres propios, números, imágenes, internacionalismos, etc. que sirvan para descargar el proceso de comprensión. Tras distintas fases de lectura individual y de actividades en grupo y en pareja el alumno va llegando a sus propias conclusiones sobre la gramática, el léxico y las tipologías textuales que debe sistematizar y organizar para sí en sus apuntes personales. Durante todo este proceso la única función del profesor es la de un organizador que formula preguntas cuando conviene, pero que por lo general se mantiene al margen (*ibidem*:290).⁷³

Este método ha sido desarrollado en principio para las necesidades específicas del alumnado de lengua C alemán. Este grupo comienza su aprendizaje del alemán sin conocimientos previos y según la universidad recibe entre 180 y 360 horas de docencia, después de las cuales debe ser capaz de superar las clases de traducción general C-A (Burbat & Möller Runge, 2003b:2). Puesto que para la superación de dichas clases de traducción la competencia más relevante es la competencia lectora, ya que se traduce del alemán al español, es esta la que constituye el pilar del método *Collage*. Por ello, si bien se anima desde el primer momento al

⁷³ El método *Collage* guarda en este aspecto cierto parecido con el método silencioso descrito en el apartado 5.2.5.

alumno a que vaya escribiendo y hablando en alemán, no se le exigen producciones orales o escritas propias hasta pasadas las 270 horas de clase (*ibidem*:5-6). Mediante este método, se puede aspirar a que los alumnos alcancen un nivel C1 en competencia lectora y el nivel A2 en expresión oral después de aproximadamente 360 horas de clase (Burbat, 2015:99).

Sin embargo, en unas entrevistas realizadas por Burbat en el marco de su tesis doctoral a estudiantes que estaban aprendiendo alemán con el método *Collage* en Facultad de TeI de la UGR (Burbat, 2015), a pesar de reconocer que después de una primera fase de desconcierto, por lo general apreciaban el valor de aprender la lengua descubriéndola de manera autónoma y de reflexionar sobre la lengua con sus compañeros y usando textos auténticos desde el inicio del curso, se observó también que el hecho de no disponer de la capacidad de comunicarse oralmente después de semanas e incluso meses de aprendizaje del alemán, coartaba significativamente las expectativas de autoeficacia⁷⁴ de esos estudiantes. Esto se debía a que entendían la capacidad de hablar alemán como una manera de medir sus habilidades en la lengua extranjera (Burbat, 2015:225-226).

En el año 2007, Möller Runge y Burbat publicaron el manual *Collage IA Manual de enseñanza del alemán* que sigue los principios del método *Collage* (Möller Runge & Burbat, 2007) y empezaron a usarlo en la asignatura Lengua C1 alemán en la Facultad de TeI de la UGR. No obstante, tuvieron que dejar de utilizar este manual a partir del curso 2013/2014, ya que en el contexto de los procesos de implantación del plan Bolonia y para permitir la acreditación de niveles de lengua según el MCER, se decidió a nivel institucional que la asignatura debía ofrecer una formación equilibrada de las destrezas comunicativas y seguir la progresión léxica y gramatical del MCER (Burbat, 2015:99-100). Desde entonces se utiliza el manual de enfoque más holístico *Studio 21* para la asignatura Lengua CI alemán (*ibidem*:100), aunque se sigue apostando por

⁷⁴ Véase 3.2.6. para la explicación del concepto de autoeficacia.

la filosofía *Collage* en el aula en el sentido de que se continúa favoreciendo un aprendizaje inductivo y autónomo, evitando un estilo instructivo en la medida de lo posible. El manual se complementa con textos auténticos y el uso de una plataforma virtual llamada *daf-collage.eu* (*ibidem*:128).

El proyecto de innovación docente *daf-collage.eu: la enseñanza y el aprendizaje de la lengua alemana en la red* empezó a desarrollarse en el año 2010 bajo la dirección de Ruth Burbat en la Universidad de Granada y recibió el primer premio en el VI Concurso Universitario de Software Libre en mayo del 2012 en la categoría de Educación y Ocio (*ibidem*:237). Se trata de un portal que ofrece herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua siendo las más importantes para el estudiante las llamadas “herramientas de aprendizaje cognitivo” y el “cuaderno digital”. Estas sirven de apoyo para la organización y sistematización de los aspectos que se han aprendido sobre la lengua. Apoyan el proceso del descubrimiento autónomo del funcionamiento de la lengua y del procesamiento lingüístico abarcando cinco categorías principales: campos léxicos por temática, aspectos gramaticales, intenciones comunicativas, tipologías textuales y estrategias de aprendizaje (*ibidem*:238). Las herramientas de apoyo que ofrece este portal han tenido una buena acogida entre los estudiantes (*ibidem*:232).

5.3.4. Oster (2003)

Oster (2003) defiende decididamente la necesidad de un mayor fomento de las destrezas orales en la enseñanza de la lengua C durante el primer ciclo del grado y ofrece varios argumentos para justificar esta necesidad:

- El desarrollo de la comunicación oral es de gran importancia para un aprendizaje global de una lengua. Un aprendizaje global no solamente resulta importante en la fase inicial, la que tiene lugar en la facultad, sino también para continuar estudiando la lengua en cursos adicionales o durante una estancia en el extranjero. A su vez,

poder usar una lengua extranjera para comunicarse en ella resulta muy motivador (Oster, 2003).

- Según Oster, en el mundo laboral de la traducción escrita no existe una diferenciación entre lengua B y lengua C. El profesional de la traducción que haya sido contratado por su dominio de determinadas lenguas podría verse perfectamente en la necesidad de realizar puntualmente una llamada telefónica a un cliente o de hacer una breve interpretación de enlace en cualquiera de sus lenguas, indiferentemente de que durante su etapa universitaria hayan sido lenguas B o C. Por ello, si se considera que un traductor ha de tener nociones básicas para la interpretación de enlace en su lengua B, desde el punto de vista profesional también debería tenerlas en su lengua C (*ibidem*).
- Oster señala que hay una minoría de estudiantes con un alto interés en interpretación y aunque por motivos curriculares no se les puede ofrecer una formación completa, sí deberían tener la posibilidad de adquirir una base sólida sobre la cual puedan continuar su formación, si así lo desean. Si bien pueden aprovechar las nociones técnicas de las clases de interpretación para la lengua B, es preciso que en las clases de lengua C al menos se les proporcione una base suficiente en destrezas lingüísticas (*ibidem*).

A pesar de que Oster (2008) reconoce que entre las cuatro destrezas comunicativas la comprensión lectora es la más importante para la práctica profesional, señala que desde el punto de vista pedagógico es recomendable la integración de todas las destrezas, puesto que “la utilización combinada de varios canales favorece el aprendizaje” (*ibidem*:8).

En cuanto a cómo debería enfocarse la enseñanza de la lengua C en los estudios de TeI, Oster destaca la importancia de hacer ver a los estudiantes la relación existente entre la traducción y la clase de lengua, y el vínculo entre esta asignatura con su futura profesión, así como de fomentar la autonomía de los estudiantes (Oster, 2003).

Evidenciar la relación entre la traducción y la clase de lengua significa para Oster desarrollar la sensibilidad del alumnado hacia aspectos gramaticales, pragmáticos o de otra índole que haya que tener en cuenta con vistas a la traducción (*ibidem*). Para ilustrar este punto, Oster (*ibidem*) pone el ejemplo de una actividad en la que le presenta a la clase un extracto de un libro infantil traducido del inglés al alemán en el que aparece el estilo indirecto. Semanas antes se habrían impartido las distintas formas para expresar el estilo indirecto en alemán según el grado de formalidad requerido. El objetivo de esta actividad de repaso es que los estudiantes acaben llegando a la conclusión de que el fragmento en alemán, a pesar de ser gramaticalmente correcto, es inadecuado desde un punto de vista pragmático, puesto que utiliza la forma más formal para expresar el estilo indirecto en alemán (*Konjunktiv I*) en un texto dirigido a un público infantil, lo cual resulta contradictorio (*ibidem*).

Para el fomento de la autonomía, Oster (2003) considera fundamental la formulación de objetivos de aprendizaje. Al principio de curso esta autora les pide a sus estudiantes que rellenen un formulario que estará relacionado por un lado con sus objetivos con respecto al alemán como asignatura y, por otro lado, con el alemán como futura lengua de trabajo (*ibidem*). Las respuestas les conducirán a uno de tres niveles donde se encontrarán con una descripción y una propuesta de materiales. En el primer nivel se proponen materiales más básicos enfocados a la gramática y el vocabulario, mientras que en el segundo y tercer nivel se añaden también materiales más avanzados relacionados con otros aspectos como la práctica de las destrezas orales. A raíz de estos resultados y junto con

sus propios objetivos, los alumnos han de elaborar un plan de estudios personal que negociarán con su profesora y cuyo cumplimiento formará parte de la evaluación continua (*ibidem*).

Oster ofrece en su artículo una nutrida lista de materiales que se pueden utilizar en clase para trabajar la comprensión y la expresión oral en alemán y que en parte también pueden resultar de provecho para el trabajo autónomo del estudiante (*ibidem*).

En línea con la idea de la diversificación interna de objetivos que la autora practica en sus clases de lengua C alemán, Oster (*ibidem*) propone que en el marco de las optativas específicas de la lengua C se ofrezca una asignatura dedicada a la práctica de la comunicación oral en el segundo ciclo de la carrera.

5.3.5. Cruz García y Adams (2008)

Cruz García y Adams cuestionan la preeminencia que Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999; Brehm Cripps, 2004) le otorgan a la comprensión lectora en la enseñanza de la lengua B por encima de la expresión oral y escrita. Recuerdan que los estudios de TeI son un programa conjunto que no solo prepara a los estudiantes en el arte de la traducción escrita, sino también en el de la interpretación. Consideran, por ende, que las clases de lengua extranjera han de proporcionar una base sólida para ambas ramas y cubrir entonces tanto las destrezas escritas como las orales (Cruz García & Adams, 2008:303).

Entre sus argumentos para una mayor insistencia en las destrezas productivas está que las teorías sobre la traducción que defienden que solo se puede o se debe traducir hacia la lengua materna no reflejan en absoluto la realidad del mercado profesional, en el que sí existiría demanda para la traducción inversa (*ibidem*:306). Cruz García y Adams invitan a su vez a tener en consideración que no todos los egresados ejercerán como traductores y/o intérpretes profesionales, pero que por otro lado hay una

gran cantidad de oportunidades laborales en las que escribir, hablar y entender una o más lenguas extranjeras juegan un papel muy importante (en el sector turístico, en el comercio exterior, en departamentos internacionales de empresas e instituciones locales, en puertos y aeropuertos, etc.). En este sentido, resulta improbable que un potencial empleador elija un candidato para un puesto relacionado con lenguas extranjeras, si durante la entrevista este no es capaz de mantener una conversación en la lengua requerida (*ibidem*). Es por ello que Cruz García y Adams recalcan su firme convicción de que hay que adaptar la enseñanza de lenguas extranjeras al mercado profesional real, en el que se evidencia que tanto las habilidades escritas como las orales han de desarrollarse al nivel más alto posible (*ibidem*:308-309).

5.3.6. Clouet (2010)

Clouet centra sus esfuerzos investigadores sobre todo en la didáctica de la lengua B inglés (2010a, 2010b). Según este autor (*ibidem*), las asignaturas de lengua B deben desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios para poder abordar posteriormente tanto la traducción como la interpretación. Para tal fin el estudiante ha de convertirse en un experto en lengua inglesa y en cultura de los países de habla inglesa, así como desarrollar la competencia contrastiva, estratégica y competencias de autoaprendizaje (Clouet 2010a:129).

Para Clouet, ser un experto en lengua inglesa, es decir, contar con una elevada competencia lingüística, no se restringe al conocimiento acerca de los aspectos morfosintácticos, léxicos y fonológicos de la misma, sino que incluye la capacidad para aplicar dicho conocimiento. Como el ámbito de aplicación de estos conocimientos será la traducción y la interpretación, la tarea del docente de lengua inglesa será la de fomentar las destrezas necesarias para tales actividades. En opinión del autor, estas destrezas han de practicarse de manera integrada en tareas comunicativas que abarquen

la comprensión, expresión, interacción y la mediación. A lo largo de las distintas asignaturas de lengua B (Lengua BI, BII, BIII y BIV), el desarrollo de estas habilidades ha de ser entendido como un continuo en el que “la reflexión sobre la lengua y los aspectos socioculturales se irán construyendo progresiva y cíclicamente, reciclando en cada momento los contenidos previos, ya que la progresión en el aprendizaje no se produce de forma lineal sino global” (*ibidem*:130).

Clouet defiende a su vez una organización de las clases presenciales que posibilite la interacción entre los alumnos y la promoción de dinámicas de grupo con el fin de que se cree un clima agradable. Los materiales utilizados en clase se seleccionan según su idoneidad para alcanzar unos objetivos determinados y serán lo más cercanos posibles a lo que los alumnos puedan encontrarse posteriormente en su vida profesional (*ibidem*:137). Clouet descarta el uso de un libro de texto, ya que considera que:

[...] la diversidad en el aula y los contenidos específicos requeridos por la propia naturaleza de una asignatura aplicada a la traducción e interpretación requieren el aporte de materiales adecuados y debidamente seleccionados o elaborados (Clouet 2010a:180).

El autor hace uso de los niveles de lengua propuestos y definidos por el MCER a la hora de determinar el nivel global que se pretende alcanzar en cada asignatura de lengua B. Parte de que los alumnos de primer año ingresan como mínimo con un nivel de inglés correspondiente a un nivel A2+ dentro del MCER. Así, la asignatura Lengua BI presentaría las características del nivel de competencia B1, la asignatura Lengua BII las del nivel B2, la asignatura Lengua BIII presentaría un nivel de competencia entre B2 y C1 y la asignatura Lengua BIV ya tendría las características de un nivel a medio camino entre el C1 y C2 dentro del MCER (*ibidem*:139-146). También desde el punto de vista metodológico Clouet valora el enfoque del MCER como “integrador y equilibrado para

la enseñanza de lenguas” que “responde a las situaciones y necesidades plurales” de los estudiantes de TeI (Clouet, 2010b:74)⁷⁵.

El lector interesado encontrará una tabla con la propuesta curricular de Clouet para las asignaturas de lengua B inglés en Clouet 2010a, página 138. Cada asignatura presenta cinco módulos que tienen títulos como “*Healthy Body, healthy mind*” o “*Legal English*” que a su vez se subdividen en diferentes unidades. Entre las páginas 141 y 151 en Clouet 2010a se encuentran descripciones detalladas sobre el contenido y los objetivos de dichas unidades y módulos. En Clouet 2010b este autor explica de manera práctica las actividades que realiza en el aula de lengua B inglés.

5.4. Conclusiones

Durante nuestro recorrido a través de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que fueron surgiendo a lo largo del siglo XX (5.2.), pudimos observar que durante la mayor parte del siglo se favorecieron métodos que se centraban en el fomento de alguna destreza específica, en detrimento de las demás. El método gramática-traducción, por ejemplo, se centra inminentemente en el aprendizaje de normas gramaticales dejando de lado la comunicación, mientras que el método directo, el comunitario o el natural le otorgan total preeminencia a la comunicación y expresión orales, sin darle demasiada importancia a la corrección gramatical o a aspectos textuales. No fue hasta aproximadamente finales del siglo XX que aparecieron enfoques como el comunicativo, el enfoque por tareas o la filosofía del MCER, que reconocen la importancia de un aprendizaje más global de la lengua y de que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes tanto en el medio escrito como en el oral.

⁷⁵ Cabe mencionar aquí que la utilidad del MCER también ha sido tenida en cuenta por otros autores como Albarrán Martín et al. (2013) a la hora de establecer las competencias para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación de traductores e intérpretes.

No obstante, consideramos que todos los enfoques presentados ofrecen aportaciones valiosas aplicables a la enseñanza de lenguas para futuros traductores e intérpretes. Especialmente en el ámbito de la traducción, la comprensión profunda de un texto escrito y la capacidad para generar textos en lengua B correctamente redactados y libres de errores es fundamental. Esto quiere decir que el conocimiento, estudio y análisis exhaustivo de la gramática, de sus normas y excepciones, como defiende el método gramática-traducción (5.2.1.), ha de formar parte de alguna manera de la formación del colectivo que nos ocupa, puesto que no solo ha de tener capacidad para comunicar, sino que tiene que poder hacerlo con la más alta corrección y precisión léxica y gramatical. El método directo (5.2.2.) y también el silencioso (5.3.5.), apuestan por un enfoque más inductivo que el método gramática-traducción, en el que el léxico se adquiere mediante asociaciones y las reglas gramaticales se infieren con la observación. Infundir ciertas dosis de aprendizaje inductivo a las aulas resulta beneficioso y estimulante para el alumno, fomenta su desarrollo cognitivo y su autonomía en el aprendizaje y constituye, de hecho, el pilar del método *Collage* (véase 5.3.3.), que recordamos fue concebido específicamente para estudiantes de TeI con alemán de lengua C. Nos parece destacable, a su vez, la importancia de una correcta pronunciación del método audiolingüe (5.2.3.), la preocupación por la reducción de la ansiedad y el componente afectivo del método comunitario (5.2.4.) y del enfoque natural (5.2.7.) y el aspecto teatral del método de la respuesta física total (5.2.6.). La enseñanza o el aprendizaje de lenguas basado en contenidos (5.2.8.) ya se aplica en las facultades de TeI en las asignaturas dedicadas al estudio de aspectos culturales de lengua B y consideramos que ampliar la oferta de actividades (curriculares o extracurriculares) que transmitan un determinado contenido, en principio no lingüístico, en lenguas distintas del español podría ser muy interesante. Del enfoque comunicativo (5.2.9.) y del enfoque por tareas (5.2.10.) resaltamos el uso de materiales auténticos y el objetivo de formar usuarios de la lengua

comunicativamente competentes tanto en lo escrito como en lo oral. Por su parte, la aportación más trascendente del MCER (5.2.11.) es para nosotros la definición de niveles de lengua, lo cual ha facilitado la formulación de objetivos didácticos y de su transparencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a los enfoques para la enseñanza de lenguas para estudiantes de TeI en particular (5.3.), hay consenso entre todos los autores analizados con respecto al reconocimiento de las características y necesidades específicas de este grupo. De ello se deriva, por ejemplo, la importancia de formar en el uso adecuado de obras de referencia, de promover el aprendizaje autónomo e ir desarrollando en los alumnos cierta sensibilidad hacia aspectos de interés traductológico y contrastivo. Por otro lado, hay divergencias acerca del peso que han de tener unas destrezas y otras. En líneas generales hemos observado dos vertientes: una que, si bien no desestima las destrezas orales, sí que le otorga una preeminencia clara a la competencia textual y lectora durante al menos el primer ciclo de la carrera (Berenguer, 5.3.1.; Brehm Cripps, 5.3.2.; Möller Runge y Burbat, 5.3.3.); y otra que defiende una enseñanza en la que haya mayor equilibrio entre las destrezas y en el que la oralidad no quede relegada a un segundo plano (Oster, 5.3.4.; Cruz García y Adams, 5.3.5.; Clouet, 5.3.6.).

Siendo coherentes con el postulado principal de esta tesis, que es la necesidad de un mayor fomento de la competencia comunicativa oral de los estudiantes de TeI, personalmente nos situamos en la línea que defiende una enseñanza holística de la lengua, indiferentemente de que se trate de la lengua B o C, puesto que en nuestra opinión, solo así se puede garantizar que los estudiantes no solo adquieran las competencias necesarias para traducir, sino también para interpretar y para cualquier otra actividad profesional relacionada con lenguas extranjeras a las que un egresado de TeI puede aspirar.

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL ALUMNADO DE TEI

6.1. Introducción

En el capítulo 2 pudimos comprobar que muchos estudiantes ingresan en la carrera de TeI con un nivel de alemán muy por debajo del recomendado. Según los estudios de Calvo Encina (2009) llegan a la carrera con la intención y esperanza de aprender idiomas, pero lo cierto es que, por un lado, las facultades de TeI no se consideran a sí mismas como academias de idiomas y, por otro, el gran número de estudiantes que hay en las aulas, sobre todo en el primer curso de la carrera reduce mucho las posibilidades para practicar los idiomas en clase. Como hemos visto en el apartado 4.5., los temarios descritos en las guías docentes de las asignaturas de lengua B alemán en la UGR giran en torno a aspectos gramaticales de la lengua y al análisis de textos. Por ello creemos que se espera que los estudiantes adquieran y perfeccionen las destrezas comunicativas en el tiempo no lectivo de las asignaturas, ya que competencias como “Conocer la lengua B (primera lengua extranjera), escrita **y oral**, en niveles profesionales” sí están recogidas en todas las guías docentes de lengua B alemán. Sin embargo, también hemos llegado a la conclusión de que los alumnos no disponen de demasiado tiempo libre para desarrollar aquellas destrezas que no entrenan específicamente en el aula durante las clases presenciales (ver 4.4.). Por otro lado, el significado real de enunciados como el que se acaba de citar es bastante difuso, por lo que sería deseable una formulación más precisa.

Según hemos podido conocer en conversaciones con los representantes del Vicedecanato de Ordenación Académica de la Facultad de Traducción e Interpretación y de la Dirección del Departamento de Traducción e Interpretación de la UGR respectivamente, el sistema burocrático que rige

el funcionamiento de los grados en la universidades adscritas al Distrito Único Universitario de Andalucía es poco flexible a la hora de realizar cambios o adaptaciones en el currículo, el contenido y el número de créditos de asignaturas, introducción de pruebas de admisión, adaptaciones en el porcentaje de presencialidad o en la duración de las clases o cualquier otro tipo de modificación administrativa.

Esto quiere decir que, para alcanzar el objetivo de mejorar la competencia comunicativa oral de los estudiantes con vista a un mejor rendimiento en las asignaturas de interpretación, hemos de prescindir por lo pronto de modificaciones estructurales y tratar de buscar cambios y soluciones que sean aplicables en las aulas y facultades de forma inmediata, sencilla y sin trabas burocráticas.

6.2. En el ámbito del aula

6.2.1. Consideraciones didácticas

Es innegable que un traductor/intérprete requiere un conocimiento profundo y exhaustivo de los aspectos gramaticales y textuales de sus lenguas de trabajo. Debe ser capaz de comprender perfectamente las relaciones que se establecen entre los enunciados de un texto y en caso de las lenguas A y B, también saber redactar un texto que respete determinadas normas gramaticales, ortográficas, terminológicas y estilísticas.

Sin embargo, no debemos perder de vista que, ya que en las facultades de TeI no solo se forma en traducción, sino también en interpretación, la transmisión de estas competencias no puede limitarse a la palabra escrita, sino que forzosamente tiene que abarcar también la oralidad. Una lengua es un sistema complejo y para llegar a dominarla de la manera en la que requiere no solo un futuro traductor, sino también un futuro intérprete no podemos centrarnos solo en algunas de sus facetas y desatender otras, sino

que es preciso encontrar un equilibrio. Esto es precisamente lo que refleja la siguiente cita de Verbeeck (2004), que aboga por una enseñanza de la lengua en la que los aspectos gramaticales y los aspectos comunicativos se complementen:

Sprache ist ein komplexes Ganzes. Sie kann daher nicht rein grammatisch oder rein kommunikativ gelehrt werden, sondern beide Aspekte sollten sich gegenseitig ergänzen (Verbeeck, 2004:48).

Estamos de acuerdo con Verbeeck (*ibidem*) que aboga por una enseñanza de la gramática desde un punto de vista funcional-comunicativo que consiste en conciliar un enfoque estructuralista (cuya meta es la competencia gramatical o lingüística) con un enfoque comunicativo (cuyo objetivo es la competencia comunicativa) (Verbeeck, 2004:21). Un aprendizaje en contexto y con atención a la pragmática juegan aquí un rol fundamental. Es preciso preguntarse por las intenciones y objetivos que tiene el que habla o escribe y con qué recursos lingüísticos los lleva a cabo (*ibidem*:23-24). El estudiante ha de ser consciente de lo que puede conseguir y expresar con los recursos lingüísticos que estudia para que se produzca un aprendizaje con sentido y perspectiva. Al añadirle un elemento de contrastividad y llevar puntualmente la atención a aspectos de interés traductológico como en la actividad que pusimos de ejemplo sobre la propuesta didáctica de Oster (2003, ver punto 5.3.6.), consideramos que se da respuesta a las necesidades del estudiantado de TeI, sumado por supuesto a una instrucción en el uso adecuado de recursos como diccionarios y otras obras de referencia, que no solo servirán como base para el posterior ejercicio de la traducción, sino que también facilitarán la autonomía y el autoaprendizaje.

Las clases de lengua B (o lengua C) no dejan de ser asignaturas de lengua extranjera y como tal “la traducción no puede ser algo omnipresente” (Oster, 2003) y tampoco nos resulta adecuado diseñar el contenido de una

clase de lengua con el objetivo principal de posteriormente aprobar asignaturas de traducción. Entendemos que si el estudiante primero tuvo la oportunidad de formarse bien en sus lenguas de trabajo y después recibe una buena instrucción en el arte de la traducción y pone de su parte, podrá ser perfectamente capaz de superar la materia. Ahora bien, si no tiene suficientes conocimientos sobre su lengua A, B o C, poco podrá hacer el profesor de traducción (sobre todo de traducción inversa) o de interpretación para guiar al estudiante con éxito por su asignatura.

En nuestra opinión, el propósito de una clase de lengua ha de ser la enseñanza y aprendizaje de una lengua en todas sus facetas y, al contrario de lo que defienden autores como Berenguer, Brehm Cripps o Möller Runge y Burbat (ver 5.3.), el hecho de que estas clases de lengua vayan dirigidas a estudiantes de Traducción e Interpretación justifica aún más la necesidad de un aprendizaje que desde el primer momento integre todas las destrezas, en lugar de servir como argumento para otorgarle preeminencia a la competencia lectora. El traductor tiene que leer y escribir, el intérprete ha de escuchar y hablar y en algunas de las demás múltiples salidas que tienen los egresados de TeI incluso tendrán que saber aplicar todas estas destrezas (docente de lenguas extranjeras, trabajador en el sector turístico, comercio exterior, en aeropuertos, etc.) y no solo en lo que fue su lengua B, sino también en la C, como bien apunta Oster (2003). Nos parece que Clouet (2010b) realiza en ese sentido una propuesta muy completa y detallada (ver 5.3.5.).

No obstante, más allá del método o enfoque que se utilice hay otros factores que resultan muy importantes. Sabemos que para el éxito en el aprendizaje la motivación es fundamental y que los aspectos afectivos (ambiente en el aula, profesor, etc.) contribuyen en gran medida a ello (ver 3.2.6.). Las experiencias de éxito durante el aprendizaje de una lengua, como por ejemplo la resolución de un problema de tipo formal o comunicativo, conducen a un mejor rendimiento de la memoria, lo que a

su vez facilitará la continuación del aprendizaje (Verbeeck, 2004:92-93). Möller Runge y Burbat (2003), sin ir más lejos, basan el método *Collage*⁷⁶ en este principio. Abogamos a favor de que los alumnos tengan también la oportunidad de tener estas experiencias de éxito con la lengua hablada, pero para ello es sumamente importante que sientan que están en confianza, en un ambiente seguro, cooperativo, libre de competencia y juicios de valor. Cualquier elemento en clase que ayude a reducir el estrés, la ansiedad y el miedo y favorezca la cohesión del grupo contribuirá de esta manera a un mejor aprendizaje⁷⁷. Nos parece que la siguiente cita resume muy bien esta idea:

Otherwise highly intelligent adults can be reduced to babbling infants in a second language, and we teachers need to provide all the affective support that we possibly can (Brown, 1994:22)⁷⁸.

El aspecto social del aprendizaje de una lengua resulta tan importante que para Richards y Rodgers (1989; citados en Verbeeck, 2004:94) su éxito deriva, de hecho, de una relación exitosa entre estudiante y profesor y de los estudiantes entre sí. Esta idea es compartida por Edmondson (1995), quien también defiende que la clave del éxito en el aprendizaje yace en la manera de interactuar en el aula:

Das Entscheidende für den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht ist die Natur der Interaktion im Unterricht (Edmondson, 1995:176).

Richards y Rodgers (1989; citados en Verbeeck, 2004:94) especifican que la relación entre estudiante y profesor ha de basarse en la calidez y la

⁷⁶ El método Collage se describe en el apartado 5.3.3.

⁷⁷ En la UGR se ha puesto en marcha un proyecto a cargo de la Dra. Mercedes Trinidad García de Quesada denominado “Programa educativo CRAFT aplicado a los estudios de Traducción e Interpretación” que investiga los beneficios de la aplicación de los principios del *mindfulness* o atención plena en el alivio del estrés y la ansiedad en estudiantes de Tel.

⁷⁸ “Adultos por lo demás altamente inteligentes pueden verse reducidos a niños balbuceantes en una segunda lengua y nosotros como profesores debemos proporcionar todo el apoyo afectivo que esté en nuestras manos.” (traducción nuestra)

comprensión mutua, así como en una evaluación positiva del valor del otro. Remitimos al lector al apartado 3.2.6. donde mencionamos entre otros el estudio de He (2017) que aporta fundamentos empíricos que avalan el valor de las relaciones interpersonales para la reducción de la ansiedad y, por ende, para el aprendizaje. Consideramos que ni el a menudo elevado número de estudiantes en el aula ni el hecho de hallarnos en un contexto universitario deben restar importancia a este elemento.

6.2.1.1. La comprensión oral

Durante una conversación con una docente de alemán como lengua B de la facultad de TeI de la UGR, preguntamos si se practicaba la comprensión oral en el aula y nos respondió que sí, ya que utilizaba exclusivamente el alemán en sus clases, de manera que los estudiantes se vieran expuestos a mucho *input* en alemán. Sin duda escuchar al profesor hablar alemán es efectivamente una gran oportunidad para habituar cada vez más el oído a esa lengua y practicar su comprensión oral, particularmente sin tenemos en cuenta la gran cantidad de horas presenciales que hay de alemán durante el primer año de la carrera (ocho horas semanales en el primer semestre y cuatro horas semanales en el segundo). No obstante, también es cierto que los docentes de lenguas extranjeras suelen cuidar mucho más la claridad y la velocidad de su dicción de lo que haría otro hablante nativo en otra situación comunicativa para facilitar la comprensión de sus estudiantes, sobre todo cuando estos aún no cuentan con un nivel avanzado. De manera que escuchar al profesor es útil, pero desde luego no es suficiente para desarrollar un buen nivel de comprensión oral.

Conscientes de la necesidad de que los alumnos se expongan regularmente a multitud de hablantes que interactúen en distintas situaciones comunicativas, es habitual que prácticamente todos los profesores que imparten cualquier materia relacionada con la lengua en una facultad de TeI les recomienden a sus estudiantes que, por ejemplo, escuchen la radio

o vean películas en su lengua B. Sin duda se trata de recomendaciones sabias y los estudiantes harían bien en seguirlas y adquirir hábitos que incorporen la exposición regular al alemán hablado, como por ejemplo escuchar *podcasts* en alemán de camino a la universidad.

Sin embargo, según las conclusiones a las que llegó Cerezo Herrero (2013, 2016) en su estudio sobre la comprensión en interpretación (ver 0.1.), el tipo de escucha que ha de realizar un intérprete en una interpretación bilateral o consecutiva va más allá de la que hace un oyente en una conversación normal o de la que se examina en pruebas oficiales como Cambridge o Goethe. Por ejemplo, la escucha en interpretación nunca puede ser selectiva, puesto que se ha de transmitir la totalidad del mensaje. Se trata de una escucha muy activa en la que la capacidad de análisis y la atención a elementos que marquen las relaciones lógicas entre los enunciados es particularmente importante. Por esa razón, sería interesante que la práctica de la comprensión oral enfocada a las necesidades particulares de un intérprete adquiriera un rol más preeminente en las clases de lengua B y se incorporaran algunos de los ejercicios que propone Cerezo Herrero (2013:260-282): dictados a velocidad rápida, dictados con pausas y paráfrasis, dictados *cloze*, dictados de identificación de errores, dictados rompecabezas, dictados *distogloss*, ejercicios de preguntas y respuestas, interpretación semiconsecutiva sin y con toma de notas, *shadowing* y ejercicios de comprensión oral con texto. Remitimos al lector a Cerezo Herrero, 2013, pp. 260-282 para una descripción detallada de cada uno de estos ejercicios.

Cabe mencionar que algunos de estos ejercicios que Cerezo Herrero (2013) propone para el desarrollo de la comprensión oral (como el *shadowing* y los ejercicios de *cloze*) también se suelen utilizar como ejercicios introductorios para la formación en interpretación simultánea (véase Iglesias Fernández, 2007:170-172).

6.2.1.2. *La expresión oral*

Rivers (1987:6) criticó en su momento que autores como Krashen y Terrell (1983) defendieran que para desarrollar la habilidad de hablar (o incluso escribir) con fluidez en una segunda lengua era suficiente con recibir una gran cantidad de *input* comprensible en esa lengua. Es decir que, tras escuchar (o leer) mucho, la destreza de la expresión oral acabará surgiendo de forma espontánea. Sin embargo, a día de hoy somos perfectamente conscientes y no dudamos ya de que para aprender a hablar correctamente y con fluidez hay que hacer precisamente eso: hablar.

Speakers need grammar to express their meaning with any precision and to retain the listener's respect and attention. Listeners, on the other hand, may bypass much of the grammar by resorting to semantic strategies, since many formal features concern them only when the interpretation becomes complex (Rivers, 1987:8).⁷⁹

Como señala Aguado (2003:12), una de las dificultades principales de un estudiante de una L2 es la asimilación y aplicación de conocimientos sintácticos. Mientras que para la comprensión global de mensajes orales puede ser suficiente con centrarse en aspectos léxicos, semánticos y pragmáticos y obviar hasta cierto punto la morfología y la sintaxis, esto no es posible en la producción propia. La expresión oral requiere dar el paso del plano de la palabra al plano de la frase para lo cual hay que tener en cuenta la sintaxis (*ibidem*). Esto es especialmente difícil cuando se trata de una lengua con unas relaciones sintácticas considerablemente distintas de la lengua materna, como en el caso del grupo que nos ocupa en esta tesis, estudiantes de TeI de lengua B alemán, cuya lengua materna en la mayoría de los casos es el español. Swain (1993; citado en Aguado,

⁷⁹ “Los hablantes necesitan gramática para expresarse con precisión y para mantener el respeto y la atención del oyente. Los oyentes, por otro lado, pueden sortear la gramática recurriendo a estrategias semánticas, dado que muchas características formales solo les afectan cuando la interpretación [del mensaje] se vuelve compleja.” (traducción nuestra)

2003:12) postula que las producciones orales por parte de los estudiantes favorecen la adquisición de la sintaxis, por lo que deberían ser instados a hablar lo más frecuentemente posible.

Otro beneficio primordial de la producción es el impulso de la memoria (Aguado, 2003:13). A través de la expresión oral se produce un procesamiento más profundo que durante la recepción, lo cual tiene un efecto positivo sobre la capacidad de almacenamiento y recuperación de la memoria. Hablar es una actividad cognitiva compleja: el hablante ha de planificar, formular y articular. Además, el hablante se convierte a la vez en oyente de su propia producción, de manera que se involucran varios canales de percepción de forma paralela. Asimismo, el uso activo de conocimiento ya adquirido puede favorecer su consolidación, lo cual facilitará el proceso de automatización (*ibidem*).

Por su parte, la automatización es precisamente el objetivo que perseguimos con la práctica regular de la expresión oral, dado que, como indica Aguado (*ibidem*:19), las actividades o los procesos automatizados dejan de entorpecer el adecuado desarrollo de otras actividades o procesos que ocurran a la vez:

Gleichzeitig ausgeführte automatisierte Tätigkeiten bzw. Vorgänge also solche, die keine oder nur geringe Aufmerksamkeit erfordern stören einander nicht (Aguado, 2003:19).

Es decir, gracias a la automatización de procesos se libera capacidad cognitiva para actividades que requieran mayor atención.

Esto es sumamente importante para cuando los estudiantes comiencen con las asignaturas de interpretación, ya que la interpretación requiere la activación de múltiples procesos cognitivos a la vez. Cuantas más operaciones se hayan automatizado, menores serán las probabilidades de sobrecarga mental y mayores las probabilidades de un rendimiento exitoso (Gile, 2009:159), como reflejan los conocidos modelos de esfuerzos de

Gile, según los cuales la interpretación involucra en esencia tres esfuerzos: un esfuerzo de comprensión, un esfuerzo de producción y un esfuerzo de memoria (Gile, 2017:155). Cuanta más capacidad cognitiva demande uno de los esfuerzos, menos capacidad quedará disponible para los otros dos. Entonces, sin una alta disponibilidad lingüística, es decir, sin la capacidad para hacer uso de los recursos lingüísticos de manera rápida y eficaz, es muy probable que durante el proceso de interpretación se produzcan saturaciones frecuentes (Gile, 2016:67). Esto se explica con la llamada “*tightrope hypothesis*” de Gile (2017). Según esta hipótesis, el intérprete se encuentra la mayor parte del tiempo al límite del total de su capacidad cognitiva disponible, por lo que cualquier aumento en el requerimiento de la capacidad de procesamiento o cualquier tipo de error en la gestión de los recursos cognitivos por parte del intérprete puede llevar a la saturación con el consiguiente deterioro de su rendimiento (Gile, 2017:159)⁸⁰.

Sin embargo, como dice Brown (1994:17): “*automaticity isn’t gained overnight*”. La automatización de procesos se consigue con la repetición y automatizar la producción oral requiere tiempo. Es preciso que el fomento de la competencia comunicativa oral forme parte de las clases de lengua B (y C) desde el primer momento para que los estudiantes tengan la oportunidad de ir desarrollándola paso a paso y de manera continuada.

Como hemos mencionado más arriba, un ambiente relajado y una buena cohesión de grupo son un aspecto importante para el aprendizaje exitoso. El fomento de la interacción entre los alumnos es además una excelente manera de promover la práctica de la producción oral en el aula. Ante el considerable desnivel que hay en las aulas de lengua B en las facultades de TeI, es preciso enseñar técnicas a los alumnos que les permitan salir del paso y defenderse ante los retos comunicativos que puedan surgir en la interacción: reformular, parafrasear, ganar tiempo, pedir ayuda y

⁸⁰ La *tightrope hypothesis* de Daniel Gile ha sido comprobada empíricamente por Barranco-Droege (2015).

aclaraciones, etc. (técnicas que también los profesores de interpretación tratan de transmitirle a sus alumnos, ver 1.5.4.3.). Los retos en la interacción pueden venir dados por una falta del vocabulario preciso, por no haber entendido algo que ha dicho nuestro interlocutor o también por lo opuesto: nuestro interlocutor tiene menos nivel y tenemos que parafrasear, en este caso no por desconocimiento de la palabra exacta, sino para que el otro nos entienda y permitir que la comunicación siga fluyendo. Al hacer esto, uno estará ganando flexibilidad lingüística y el otro posiblemente acabe aprendiendo una palabra nueva, por lo que a pesar de la dificultad que pueda suponer el desnivel entre dos o más estudiantes, todos pueden salir beneficiados de la interacción. No obstante, nos parece importante que el docente haga explícitas estas ventajas ante los estudiantes. Estos suelen ser conscientes de su propio nivel y del de los demás. Queremos evitar que los alumnos de menos nivel se sientan cohibidos al tener que trabajar con alguien de más nivel y, al revés, no queremos que el estudiante de más nivel piense que está perdiendo el tiempo y la oportunidad de mejorar, si interactúa con compañeros que tienen más dificultades.

A su vez, sugerimos que cuando la interacción es entre profesor y alumno, por ejemplo, el profesor haga una pregunta y pida a un alumno que responda, creemos que sería favorable evitar dos cosas: en primer lugar, que los alumnos tengan que hablar según algún orden previsible. Si el profesor está preguntando por orden de asiento y yo estoy sentado en la última fila, me puedo permitir desconectar (o incluso aburrirme) durante un tiempo. Preguntando por orden aleatorio los alumnos están obligados a permanecer más atentos. En segundo lugar, proponemos que siempre que sea posible y tenga sentido, convirtamos la interacción entre profesor y alumno en una interacción de grupo.

Kramsch (1987:22) plantea que en el primer tipo de interacción (profesor-alumno) los estudiantes carecen de motivación para escuchar lo que dice

su compañero o compañera perdiendo con ello oportunidades para practicar la escucha activa. Kramersch (*ibidem*) sugiere incluso que los alumnos aprendan a gestionar ellos mismos los turnos de palabra, que escuchen atentamente lo que ha dicho el último hablante, lo procesen, generen y formulen una respuesta mientras continúan escuchando y tomen la palabra en el momento adecuado. Esto requiere una concentración y combinación de destrezas de comprensión y expresión que es necesario practicar (*ibidem*) y que además viene muy bien como preparación para la interpretación de enlace. A nuestro parecer podría resultar útil a su vez que el estudiante tenga que reformular o resumir lo que ha dicho el compañero anterior antes de añadir su propio comentario o reflexión. El lector interesado encontrará numerosos ejemplos y sugerencias para tareas interactivas para el aula por ejemplo en Kramersch (1987), Sadow (1987), Melvin and Stout (1987), Via (1987) y Brown (1994).

En entrevistas llevadas a cabo con estudiantes de francés como lengua extranjera en una universidad australiana acerca de su actitud con respecto a la interacción en grupos pequeños, De Saint Léger y Storch (2009:279) observaron que a algunos encuestados les resultaba muy extraño y forzado tener que interactuar con sus compañeros, con los que estaban habituados a hablar en inglés, en una lengua extranjera. Estos estudiantes explicaban que la participación de un hablante nativo en la interacción ayudaba, puesto que añadía autenticidad a la actividad. Entendemos que esto pueda ocurrir y, para paliar esta sensación de extrañeza, creemos que es muy importante que el profesor le recuerde reiteradamente a la clase, y sobre todo antes de iniciar una actividad interactiva, la importancia de aprovechar las escasas oportunidades para practicar la expresión oral, aunque sea con compañeros no nativos, ya que solo así aprenderán a utilizar su lengua B como medio de comunicación:

Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmittel zu benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird (Butzkamm, 1989:78).⁸¹

No obstante, la participación puntual de hablantes nativos sería sin duda de gran beneficio, pero ya que no es habitual que haya estudiantes Erasmus nativos en las clases de lengua B o C y mucho menos en el primer año de la carrera, conviene buscar otras posibilidades para contar con el apoyo ocasional de nativos que plantearemos en el punto 6.3.

Más allá de la práctica de la expresión oral en el aula, de la recomendación habitual de buscar tandems y de pasar temporadas en países en los que se hable la lengua B, creemos que sería interesante mostrar a los estudiantes que hasta cierto punto también pueden practicar la producción oral en alemán ellos solos en su casa. Por ejemplo, animándolos a hacer ejercicios de *shadowing*⁸² o también “monólogos”: es decir, que imaginen por ejemplo que le cuentan una anécdota a un amigo germanoparlante y la narren en voz alta. De esta manera, aparte de poder ir cogiendo fluidez en un entorno relajado y sin miedo a ser juzgado, estos monólogos son una buena forma de darse cuenta de vocabulario que aún les falta por adquirir y así poder remediar carencias e ir elaborando una lista de vocabulario personal. Se trata de una técnica particularmente interesante para los alumnos más tímidos.

En vista de que la entonación y el acento son importantes parámetros para la percepción de la calidad en interpretación (Collados Aís, Iglesias Fernández, Pradas Macías, & Stévaux, 2011) y que algunos docentes de interpretación de la UGR (mayormente de francés) expresan su

⁸¹ “Solo se aprende a utilizar una lengua extranjera como medio para la comunicación, cuando se hace uso de ella con esa función de manera expresa y con suficiente frecuencia”. (traducción nuestra)

⁸² “El ejercicio de *shadowing* consiste en una actividad de reconocimiento auditiva y controlada en la que se restituyen de forma inmediata los estímulos orales de un mensaje transmitido a través de auriculares, i.e. repetición palabra por palabra en la misma lengua” (Lambert, 1992:17, citado en Iglesias Fernández, 2007:170).

preocupación por la pronunciación deficiente por parte de algunos de sus estudiantes (ver 1.3.4.2.), creemos que la fonética de las lenguas B y C ha de formar parte obligatoriamente de la formación de los estudiantes de TeI.

Zimmermann González (2015) de hecho justificó su valiosísima investigación en el ámbito de la fonética alemana para hispanohablantes con la discordancia que observó entre el nivel de estudiantes o egresados de titulaciones como la de Traducción e Interpretación y el “gran impacto de las destrezas de producción y percepción fonética sobre el prestigio y la calidad profesional” (*ibidem*:6). Un acento extranjero puede no solo tener efectos negativos en la calidad de la comunicación, sino también en la imagen que refleja el hablante (*ibidem*:4). A su vez, la capacidad para percibir y saber interpretar determinados fonemas y particularidades entonativas es vital para la adecuada comprensión de un mensaje (*ibidem*:5).

Por ello conviene por ejemplo que los alumnos tengan ciertas nociones sobre transcripción fonética, sean conscientes de que el mismo signo ortográfico no se corresponde necesariamente con un único sonido (nótese por ejemplo la diferente pronunciación de *Stadt/Staat*, *Ofen/offen*, *Ruhm/Rum*, *Wesen/wessen*, *aufwachsen/aufwachen/schlicht*) y se les inste a pronunciarlos correctamente. Conviene, a su vez, que se les señalen especialmente aquellos sonidos que no existen en su lengua materna (como el sonido *schwa*: *Säule*, *Hefe*), la entonación y melodía propias del alemán y se faciliten o recomienden recursos para el autoestudio sobre todo a aquellos alumnos que más lo necesiten (para alemán, Oster [2003] recomienda *Phonetik Simalabim* y *Phonothek* de la editorial Langenscheidt y *Kursbuch Phonetik* de Hueber).

Está claro que todas las destrezas se nutren mutuamente y todas son necesarias para alcanzar la competencia comunicativa, lo cual según Pauels (2003:302; citado en Bose & Schwarze, 2007:8) abarca “[...] *das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen*

Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist.” Es decir, alguien es comunicativamente competente cuando sabe cómo actuar en diferentes situaciones comunicativas escritas u orales de manera adecuada, precisa y efectiva (Bose & Schwarze, 2007:9). Esto viene a ser una descripción exacta de lo que esperamos que sean capaces de hacer los egresados en Traducción e Interpretación en sus lenguas A y B, de forma que, en nuestra opinión, las facultades de TeI tienen la responsabilidad de asegurarse de que así sea. En este sentido, en los estudios de TeI el fomento de la oralidad no puede ni debe quedar nunca en un segundo plano, ya que constituye una parte intrínseca del perfil profesional que se está formando.

6.3. En el ámbito de la facultad

En el punto 3.2.5. se presentó el modelo motivacional que proponía Dörnyei (2009), compuesto por el yo ideal en la L2, el yo debido en la L2 y la experiencia de aprendizaje de la L2. Como hemos visto, el contacto con hablantes nativos y con personas que han tenido éxito en el aprendizaje de la L2, así como la participación en actividades culturales relacionadas con esta lengua resulta favorable para el fomento de la visión del yo ideal en la L2 (Dörnyei, 2009:37). Por ello, en este apartado proponemos una serie de iniciativas para las facultades de TeI que podrían ayudar a generar un clima de cooperación e inmersión cultural beneficioso para el desarrollo del yo ideal en la L2 de los estudiantes.

6.3.1 Proyectos de telecolaboración

Como primera iniciativa cabe presentar un proyecto de telecolaboración cuyo funcionamiento y desarrollo hemos tenido la oportunidad de conocer personalmente durante nuestra estancia de investigación en la Universidad de Leipzig durante la primavera del 2019.

En el marco de la formación en enseñanza del alemán como lengua extranjera que ofrece el Herder-Institut de la Universidad de Leipzig, se impartió el seminario “*Fokus Mündlichkeit: Mündliche Kompetenzen*” en el segundo semestre del curso 2018/2019. Hubo dos grupos y por conveniencia de horario nosotros asistimos al que estaba a cargo de la Dra. Carmen Schier. En este seminario se realizó una telecooperación con un grupo de estudiantes de Filología Alemana de la Universidad de Stellenbosch (Sudáfrica). El objetivo de la colaboración fue que los estudiantes de Alemania, que iban a ser futuros profesores de alemán como lengua extranjera, le ayudaran a los estudiantes de Sudáfrica a mejorar sus destrezas orales, puesto que estos tenían que realizar una exposición oral en alemán al final de una asignatura sobre literatura alemana. Por cada uno o dos estudiantes alemanes se asignó un estudiante sudafricano y durante la duración del semestre estos hicieron intercambios a través de una aplicación de chateo para el teléfono móvil (*Whatsapp*) y por videoconferencia (*Skype*).

Al inicio del seminario se realizó una videoconferencia conjunta en el aula para establecer un primer contacto entre los dos grupos y, tras terminar el proyecto, se repitió para poner en común las experiencias de todos los participantes. En lugar de la realización de un examen, para aprobar el seminario los estudiantes alemanes debían aportar un trabajo escrito sobre su experiencia en este proyecto. Por otro lado, para los estudiantes sudafricanos la participación en el proyecto era voluntaria y, por ende, no evaluada.

Nos pareció una cooperación sumamente interesante, ya que permitió dar respuestas a las necesidades de ambas partes: los estudiantes de Alemania requerían práctica docente, mientras que los estudiantes de la universidad sudafricana pudieron beneficiarse de la interacción con un hablante nativo que además podía ofrecerles apoyo didáctico. Más allá del aspecto académico, todos los implicados manifestaron haber disfrutado de la

experiencia también desde el punto de vista personal por haber podido conocer a personas de otro país. Algunos participantes se habían llevado tan bien que expresaron la intención de visitarse mutuamente (aunque por supuesto, como puede ocurrir en las interacciones humanas, también hubo alguna experiencia negativa por parte de un estudiante alemán que percibió cierta falta de interés en su contraparte sudafricana).

Creemos que este tipo de proyectos y cooperaciones a distancia entre estudiantes de didáctica del alemán como lengua extranjera en Alemania, Austria o Suiza con estudiantes de Tel en España podrían ser igual de enriquecedoras. El hecho de que para al menos una de las dos partes la interacción sirva como base para posteriormente elaborar una memoria evaluable le añade seriedad a la colaboración y se diferenciaría en ello de un tándem lingüístico habitual. Podrían realizarse tanto como proyecto de colaboración entre dos facultades, habilitando asignaturas optativas basadas en el proyecto (como en el caso del Herder-Institut de la Universidad de Leipzig) o también como iniciativa personal de docentes que decidan aprovechar contactos con docentes en el extranjero para poner en marcha este tipo de intercambios en su asignatura (como fue el caso de la docente del grupo de la Universidad de Stellenbosch).

Belz y Kinginger (2003:641), que condujeron un estudio sobre un proyecto de telecooperación entre estudiantes de una universidad estadounidense y una universidad alemana, concluyeron que la telecolaboración con hablantes “expertos” de la L2 les ofrecía un contexto social relevante a los estudiantes y citan a Kinginger (2000:23; citado en Belz y Kinginger, 2003:593) que sugiere que:

In comparison to the interactive formats of the traditional language classroom, social interaction with expert language users within these learning arrangements may afford greater exposure to a wider range

of L2 discourse options and increased opportunities for moments of peer-assisted L2 performance (Kinging, 2000:23).⁸³

6.3.2. Tándem a distancia

Otra forma interesante de colaboración entre universidades es la puesta en marcha de programas como *eTandem* de la Universidad de Bonn (Alemania). La Universidad de Bonn colabora actualmente con la Universidad de St. Andrews (Reino Unido), la Universidad de Toulouse – Jean Jaurès (Francia), la Universidad de Maynooth (Irlanda) y la Universidad de Sevilla (España) para ofrecer a los estudiantes de dichas universidades la posibilidad de encontrar pareja para un tándem lingüístico virtual.

Para participar hay que rellenar un formulario y enviarlo al *Sprachlernzentrum* (centro de aprendizaje de lenguas) de la Universidad de Bonn. Los responsables del programa se encargan de encontrar en su base de datos a parejas que coincidan en capacidades, intereses y metas personales y las pone en contacto. Los participantes son libres de elegir los medios electrónicos que consideren oportunos para hacer posible el intercambio lingüístico a distancia. De ser necesario, el *Sprachlernzentrum* les ofrece orientación y materiales (Universität Bonn, 2019).

Basándonos en la idea del programa *eTandem* se podría estudiar la posibilidad de lanzar una plataforma digital para encontrar un tándem a distancia desde la Facultad de Traducción e Interpretación de la UGR en la que participaran a su vez todas las demás facultades de TeI de las distintas universidades extranjeras con las que existan acuerdos académicos. Proponemos una plataforma en la que los estudiantes puedan

⁸³ “En comparación con los formatos interactivos del aula de idiomas tradicional, la interacción social con usuarios expertos de una lengua en el marco de estos acuerdos de aprendizaje puede proporcionar una mayor exposición a un abanico más amplio de elementos discursivos de la L2 y mayores oportunidades para la práctica de la L2 asistida por compañeros.” (traducción nuestra)

subir sus perfiles y en la que existan filtros de nivel, idioma, universidad, intereses etc. que permitan al participante ponerse en contacto con quien más afinidad crea tener. Para asegurar la pertenencia a alguna de las universidades que formen parte del programa, quizás en el registro se pueda solicitar que los participantes se tengan que inscribir con su correo institucional.

6.3.3. Coordinadores culturales

En la introducción del apartado 6.3. recordamos lo beneficioso que resulta la participación en actividades culturales relacionadas con la lengua extranjera para el fomento de la visión del yo ideal en la L2.

Consideramos que desde los distintos departamentos de lengua en las facultades de TeI se podría lanzar una oferta que no solo permita el acercamiento a la cultura (esto ya se hace de vez en cuando en las facultades mediante exposiciones o jornadas especiales), sino que al mismo tiempo genere espacios de inmersión lingüística. Esto podrían ser actividades como, por ejemplo, un taller para hacer galletas de navidad (muy típico durante el periodo prenavideño en los países germanoparlantes) o visionados de películas en versión original con posterior intercambio de opiniones. La regla de oro para la participación en estas actividades sería que la lengua usada por todos los participantes sea exclusivamente el alemán. Solo así garantizaríamos que se trate de espacios de inmersión tanto cultural como lingüística.

Puesto que la ideación, organización y ejecución de actividades de este tipo toma tiempo y más si queremos que tengan lugar con cierta regularidad, sugerimos que se oferten de una a tres plazas por lengua para “coordinadores culturales”. Estos coordinadores culturales podrían ser estudiantes Erasmus que previamente hayan postulado voluntariamente para el cargo y hayan sido seleccionados según su perfil, experiencia o motivación por parte de una persona responsable del departamento en

cuestión. A estos estudiantes voluntarios se les podría otorgar un certificado que recoja y avale su actividad para que les pueda servir como experiencia profesional o bien se podría estudiar en qué medida su dedicación pueda ser reconocida en créditos ECTS en su universidad de origen. Creemos que el hecho de que los “coordinadores culturales” también sean estudiantes ayudaría a que los participantes vean las actividades como algo distendido y relajado y se sientan más motivados.

6.3.4. Clubes de debate y de teatro

Entre los docentes de interpretación entrevistados en el marco del estudio presentado en el capítulo 1, hubo quien observaba una falta de formación en comunicación oral en general, incluyendo la lengua A (véase anexo 2, lengua B inglés, entrevista 2). Ante esta situación podría no estar de más que en las facultades de TeI como formadoras de intérpretes, que en definitiva han de ser expertos en comunicación oral, se fomente la creación de clubes de debate y de teatro.

En los clubes de debate se entrena entre otras cosas la capacidad de argumentación, la capacidad de organización del discurso, la agilidad mental y la flexibilidad lingüística. Es decir, cualidades que le vienen muy bien a un intérprete, especialmente en su lengua A.

Por otro lado, habrá quién prefiera una opción más lúdica como el teatro, que también ofrece ventajas interesantes para un intérprete como la superación de la vergüenza y la capacidad de hablar en público, el fomento de la creatividad y el manejo de la comunicación no verbal (Bendazzoli, 2009:164). Consideramos que los clubes de teatro se prestarían tal vez a organizarse por grupos de lenguas distintas convirtiéndose así en una excelente actividad extracurricular para mejorar y desarrollar la competencia comunicativa oral en la lengua extranjera.

6.4. En el ámbito del diseño curricular

Autores como Oster (2003) o los estudiantes en un estudio de Blasco Mayor (2007) proponen asignaturas que estén destinadas exclusivamente al desarrollo de la comprensión y expresión oral. Oster (2003), que se refiere en su artículo a las lenguas C, sugiere que estas asignaturas se ofrezcan como optativas. Dadas las características de la lengua C, nos parece acertado que el alumno pueda decidir libremente si desea ampliar su formación en el aspecto oral de la lengua o no. No obstante, para la lengua B esto no es una opción. El desarrollo de las destrezas orales debe formar parte de los contenidos preceptivos. Sin embargo, dada la rigidez del sistema universitario español que dificulta enormemente la modificación de los planes de estudio (Ilhami, 2015:142), una adaptación que permita la introducción de nuevas asignaturas obligatorias sería una empresa sumamente complicada a nivel administrativo. Por ello, consideramos que la promoción de la competencia comunicativa oral ha de formar parte de los contenidos de las asignaturas de lengua B existentes e insistimos en la necesidad de que la oralidad sea parte de los contenidos evaluables de todas las asignaturas de lengua B y no solo de algunas, tanto en la evaluación continua como en la evaluación única.

Hay un aspecto que a nuestro juicio requiere ser mejorado urgentemente y que sí está en manos de la facultad y es la transparencia y claridad de las guías docentes de las asignaturas de lengua B, como ya apuntamos en el apartado 4.5.1. Estas asignaturas no siempre son impartidas por los mismos profesores y en ocasiones llega un docente nuevo cuya única orientación para la preparación de la docencia en la asignatura que le han encomendado es la guía docente. En vista de que muchos de los apartados de las guías que hemos analizado (véase 4.5.) están redactados de forma muy general y a menudo sin diferenciación clara y sin información precisa y unívoca acerca del nivel que se ha de impartir en cada asignatura de lengua B, realmente no constituye una guía verdaderamente útil ni para el

docente ni para el alumno dejando mucho espacio para la interpretación individual y sin garantías formativas a los alumnos.

A la hora de definir y hablar de niveles, la clasificación más transparente que tenemos en estos momentos en Europa es la que ofrece el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), por lo que nos parece sensato y razonable que las guías docentes hagan mención explícita al nivel que según el MCER se aspira alcanzar en cada destreza (comprensión y expresión oral y escrita) en las distintas asignaturas de lengua B. En primer lugar, es preciso que se definan objetivos claros con respecto al nivel mínimo de lengua B que se considera que deben tener los egresados de TeI. Una vez definida la meta, se pueden organizar mejor los pasos intermedios que poco a poco han de conducir a ella. Nos posicionamos claramente a favor de la propuesta que en ese sentido realiza Clouet (2010a) y que ya detallamos en el apartado 5.3.6.

Para garantizar a su vez un equilibrio real entre las destrezas, nos parece pertinente que el aprobado en una asignatura de lengua B solo se pueda producir, si el estudiante demuestra haber alcanzado el nivel previsto tanto a la hora de comprender como de redactar un texto escrito, así como de comprender y producir un discurso o una interacción oral.

6.5. Resumen

Para dar respuesta a las necesidades de futuros traductores e intérpretes⁸⁴, apostamos fundamentalmente por una enseñanza de la lengua que abarque el desarrollo de todas las destrezas: leer, escribir, escuchar y hablar. Esto nos parece importante no solo, porque consideremos que un estudiante y un egresado de los estudios de TeI ha de poder hacer un uso efectivo de la lengua en todas sus facetas, sino también por razones pedagógicas, ya que como dice Oster “la utilización combinada de varios canales favorece el

⁸⁴ y con la voluntad añadida de no coartar el acceso a las demás salidas profesionales relacionadas con el conocimiento de lenguas extranjeras a las que un egresado de TeI puede aspirar (por ejemplo, la docencia de idiomas o empleos en el sector turístico y comercial)

aprendizaje” (2008:8). Los aspectos lingüísticos como la gramática deberían transmitirse en contexto y con atención a las intenciones y objetivos comunicativos de un emisor. Por un lado, para beneficio del desarrollo de las competencias receptivas, y, por otro lado, para que los estudiantes sean plenamente conscientes de lo que pueden expresar con determinados recursos lingüísticos. Es decir, deseamos un aprendizaje con sentido y perspectiva en el que los estudiantes conozcan en todo momento la utilidad práctica de aquello que aprenden. Todo esto ha de ocurrir además con atención a aspectos afectivos, estrechamente ligados con la motivación, como el fomento de un ambiente agradable y relajado en el aula con relaciones cooperativas entre todos los integrantes del grupo, incluyendo el profesor (6.2.1.).

Con respecto a las destrezas orales en específico, destacamos la importancia de realizar ejercicios de comprensión oral que fomenten el tipo de escucha que requiere un intérprete (6.2.1.1.) y que el fomento de la expresión oral se practique desde el inicio de los estudios de TeI e incluya la instrucción sobre la adecuada pronunciación y entonación de la lengua. La imperiosa necesidad de comenzar la práctica de la producción oral cuanto antes se justifica por ser una habilidad que requiere tiempo para desarrollarse y automatizarse. Es preciso que en el momento de comenzar con las asignaturas de interpretación, la expresión oral ya esté totalmente automatizada para que no constituya un obstáculo para el aprendizaje y la práctica de esta disciplina (6.2.1.2.).

Fuera del aula también podemos contribuir a un mayor desarrollo de la competencia comunicativa oral en las lenguas extranjeras al generar un ambiente de cooperación con oportunidades de inmersión cultural y lingüística en las facultades. Para ello se prestan, por ejemplo, proyectos de telecolaboración entre estudiantes de universidades españolas y estudiantes de universidades extranjeras, tandems lingüísticos a distancia por ejemplo mediante el uso de aplicaciones de chat o videoconferencia,

la organización de actividades culturales que sean a su vez espacios de inmersión lingüística y la puesta en marcha de clubes de debate y de teatro propios de las facultades de TeI idealmente organizados según distintas lenguas (6.3.).

En el ámbito curricular (6.4.) insistimos en que las guías docentes sean suficientemente claras e inequívocas como para que un docente nuevo no tenga dudas acerca de los objetivos que ha de alcanzar en la asignatura y que el alumnado cuente así con determinadas garantías formativas independientemente del profesor a cargo de la asignatura. Para ello la solución más transparente sería la mención explícita al nivel según el MCER que se pretende alcanzar en cada asignatura de lengua B. A su vez, nos resulta fundamental que un alumno solo pueda aprobar la asignatura de lengua B en cuestión, si realmente ha alcanzado el nivel previsto en todas las destrezas.

7. CONCLUSIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo presentamos las conclusiones principales a las que hemos llegado a lo largo de esta investigación a partir de la comprobación de las hipótesis de partida y del análisis del cumplimiento de los objetivos que recogimos en el capítulo introductorio (0.2.). Nótese que en vista de que al final de cada capítulo de este trabajo hemos incluido un apartado recapitulativo con los resultados y las ideas principales que se han alcanzado en él, lo que sigue es un resumen de las conclusiones de mayor relevancia (7.1.). A su vez, ofreceremos una serie de propuestas de investigación cuya materialización resultaría interesante de cara al futuro (7.2.).

7.1. Comprobación de las hipótesis de partida y consecución de los objetivos de investigación

Nuestra **primera hipótesis** de partida fue:

Una parte importante de los alumnos de la asignatura más avanzada en interpretación del Grado en TeI⁸⁵ tiene una competencia comunicativa oral insuficiente en su lengua B alemán.

Tal y como nos habíamos propuesto en el objetivo específico 3 y sus subobjetivos metodológicos correspondientes (véase 0.2.), diseñamos una entrevista oral específica de unos aproximadamente 15 minutos de duración que realizamos de forma personalizada con cada estudiante y que analizamos y evaluamos posteriormente mediante las escalas de evaluación de la expresión oral del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). De este modo, tuvimos la posibilidad de contrastar esta evaluación de competencia comunicativa oral con los resultados de la

⁸⁵ En el caso del Grado en TeI de la UGR, esta asignatura se llama **Interpretación II** y su contenido se especificó en el apartado 1.4.1.2.

prueba que harían de forma escrita. Para la prueba escrita optamos por la prueba por ordenador (onSET), porque nos permitió obtener datos cuantitativos y objetivos acerca de la competencia lingüística en alemán de los estudiantes. La combinación de la entrevista oral con esta prueba escrita nos permitió apoyar y añadir rigor a los datos cualitativos de la prueba oral. Estas dos pruebas las llevamos a cabo con alumnos del curso 2017/2018 y las replicamos con otra muestra del curso 2019/2020 (véase 2.3.).

En ambas rondas en las que realizamos la aplicación de la entrevista oral (véase 2.3.4.1.) pudimos constatar que una parte importante del estudiantado presentaba un nivel de competencia comunicativa oral inferior al B2: el 50% de la muestra del curso 2017/2018 y el 37,5% de la muestra del curso 2019/2020 no alcanzaba dicho nivel. El nivel B2 es el que habíamos determinado como nivel mínimo para poder responder adecuadamente a las exigencias de la asignatura Interpretación II (véase 2.2.3.). A su vez, el nivel B2 debiera ser el nivel mínimo esperable en un estudiante de cuarto curso, si recordamos que para ingresar en el primer año de la carrera se recomienda contar ya con un nivel de lengua global correspondiente a un B1 (véase 1.4.). De todas formas, consideramos que el nivel óptimo para comenzar las clases de interpretación sería el nivel C1 (véase 2.2.3.). Sin embargo, en la muestra de 2017/2018 el 30% reflejó este nivel⁸⁶ y en el curso 2019/2020 tan solo el 12,5%.

Con la prueba computarizada onSET (véase 2.3.4.2.), que aportaba datos cuantitativos con respecto a la competencia lingüística como factor aislado de la competencia comunicativa general, obtuvimos un resultado parecido: el 50% de la muestra estudiada no superaba el nivel B1 y un sujeto de la

⁸⁶ Cabe mencionar que los docentes de la asignatura Interpretación II indicaron que el grupo de estudiantes del curso 2017/2018 fue inusualmente bueno, puesto que hubo más estudiantes con buen nivel de alemán de lo habitual.

primera ronda de aplicación incluso reflejó un nivel inferior a este (véase 2.3.5. y 2.3.6.).

La **segunda hipótesis** que formulamos al inicio de nuestra investigación decía lo siguiente:

La competencia comunicativa oral en la lengua B es un importante factor de incidencia en el rendimiento en la asignatura de Interpretación II y, por ende, influirá en su superación.

Respondiendo al objetivo específico 4 que nos habíamos marcado en la introducción a esta tesis y a su correspondiente subjetivo metodológico, comparamos los resultados de las pruebas diagnósticas antes mencionadas (entrevista oral y prueba onSET, véase 2.3.4.) con la calificación obtenida al final de la asignatura Interpretación II. En ambas aplicaciones del estudio pudimos constatar una correlación clara entre el nivel de competencia comunicativa oral en alemán y el rendimiento en la asignatura: un nivel bajo (A2+/B1-) se relacionó con calificaciones bajas e incluso suspensos en Interpretación II, mientras que un nivel elevado (C1) se acompañaba de calificaciones altas en esta materia (véase 2.3.5 y 2.3.6.).

Nuestra **tercera hipótesis** indicaba que:

Un feedback detallado y personalizado sobre su competencia comunicativa oral en alemán al principio de la asignatura Interpretación II ayudará a los alumnos a mejorar su rendimiento en la misma.

En cumplimiento del objetivo específico 5 y su correspondiente subobjetivo metodológico, en la muestra del curso académico 2017/2018, que participó en los estudios que se desarrollaron en el marco del capítulo 2 (véase 2.3.), no proporcionamos a los sujetos un *feedback* personalizado a raíz de los resultados de la prueba oral de su competencia comunicativa oral en alemán hasta el final del semestre. En cambio, a los sujetos de la

muestra del curso 2019/2020 les facilitamos el *feedback* de su rendimiento en la entrevista oral al comienzo del semestre.

Como se aprecia en los anexos 4 y 5, el *feedback* que pudimos proporcionar a los estudiantes es muy detallado y personalizado y ofrece consejos acerca de cómo solventar las carencias detectadas. Estos estudiantes iniciaron así el semestre con una visión clara de su competencia y con indicaciones precisas que pudieron ir aplicando a lo largo de todo el semestre para mejorar sus carencias. Los resultados que hemos obtenido al comparar una muestra con la otra, nos permiten concluir que el *feedback*, que habíamos proporcionado guiados por las carencias detectadas en la prueba oral, efectivamente fue esencial como elemento orientativo para mejorar el rendimiento del alumnado en la asignatura Interpretación II.

Así, mientras que en la primera muestra (2017/2018) los sujetos con un nivel de competencia comunicativa bajo en alemán suspendieron la asignatura, los sujetos de la segunda muestra (2019/2020) con un nivel similar lograron aprobarla, aunque fuera con calificaciones bajas. A su vez, una de las docentes de la asignatura había percibido una actitud claramente diferenciada y más motivada e implicada entre aquellos estudiantes que habían participado en el estudio y recibido un *feedback* de su competencia y aquellos que no (véase 2.3.7.).

En torno a estas tres hipótesis de partida se habían planteado, a su vez, los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1: conocer la percepción del profesorado de interpretación en el Grado de TeI de la UGR respecto a las competencias en lengua B de su alumnado.

Respondiendo al subobjetivo metodológico correspondiente, diseñamos una entrevista que abarcaba en total cinco preguntas con las que quisimos indagar sobre las percepciones del profesorado referentes a la competencia

comunicativa en lengua B de su alumnado (véase 1.5.2.). Hicimos esta entrevista con la práctica totalidad de los docentes que impartieron interpretación en el Grado de TeI de la UGR durante el curso 2017/2018 (12 de 13).

Los resultados de las entrevistas, analizadas según indicación de problemas recurrentes, indicaron claramente de manera transversal en todas las lenguas B que se ofrecen en la UGR (alemán, árabe, francés e inglés) que existe una cierta insatisfacción entre los docentes de las asignaturas de interpretación con respecto a las competencias lingüísticas de su alumnado (véase 1.5.4.1. y 1.5.4.2).

Según las respuestas de los entrevistados, uno de los problemas señalados por los profesores es que se suelen enfrentar a aulas muy heterogéneas en las que, en términos generales, se distinguen aproximadamente tres niveles de lengua B principales: una minoría que cuenta con un nivel adecuado, una mayoría cuyo nivel es mejorable y cuya superación de la asignatura depende mucho del esfuerzo individual que cada alumno decida emplear a la hora de solventar sus carencias lingüísticas, y otra minoría cuyo nivel de lengua es tan bajo que son considerados casos “casi imposibles” (véase 1.5.4.1.). Como vemos, condiciones de partida ciertamente desfavorables para poder cumplir los objetivos y los contenidos de aprendizaje previstos en las guías docentes de las asignaturas de interpretación correspondientes (véase 1.4.1.).

La expresión oral, seguida muy de cerca de la comprensión son, según los resultados globales de las entrevistas a los docentes (véase 1.5.4.2.), las dificultades específicas que suelen tener los alumnos.

Objetivo específico 2: definir la competencia comunicativa.

Con respecto a este objetivo, llegamos a la definición de competencia comunicativa que se ofrece en el MCER (Consejo de Europa, 2002), que es la definición en la cual nos basamos en nuestra investigación, después

de que hubiéramos realizado un recorrido por los orígenes del concepto de competencia comunicativa cumpliendo con el subobjetivo metodológico correspondiente (véase 2.2.). La definición de esta competencia comunicativa es especialmente relevante en el marco de estudios como lo son los de interpretación (véase 2.3.).

Según el punto de vista del Consejo de Europa expresado en el MCER, la competencia comunicativa es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona actuar mediante el uso de medios lingüísticos. La competencia comunicativa engloba competencias lingüísticas, que se refieren a aspectos formales de la lengua, sociolingüísticas, que tratan del conocimiento y las habilidades para adaptar el uso de la lengua a un determinado contexto sociocultural; y competencias pragmáticas, que recogen el conocimiento y la capacidad para estructurar y organizar un mensaje y cumplir funciones comunicativas (Consejo de Europa, 2002; Europarat, 2001).

Objetivo específico 3: conocer el nivel de competencia comunicativa oral en lengua alemana de los alumnos de interpretación de alemán al inicio de la asignatura Interpretación II.

El alcance del cumplimiento de este objetivo se refleja en la confirmación de la **primera hipótesis** de partida descrita al principio del presente apartado 7.1. Lo que sigue es una descripción más detallada de la herramienta que diseñamos con el fin de diagnosticar adecuada e inicialmente la competencia comunicativa oral en alemán (véase 2.3.4.1.). Como pondremos de relieve, es evidente su absoluta funcionalidad en este sentido.

Basándonos en los seis criterios de utilidad de Bachmann y Palmer (1996) para pruebas que midan conocimientos lingüísticos en un lengua extranjera (fiabilidad, validez, autenticidad, interactividad, retroactividad y viabilidad), en las descripciones que de ellas hace Tschirner (2001) y tomando como referencia el esquema de la OPI (*Oral Proficiency*

Interview) del ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), decidimos desarrollar una entrevista oral semiestructurada de unos 12 a 15 minutos de duración que resultó ser apropiada y de gran utilidad para suscitar un amplio espectro de actos de habla en el alumnado de TeI de la UGR (véase 2.3.4.1.).

El análisis de estas entrevistas nos permitió evaluar los distintos parámetros que componen la competencia comunicativa oral según las escalas y niveles del MCER (véase anexo 6). Como indicamos en la descripción de la comprobación de la primera hipótesis al principio del presente apartado 7.1., el resultado más sorprendente fue que el nivel holístico de la competencia comunicativa oral en alemán de un 50% de la muestra de 2017/2018 y de casi un 40% de la muestra estudiada del curso 2019/2020 se situara por debajo del nivel B2 (véanse 2.3.5. y 2.3.6.).

Con nuestra investigación hemos podido poner de relieve que la entrevista oral propuesta en este estudio es de gran utilidad como herramienta para comprobar la competencia comunicativa oral del alumnado. De ahí que destaquemos la funcionalidad que pudiera tener en el ámbito de los estudios de TeI más allá de los límites de esta investigación.

La herramienta que hemos diseñado facilita un diagnóstico previo certero de las competencias lingüísticas del alumno, que podría ser de utilidad, por ejemplo, para profesores de interpretación justo al comienzo de su asignatura. Estos podrían ofrecer, a raíz de su utilización, una orientación más personalizada en las tutorías o realizar una programación de la asignatura que responda a las necesidades previamente detectadas en el grupo de estudiantes del que se trate.

Además, aplicar las pruebas diseñadas en esta investigación en el marco de la docencia en el Grado de TeI, permitiría el diagnóstico previo de la competencia comunicativa oral concreta, para poder facilitar el *feedback* correspondiente justo antes del verano previo al cuarto curso de la carrera. De este modo, el profesorado le podría facilitar a los estudiantes que

conocieran con precisión lo que habrían de mejorar a lo largo del verano para poder afrontar con una competencia comunicativa mayor la interpretación en el último curso de sus estudios.

Objetivo específico 4: averiguar si existe una relación entre el nivel de competencia comunicativa oral en lengua alemana y el rendimiento en la asignatura Interpretación II.

El cumplimiento de este objetivo ya lo hemos puesto de relieve más adelante en la comprobación de la **segunda hipótesis** que indicaba que efectivamente existe una correlación entre el nivel de competencia comunicativa oral en alemán y el rendimiento en la asignatura Interpretación II.

Objetivo específico 5: comprobar si un *feedback* detallado y personalizado sobre la competencia comunicativa oral en alemán al principio del semestre mejora el rendimiento del alumnado en la asignatura Interpretación II.

El cumplimiento de este objetivo también se ha expresado ya en la comprobación de la **tercera hipótesis** que indicaba que, en efecto, un *feedback* detallado y personalizado sobre la competencia comunicativa oral en alemán al inicio de la asignatura Interpretación II tiene un efecto beneficioso sobre el rendimiento en la misma por parte del estudiantado.

Objetivo específico 6: constatar el grado de motivación de los alumnos por el desarrollo de la competencia comunicativa oral en alemán.

Para abordar este objetivo, y como habíamos reflejado en el subobjetivo metodológico correspondiente, diseñamos un cuestionario que se sustenta en la teoría sobre la psicología de la motivación desarrollada en el apartado 3.2. y que tiene el fin de permitir el análisis de una serie de variables como el alemán como primera opción como lengua B, estancias en países germanoparlantes o la práctica personal de la comprensión y expresión oral.

Para el diseño de nuestro cuestionario optamos por adoptar una parte del cuestionario MAALE de Minera Reyna (2010), que recordamos significaba “Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera” y que a su vez se apoyó en teorías y herramientas desarrolladas por Gardner (1985b) para el análisis de componentes motivacionales como el deseo, el interés y el esfuerzo (véase 3.3.2.).

Tras la aplicación del cuestionario en las muestras de los cursos 2017/2018 y 2018/2019, los resultados pusieron de relieve que, en términos generales, el grado de motivación de la muestra de sujetos por desarrollar la competencia comunicativa oral en alemán es alto (véase 3.3.4.).

Objetivo específico 7: verificar posibles causas para la falta de desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua B alemán.

Dado que el capítulo 3 nos había permitido constatar que aparentemente la falta de competencia comunicativa oral en alemán no parece deberse a una escasa motivación, en el capítulo 4 analizamos otros cuatro factores que, sobre todo a raíz de nuestra propia experiencia estudiantil y del contacto con estudiantes actuales del Grado de TeI, entendíamos podrían estar de alguna forma relacionadas con dicha falta de nivel: posibles falsas expectativas acerca del Grado de TeI, una posible falta del nivel recomendado al inicio de la carrera, la potencial falta de tiempo y saturación de los estudiantes y una posible falta de peso de las destrezas comunicativas en las guías docentes de las asignaturas de lengua B.

Calvo Encina (2009) había constatado que uno de los principales motivos por los cuales los estudiantes decidían estudiar TeI era su deseo de aprender idiomas. Sin embargo, con respecto a la lengua B, por lo general se espera en las facultades de TeI que los estudiantes ya la manejen hasta un nivel medio (véase 1.2.). A su vez, Calvo Encina (*ibidem*) pudo comprobar que ante la falta de orientación que los estudiantes recibían en los centros de educación secundaria, estos se dirigían sobre todo a internet para informarse sobre las carreras que les interesan. Por esta razón,

quisimos averiguar si los problemas que manifiestan tener muchos estudiantes en su lengua B pudieran estar relacionados con **falsas expectativas acerca del Grado de TeI**. Para ello, según habíamos previsto en el subobjetivo metodológico 1, analizamos la labor de información y la transparencia de la página web de la UGR. Concluimos que si bien es posible que efectivamente haya estudiantes que accedan al Grado escasamente informados sobre la importancia de contar ya con un nivel medio en lengua B, esto desde luego no se debía a una falta de labor informativa sobre este requisito por parte de la Facultad de TeI de la UGR (véase 4.2.).

Supusimos que quien se matriculaba en TeI **sin o con escasos conocimientos previos**, a pesar de la recomendación explícita de tener como mínimo un nivel B1 para la lengua B alemán, podría arrastrar dificultades durante toda la carrera. Tal y como nos habíamos propuesto en el subobjetivo metodológico 2, para comprobar esta suposición comparamos el nivel de expresión oral en alemán que los estudiantes afirmaban haber tenido al inicio de la carrera con el resultado (aprobado o suspenso) que habían obtenido en el examen de Interpretación II en el cuarto año del Grado.

El análisis comparativo nos permitió constatar que los alumnos que habían indicado tener un nivel cero en expresión oral en alemán al iniciar sus estudios, tenían un riesgo considerablemente más alto de suspender el examen de Interpretación II (que requiere contar con un buen manejo de las destrezas orales) que aquellos estudiantes que accedieron al Grado con cierto nivel previo en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (véase 4.3.).

Entendemos que estos resultados bien puedan ser un argumento empírico para la introducción de una prueba de acceso obligatoria al Grado de TeI, tal y como propone la ANECA (2004:137), o cualquier otro mecanismo que garantice un determinado nivel de inicio.

Durante nuestras estancias en universidades alemanas⁸⁷ nos dimos cuenta de que el número de horas lectivas semanales era significativamente inferior al de la carga lectiva en España, a pesar de cursar la misma cantidad de créditos ECTS. A su vez, los periodos libres de docencia eran más prolongados, lo cual permitía aprovecharlos de múltiples maneras. Esta experiencia personal nos llevó a pensar que la falta de desarrollo de la competencia comunicativa oral, que requiere una gran inversión de tiempo extracurricular, pudiera deberse, en parte, a una posible **falta de tiempo libre y a la saturación**.

En cumplimiento del subobjetivo metodológico 3, después de que realizáramos una serie de comparaciones entre el Grado de Traducción de la Universidad de Leipzig (donde los estudiantes no presentan una gran dificultad con respecto a la competencia en su lengua B español) y el Grado de TeI de la UGR (donde muchos estudiantes sí presentan dificultades, como se ha comprobado empíricamente en el apartado 2.3.), averiguamos que los estudiantes españoles tienen el doble de número de horas lectivas semanales. Además, las clases además duran bastante más (120 minutos vs. 90 minutos) y los estudiantes de TeI de la UGR solo tienen asegurado aproximadamente la mitad del periodo libre de docencia con el que cuentan los estudiantes de la Universidad de Leipzig (véase 4.4.).

Ante estos datos concluimos que es más que factible que la falta de tiempo libre y la saturación (que constituyen aspectos totalmente contrarios al principio de autodeterminación que persigue el Plan Bolonia) sea uno de los factores que más puedan influir en la falta de desarrollo de las destrezas orales de la muestra aquí estudiada y, por ello, consideramos

⁸⁷ Estancia Erasmus durante el curso 2010/2011 en la Universidad de Bonn, estancia *freemover* durante el curso 2012/2013 en la Fachhochschule Köln y estancia de investigación de tres meses en el año 2019 en la Universidad de Leipzig.

especialmente importante que se le dedique más tiempo en las clases presenciales de lengua B.

Por último, quisimos conocer el peso que se le otorga a las **destrezas orales en las asignaturas de lengua B alemán** en la Facultad de TeI en la UGR. Para ello analizamos, como recogimos en el subobjetivo metodológico 4, las guías docentes de las cuatro asignaturas de lengua B (véase 4.5.) y descubrimos que la expresión oral se menciona de alguna forma u otra en todas ellas, pero que tan solo se examina esta destreza en una de las asignaturas: Lengua BII. Esta materia se imparte en el segundo semestre del primer curso. No obstante, nos resultó confuso que la asignatura aparentemente prevista para el fomento de las destrezas orales solo contemple aspectos de gramática contrastiva en la descripción de su contenido (véase 4.5. o anexo 16).

A su vez, tras comparar la definición de lo que tiene que saber hacer el alumno en el examen oral de la asignatura con las descripciones de niveles del MCER, constatamos que el nivel de expresión requerido para aprobar este examen es un B1 (véase 4.5.1.2.). Después de este examen, que recordamos tiene lugar en el segundo semestre del primer curso, la expresión oral no vuelve a estar sujeta a evaluación en las asignaturas de lengua B.

El nivel B1 que es preciso reflejar para superar esa prueba es precisamente el nivel que la mitad de la muestra estudiada en nuestra investigación no había superado aún en el cuarto año de la carrera (véase 2.3.7.) y que constituye un grave obstáculo para su adecuado rendimiento en la asignatura de Interpretación II.

Podemos concluir entonces, que efectivamente hay una falta de peso de las destrezas comunicativas orales en el plan de estudios del Grado y que esta carencia podría estar también relacionada con la falta de desarrollo que muchos alumnos presentan en estas destrezas en el último año de la carrera.

Objetivo específico 8: conocer distintos enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y los de la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación en particular para que sirvan como fundamento nocional y teórico a la posterior formulación de propuestas para mejorar la competencia comunicativa oral de estudiantes de TeI.

Durante nuestro recorrido a través de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que fueron surgiendo a lo largo del siglo XX (véase 5.2.), pudimos observar que durante la mayor parte del siglo se favorecieron métodos que se centraban en el fomento de alguna destreza específica (por ejemplo, la competencia gramatical y lectora o la expresión oral), en detrimento de las demás. No fue hasta aproximadamente finales del siglo XX que aparecieron enfoques que reconocen la importancia de un aprendizaje más global de la lengua y de que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes tanto en el medio escrito como en el oral.

Concluimos que cualquiera de los métodos de enseñanza general de lenguas analizados puede ofrecer algún aspecto de interés para la aplicación en la enseñanza de lenguas para futuros traductores e intérpretes, como, por ejemplo, el componente afectivo y la importancia de la reducción de la ansiedad del enfoque comunitario (5.2.4.).

En cuanto a los enfoques para la enseñanza de lenguas para estudiantes de TeI (véase 5.3.), hay consenso entre todos los autores analizados con respecto al reconocimiento de las características y necesidades específicas de este grupo. De ello se deriva, por ejemplo, la importancia de formar en el uso adecuado de obras de referencia, de promover el aprendizaje autónomo e ir desarrollando en los alumnos cierta sensibilidad hacia aspectos de interés traductológico y contrastivo.

Por otro lado, hay divergencias acerca del peso que han de tener unas destrezas y otras. En líneas generales hemos observado dos vertientes: una que, si bien no desestima las destrezas orales, sí que le otorga una

preeminencia clara a la competencia textual y lectora durante al menos el primer ciclo de la carrera (Berenguer, 1996; Brehm Cripps, 1999; Möller Runge y Burbat, 2003); y otra que defiende una enseñanza en la que haya mayor equilibrio entre las destrezas y en el que la oralidad no quede relegada a un segundo plano (Oster, 2003; Cruz García y Adams, 2008; Clouet, 2010).

Todos y cada uno de estos autores realiza aportaciones valiosas al campo de la enseñanza de lenguas para estudiantes de TeI, de las que destacamos especialmente el éxito del método *Collage* de Julia Möller Runge y Ruth Burbat a la hora de desarrollar la competencia lectora en alemán hasta niveles altos en relativamente poco tiempo.

No obstante, puesto que consideramos que los egresados de TeI han de poder hacer uso de sus lenguas de trabajo en múltiples facetas, nos situamos a favor de una enseñanza holística de la lengua (B y C) en línea con los postulados de autores como Ulrike Oster o Richard Clouet.

Objetivo específico 9: realizar propuestas de estrategias concretas para incrementar el nivel de competencia comunicativa oral en lengua alemana de los estudiantes de TeI.

Con el bagaje de los resultados obtenidos en nuestros estudios empíricos (capítulos 1 y 2), el conocimiento de los componentes de la motivación para el estudio de una L2 (capítulo 3), la revisión de posibles factores que puedan incidir en el desarrollo de la competencia comunicativa oral entre los estudiantes de TeI (capítulo 4), el estudio de antecedentes teóricos sobre la didáctica de lenguas extranjeras en general y para estudiantes de TeI en particular (capítulo 5) unido a nuestra experiencia y punto de vista personal, en el capítulo 6 formulamos una serie de propuestas que pensamos pueden ser de utilidad para ayudar a incrementar el nivel de competencia comunicativa oral en lengua B de los estudiantes de TeI.

En el ámbito del aula (véase 6.2.) abogamos sobre todo por una enseñanza de la lengua B que integre todas las destrezas, en el que la expresión oral tenga un papel relevante desde el principio para que pueda ir desarrollándose poco a poco durante toda la carrera y donde los ejercicios dirigidos al fomento de la comprensión oral se adapten mejor al tipo de escucha necesario para la interpretación.

Destacamos a su vez la importancia de generar un entorno afectivo y cooperativo que anime y motive a los estudiantes a participar en interacciones orales en el aula.

Las propuestas que se pueden poner en marcha desde las facultades de Tel (véase 6.3.) giran en torno a la creación de posibilidades de contacto con hablantes nativos y de espacios de inmersión lingüística: proyectos de telecooperación entre estudiantes locales y de universidades extranjeras, el lanzamiento de una plataforma universitaria para la búsqueda de intercambios lingüísticos virtuales, la organización de actividades culturales de distinto tipo a cargo de “coordinadores culturales” en las que la lengua vehicular sea la lengua extranjera en cuestión y la creación de clubes de debate y de teatro propios de la Facultad de Traducción e Interpretación.

Por último, en el ámbito curricular (véase 6.4.) hemos descartado la modificación del plan de estudios para establecer asignaturas dirigidas específicamente al fomento de las destrezas orales por las dificultades burocráticas que supondría, pero a cambio apostamos a favor de que la comprensión y la expresión oral tengan una mayor presencia en todas las asignaturas de lengua B y formen parte de los contenidos evaluables, tanto en la evaluación continua como en la evaluación única final.

Señalamos a su vez la necesidad de más claridad y transparencia en las guías docentes que a nuestro juicio ha de pasar por indicar con absoluta claridad y de forma explícita el nivel concreto que ha de alcanzar el alumnado en cada asignatura de lengua B según el MCER.

Como apostamos por un fomento equilibrado de todas las destrezas, nos parece importante que solo sea posible aprobar la asignatura, si el estudiante demuestra haber alcanzado el nivel previamente determinado en la guía docente tanto en comprensión lectora y oral, como en expresión escrita y oral.

Para la evaluación de la expresión oral en particular se podría, por ejemplo, hacer uso de la entrevista oral que desarrollamos para el estudio empírico del capítulo 2 (véase 2.3.4.1.) o una adaptación de la misma.

Finalmente, esperamos que los resultados de este trabajo de investigación en su conjunto contribuyan, ante todo, a reconocer la existencia de un problema con respecto al nivel de competencia comunicativa en lengua B del alumnado de TeI.

A partir de ahí, esperamos que los planteamientos desarrollados en esta tesis deriven en un mayor fomento de la competencia comunicativa oral en lengua B en el marco del Grado de Traducción e Interpretación en España, lo cual daría respuesta al objetivo principal de esta tesis doctoral.

Desearíamos, a su vez, que la aplicación de herramientas como la entrevista oral antes mencionada y un *feedback* individualizado conduzcan a una mayor conciencia del alumnado sobre sus carencias en su competencia comunicativa oral en lengua B y a una orientación más personalizada por parte del profesorado a la hora de superarlas.

7.2. Futuras líneas de investigación

A partir de este estudio se abren varias posibles líneas de investigación que contribuirían a ampliar el conocimiento acerca de diversos aspectos relacionados con la competencia comunicativa en el marco de los estudios de TeI. Aquí tan solo quisiéramos mencionar algunas posibilidades:

Sería de enorme interés replicar el estudio sobre el nivel de competencia comunicativa oral en la lengua B alemán en la última etapa del Grado en otras facultades de TeI en España y compararlo con variables como el nivel de lengua en el momento de ingreso a la carrera y con el enfoque y los contenidos evaluables de las asignaturas de lengua B. Esto permitiría realizar comparaciones entre las distintas facultades que, sin duda, aportaría un mayor entendimiento acerca de los elementos que promueven o desincentivan el desarrollo de la competencia comunicativa oral entre los estudiantes.

También nos parecería interesante realizar investigaciones en las que se comprobara la funcionalidad de las propuestas metodológicas expuestas en esta tesis para fomentar la competencia comunicativa oral o solventar deficiencias en la misma.

Un aspecto que no se ha tratado en esta tesis, pero sobre el que sería interesante indagar en mayor profundidad, es la relación entre las estancias Erasmus y la competencia comunicativa oral. La mayoría de los estudiantes de TeI de alemán en la UGR realizan estancias Erasmus en países de habla germana (véase 3.3.4.3.), pero, al contrario de lo que cabría esperar, eso no parece ser garantía de que regresen con una buena competencia comunicativa oral.

Proponemos un estudio que evalúe su competencia antes y después de la estancia y que posteriormente se realicen entrevistas con los estudiantes para sacar conclusiones acerca de los factores que influyen en la mejora o estancamiento de la competencia comunicativa oral durante una estancia

Erasmus. El objetivo de este estudio sería conocer qué aspectos o condiciones de la estancia se podrían modificar para que los estudiantes de Traducción e Interpretación, más allá de la experiencia enriquecedora a nivel personal, también saquen el máximo provecho de la estancia Erasmus desde el punto de vista lingüístico.

A su vez, como quedó patente en las entrevistas que llevamos a cabo con docentes de interpretación del Grado de TeI en la UGR (apartado 1.5.), el alemán no es la única lengua B en la que se observan carencias entre los estudiantes, por lo que podría resultar de utilidad realizar estudios diagnósticos similares a los propuestos en esta tesis para el caso de otras lenguas B. De esta forma se podrían concretar las deficiencias, lo que permitiría orientar de manera más efectiva en el fomento de la competencia comunicativa oral.

Einführung und Schlussfolgerungen auf Deutsch (Mención Internacional)

Einführung

Die mündliche kommunikative Sprachkompetenz in den Arbeitssprachen ist eine so grundlegende und unabdingbare Fähigkeit für einen Dolmetscher, dass er seine Arbeit ohne sie nicht mit zufriedenstellenden Ergebnissen ausführen könnte; und dies gilt auch für noch auszubildende Dolmetscher. Allerdings wissen wir aufgrund unserer persönlichen Erfahrung als im Bachelor und Master ausgebildete Dolmetscherin und als Deutschlehrerin von Studierenden des Bachelors in Übersetzung und Dolmetschen⁸⁸ der Universität Granada (Spanien), dass eine hohe Anzahl an Studenten in diesem Studiengang sogar noch in der Endphase ihres Studiums ernstzunehmende Mängel in ihrer B-Sprache⁸⁹ aufweisen, insbesondere im mündlichen Ausdruck.

Der Bachelor in Übersetzung und Dolmetschen an spanischen Universitäten dauert in der Regel vier Jahre (8 Semester), wovon die ersten zwei Jahre für gewöhnlich insbesondere der Entwicklung der sprachlichen Kenntnisse gewidmet werden und die letzten beiden Jahre der Aneignung der nötigen fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Übersetzen und Dolmetschen. Dies bedeutet, dass die sprachlichen Kompetenzen im zweiten Teil des Studiums hoch sein müssen, um angemessene Leistungen erbringen zu können. Das Dolmetschen bietet anders als das Übersetzen aufgrund seiner mündlichen und unmittelbaren Natur keine Zeit zum Überlegen oder Nachschlagen. Aus diesem Grund sind sprachliche Schwierigkeiten vor allem im Bereich des mündlichen Ausdrucks in den Dolmetschkursen besonders auffallend.

⁸⁸ *Grado en Traducción e Interpretación*

⁸⁹ Mit 'B-Sprache' ist bei Übersetzern und Dolmetschern ihre erste Fremdsprache gemeint. Bei der A-Sprache handelt es sich für gewöhnlich um die Muttersprache.

Die vorliegende Doktorarbeit hat zum Ziel, zu erforschen, inwiefern der Mangel an mündlicher kommunikativer Sprachkompetenz eine Realität im Dolmetschunterricht des Bachelors an der Universität Granada ist und wie dieser Mangel die Leistung während der Ausbildung in diesem Bereich beeinflusst.

Die Gewinnung von konkreten Daten und Belegen bezüglich der Auswirkung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz in der B-Sprache auf die Leistung in Dolmetschkursen ist wesentlich, um handfeste Argumente für die nötigen Änderungen zu schaffen, die einer stärkeren Förderung dieser Kompetenz im ersten Teil des Studiums dienen sollen. Unserer Auffassung nach ist dies von grundlegender Bedeutung, um die akademische und fachliche Exzellenz von an spanischen Universitäten ausgebildeten Übersetzern und Dolmetschern zu gewährleisten.

Schlussfolgerungen

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Schlussfolgerungen dieser Forschungsarbeit anhand der Überprüfung der im Einführungskapitel (siehe 0.2.) aufgezählten Ausgangshypothesen und der Erfüllung der einzelnen Zielsetzungen zusammengefasst vorgestellt. Im Anschluss finden sich einige Ansätze zu zukünftigen Forschungslinien.

Bestätigung der Ausgangshypothesen und Erfüllung der Forschungsziele

Die erste Ausgangshypothese lautete wie folgt:

Ein großer Teil der Studierenden des fortgeschrittensten Dolmetschkurses im Bachelor Übersetzung & Dolmetschen⁹⁰ verfügt über eine unzureichende mündliche kommunikative Sprachkompetenz in ihrer B-Sprache (Deutsch).

Es wurde ein ca. 15-minütiges individuelles mündliches Interview mit jedem Studienteilnehmer geführt, das anschließend anhand der Bewertungsskalen für den mündlichen Ausdruck des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) analysiert und evaluiert wurde. Des Weiteren nahmen die Teilnehmer zwecks der Gewinnung von quantitativen und objektiven Daten hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz im Deutschen an einem computergestützten Sprachtest (onSET) teil. Dies diente der Unterstützung und Bestärkung der durch den mündlichen Test erhobenen qualitativen Daten.

Beide Tests wurden mit Studenten des Bachelors Übersetzen und Dolmetschen (Ü&D) der Universität Granada (UGR) im Studienjahr 2017/2018 durchgeführt und im Studienjahr 2019/2020 nochmals wiederholt. Die Tests wurden zu Beginn des Kurses Dolmetschen II

⁹⁰ An der Universität Granada nennt sich dieser Kurs „*Interpretación II*“ (Dolmetschen II). Der Inhalt dieses Kurses wird im Abschnitt 1.4.1.2. dieser Arbeit beschrieben.

durchgeführt, eine im 7. Semester stattfindende Pflichtveranstaltung (siehe 2.3.).

In beiden Studienrunden ließ sich feststellen, dass das Niveau der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz bei einem Großteil der Teilnehmer unter dem B2-Niveau lag: 50% der Stichprobe des Studienjahres 2017/2018 und 37,5% der Stichprobe des Studienjahres 2019/2020 (siehe 2.3.5. und 2.3.6.) erreichten das B2-Niveau nicht. Dabei war das B2-Niveau im Abschnitt 2.2.3. als Mindestniveau festgelegt worden, um den Anforderungen des Kurses Dolmetschen II in angemessener Weise gerecht werden zu können. Zudem müsste dies das zu erwartende Mindestniveau sein, wenn in Betracht gezogen wird, dass für den Antritt dieses Studienganges an der Universität Granada bereits mindestens ein B1-Niveau in der B-Sprache empfohlen wird (siehe 1.4.). Als optimales Niveau für den Antritt des Kurses Dolmetschen II wurde jedoch das C1-Niveau identifiziert und dieses Niveau spiegelte 30% der ersten Stichprobe (2017/2018) und nur 12,5% der zweiten Stichprobe wider (2019/2020).

Der computergestützte Sprachtest onSET (siehe 2.3.4.2.), der quantitative Daten bezüglich der linguistischen Kompetenz als isolierter Faktor der allgemeinen kommunikativen Sprachkompetenz beitrug, zeigte ein ähnliches Ergebnis: 50% der untersuchten Stichprobe überschritt das B1-Niveau nicht und ein Teilnehmer der ersten Studienrunde wies sogar ein noch niedrigeres Niveau auf (siehe 2.3.5. und 2.3.6.).

Die zweite Hypothese, die zu Beginn dieser Forschungsarbeit aufgestellt wurde, besagte Folgendes:

Die mündliche kommunikative Sprachkompetenz in der B-Sprache ist ein wichtiger Einflussfaktor für die Leistung im Kurs Dolmetschen II und beeinflusst dementsprechend dessen Überwindung.

Die Ergebnisse der zuvor erwähnten Tests (Interview und onSET, siehe 2.3.4.) wurden mit der in der Abschlussprüfung⁹¹ des Kurses Dolmetschen II erreichten Note verglichen. In beiden Studienrunden ließ sich hierbei ein klarer Zusammenhang zwischen dem Niveau der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen und der Kursleistung der Studienteilnehmer erkennen: ein niedriges Niveau (A2+/B1-) konnte mit niedrigen Noten oder sogar mit dem nicht Bestehen des Kurses Dolmetschen II in Verbindung gebracht werden, während ein hohes Niveau (C1) mit guten Noten einherging (siehe 2.3.5. und 2.3.6.).

Die dritte Hypothese lautete wie folgt:

Ein detailliertes und personalisiertes Feedback über die mündliche kommunikative Sprachkompetenz im Deutschen zu Beginn des Kurses Dolmetschen II trägt zur Leistungsbesserung der Studierenden in diesem Kurs bei.

Zwecks der Verifizierung dieser Hypothese wurde den Teilnehmern der Stichprobe des akademischen Jahres 2017/2018, die an der in Kapitel 2 aufgeführten Studien teilgenommen hatten (siehe 2.3.), das Feedback über ihre mündliche kommunikative Sprachkompetenz im Deutschen erst am Ende des Semesters vermittelt. Die Teilnehmer der Stichprobe des Jahres 2019/2020 hingegen bekamen ihr Feedback zu ihrer sprachlichen Leistung im Interview kurz nach Beginn des Semesters.

Wie sich in den Anhängen 4 und 5 beobachten lässt, handelt es sich um ein sehr detailliertes und personalisiertes Feedback mit konkreten Hinweisen zur Behebung der festgestellten Mängel. Die Teilnehmer der zweiten Stichprobe begannen das Semester also mit einem klaren Bild über ihre Sprachkompetenz und präzisen Anweisungen, denen sie im Laufe des Semesters nachgehen konnten, um sich sprachlich zu bessern.

⁹¹ Bei dieser Prüfung müssen die Studierenden ein formelles, halbspezialisiertes Interview zu einem im Kurs behandelten Thema bilateral (Deutsch-Spanisch) dolmetschen.

Anhand der Daten, die wir beim Vergleich der beiden Stichproben erlangten, ließ sich schlussfolgern, dass das Feedback tatsächlich zur Leistungsbesserung im Kurs beigetragen hatte: Während jene Studierenden der ersten Stichprobe (2017/2018), die ein niedriges Niveau mündlicher kommunikativer Sprachkompetenz vorgewiesen hatten, den Kurs Dolmetschen II nicht bestanden, schafften die Teilnehmer der zweiten Stichprobe (2019/2020) mit ähnlichem Niveau, den Kurs zu bestehen, wenn auch mit niedrigen Noten. Zudem berichtete eine der Kursleiterinnen über eine eindeutig differenziertere, motiviertere und engagiertere Einstellung bei den Studierenden, die an der Studie teilgenommen und ein Feedback erhalten hatten, als bei den Studierenden, bei denen dies nicht der Fall gewesen war.

Von diesen drei Ausgangshypothesen ausgehend hatten wir uns zudem folgende spezifische Forschungsziele gesetzt:

Spezifisches Forschungsziel 1: Ermittlung der Eindrücke der Dolmetschdozenten im Bachelor Ü&D der UGR hinsichtlich der B-sprachlichen Kompetenzen ihrer Studierenden

In persönlichen Interviews mit dem Lehrpersonal des Fachs Dolmetschen im Bachelor Ü&D der UGR konnte eine allgemeine Unzufriedenheit in Bezug auf die Sprachkompetenzen der Studenten in allen in der UGR angebotenen B-Sprachen (Deutsch, Arabisch, Französisch und Englisch) festgestellt werden (siehe 1.5.4.1. und 1.5.4.2.).

Die Dozenten treffen für gewöhnlich auf sehr heterogene Gruppen, in denen sich im Großen und Ganzen drei Niveaus unterscheiden lassen: Eine Minderheit, die über ein angemessenes Sprachniveau verfügt, die Mehrheit, dessen Niveau verbesserungswürdig ist und bei denen das Bestehen des Kurses stark von den individuellen Bemühungen des einzelnen Studenten bei der Überwindung seiner sprachlichen Schwächen abhängt; und eine weitere Minderheit, dessen Sprachniveau so niedrig ist, dass sie als „fast unmögliche“ Fälle eingestuft werden (siehe 1.5.4.1).

Unter den konkreten Schwierigkeiten, die die Studierenden laut Lehrpersonal häufig aufweisen, hoben die interviewten Dozenten insbesondere den mündlichen Ausdruck hervor, dicht gefolgt vom Hörverständnis (siehe 1.5.4.2.).

Spezifisches Forschungsziel 2: Definition der kommunikativen Sprachkompetenz

Nachdem die Ursprünge des Konzepts der kommunikativen Sprachkompetenz vorgestellt wurden, kamen wir zur Definition des GERs, auf die diese Arbeit basiert (siehe 2.2.).

Bei der kommunikativen Sprachkompetenz handelt es sich laut des im GER vom Europarat vertretenen Standpunkts um die Summe von Kenntnissen, Fähigkeiten und individuellen Eigenschaften, die es einer Person ermöglichen, mithilfe von sprachlichen Mitteln zu handeln. Die kommunikative Sprachkompetenz umfasst linguistische Kompetenzen, die sich auf formale Sprachaspekte beziehen, soziolinguistische Kompetenzen, bei denen es um die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten geht, die Sprachnutzung einem gegebenen soziokulturellem Kontext anzupassen; und pragmatische Kompetenzen, die sich auf das Wissen und die Fähigkeit beziehen, eine Äußerung zu strukturieren und zu organisieren und kommunikative Funktionen zu erfüllen (Consejo de Europa, 2002; Europarat, 2001).

Spezifisches Forschungsziel 3: Messung des Niveaus der kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen unter den Dolmetschstudierenden zu Beginn des Kurses Dolmetschen II

Die Erfüllung dieses Forschungsziels schlägt sich in der zu Beginn dieses Abschnitts beschriebenen Bestätigung der ersten Ausgangshypothese nieder. Es folgt eine detailliertere Beschreibung des Tests, den wir zur Messung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen entwickelt und angewendet haben (siehe 2.3.4.1.):

Basierend auf die sechs Nützlichkeitskriterien von Bachmann und Palmer (1996) für Prüfungen zur Messung von Kenntnissen in einer Fremdsprache (Reliabilität, Validität, Authentizität, Interaktivität, Rückwirkung und Praktikabilität) und auf Tschirners Beschreibungen (2001) von ihnen, sowie auf der Grundlage der Struktur des OPIs (Oral Proficiency Interview) des ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) wurde im Rahmen dieser Studie ein 12 bis 15-minütiges halbstrukturiertes mündliches Interview entworfen, das sich als äußerst nützlich erwies, um ein umfassendes Spektrum an Sprechhandlungen zu erfassen. Die Analyse dieser Interviews ermöglichte die Bewertung der verschiedenen Parameter der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz nach den Skalen und Niveaus des GER (Anhang 6). Wie unter der Verifizierung der ersten Ausgangshypothese zu Beginn dieses Abschnitts beschrieben wurde, bestand das verblüffendste Ergebnis darin, dass das Niveau der allgemeinen mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz sich bei einem Großteil der analysierten Stichprobe unter dem B2-Niveau befand (siehe 2.3.5. und 2.3.6.).

Angesichts der bewiesenen Zweckmäßigkeit des mündlichen Interviews als Instrument zur Ermittlung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz liegt dessen Nutzen für den Studienbereich Ü&D außerhalb des Rahmens dieser Forschungsarbeit nahe. Die Ermittlung des Entwicklungsstands verschiedener Parameter der Sprachkompetenz der einzelnen Studierenden könnte z.B. für Dolmetschdozenten zu Beginn ihres Kurses von Nutzen sein. Sie könnten somit eine individualisiertere Orientierung in den Sprechstunden anbieten oder die Kursplanung den zuvor festgestellten Bedürfnissen der Kursteilnehmer anpassen. Eine weitere Möglichkeit wäre, die mündlichen Interviews kurz vor Ende des dritten Studienjahres durchzuführen und den Studierenden das entsprechende Feedback noch vor den Semesterferien zukommen zu lassen. Somit wüssten sie, worauf genau sie sich bei der Verbesserung

ihrer Sprachkompetenz konzentrieren müssen und könnten die Semesterferien dafür nutzen, sich optimal für den im vierten Studienjahr stattfindenden Dolmetschkurs vorzubereiten.

Spezifisches Forschungsziel 4: Ermittlung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Niveau der kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen und der Note in der Abschlussprüfung des Kurses Dolmetschen II

Dieses Forschungsziel wurde im Rahmen der Bestätigung der zweiten Ausgangshypothese beschrieben, laut der es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen dem Niveau der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen und der Leistung im Kurs Dolmetschen II gibt.

Spezifisches Forschungsziel 5: Feststellung einer möglichen Leistungsbesserung der Studierenden im Kurs Dolmetschen II bei Vergabe eines detaillierten und personalisierten Feedbacks zu Semesterbeginn über ihre mündliche kommunikative Sprachkompetenz im Deutschen

Dieses Forschungsziel wurde im Rahmen der Verifizierung der dritten Hypothese erreicht und im entsprechenden vorangehenden Abschnitt beschrieben. Es konnte bestätigt werden, dass sich ein detailliertes und personalisiertes Feedback über die mündliche kommunikative Sprachkompetenz im Deutschen zu Beginn des Kurses Dolmetschen II positiv auf die Leistung im Kurs auswirkt.

Spezifisches Forschungsziel 6: Ermittlung des Grads an Motivation der Studierenden bezüglich der Entwicklung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen

Mithilfe eines auf der im Abschnitt 3.2. aufgeführten motivationspsychologischen Ansätze gestützten Fragebogens wurde eine Reihe von Variablen wie z.B. Deutsch als erste Wahl für die B-Sprache,

Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern oder das persönliche Üben des mündlichen Hörverständnisses und Ausdrucks analysiert.

Einen wesentlichen Abschnitt dieses Fragebogens bildet die Anpassung eines Teils des MAALE-Fragebogens⁹² von Minera Reyna (2010), das sich wiederum auf die von Gardner (1985b) entwickelten Ansätze und Instrumente zur Analyse von Motivationsfaktoren wie Wunsch, Interesse und Anstrengung stützt (siehe 3.3.2.).

Der MAALE-Fragebogen und die Auswertung der zu Beginn genannten Variablen (Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern etc.) deutete darauf hin, dass die Motivation für die Entwicklung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen unter der analysierten Stichprobe im Allgemeinen hoch ist (siehe 3.3.4.).

Spezifisches Forschungsziel 7: Erörterung möglicher Ursachen für den Mangel an mündlicher kommunikativer Sprachkompetenz in der B-Sprache Deutsch

Da der Mangel an kommunikativer Sprachkompetenz im Deutschen laut der im Kapitel 3 erhobenen Daten offenbar nicht auf eine fehlende Motivation zurückzuführen ist, wurde das 4. Kapitel der Analyse weiterer vier Faktoren gewidmet, die möglicherweise mit dem genannten Mangel in Zusammenhang stehen könnten: Falsche Erwartungen an den Bachelor Ü&D, mangelnde oder nur geringe Vorkenntnisse in der B-Sprache, Zeitmangel und Überforderung und eine möglicherweise geringe Gewichtung der mündlichen Fähigkeiten in den Kursen, die sich dem Aufbau der B-Sprache widmen.

Calvo Encina (2009) hatte feststellen können, dass eines der Hauptmotive für die Aufnahme eines Studiums im Bereich Übersetzung und Dolmetschen (Ü&D) der Wunsch ist, Fremdsprachen zu lernen.

⁹² MAALE steht für “Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera” (auf Deutsch: Motivation und Einstellungen beim Lernen einer Fremdsprache).

Allerdings wird an den Fakultäten für Ü&D hinsichtlich der B-Sprache häufig bereits eine Sprachbeherrschung im mittleren Niveau vorausgesetzt (siehe 1.2.)⁹³. Zudem stellte sich bei Calvo Encinas (ibidem) Nachforschungen heraus, dass sich Sekundarschüler angesichts der mangelnden Orientierung in den Schulen hauptsächlich an das Internet wendeten, um mehr Informationen über die für sie interessanten Studiengänge zu ermitteln. Aus diesem Grund nahmen wir uns vor, einem potentiellen Zusammenhang zwischen den Fremdsprachproblemen vieler Studierenden und **falschen Erwartungen bezüglich des Bachelors Ü&D** nachzugehen. Dazu wurde die Informationsarbeit und Transparenz der Website der UGR untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass auch wenn ein unzureichendes Bewusstsein über die Bedeutsamkeit von Vorkenntnissen in der B-Sprache bei einigen Erstsemestlern zu vermuten ist, dies nicht mit einer mangelnden Informationsarbeit über diese Voraussetzung seitens der Fakultät für Ü&D der UGR begründet werden kann (siehe 4.2.).

Es wurde darüber hinaus angenommen, dass Studenten, die sich trotz der expliziten Empfehlung über mindestens ein B1-Niveau zu verfügen, auch **ohne oder nur mit geringen sprachlichen Vorkenntnissen** im Studiengang Ü&D einschrieben, während des gesamten Studiums Schwierigkeiten mit sich ziehen würden. Um dieser Annahme auf den Grund zu gehen, wurde ein Vergleich zwischen dem Niveau der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz, das die Studierenden in einem Fragebogen angaben, zu Beginn des Studiums gehabt zu haben, mit dem Ergebnis (bestanden oder durchgefallen) in der Abschlussprüfung des im 8. Semesters stattfindenden Kurses Dolmetschen II angestellt.

Dabei konnte bestätigt werden, dass jene Studierenden, die angaben, zu Beginn des Studiums noch über keinerlei Fähigkeiten im mündlichen

⁹³ An 65,2% der spanischen Universitäten, die diesen Studiengang anbieten, gibt es jedoch keine Eignungsprüfung oder andere Mechanismen, die dieses Ausgangsniveau unter den Studenten bei Studienbeginn gewährleisten (siehe 1.2.).

Ausdruck auf Deutsch zu verfügen zu haben, ein wesentlich höheres Risiko besaßen, die Prüfung im Kurs Dolmetschen II (bei der eine gute Beherrschung der mündlichen Sprachfähigkeiten vonnöten ist) nicht zu bestehen, als diejenigen, die bei Studienantritt bereits über ein gewisses Niveau an Sprachkompetenz verfügten (siehe 4.3.).

Diese Daten könnten als empirisches Argument für die von der ANECA⁹⁴ (2004:137) befürworteten Einführung einer obligatorischen Aufnahmeprüfung für den Studiengang Ü&D oder auch eines anderen Mechanismus zur Gewährleistung eines gewissen Mindestniveaus bei Studienbeginn betrachtet werden.

Bei Studienaufenthalten an deutschen Universitäten⁹⁵ fiel uns auf, dass trotz der gleichen Anzahl an ECTS-Punkten die Anzahl der Semesterwochenstunden deutlich geringer ausfiel als in Spanien. Des Weiteren waren die vorlesungsfreien Zeiträume länger, was eine Nutzung dieser Zeit für verschiedene Zwecke möglich macht. Diese persönliche Erfahrung brachte uns zu der Vermutung, dass das mangelnde Niveau an mündlicher kommunikativer Sprachkompetenz, für dessen Aufbau ein wesentliches Maß an außercurricularer Widmung erforderlich ist, teilweise an einem möglichen **Zeitmangel und Überforderung** liegen könnte.

Nach einer Reihe von Vergleichen zwischen dem Bachelor in Translation der Universität Leipzig (wo die Studierenden keine großen Schwierigkeiten in ihrer B-Sprache Spanisch aufwiesen) und dem Bachelor in Ü&D der UGR (wo viele Studierenden, wie im Abschnitt 2.3. empirisch belegt wurde, doch erhebliche Schwierigkeiten aufzeigen) wurde ersichtlich, dass die spanischen Studenten die doppelte Anzahl an

⁹⁴ ANECA steht für “*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*”, eine staatlich anerkannte Einrichtung zur Qualitätssicherung und Zertifizierung des spanischen Hochschulsystems.

⁹⁵ Erasmusaufenthalt im Jahr 2010/2011 an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, weiterer Austausch im Jahr 2012/2013 an der Fachhochschule Köln und dreimonatiger Forschungsaufenthalt im Jahr 2019 an der Universität Leipzig.

Semesterwochenstunden haben, dass diese zudem länger sind (120 Minuten vs. 90 Minuten) und, dass sie nur über etwa die Hälfte der vorlesungsfreien Zeit verfügen, von der die Leipziger Studenten profitieren (siehe 4.4.).

Angesichts dieser Daten scheinen Zeitmangel und Überarbeitung tatsächlich plausible und wichtige Einflussfaktoren für das teilweise niedrige mündliche Sprachniveau der Ü&D-Studierenden zu sein. Aus diesem Grund ist der Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten im Präsenzunterricht eine höhere Wichtigkeit beizumessen.

Schließlich sollte auch die **Gewichtung der mündlichen Sprachkompetenz in den vier Pflichtkursen zum Aufbau der B-Sprache** an der Fakultät für Ü&D an der UGR in Erfahrung gebracht werden. Nach einer Untersuchung der Kursbeschreibungen (*guías docentes*) ließ sich feststellen (siehe 4.5.), dass der mündliche Ausdruck zwar in allen vier Kursbeschreibungen in irgendeiner Weise Erwähnung findet, dieser aber nur in einem Kurs ein Teil der Abschlussprüfung ist: B-Sprache II (*Lengua BII*). Dieser Kurs ist eine Pflichtveranstaltung des 2. Semesters. Allerdings erscheint die Tatsache etwas verblüffend, dass der offenbar einzige für die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten vorgesehene Kurs nur Aspekte kontrastiver Grammatik in der Beschreibung des Kursinhaltes nennt (siehe 4.5.1.2.). Weiterhin wurde beim Vergleich der Beschreibung der von den Studierenden erwarteten Fähigkeiten in der mündlichen Prüfung dieses Kurses mit den Beschreibungen der Niveaus des GERs für den mündlichen Ausdruck ersichtlich, dass für das Bestehen des Kurses B-Sprache II ein B1 Niveau erforderlich ist. Dabei handelt es sich um genau das Niveau, das die Hälfte der untersuchten Stichprobe im 8. Semester immer noch nicht überschritten hatte und ein ernstzunehmendes Hindernis für eine angemessene Leistung im Kurs Dolmetschen II darstellt.

Demnach lässt sich also schlussfolgern, dass die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten tatsächlich nicht genug Gewicht in den Lehrplänen des Bachelors besitzt und, dass dieser Mangel einen Zusammenhang mit der unzureichenden Entfaltung der mündlichen Kompetenzen unter vielen Studierenden des letzten Studienseesters haben könnte.

Spezifisches Forschungsziel 8: Erlangung einer Übersicht über Methoden und Ansätze der Fremdsprachenlehre im Allgemeinen und für Studierende des Studiengangs Übersetzen und Dolmetschen im Konkreten, damit diese als theoretische Grundlage zur anschließenden Formulierung von Vorschlägen zur Verbesserung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz der Studierenden dient

Bei der Untersuchung der verschiedenen Lehrmethoden, die im Laufe des 20. Jahrhunderts für Fremdsprachen aufgetreten sind (siehe 5.2.), konnte beobachtet werden, dass während des Großteils dieses Jahrhunderts Ansätze begünstigt wurden, die sich auf die Förderung einer bestimmten Fähigkeit konzentrierten (z.B. Grammatik- und Lesekompetenz oder mündlicher Ausdruck), was anderen Fähigkeiten zu Kosten kam. Zum Ende des 20. Jahrhunderts hin traten Ansätze auf, die die Wichtigkeit eines umfassenderen Sprachenlernens anerkannten, bei dem die Lerner zu kompetenten Nutzern der Sprache sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich werden.

In Bezug auf die Ansätze für die Fremdsprachenvermittlung für Ü&D-Studenten (siehe 5.3.) besteht ein Konsens hinsichtlich der Anerkennung der spezifischen Eigenschaften und Bedürfnisse dieser Zielgruppe. Andererseits gibt es Abweichungen bezüglich des Gewichts, das die einen oder anderen Fähigkeiten haben sollten. Im Großen und Ganzen lassen sich zwei Tendenzen beobachten: Die eine schließt die mündlichen Kompetenzen zwar nicht aus, misst der Text- und Lesekompetenz aber

zumindest zu Beginn des Studiums deutlich mehr Bedeutung bei (z.B. Autoren wie Berenguer, 1996; Brehm Cripps, 1999; Möller Runge und Burbat, 2003). Die andere setzt sich für ein höheres Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Fähigkeiten oder Kompetenzen bei der Fremdsprachenlehre ein, in der die Mündlichkeit nicht in den Hintergrund gedrängt wird (Oster, 2003; Cruz García und Adams, 2008; Clouet, 2010).

Jeder einzelne dieser Autoren trägt wertvolle Beiträge in den Bereich der Fremdsprachdidaktik für Ü&D-Studenten bei, unter denen die bei der Vermittlung der Lesekompetenz auf höchstem Niveau und in kurzer Zeit sehr erfolgreichen *Collage*-Methode von Julia Möller Runge und Ruth Burbat besonders hervorzuheben ist. Allerdings sollten unserer Auffassung nach Absolventen des Studiengangs Ü&D ihre Arbeitssprachen umfassend verwenden können, weshalb wir eher eine holistische Sprachlehre (sowohl der B- als auch der C-Sprache) befürworten und uns damit den Ansätzen von Autoren wie Ulrike Oster und Richard Clouet anschließen.

Spezifisches Forschungsziel 9: Formulierung von konkreten Vorschlägen zur Erhöhung des Niveaus der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen unter den Studenten des Studiengangs Übersetzen und Dolmetschen

Anhand der im Rahmen unserer empirischen Studien erhobenen Daten (Kapitel 1 und 2), des Einbezuges der Motivationskomponenten beim Erlernen einer Fremdsprache (Kapitel 3), der Auseinandersetzung mit möglichen Faktoren, die die Entwicklung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz unter den Ü&D-Studierenden beeinträchtigen könnten (Kapitel 4), der Analyse der theoretischen Grundlagen über die Didaktik von Fremdsprachen im Allgemeinen und für Ü&D-Studierende im Konkreten (Kapitel 5) zusammen mit unserer eigenen Erfahrung und persönlichen Sichtweise, haben wir im 6. Kapitel eine Reihe von Vorschlägen formuliert, die bei der Erhöhung des Niveaus

der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz unserer Studierenden von Nutzen sein können.

Im Unterricht (siehe 6.2.) setzen wir auf eine Lehre der B-Sprache, die alle sprachlichen Fähigkeiten miteinbezieht, bei der der mündliche Ausdruck von Anfang an eine relevante Rolle spielt, sodass er sich nach und nach im Laufe des Studiums weiterentwickeln kann und bei der sich die an die Entwicklung des Hörverstehens gerichteten Übungen, besser an die fürs Dolmetschen erforderliche Art des Hörens angepasst werden. Wir betonen zudem die Wichtigkeit, ein affektives und kooperatives Umfeld zu schaffen, das die Studenten dazu ermutigt und motiviert an mündlichen Interaktionen im Unterricht teilzunehmen.

Jene Vorschläge, die von den Fakultäten für Ü&D aus gefördert werden können (siehe 6.3.), drehen sich um die Bereitstellung von Kontaktmöglichkeiten zu Muttersprachlern und der Schaffung von Immersionsinitiativen: Telekooperationsprojekte zwischen örtlichen Studenten und Studenten von ausländischen Universitäten, die Einführung einer Universitätsplattform für die Suche von Tandempartnern für einen virtuellen Sprachtausch, die Organisation von unterschiedlichen kulturellen Aktivitäten seitens von „Kulturkoordinatoren“, in denen die Umgangssprache die betreffende Fremdsprache sein muss und die Gründung von zur Fakultät für Ü&D gehörigen Debattierclubs und Theatergruppen.

Schließlich haben wir im Lehrplanbereich (siehe 6.4.) die Einführung von Kursen, die konkret auf die Förderung der mündlichen Fähigkeiten abzielen, aufgrund der vielen bürokratischen Hindernisse in Spanien ausgeschlossen. Hingegen setzen wir auf eine höhere Relevanz der Sprech- und Hörverständnisfertigkeiten in allen vier Kursen der B-Sprache und auch darauf, dass diese Fertigkeiten stets Teil der benoteten Prüfungsleistung sind. Es wurde zudem auf die Notwendigkeit von mehr Klarheit und Transparenz in den Kursbeschreibungen (*guías docentes*)

hingewiesen, wofür unserer Auffassung nach ein ausdrücklicher Hinweis auf das zu erreichende Niveau nach dem GER für jeden einzelnen der vier Kurse nötig ist. Da wir eine ausgeglichene Förderung aller sprachlichen Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) befürworten, halten wir es für wichtig, dass das Bestehen des Kurses nur erfolgen kann, sofern der oder die Studierende das für den jeweiligen Kurs vorher in der Kursbeschreibung festgehaltene Niveau sowohl im mündlichen und schriftlichen Ausdruck als auch beim Hör- und Leseverstehen erreicht hat. Für die Evaluierung des mündlichen Ausdrucks könnte z.B. das für die empirische Studie von Kapitel 2 entwickelte mündliche Interview oder eine Anpassung davon verwendet werden (siehe 2.3.4.1.).

Letztendlich hoffen wir, dass die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit in erster Linie dazu beitragen, die Existenz eines Problems bezüglich des Niveaus der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz in der B-Sprache von Ü&D-Studierenden zu beleuchten.

Davon ausgehend erhoffen wir uns eine stärkere Förderung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz in der B-Sprache im Rahmen des Bachelors Übersetzen und Dolmetschen in Spanien, was dem Sinne des allgemeinen Forschungsziels der vorliegenden Dissertation entsprechen würde.

Des Weiteren hielten wir es für wünschenswert, wenn die Anwendung von Instrumenten wie das vorangehend erwähnte Interview und ein entsprechendes individualisiertes Feedback zu einer höheren Bewusstmachung der Studierenden hinsichtlich ihrer Mängel in der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz in der B-Sprache und einer personalisierteren Orientierung bei ihrer Überwindung seitens der Dozenten führen würde.

Zukünftige Forschungslinien

Von dieser Arbeit ausgehend öffnen sich mehrere mögliche Forschungslinien, die die Kenntnisse bezüglich der diversen mit der kommunikativen Sprachkompetenz in Zusammenhang stehenden Aspekte im Rahmen des Studiengangs Ü&D vertiefen würden. Im Folgenden werden nur einige Möglichkeiten erwähnt:

Eine Wiederholung der Studie bezüglich des Niveaus der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz in der B-Sprache Deutsch in der letzten Phase des Studiengangs an anderen Fakultäten für Ü&D in Spanien und der anschließende Vergleich mit Variablen wie das Sprachniveau bei Studienantritt, der Lehransatz und die zu erbringenden Prüfungsleistungen in den Kursen für die B-Sprache wäre von großem Interesse. Dies würde Vergleiche zwischen den Fakultäten ermöglichen, die uns zweifellos ein besseres Verständnis in Bezug auf die Elemente, die die Entwicklung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz fördern oder ihr entgegenwirken, nahebringen würden.

Zudem wäre die Durchführung von Studien, die die Funktionalität der methodologischen Ansätze dieser Arbeit bei der Förderung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz erproben oder auch ihren Nutzen bei der Behebung von festgestellten sprachlichen Mängeln empirisch prüfen, äußerst aufschlussreich.

Ein Aspekt, der im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht behandelt wurde, aber mit dem eine Auseinandersetzung von Interesse wäre, ist der Zusammenhang zwischen Erasmus-Aufhalten und der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz. Die meisten Ü&D-Studierenden mit Deutsch als B-Sprache an der UGR absolvieren Erasmus-Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern (siehe 3.3.4.3.), aber entgegen der Erwartungen scheint dies keine Garantie für eine gute mündliche kommunikative Sprachkompetenz bei ihrer Rückkehr zu sein.

Wir schlagen in diesem Sinne eine Studie vor, die die Kompetenz der Studierenden vor und nach ihrem Auslandsaufenthalt ermittelt. Anschließend sollten Interviews mit den Studierenden geführt werden, um Rückschlüsse über die Faktoren ziehen zu können, die einen Einfluss auf die Besserung oder Stagnierung der kommunikativen Sprachkompetenz während eines Erasmus-Aufenthalts haben. Das Ziel einer solchen Studie wäre die Ermittlung der zu modifizierenden Aspekte und Bedingungen des Aufenthalts, sodass dieser jenseits der wertvollen persönlichen Erfahrung auch den höchst möglichen Nutzen für Ü&D-Studierende im sprachlichen Bereich hat.

Des Weiteren, wie bei der Durchführung von Interviews mit Dozenten des Fachs Dolmetschen im Bachelor in Ü&D an der UGR erkenntlich wurde (Abschnitt 1.5.), ist Deutsch nicht die einzige B-Sprache, in der Mängel bei den Studierenden beobachtet wurden. Aus diesem Grund wären ähnliche Studien mit anderen B-Sprachen von Nutzen. Auf diese Weise könnten Defizite konkretisiert werden, was einer effektiveren Orientierung bei der Förderung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz dienen würde.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL. (2012). *Oral Proficiency Interview Familiarization Manual*. White Plains (NY): ACTFL.
- Aguado, Karin. (2003). Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 32, 11-26.
- AIIC. (2020). Interpreting explained. Recuperado de: <https://aiic.net/interpreting-explained>
- Albarrán Martín, Reyes, Alonso-Arévalo, Julio, Carbonell Cortés, Ovidi, Dubroca Galin, Danielle, García Sánchez, Marie Noëlle, Holl, Iris, & Recio Ariza, María Ángeles. (2013). *Hacia la elaboración de un manual EEES para la enseñanza de las segundas lenguas extranjeras en Traducción e Interpretación*. Paper presented at the II Jornadas de Innovación Docente de la USAL, 29, 30 y 31 de mayo de 2013.
- Ames, Carole. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 267-271.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Angelelli, Claudia., & Degueldre, Christian. (2002). Bridging the gap between language for general purposes and language for work: An intensive superior-level language/skill course for teachers, translators, and interpreters. En B.L. Leaver & B. Shekhtman (Eds.), *Developing professional-level language proficiency* (pp. 77-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, James. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Bachman, Lyle, & Palmer, Adrian. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, Albert. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, Albert. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, Albert, & Schunk, Dale. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barranco-Droege, Rafael. (2015). *Minimización de problem triggers y optimización de la calidad en interpretación simultánea: el impacto de*

la gestión de las pausas por el orador sobre la transmisión del sentido. (Tesis doctoral), Universidad de Granada,

- Belz, Julie A., & Kinginger, Celeste. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: the case of address forms. *Language Learning*, 53(4), 591-647.
- Bendazzoli, Claudio. (2009). Theatre and creativity in interpreting training. En María Isabel Fernández García, Marie-Line Zucchiatti, & Maria Giovanna Biscu (Eds.), *L'esperienza teatrale nella formazione dei futuri mediatori linguistici e culturali*. Bologna: Bononia University Press.
- Berenguer, Laura. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Berenguer, Laura, Doerr, Emmanuel, Ferriz, M. Carmen, & Ripoll, Odile. (2005). *Lengua alemana para traductores: nivel básico*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Beyer, Sabine. (2003). Mündliche Produktion und Fremdsprachenerwerb: Eine exemplarische Analyse longitudinal erhobener Interviewdaten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 32, 69-91.
- Bibliographisches Institut GmbH. (2019). Duden. Recuperado de: <https://www.duden.de/rechtschreibung/dolmetschen>
- Blasco Mayor, María Jesús. (2007). *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Blasco Mayor, María Jesús. (2008). *Aproximación cognitiva moderna a la formación en interpretación: plan de acción para la L2*. Paper presented at the Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI., Barcelona.
- Blasco Mayor, María Jesús. (2015). L2 proficiency as predictor of aptitude for interpreting: An empirical study. *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), 108–132.
- Bolton, Sybille., Glaboniat, Manuela, Lorenz, Helga, Perlmann-Balme, Michaela, & Steiner, Stefanie. (2008). *Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Berlin: Langenscheidt.
- Bose, Ines, & Schwarze, Cordula. (2007). Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2).
- Brehm Cripps, Justine. (2004). *Targeting the source text: a coursebook in English for translator trainees*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

- Brehm Cripps, Justine, & Hurtado Albir, Amparo. (1999). La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: la primera lengua extranjera. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Burbat, Ruth. (2015). *Lernautonomie im DaF-Unterricht: Entdeckendes Sprachverstehen aus Lernaltersicht*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Burbat, Ruth, & Möller Runge, Julia. (2003). La enseñanza de una segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método Collage. En Pilar Durán Escribano, Guadalupe Aguado de Cea, Inmaculada Álvarez de Mon y Rego, & Marinela García Fernández (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento* (pp. 287-301). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Burbat, Ruth, & Möller Runge, Julia. (2003b). La enseñanza/ aprendizaje de la segunda lengua extranjera en la formación del traductor/ intérprete. En *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI) celebrado en Granada del 12-14 de febrero de 2003, Facultad de Traducción e Interpretación*.
- Buttaroni, Susanna, & Knapp, Alfred. (1988). *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Buttaroni, Susanne. (1997). *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Calvo Encina, Elisa. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Canale, Michael, & Swain, Merrill. (1979). *Communicative approaches to second language teaching and testing*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Canale, Michael, & Swain, Merrill. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, Michael, & Swain, Merrill. (1981). A theoretical framework for communicative competence. En Adrian Palmer, Peter De Groot, &

- Georg Trosper (Eds.), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington: TESOL.
- Castillero Mimenza, Óscar. (2019). Cerrado por vacaciones: la necesidad psicológica de descansar. *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/psicologia/vacaciones-necesidad-psicologica-descansar>
- Cea D'Ancona, María Ángeles. (2005). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- CEFTrain Project. (2018). Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training. Recuperado de: <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.html>
- Centro Virtual Cervantes. (2019). Diccionario de términos clave de ELE: aprendizaje de la lengua en comunidad. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm
- Cerezo Herrero, Enrique. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación*. (Tesis doctoral), Universitat de Valencia, Valencia.
- Cerezo Herrero, Enrique. (2016). Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación. *Sendebarr*, 27, 97-122.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Clouet, Richard. (2010a). *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al espacio europeo de educación superior*. Granada: Comares.
- Clouet, Richard. (2010b). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 71-92.
- Collados Aís, Ángela, Fernández Sánchez, María Manuela, & Stévaux, Elisabeth. (2001). Concepto, técnicas y modalidades de interpretación. En Ángela Collados Aís & María Manuela Fernández Sánchez (Eds.), *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Collados Aís, Ángela, Iglesias Fernández, Emilia, Pradas Macías, E. Macarena, & Stévaux, Elisabeth (Eds.). (2011). *Qualitätsparameter beim Simultandolmetschen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Colombo, Valeria, & Cifre Gallego, Eva. (2012). La importancia de recuperarse del trabajo: una revisión del dónde, cómo y por qué. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 129-137.

- Comisión del Distrito Único Andaluz. (2020). Notas de corte de años anteriores. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/sguit/?q=grados&d=g_not_cor_anteriores_top.php
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cortés González, Tamara. (2017). Falta de competencia comunicativa en el aula de interpretación: métodos docentes para abordar una situación compleja y común. *Redit*, 11, 1-15.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz García, Laura, & Adams, Heather (2008). The Role of Foreign Language Teaching in the Training of Translators and Interpreters. En Pascua, Rey-Jouvin, & Sarmiento (Eds.), *Estudios de Traducción, Cultura, Lengua y Literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez* (pp. 301-309). Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Curran, Charles A. (1972). *Counseling-Learning: a whole person model for education*. New York: Grune and Stratton.
- Danner, Fred W., & Lonky, Edward. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- De Saint Léger, Diane, & Storch, Neomy. (2009). Learner's perceptions and attitudes: implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37, 269-285.
- De Saussure, Ferdinand. (2007). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Zoltan. (1994). Motivation and Motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Zoltan. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*(3), 117-135.
- Dörnyei, Zoltan. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltan. (2009). The L2 motivational self system. En Zoltan Dörnyei & Ema Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

- Eccles, Jacquelynne S., & Wigfield, Allan. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eckerth, Johannes. (2008). Task-based language learning and teaching - old wine in new bottles? En Johannes Eckerth & Sabine Siekmann (Eds.), *Task-Based Language Learning and Teaching* (pp. 13-). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eckes, Thomas. (2010). Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. En Rüdiger Grotjahn & Günther Sigott (Eds.), *Language Testing and Evaluation* (Vol. *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research*). Frankfurt/M.: Lang.
- Edel Navarro, Rubén. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Edmondson, Willis J. (1995). Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, & Hans-Jürgen Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: UTB.
- Escobar Urmeneta, Christina, & Perez-Vidal, Carmen. (2004). Teacher education for the implementation of a content and language learning approach (CLIL) in the school system. En Robert Wilkinson (Ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Maastricht University Press.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Estrasburgo: Langenscheidt.
- Evans, Charles R., & Dion, Kenneth L. (1991). Group cohesion and performance: a meta analysis. *Small Group Research*, 22, 175-186.
- Gardner, Robert C. (1985a). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (1985b). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. Recuperado de: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Gattegno, Caleb. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gile, Daniel. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gile, Daniel. (2016). Language skills under pressure: the case of simultaneous interpreting. *Proceedings of Sophia University Linguistic Society*, 31, 65-81.

- Gile, Daniel. (2017). Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 12(23), 153-172.
- González-Such, José, Jornet Meliá, Jesús Miguel, & Bakieva, Margarita. (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 15(3).
- Guillén, Jesús C. (2012). La atención: un recurso limitado. *Escuela con cerebro*. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/03/04/la-atencion-un-recurso-limitado/>
- Hamodi, Carolina, López Pastor, Victor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161.
- Haro Soler, María del Mar. (2013). *La confianza del estudiantado de traducción en su capacidad para traducir: su desarrollo en la formación en traducción*. (Trabajo Fin de Máster), Universidad de Granada, Granada.
- Haro Soler, María del Mar. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74.
- He, Deyuan. (2017). How to cope with foreign language speaking anxiety effectively? The case of university students in China. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2), 159-174.
- Higgins, E.Tory. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 71(6), 1062-1083.
- Higgins, E.Tory. (1998). Promotion and prevention: regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Hock, Michael F., Deshler, Donald D., & Schumaker, Jean B. (2006). Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. En Curtis Dunkel & Jennifer Kerpelman (Eds.), *Possible Selves: theory, research and application* (pp. 205-221). New York: Nova Science.
- Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., & Cope, Joann. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hymes, Dell. (1984). *Vers la compétence de communication*. Pennsylvania: Hatier.
- Hymes, Dell. (1985). Toward linguistic competence. *AILA Review*(2), 9-23.

- Iglesias Fernández, Emilia. (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Ilhami, Naima. (2015). *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Jiménez Ivars, Amparo, & Hurtado Albir, Amparo. (2003). Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación. *TRANS Revista de Traductología*, 7, 47-57.
- Jonassen, David H., & Grabowski, Barbara L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kade, Otto. (1965). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: VEB Verlag.
- Kaufman, Dorit, & Crandall, Joanne. (Eds.). (2005). *Content-based instruction in primary and secondary school settings*. Alexandria, VA: TESOL.
- Kenyon, Dorry, & Tschirner, Erwin (2000). The rating of direct and semi-direct oral proficiency interviews: comparing performance at lower proficiency levels. *Modern Language Journal*, 84, 85-101.
- Kinginger, Celeste. (2000). Learning the pragmatics of solidarity in the networked foreign language classroom. En Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kosslyn, Stephen M., Cacioppo, John T., Davidson, Richard J., Hugdahl, Kenneth, Lovallo, William R., Spiegel, David, & Rose, Robert. (2002). Bridging psychology and biology: the analysis of individuals in groups. *American Psychologist*, 57(5), 341-351.
- Kramsch, Claire J. (1987). Interactive discourse in small and large groups. En Wilga M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen. D., & Terrell, Tracy D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lambert, Sylvie. (1992). Shadowing. *The Interpreter's Newsletter*, 15-24.
- Llobera, Miquel. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En Miquel Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Locke, Edwin A., & Latham, Gary P. (1994). Goal setting theory. En Harold F. O'Neil & Michael Drillings (Eds.), *Motivation: theory and research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lomas, Carlos, Osoro, Andrés, & Tusón, Amparo. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lucas, Jenifer. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, 17(6), 593-598.
- Madrid, Daniel. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. En Honorio Salmerón Pérez (Ed.), *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 252-290). Granada Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, Daniel. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En María Elena García Sánchez & María Sagrario Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Almería: Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones.
- Markus, Hazel Rose, & Nurius, Paula. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McMahon, C.E. (1973). Images at motives and motivators: a historical perspective. *American Journal of Psychology*, 86(3), 465-490.
- Melvin, Bernice S., & Stout, David F. (1987). Motivating language learners through authentic materials. En Wilga M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Minera Reyna, Luz Emilia. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *redELE - Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2020). Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios>
- Möller Runge, Julia. (2001). *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña: Alhulia.
- Möller Runge, Julia, & Burbat, Ruth. (2007). *Collage IA, Manual de enseñanza del alemán*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Noels, Kimberly A., Clément, Richard, & Pelletier, Luc G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Nord, Christiane. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Oster, Ulrike. (2003). Enseñar lengua C para traductores, ¿y para intérpretes? Paper presented in *VII Jornades de Traducció a Vic. Interfícies*.

Apropant la pedagogia de la traducció i de les llengües estrangeres:
Universitat de Vic.

- Oster, Ulrike. (2008). El reto de enseñar la Lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación (antes y después de Bolonia). Paper presented in *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios:* Universidad Jaume I.
- Oyserman, Daphna, & Markus, Hazel R. (1990). Possible selves and delinquency. *Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- Pattison, Pat. (1996). Mündliche Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht testen. *Fremdsprache Deutsch*, 14, 54-57.
- Pauels, Wolfgang. (2003). Kommunikative Übungen. En Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, & Hans-Jürgen Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 302-305). Tübingen/Basel: Francke.
- Peñalosa, Fernando. (1981). *Introduction to the sociology of language*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Prator, Clifford H., & Celce-Murcia, Marianne. (1979). An outline of language teaching approaches. En Marianne Celce-Murcia & Lois McIntosh (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Pöschhacker, Franz. (1994). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tubinga: Gunter Narr.
- Raatz, Ulrich, Grotjahn, Rüdiger, & Sigott, Günther. (2018). C-Test der Sprachtest. Recuperado de: http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_theorie§ion=ctest
- Ramage, Katherine. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language learning*, 40, 189-219.
- Real Academia Española. (2020). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/interpretar?m=form>
- Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. (1989). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. En Wilga M. Rivers (Ed.), *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Román Márquez, Alejandro. (2010). La nueva metodología prevista en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las tecnologías de la información y de la comunicación como soporte de esta nueva docencia: ventajas e inconvenientes. En *Actas de las I Jornadas de Innovación*

Docente y Adaptación al EEES en las titulaciones técnicas (pp. 241-248). Granada: Ed. Godel Impresores Digitales S.L.

- Rosen, Evelyne. (2004). Étude de synthèse relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques. En Beaco, Bouquet, & Porquier (Eds.), *Niveau B2 pour le français, Textes et références* (pp. 17-119). Paris: Didier.
- Rosen, Evelyne, & Varela, Raquel. (2009). *Claves para comprender el marco común europeo*. Madrid: enClave-ELE.
- Ryan, Richard M., Mims, Valerie, & Koestner, Richard. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Saalbach, Mario. (1999). DaF auf den Kopf gestellt. *Info DaF*, 99(4), 327-347.
- Sadow, Stephen A. (1987). Speaking and listening: imaginative activities for the language class. En Wilga M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleicher, August. (1861). *Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen*. Weimar: H. Böhlau/Reeimpresión de Minerva GmbH.
- Shapira, Zur. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1235-1244.
- Spielberger, Charles D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stoller, Fredericka L. (2008). Content-based instruction. En Nancy H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2 ed., Vol. 4). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Swain, Merrill. (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- TestDaf-Institut. (2018). onSet - Online Spracheinstufungstest. Recuperado de: <https://www.onset.de/>
- Tschirner, Erwin. (2001). Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30, 87-115.
- Universidad de Granada. (2017). Grado Traducción e Interpretación - Guías docentes. Recuperado de: http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios#_doku_guias_docentes

- Universidad de Granada. (2019). Grado en Traducción e Interpretación. Recuperado de: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/titulacion/lengua-b-aleman>
- Universität Bonn. (2019). Begleitetes autonomes Fremdsprachenlernen eTandem. Recuperado de: https://www.ikm.uni-bonn.de/sprachlernzentrum/selbstlernangebote/begleitetes-autonomes-fremdsprachenlernen/etandem/universidad_de_sevilla
- Universität Leipzig. (2019). Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie - Translatorischer Wahlbereich. Recuperado de: <https://ialt.philol.uni-leipzig.de/studium/b-a-translation/wahlbereich-und-wahlfach/#c7662>
- Vallerand, Robert J., Pelletrier, Luc G., & Ryan, Richard M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Verbeeck, Yvette. (2004). *Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik: Eine Konkretisierung für Anfänger*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Via, Richard. (1987). "The magic if" of theater: enhancing language learning through drama. En Wilga M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado. (2013). Sistema de Seguimiento de la Actividad Docente de la Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-11/ACG69-7.pdf>
- Vilar Sánchez, Karin. (2010). *Proyecto Docente*. Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Universidad de Granada. Granada.
- Vilar Sánchez, Karin. (2014). ¿Imposible el alemán? Cercanía percibida entre lenguas y disposición para el aprendizaje. *Lengua y migración*, 6(2), 67-94.
- Williams, Marion, & Burden, Robert. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, Dolly J. (1990). An investigation on students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, Dolly J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Zimmermann González, Petra. (2015). *Fonética del alemán para aprendices hispanohablantes avanzados*. (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca.

Zorrilla, Santiago, & Torres, Miguel. (1992). *Guía para elaborar la tesis*. México/Buenos Aires/Caracas: Mc Graw Hill.

Álvarez Rojo, Victor. (1989). Una estrategia de diagnóstico del rendimiento académico: los tests basados en criterios. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, 89-104.

ANEXOS

Anexo 1. Correo electrónico al profesorado

Viernes, 01/09/2017

Estimada/o [x]:

Soy Tamara Cortés, doctoranda de Macarena Pradas.

Estoy llevando a cabo una investigación en el campo de la didáctica de la interpretación en la que pretendo recopilar las impresiones de los docentes de interpretación en el Grado de Traducción e Interpretación acerca del nivel que tienen los estudiantes en su lengua B y en qué medida afecta esto la elección de las actividades y ejercicios por parte del profesor.

Para ello me gustaría entrevistar a los trece profesores que imparten las asignaturas Interpretación I / II en el Grado para las diferentes lenguas B que ofrece la UGR. La entrevista será muy breve (aprox. 10-15 min) y por supuesto absolutamente anónima. Los datos que se recopilen aparecerán previsiblemente en la revista Redit en diciembre de este año.

La idea es obtener una visión lo más variada y completa posible, por lo que la colaboración de cada uno de los docentes de interpretación de las distintas lenguas B sería de gran importancia y ayuda para esta investigación.

En caso de que accedas a ser entrevistada/o, ¿podrías quizás proponerme alguna fecha y hora que te viniera bien?

Muchas gracias y un cordial saludo,

Tamara

Anexo 2. Transcripción de las entrevistas al profesorado

Lengua B Alemán

Entrevista 1 (alemán)

[...]

Investigadora: ¿Consideras que, en general, los alumnos en el aula de interpretación del Grado tienen un nivel suficiente en su lengua B para aprovechar y seguir las clases adecuadamente?

Entrevistado: Mira, normalmente en los últimos años no, porque ha habido también como una evolución temporal. ¿Por qué? Lo digo sobre todo en el sentido de quiénes podían ser los alumnos que accedían al Grado. Entonces a lo mejor había, digamos, más casos de los así llamados bilingües y entonces había una proporción que sí permitía con independencia del aprendizaje de alemán en el Grado pues llegar con un cierto nivel para la asignatura. Pero ese nivel en los últimos años, porque parten muchos de cero, pues ha ido disminuyendo y entonces no. Normalmente hay un gran porcentaje, que no sabría cuál es, pero un gran porcentaje que no, que no tiene el nivel adecuado para realmente poder hacer frente sobre todo a lo que es el aprendizaje de destrezas necesarias en la asignatura.

Investigadora: ¿Y hay alguna carencia concreta alguna más marcada que otra a la hora de desenvolverse en la lengua B?

Entrevistado: Pues hay una carencia muy grande en la expresión, pero una vez que van, digamos, avanzando en la asignatura puede hacerse más acusada la comprensión, porque empiezan a tener automatismos para cubrir el mínimo expresivo que se les exige hacia el alemán, pero les falta entender lo que... lo que se expone en alemán para interpretarlo al español.

Investigadora: ¿Y tú tienes la sensación de que dedicas parte de la asignatura o parte del contenido de la asignatura a fomentar las habilidades lingüísticas de los estudiantes?

Entrevistado: Sí, en los últimos años no me queda más remedio. Si no le dedicase, pues eso...esfuerzo y parte de la asignatura a hacerme eco de alguna manera de esa deficiencia, entonces prácticamente no podría continuar con el contenido y el aprendizaje previsto en la asignatura. He de decir que en la asignatura y ya en el contexto de la asignatura y en tutorías. O sea que cada vez focalizo más en tutorías comunes, en tutorías individualizadas para intentar paliar esa deficiencia, no para responder a contenidos específicos de la asignatura.

Investigadora: ¿Y cómo lo haces concretamente? ¿Qué ejercicios o prácticas llevas a cabo para intentar corregir esta deficiencia?

Entrevistado: Pues nos dedicamos muchísimo en la Interpretación II todavía a lo que serían preejercicios de alguna manera, de síntesis de lo que han oído, de desarrollar una idea a partir de una palabra clave, de formular de una manera distinta lo que acababas de oír en alemán sobre todo en tu lengua B, intentar controlarlo de una manera distinta. O sea, ejercicios de ese tipo. Todo lo que son ejercicios prácticamente que se utilizan quizá como para fomentar la comprensión y la oralidad en lo que pueden ser clases de lengua normal normalmente, de aprendizaje de una lengua.

Investigadora: ¿No formarían los ejercicios como la reformulación parte de...? ¿Serían en realidad preejercicios para la interpretación, ¿no? Siempre se hacen para preparar...

Entrevistado: Para adquirir en realidad capacidad de síntesis y de expresión etc., pero que concretamente ya han quedado superados en la Interpretación I. Cuando hay un buen nivel, se dedica parte a ese tipo de ejercicio más que para paliar deficiencias lingüísticas, para realmente fomentar... eso, destrezas como la gestión del tiempo, la expresión, la habilidad de cambios de registro, etc. para las técnicas de interpretación y aquí ya en Interpretación II no debería formar parte ya ese tipo de ejercicios de la asignatura. Entre otras cosas, porque lo deseable sería que pudiéramos ya profundizar en la toma de notas, que pudiéramos profundizar en un registro algo más especializado.

Investigadora: ¿Y tienes la sensación de que algunos de los ejercicios o recomendaciones que les haces a los estudiantes son específicamente para trabajar su lengua B? No que tengan que ver con las destrezas de la interpretación, sino concretamente para el desarrollo de la lengua B.

Entrevistado: Sobre todo con el desarrollo de la lengua B, porque, por ejemplo, lo que pueden ser automatismos conversacionales claro que forman parte de la técnica, pero no es una técnica adaptada por ejemplo en este caso al inglés o al francés o a otra lengua que pudieran tener en su combinación lingüística, sino que es clarísimamente orientado... como trabajamos lo que es siempre la interpretación bilateral, pues todos los mecanismos de preguntas, pero específicamente desarrollando la lengua. Entonces, mil maneras de preguntar lo mismo en alemán, pero con el objetivo no de que sepan expresarlo de esas mil formas diferentes, sino que sepan entenderlo de todas esas formas diferentes. Que cuando una pregunta no empieza directamente por un pronombre interrogativo, sino que empieza la pregunta por un infinitivo o adelante el verbo o cualquier cosa no se muestran inmediatamente sorprendidos y confusos con la comprensión de la pregunta.

Investigadora: ¿Tienes que incluso llegar a dar explicaciones gramaticales de por qué hay un infinitivo delante y no un pronombre interrogativo o no llegas a profundizar...?

Sí, porque no llegan a entenderlo, pero bueno, por qué aquí tal... y sí que hay que dar alguna aclaración o especificación de por qué adoptan esa forma o por qué se deberían utilizar preferentemente para un registro por ejemplo una expresión concreta, un verbo concreto y no otro.

Investigadora: ¿Y consideras que eso forma parte de tu función como docente de interpretación? Por ejemplo, las profundizaciones gramaticales o...

Entrevistado: No, la verdad es que... obviamente forman parte de ello cuando tienes un determinado perfil de alumnado, porque es que en las clases digamos que uno va a cubrir como un objetivo principal que está vinculado a unos objetivos, digamos, menores, por decirlo de alguna manera. Uno principal que se ayuda de subobjetivos para alcanzarlo. Entonces, claro, en un principio si partes del nivel que desearías, pues este tipo de cuestiones que estamos comentando no formarían parte de mi labor en esa asignatura. Pero, si la realidad es que me encuentro con un grupo diferente, también es una realidad docente que uno tiene que intentar alcanzar el objetivo, pero adaptar los subobjetivos si son necesarios para realmente acercarse siquiera a lo que se pretende hacer en la asignatura, sino no estaríamos haciendo nada. Tampoco tendría ningún sentido que me quede en la asignatura, si, por ejemplo, tengo en

el aula 20 alumnos, con tres, por que serían a lo mejor los que únicamente podrían cumplir a rajatabla todos esos subobjetivos que yo me planteo para llegar al objetivo final de forma óptima. Entonces aquí lo que hago es intentar llegar al objetivo final. Algunos llegarán de forma óptima de todas maneras, porque tendrán sus suplementos y sus cosas para poder hacerlo, pero otros que lleguen siquiera mínimamente a ese objetivo señalado para la asignatura, que es ¿cuál? Pues el objetivo principal dentro de lo que es la filosofía de esa asignatura que es la interpretación de enlace es que el alumno maneje la lengua y los recursos de la técnica de la interpretación bilateral mínimamente para poder garantizar esa modalidad de interpretación: la interpretación de enlace en contextos, digamos, lingüísticamente no muy elevados, pero sí como mínimo lo que pueden ser una entrevista inicial entre un médico y un paciente, entrevista inicial en un ámbito académico, entrevista inicial para un trabajo que te presentes... que tengas unas destrezas mínimas para cubrir con una fluidez aceptable ese tipo de situaciones.

Investigadora: Antes, en la situación que acabas de describir, incluso de tener que dar explicaciones muy concretas de la lengua, ¿crees que sería relevante como profesor de interpretación en el Grado tener conocimientos de didáctica de la lengua B?

Entrevistado: Por supuesto que sí, porque muchas veces incluso lo que tenemos que hacer es remitir a alumnos a lo mejor a ejercicios que pudieran... Tú puedes incluso tener en el aula por ejemplo una duda concreta de gramática y a lo mejor, porque a lo mejor hay otras que tú no vas preparada para ello. Tú conoces que eso es así, pero después pues la explicación gramatical más extensa y con los ejemplos pertinentes pues no es lo que tú llevas preparado para tu clase. Entonces, al final tienes que decirles espérate que lo consulte, vente al despacho, lo vemos, a ver si encontramos una serie de ejercicios que te puedan ayudar a superar ese problema. Pero digamos el profesor de interpretación va a ir tirando de su conocimiento de la lengua B de su propio aprendizaje en su día, de los aspectos gramaticales etc. para buscar una orientación para el alumno. Pero no es esa su función, porque, quiero decir, a mí me exige un trabajo aparte. Porque es como cuando estamos hablando ahora en español y de repente pero por qué estamos utilizando aquí subjuntivo y no estamos utilizando tal cosa, pues tu sabes perfectamente que ahí toca el

subjuntivo y no el indicativo, pero dices, espérate que yo me acuerde... espérate que te de la explicación correcta y eso muchas veces en el aula no lo haces, porque entonces ya además de dar una explicación que puede ser útil a cuatro de los alumnos, descuelga completamente a los otros 16. Entonces es un problema. Incluso extenderse en ejemplos o en explicaciones incluso hasta cuando las tienes a mano, que no siempre es el caso, sinceramente no siempre es el caso.

Investigadora: Bueno, supongo que también quita mucho tiempo para el contenido propio...

Entrevistado: Claro, mucho. En la clase intento siempre que sea...estoy dedicándome mucho tiempo fuera del aula y fuera de lo que sería la preparación propia para mi asignatura a estar preparada, digamos, para ayudar a los alumnos en ese aspecto.

Investigadora: Entonces como que eres un poco profesora de alemán en tus ratos libres forzosamente.

Entrevistado: Exactamente. La verdad es que sí, que un poco...además siendo muy consciente de que solo podré paliar parcialmente las dudas del alumnado, porque cada uno nos especializamos en las explicaciones que más necesitamos. Eso quiere decir que el problema de enseñarles yo algo de alemán no es enseñarles ya alemán o la dedicación que yo tenga que hacer al respecto, sino que las deficiencias gramaticales o de cualquier otra índole que tengan, léxicas, etc. que tenga el alumno no son homogéneas en todos ellos. Cada uno de ellos, digamos, carece de partes de conocimiento gramatical...no en todos están acentuados igual los mismos problemas. Entonces tampoco me permite a mí, incluso aunque quisiera, coger y decir, bueno, voy a hablar con un compañero filólogo y que me explique, por ejemplo, cómo hago una programación progresiva de un nivel x. Es que no podría siquiera plantearme esa enseñanza progresiva, porque ¿de qué punto parto? ¿Cuál es el punto de partida? ¿Dónde está la deficiencia? Y ahora, ¿tengo que construir progresivamente o tengo que ir tapando huecos que habían quedado en el camino? Entonces una cosa, me imagino, que son deficiencias propias de las bases, de un nivel inicial de alemán, pero después a su vez, que por eso están también en cuarto, a su vez dominan cosas que les han enseñado en algún momento pues a lo mejor de un nivel ya más avanzado de la lengua. Entonces ¿a qué nivel me adapto yo

también como profesora para enseñarles a ellos, aunque quisiera? Es muy complicado. O sea, resumiendo, yo voy tapando parches, lo que son agujeros.

Investigadora: Perfecto...entonces, resumiendo efectivamente sí sientes que hay una deficiencia. Otra dificultad añadida es que es un grupo que es muy heterogéneo, en el que hay muchas diferencias entre los estudiantes, que particularmente la expresión oral es un problema y que luego también la comprensión oral se hace muy problemática y para paliar esta situación, pues muchas veces tienes que dedicar tiempo en tus tutorías a ejercer de profesora de alemán como puedes, que no forma parte en realidad de tu función, que no forma parte de la asignatura y que no da tiempo tampoco para abarcarlo todo.

Entrevistado: Efectivamente. Imposible, porque rompería totalmente el ritmo. Incluso en el supuesto de que fuese posible, no podría dedicarme tampoco a dar solo una asignatura enfocada a la oralidad en alemán.

Investigadora: Muy bien. Pues...muchas gracias.

Entrevistado: De nada, un placer.

Entrevista 2 (alemán)

[...]

Investigadora: ¿Consideras que tus estudiantes de la asignatura Interpretación I tienen un nivel de lengua B suficiente como para seguir y aprovechar las clases adecuadamente?

Entrevistado: Yo creo que hay mucho desnivel en la clase. Pero yo creo que medianamente pueden seguirla. También es porque...claro, esa asignatura la comparto con [nombre propio]. Entonces [nombre propio] se hace cargo de la interpretación hacia el alemán, de enlace ¿no?, siempre estamos hablando de enlace, y yo de la directa. Entonces para mi es más fácil. Entonces a un nivel adecuado digamos que medianamente bien.

Investigadora: Más o menos ¿no?

Entrevistado: Más o menos, sí. Hay desnivel. Pero yo creo que, a un nivel determinado, sí pueden.

Investigadora: ¿Hay algún aspecto en concreto de lengua B que notes que sí flaquea un poquito más que otro quizá? ¿Quizá la comprensión, la expresión, corrección gramatical? ¿Algo qué hayas observado?

Entrevistado: Bueno yo lo que...claro, date cuenta que yo imparto normalmente directa y no inversa. Yo de todas formas creo que el hincapié tiene que estar...que falta hincapié en lo que es la comunicación oral. Entonces...y claro, yo lo he visto, porque, aunque yo imparta directa, luego la de enlace la hacemos juntos. Incluso la hago yo sola a veces ¿no? Entonces pues yo creo que es la comunicación oral, en general, que falla. Más bien activa que pasiva. Eso. Que en una lengua B, pues tendría que ser..., claro.

Investigadora: ¿Tienes a veces la sensación de dedicar parte de la asignatura a mejorar aspectos de la lengua B?

Entrevistado: No. Porque, si se hace, se hace muy tangencialmente. No, no, porque...no...Es decir, bueno, se hace siempre tanto... pero también en la lengua A. Quiero decir, en la lengua A y en la lengua B.

Investigadora: Sí, pero quiero decir, por ejemplo...

Entrevistado: No, yo más bien son estrategias. Lo que dedico más son estrategias. Es decir, porque se complica mucho el alumno. Entonces no saben aplicar estrategias adecuadamente. Quiero decir, no saben simplificar. Entonces por ejemplo en interpretación quieren hacerlo textualmente, quieren hacerlo palabra por palabra textualmente y que no falte absolutamente nada. Entonces yo creo que no tienen esa capacidad de hacer una...es decir, lo mismo que si es español-español. Tú puedes complicarte la vida o puedes simplificar para expresar una misma idea. Entonces en eso quizás es en lo que mayor hincapié se hace. Por lo menos en ese primer...

Investigadora: Entonces las dificultades que tú puedas observar puntualmente no tienen tanto que ver con lengua B sino con otros aspectos.

Entrevistado: No, tienen que ver con lengua B, pero yo no puedo entrar en lengua B y, de hecho, no entro. Yo no estoy dispuesta a dar las clases de lengua B. Entonces, claro, lo que hago es presentarles una especie de atajo, de forma que puedan solucionarlos mejor, esos problemas. Pero yo no puedo entrar en enseñarles lengua B. Porque además sería injusto con respecto a la otra parte de la clase que sí tiene ese nivel y con este tipo de estrategias o atajos, pues, creo que pueden ganar todos.

Investigadora: Vale. Entonces decías que no entras en lengua B. Imagino que porque consideras que no es tu función como docente de interpretación.

Entrevistado: No. No entro. Es decir, yo sí les puedo dar a lo mejor algunas pautas que ellos se preparen o que ellos miren, pero no entro.

Investigadora: O sea, quizás recomendaciones, si observas alguna... que escuchen la radio y ese tipo de...

Entrevistado: Recomendaciones. Ese tipo de cosas, sí. Pero, vamos, no paso de las recomendaciones, por lo menos de forma directa. Hombre, indirectamente, si estamos en un tema y veo que flaquean, pues lo comentamos. Pero... mínimamente, mínimamente.

Investigadora: Vale, sí. Sobre todo por cuestiones... porque hay personas que sí que pueden seguir el nivel y que no es una clase de lengua.

Entrevistado: Claro y... exactamente. Por esos dos motivos fundamentalmente, claro.

Investigadora: Entonces... ya la última pregunta, bueno ya está semicontestada, si consideras relevante que un docente de interpretación en el grado tenga conocimientos de didáctica de lengua B.

Entrevistado: Pues sinceramente y dicho ya lo dicho, creo que nunca viene mal. Eso... efectivamente, es decir, nunca viene mal, porque si les puedes hacer unas indicaciones lo puedes hacer mejor si tienes esos conocimientos ¿no? Pero realmente no lo veo relevante para *mi* trabajo. Porque yo les tengo que enseñar interpretación y estrategias de interpretación. Estrategias básicas, porque es el inicio. Entonces bueno, esas les pueden servir, como he dicho antes, para facilitarles su labor y que a un determinado nivel puedan interpretar.

Investigadora: Muy bien. Claro, Interpretación I es sobre todo estrategias de preinterpretación.

Entrevistado: Efectivamente. Muchos ejercicios de preinterpretación y luego unimos todos esos preejercicios en la interpretación de un nivel de dificultad... no alto claro, de interpretación de enlace, que no es consecutiva ni simultánea.

Investigadora: Vale. Entonces, recopilando un poco, dices que sí observas cierto desnivel, pero que medianamente sí que son capaces de seguir los contenidos de la asignatura Interpretación I

Entrevistado: De esa asignatura, que es de inicio, claro.

Investigadora: De esa asignatura en concreto. Que si hubiese que destacar algo sería tal vez la expresión...

Entrevistado: Vamos a ver. Ahí matizaría que hay algunos que a lo mejor no. Siempre hay uno, dos, tres que tienen problemas reales, es decir, ...

Investigadora: ¿Consideras que eso sería una minoría? ¿Los que no pueden seguir la clase?

Entrevistado: Sí, yo creo que sí, que sería una minoría.

Investigadora: Vale. Y qué, bueno, a pesar de que sí que efectivamente puedes notar que haya... que flaquee la lengua B en algunos asuntos tú como profesora como docente de interpretación no entras en cuestiones de enseñanza de lengua B, porque no es tu competencia.

Entrevistado: No, solamente recomendaciones.

Investigadora: Recomendaciones generales...

Entrevistado: Recomendaciones generales, pero no entro, no.

Investigadora: Exactamente. Ok, pues eso sería todo.

Entrevista 3 (alemán)

[...]

Investigadora: Vale. La pregunta sería si tienes la sensación o si crees que tus alumnos en interpretación tienen un nivel suficiente en su lengua B como para hacer frente a las exigencias de la asignatura.

Entrevistado: Vamos a ver, en general no. Creo que no. Evidentemente siempre...no se puede decir que tengan todos el mismo nivel. Siempre hay- lo típico, digamos, en clase es que tienes por ejemplo 25 alumnos, hay dos o tres que destacan de los que dices estos sí, tienen nivel lingüístico en alemán para interpretar. Porque me preguntas hacia el alemán ¿no? ¿O en general?

Investigadora: En general. En general su competencia en la lengua B.

Entrevistado: Sí, también lo mismo. Es un poco lo mismo. Hay como dos o tres que destacan, que dices vale, muy bien. Y luego, la gran parte...dices, bueno, debería ser mejor. Y luego hay unos cuantos, unos pocos que es imposible. Más o menos es así el panorama más o menos. Por eso, en general, me gustaría que tuvieran más nivel.

Investigadora: Vale. ¿Hay alguna carencia que observes en especial, quizás con la comprensión, a la hora de la expresión, dominio de registros... algo que tu observes que con esto siempre tienen problemas?

Entrevistado: Hombre, evidentemente les suele costar más la producción que la comprensión ¿no? O sea, digamos, lo que te he dicho antes de esos tres grupos, el grupo medio, digamos, sobre todo lo que les cuesta es la producción, la comprensión no tanto. Mientras que los que están realmente en la parte de abajo, que he dicho antes, que realmente dices que no hay forma ¿no? son gente que también tiene problemas de comprensión. Hay gente que no entiende cuando le dices algo en alemán. Pero así, en general, pues otra cosa... hombre, claro, el registro no podemos ni hablar, porque realmente son... en alemán son cosas muy básicas. En Interpretación I y II, realmente, yo... nosotros ya estamos contentos si pueden transmitir el mensaje correcto desde el punto de vista del contenido y el registro ya... casi es un tema que no tenemos en cuenta, porque no lo exigimos tampoco. No tienen esta capacidad de... distinguir entre registros.

Investigadora: Vale. ¿Y dedicas parte de la asignatura a mejorar estas competencias lingüísticas?

Entrevistado: No directamente. Hombre, vamos a ver, yo no me pongo a hacer gramática, por ejemplo. Por ejemplo, yo sé que antes de llegar yo a la facultad, lo sé porque estuve en alguna asignatura, la profesora sí que dedicaba gran parte de la asignatura realmente a dar gramática. O sea, bueno, gramática, sí. Alemana ¿no? Eso realmente no lo hago, porque creo que no podemos permitirnos el lujo de perder tiempo con estas cosas cuando realmente deberían saberlo y si no lo saben, pues tienen que repetir o irse al extranjero, pero no podemos meternos en estas cosas. Hombre, lo que lógicamente ejercitamos todos los días es la competencia oral lógicamente. Eso... ¿no? Y se corrige y... a veces también he hecho, porque... pero vamos hace también años que no lo hago, algún ejercicio de gramática entre comillas. Porque es un tema con el que tienen muchos problemas con la declinación ¿no? De los adjetivos y todas esas cosas ¿no? Entonces he tenido ejercicios con textos donde faltaban las terminaciones de los adjetivos, de los artículos etc. y tenían que leerlo. Un ejercicio de ese tipo. Pero últimamente no lo he hecho tampoco.

Investigadora: Entonces, tampoco puntualmente si surge algo, das una aclaración gramatical...

Entrevistado: Vamos a ver. Hombre, sí. Claro, si surge algo estamos haciendo alguna interpretación o lo que sea y hay algún error o lo que sea, además un error que veo que es una cosa recurrente lo que sea, pues sí que lo comento, pero es que me propongo... No es que me proponga, mira, mañana me voy a plantar ahí y voy a dar no sé qué de gramática o no sé qué aspecto de lengua ¿no? Eso no.

Investigadora: O sea, que no está previsto, pero sobre la marcha surge a veces.

Entrevistado: Sí, claro. Eso sí.

Investigadora: Y... me imagino que a lo mejor recomendaciones generales 'escuchad más la radio', ese tipo de cosas ¿no?

Entrevistado: Sí. Claro, claro. Eso desde el primer día de clase ya... y luego lo voy repitiendo. Tienen que escuchar... además, como es tan fácil hoy en día con Internet y tal y cual. Pues antes era mucho más complicado... leer, etc. etc.

Investigadora: Muy bien. Entonces, lo que acabas de comentar, ese tipo de aclaraciones o que incluso pasaste ese ejercicio ¿no? para rellenar los huecos de las declinaciones... ¿Consideras que forma parte de tu función como docente de interpretación?

Entrevistado: En principio, no. O sea, no es lo ideal. Lo ideal sería que la gente ya llegue con un nivel ¿no? que realmente no... que te permite concentrarte en lo que son las técnicas de interpretación. No dedicarte a cosas, a aspectos lingüísticos. Ahora, sé que no es así. Y bueno, pues, si surge algo, pues también se comenta ¿no?

Investigadora: Entonces no debería, pero *de facto*...

Entrevistado: Efectivamente. Pero vamos, eso ya es así. Incluso diría yo, lo ideal sería no solo en interpretación, sino cuando empiezan los estudiantes en primero ya deberían tener el nivel lingüístico suficiente para poder dedicarse a la traducción. Pero sabemos que no así y no va a ser así.

Investigadora: Tú tienes experiencia ¿no? en la didáctica del alemán. Te habías dedicado...

Entrevistado: Sí, sí. Estuve unos cuantos años en el Centro de Lenguas Modernas.

Investigadora: ¿Y consideras relevante ahora mismo para un docente de interpretación en el grado, consideras que es relevante tener nociones de...o formación en didáctica de la lengua B?

Entrevistado: Hombre no es condición *sine qua non* en principio. Es un poco lo que he dicho antes. No debería ser relevante. Ahora, teniendo en cuenta la situación que tenemos que hay problemas, pues, evidentemente no está mal tenerlo ¿no? No está mal saber, porque muchas veces si no tienes esa formación igual hay cosas que ni puedes explicar muy bien ¿no? Con lo cual sí que es una ayuda. O sea, no está mal.

Investigadora: Pues muy bien. Eso en realidad sería todo. Entonces resumiendo un poco, destacas que hay bastante desnivel, que hay unos pocos estudiantes que van fenomenal, un grueso que va más o menos tirando...

Entrevistado: Y que debería ir mejor...y unos cuantos que...

Investigadora: ...y una minoría que no. Y que sobre todo a esa minoría también le cuesta todo en general. La comprensión, la expresión

Entrevistado: Sí y luego también está la comprensión. Hay gente que les cuesta la comprensión, que no te entienden.

Investigadora: Y, en general, la expresión oral es algo que convendría que trabajaran en general la mayoría ¿no?

Entrevistado: Hombre, yo creo que la expresión oral es algo, pero es también... porque no tienen tantas oportunidades ¿no? De... En las clases de lengua suele haber muchísimos alumnos. Se hace difícil practicarlo...En fin, precisamente esta mañana cuando tuvimos la jornada de acogida, [nombre propio] dio una pequeña charla sobre la interpretación e hizo hincapié en ese tema ¿no? Y les dijo, mira, tenéis que...cuando lleguen las clases de Interpretación I, tenéis que ser capaces de hablar. Si no es el caso, pues poneos las pilas, buscaos a gente, que había mucha gente de intercambio...hablar, hablar, hablar todo lo que podáis. Ojalá que se lo tomen en serio y que...

Investigadora: Ok. Y que, bueno, que puntualmente surgen momentos en el que de alguna forma ejerces sin quererlo como profesor de alemán muy puntualmente en la clase...

Entrevistado: Sí, sí...

Investigadora: Muy bien. Y que tu apoyo a la mejora lingüística consiste, sobre todo, pues, eso, en explicaciones puntuales, recomendaciones generales y que en su momento también...

Entrevistado: Y corregir, porque claro...si ellos cometen errores, pues lógicamente...igual ni siquiera todo, porque a veces es demasiado, no puedes entrar...pero claro, las cosas más gordas y tal, pues, lo corriges.

Investigadora: Pues muchísimas gracias por compartir tus percepciones.

Entrevistado: De nada.

Lengua B árabe

Entrevista 1 (árabe)

[...]

Investigadora: La primera pregunta sería si consideras que, en general, el nivel de lengua B de los estudiantes es suficiente como para seguir y aprovechar las clases de interpretación.

Entrevistado: Bueno, suficiente para una minoría, el nivel. Para la mayoría es muy insuficiente.

Investigadora: ¿Y notas diferencia entre Interpretación I e Interpretación II?

Entrevistado: Sí, para mí eso...para este nivel de alumnos, la Interpretación I es más difícil, porque además de trabajar ejercicios de síntesis y análisis de discursos, trabajamos la toma de notas y luego trabajamos la bilateral y la consecutiva de nivel inicial. En cambio, en la II básicamente el trabajo fuerte es sobre traducción a vista. Y además el examen que hacíamos y que hace mi colega es una traducción a vista. Eso siempre va complementado con ejercicios de expresión oral y análisis de...y otros ejercicios para potenciar este último ejercicio de evaluación.

Investigadora: ¿Y en cuanto al nivel de los estudiantes? ¿Hay ahí algún cambio de un curso a otro?

Entrevistado: El nivel no cambia. Muchas veces lo anecdótico es que muchos alumnos aprueban la II antes de la I. Como, como dicen, no hay toma de notas

y no hay síntesis y no hay bilaterales, entonces el examen final es una traducción a vista. Entonces se la trabajan y si tienen un nivel medio en árabe, normalmente aprobarían la Interpretación II. En cambio, la I bajando casi al límite el nivel la mayoría no consigue aprobar. Este año sí que ha habido un porcentaje elevado en la primera convocatoria en junio, casi un 60% de aprobados, porque hemos intentado, pues, adaptarlo al nivel, porque si no, no podemos seguir. No podemos...y ellos no pueden seguir, porque eso ya viene de la base.

Investigadora: ¿Y hay alguna carencia particularmente marcada en la lengua B? Comprensión o la gramática o la expresión, ... ¿Algo que sea particularmente marcado?

Entrevistado: Sí. Para los que tienen nivel bajo en lengua, el problema en árabe es competencias lingüísticas en lengua árabe. Son mínimas. Los que ya tienen un nivel medio o incluso alto en lengua árabe, les falta competencias propias de la asignatura. El análisis del discurso, la síntesis, la comprensión, ... Entonces, muchas veces no sabes que... hay unos que te exigen un poco más, pero si empiezas a trabajar con ellos esas competencias, luego, la mitad la vas a marginar. Van a estar allí y no se enteran de nada. Entonces tienes que leer despacio los discursos, repetir y luego hay unos que sí, que salen perjudicados, pero me imagino que también se alegrarían por tener mucha...por no darles mucha caña y obligarles a otra cosa. Se conforman con ese nivel.

Investigadora: Entonces, los que tienen nivel bajo decías que tenían problemas con las competencias lingüísticas. ¿Alguna en concreto? ¿Algo que les cueste en concreto? Hablar o comprender o...

Entrevistado: Las dos cosas. Yo por ejemplo los discurso que trabajamos yo cojo una noticia y la proyecto en la pizarra. Además de leerla y veo que a la primera no se enteran, la pongo en la pizarra y siguen sin enterarse. Leyendo. Los que saben árabe, sí. Leyendo, lo saben. Pero luego para resumirlo o reproducirlo en otra lengua con sus palabras entonces tienen carencias.

Investigadora: ¿Y sientes que dedicas parte de las clases de interpretación a fomentar y mejorar las habilidades lingüísticas en lengua B?

Entrevistado: Sí... lo intentamos al principio. Yo trabajo con ellos cosas muy básicas. Todos los ejercicios de preinterpretación. Trabajo con ellos cosas de síntesis, de resúmenes. Incluso traigo recomendaciones de cómo se hace un

resumen; cosas casi de bachillerato y, además, si no saben pasar de lo particular a lo general, hilar esos detalles importantes son cosas para ellos desconocidas. Cuando ya eso lo tienen machacado en bachillerato. Entonces trabajo con ellos esas cosas, el tema de la memoria, trabajamos con ejercicios básicos, pero como no tienen... además lo dicen ellos 'como no entendemos muchas cosas, no nos beneficiamos de lo que estás intentando transmitir'. Entonces, claro, muchas veces lo decimos todo en español cuando hay que hablar más en árabe y eso me pasa también en la asignatura de traducción que imparto, traducción general. Me dicen 'por favor no hables en árabe'. Traducción inversa. Pero esto es una clase de árabe y me dicen 'no, pero es que no nos vamos a enterar'. Unos llegaron a decirme 'puedes hacer una cosa, un resumen al final y nos lo mandas' No sé qué... 'Hablas en árabe...' Entonces eso ya es demasiado. Ya está la asignatura de traducción general y es otra historia.

Investigadora: ¿Tienes que incluso a veces hacer o has tenido que llegar a hacer a lo mejor alguna explicación gramatical, algo que realmente no sería ya tanto interpretación o técnicas de interpretación sino más bien...?

Entrevistado: Todos los días. Todos los días corrijo cosas de gramática y reglas y eso por qué y además insisto, como no se ha aprendido eso en gramática... Además yo corrijo mucho en el examen cosas de gramática. Yo cuando reviso el examen, no sé si luego vendrá esa pregunta, yo lo que hago en mis revisiones, hago una transcripción casi íntegra del examen, de la grabación.

Investigadora: Madre mía.

Entrevistado: Con los errores, cuando yo corrijo, por ejemplo, [entrevistado muestra un examen a la investigadora] sobre todas las cosas, todo lo que yo he dicho pues entre comillas.

Investigadora: Dedicarás un montón de tiempo entonces a la corrección de los exámenes.

Entrevistado: Yo me dedico en casa con el examen casi dos horas.

Investigadora: Sí, porque transcribir tarda...tarda muchísimo tiempo. Sí, sí.

Entrevistado: Entonces yo muchas veces cuando corrijo, puedo decirle directamente...ya sabes los alumnos...mira... [muestra un examen] esto no es... Claro... por eso es un poco...duro. La Interpretación I...se pasa muy mal.

Investigadora: Y...tienes que incluso en clase ¿no? a veces tienes que pararte quizás... por qué esto es así gramaticalmente ¿no? Y... ¿sientes que esas cosas son parte... son parte de...de tu función como profesor de interpretación?

Entrevistado: Bueno, yo creo que siempre le digo que esas cosas tienes que tenerla ya superada. Son cosas de gramática, de gramática de contraste y ahora ya lengua árabe, que tenéis seis o siete niveles de lengua árabe. Y aquí yo no corrijo estas cosas, porque muchas veces son...como la mitad, tengo veintitantos y quince no saben hacerlo y los que lo saben, saben un poco de árabe, pero tampoco pueden justificar porque se escribe de esta manera u otra...Entonces yo sí, yo le dedico un poco de tiempo más a esto, sí. No dando la teoría y dando las reglas, sino solamente lo comento y no quiero que pasen... que pasen estas cosas desaparecidas.

Investigadora: Ah vale, entonces es más bien una corrección, pero no es una explicación.

Entrevistado: No es una explicación de teoría, solamente corrijo y luego le digo que puede irse a mirarlo o incluso muchas veces le digo pues esto podéis...alguien se encarga...que lo mire y nos lo explique el próximo día en cinco y diez minutos. Suelo hacerlo también.

Investigadora: ¿Y les tienes que dar a veces recomendaciones de cosas? ¿Te vienen a ti a veces con dudas? ¿Te preguntan cómo pueden mejorar su árabe o...?

Entrevistado: Sí...son...sí. Yo claro, el tema de recomendaciones las tengo para todos, incluso las tengo colgadas. Lo digo y yo hago tutorías individualizadas. Son clases particulares gratuitas. Entonces... y en esas, pues, vemos cada caso cómo se puede mejorar. Insisto mucho en la lectura en árabe. Les doy páginas de...en árabe de medios de comunicación como Al-Jazeera, como la BBC en árabe. Todas esas páginas les digo que tenéis que acostumbrarse, acostumbrar el oído al lector o al presentador de ese programa en lengua árabe. Y van algunos, sí. Pero algunos... Además, hay un problema muy serio, que es la metodología. No saben cómo estudiar. Hay muchos que dedican tiempo a esta asignatura y a otras y luego no saben cómo hacerlo. Entonces intentamos también, pues, decirles cómo hacerlo, orientarles un poco. Pero son problemas estructurales muy serios, no se solucionan con parches, con arreglos así. Necesitan cursos intensivos centrados en la comprensión oral,

no gramática, porque gramática dan mucha gramática, pero luego no saben aplicarla a la traducción y a la interpretación. Y lo suyo es hablar mucho y una de las cosas es hablar en clase en lengua árabe.

Investigadora: ¿Y tú tienes alguna formación o experiencia en didáctica de la lengua B, o sea, en didáctica del árabe?

Entrevistado: ¿Didáctica? ¿Formación? No, formación como tal no. ¿Formación académica?

Investigadora: Sí, o experiencia.

Entrevistado: Experiencia, sí. Experiencia, sí. Ya son muchos años enseñando, porque yo enseñé también traducción, no solamente interpretación. Traducción y gramática contrastiva también.

Investigadora: Ok. ¿Y consideras que es relevante en una clase de interpretación de grado que el profesor cuente con conocimientos, ciertos conocimientos en cuanto a didáctica de la Lengua B?

Entrevistado: Bueno, conocimientos en didáctica de la lengua B siempre son importantes. Son un apoyo importante y a lo mejor algunos profesores no lo necesitan, porque van directamente, tienen su metodología de impartir interpretación y van directamente a lo suyo. A lo mejor les funciona así. Pero en nuestro caso necesitamos, pues esas herramientas de enseñanza de la lengua. Es como algo complementario a la didáctica de la interpretación.

Investigadora: Sí, lo decía, porque... lo que contaba antes en la academia cuando recibí esta alumna que quería clases de interpretación, había una pregunta que le estaba formulando que ella no entendía, porque no entendía la estructura gramatical que se está empleando, porque era un condicional, que... en alemán hay dos formas de hacerlo. Ella conocía una, que es la más común, pero no la otra, entonces no entendía que era una pregunta condicional. Entonces cuando me di cuenta de eso de que era ese el problema, pues paré ahí, hice un pequeño paréntesis y le tuve que explicar esa formación alternativa del condicional en alemán para que entendiera esa pregunta y ya ahí continuamos la clase.

Entrevistado: Solamente había aprendido una fórmula y luego ya no...

Investigadora: Exacto, exacto. Entonces por eso pregunto a veces si consideráis relevante, si a veces os resulta necesario saber... porque uno no siempre sabe... porque a veces, pues, por ejemplo, en español, pues a lo mejor

la gente nativa sabe cuándo es indicativo, cuándo es subjuntivo, pero no sabe por qué. ¿No? A veces no sabemos explicar por qué algo es así en una lengua. Por eso pregunto a veces si resulta a veces necesario como profesor de interpretación...

Entrevistado: Yo sí, yo creo que sí. Porque muchas veces incluso los alumnos cuando otro alumno o el mismo profesor expone una frase con estructura distinta a la que está acostumbrado ese alumno u otros, pues tenemos que explicarle que en el caso del condicional que hay dos o tres casos y se hace con esta partícula y depende si es presente o si está de qué hacerlo...el condicional simple, luego... entonces esas tres estructuras que hay, el condicional muchos no lo saben en árabe y solamente utilizan una y cuando tú utilizas una partícula distinta dicen 'pero esto es condicional'. Yo lo he vivido muchas veces y 'nos lo han enseñado solamente...' y muchas veces los profesores de árabe enseñan solamente una cosa, a lo mejor no profundizan, a lo mejor no dan más ejemplos. Pero ese problema nosotros lo vivimos a diario.

Investigadora: Entonces ejercéis a veces también...ya de por sí parece ser que los créditos en interpretación obligatorios de por sí no son muchos y parte del tiempo se os va en cosas que son ya ajenas un poco a la formación en interpretación ¿no?

Entrevistado: Seguro. Claro, por eso he empezado diciendo que muchos alumnos a lo mejor se sienten perjudicados. Nunca lo... nunca lo han...

Investigadora: Verbalizado.

Entrevistado: Yo creo que muchos muchas veces no están contentos, porque claro, sí, es que no profundizamos mucho, pero estamos aprendiendo otra cosa, que no sabíamos. Pero claro, yo no puedo ya hacer...hace cinco o seis años entonces yo daba unas entrevistas distintas, las síntesis son muy largas y ahora claro con una o dos síntesis se me va la primera hora. Y luego si hago dos bilaterales y entonces la otra hora. Y si además en medio estoy media hora explicando cosas, entonces yo también, costumbre, no sé si esto es bueno o malo... Muchas veces insisto mucho en la cosa y hablo despacio y lo vuelvo a explicar y muchas veces les digo a lo mejor os estáis aburriendo, pero explicándolo dos o tres veces ejemplos de ejercicios de interpretación en general y veo que la mitad no se entera. Muchas veces en español lo digo.

Investigadora: Entonces al fin y al cabo entonces es un poco la tónica general parece casi... casi todas las lenguas.

Entrevistado: Sí...francés también están...no están muy contentos. [Nombre propio] también dice que ha bajado mucho el nivel de francés.

Investigadora: Al fin y al cabo, la mayoría, lo que estáis haciendo es adaptaros a lo que hay.

Entrevistado: A lo que hay, sí. No es lo que estudiamos nosotros hace ya muchos años. El primer día de interpretación fue directamente...nos sacó la profesora que nos daba interpretación consecutiva, la impartía [nombre propio], y directamente el primer día ya nos ponía a hacer consecutiva. Ya llegué yo una semana tarde pero ya estaba directamente. Claro, porque el nivel lo exigía. Gente que...había compañeros con nivel muy bueno.

Investigadora: Entonces también cambió el perfil de los estudiantes de árabe. ¿También eran antes más arabófonos y ahora menos?

Entrevistado: Antes no...cuando empecé la carrera no había árabe.

Investigadora: Ah vale, fue con francés entonces.

Entrevistado: Lo hice con francés. Pero claro francés que hablan de [nombre propio] y otros compañeros...entonces ha bajado mucho. Dicen que algunos no entendían el discurso en francés. Claro y eso sorprende muchísimo, porque nosotros en aquella época no había tanta información ni había internet ni había discursos. Todo fotocopias y a ver si consigues algo en condiciones. Y ahora con todo este progreso y avance y la gente no mejora.

Entrevista 2 (árabe)

[...]

Investigadora: ¿Tienes la sensación de que quizás tus alumnos o tienes la sensación de que el nivel de lengua B que tienen los alumnos es suficiente para seguir y aprovechar las clases de interpretación?

Entrevistado: Más bien tengo la sensación de lo contrario. El nivel no es suficiente yo creo que de la mayoría.

Investigadora: La mayoría, entonces. ¿Y una minoría que sí?

Entrevistado: Sí, a veces encuentras un par de alumnos que son buenos, pero en general no.

Investigadora: ¿Y hay alguna destreza en la que destaque una carencia en especial? ¿Quizás la comprensión, la expresión, los registros, algo que tú digas aquí siempre hay problemas con eso en concreto?

Entrevistado: Bueno, en realidad con decir lo de la lengua, todo lo que tenga que ver con la lengua ya es un problema. Como no dominan la lengua, ya es un problema. Aunque hables de registros o hables de improvisación, todo lo que tenga que ver con la lengua, al final va a ser un problema, porque no saben. Entonces, si no saben la lengua...podrían improvisar en su lengua A, si es por ejemplo un discurso sobre lo que sea. Pero en la otra lengua, no pueden. Entonces, todo lo que implique combinarlas, va a ser un problema.

Investigadora: O sea que solo son capaces de hablar árabe, si previamente se lo han aprendido de memoria. Un texto en concreto.

Entrevistado: Exacto. Es un problema. El problema ya viene...no creo que es solo interpretación, el problema es también en traducción. Como la lengua no la dominan, es que ya no solo el hecho de que la dominen lo suficientemente como para hablar algo, es que a veces ni siquiera el hecho de leerlo. Yo creo que es un poco grave. Es muy grave. No es solo que no puedan hablar, pero realmente lean perfectamente o entiendan. No. Es que incluso la lectura es un problema.

Entrevistado: Entonces, ¿tienes la sensación de que dedicas parte de tus clases de interpretación a fomentar y mejorar aspectos lingüísticos?

Entrevistado: Claro. De hecho, es lo que hago. O sea, no digo, no es que esté dando una clase de lengua, lo que pasa que siempre todo lo que hago tiene que ver con eso. Les pongo un vídeo en árabe, a ver qué es lo que han entendido, cómo resumir. Les pongo un vídeo en árabe y quiero que lo transcriban en árabe. Ese tipo de ejercicios que realmente van enfocados para la comprensión, incluso para... escribir incluso. Entender una palabra y poder escribirla en árabe. Les doy incluso a veces lectura, pero eso ya no solo en árabe, sino también en español. Siempre les doy, en un principio les hago una grabación, les traigo un texto, una página de lo que sea, puede ser una novela, puede ser...Hacen una lectura en español, solo para que sepan...luego se van a oír ellos. Se dan cuenta de cómo lo han dicho, su dicción, los sonidos, los ruidos que puede haber. Ellos mismos se dan cuenta y luego lo corrigen. Se hace en español y luego en árabe. Solo que en árabe la diferencia es que tengo que traer

un texto vocalizado, que no debería en ese nivel. Hay que traerlo vocalizado, que es un nivel muy bajo en árabe.

Investigadora: Entonces la forma en la que sobre todo mejoras estos aspectos lingüísticos es poniendo vídeos para practicar la comprensión, ejercicios, ...

¿Incluso explicaciones gramaticales tienes que dar?

Entrevistado: A veces. Pero claro, ¿qué pasa? Como hay, digamos, hay una parte que ya tiene ese nivel en teoría, sobre todo cuando hablamos de gramática, no hablan, pero ellos saben muchas cosas, lo han estudiado en teoría, o sea lo saben y hay algunos que no lo saben. Entonces no me dedico nunca a eso, pero ¿qué es lo que les hago? Los que...es algo voluntario, yo les enseño una página en la cual, digamos, hay una especie de curso de árabe muy bueno que tiene todo tipo de ejercicios. Al principio se lo enseño, hacemos un par de ejemplos y lo dejo ahí para quien lo necesite. Quien sepa realmente que lo necesita, que vaya haciendo esos ejercicios y quien ya haya superado ese nivel, pues no.

Investigadora: ¿Y consideras que este tipo de actividades y de ejercicios forman parte de tu tarea como docente de interpretación en concreto?

Entrevistado: Creo que no, pero bueno. Yo creo que no, no debería. No digo que, por ejemplo, en algún momento pues tengas que repasar o hablar incluso de algo que tenga que ver con la lengua o la gramática. Sí, puede ser, en algún momento. Pero otra cosa es que ya tengas que dedicar parte realmente de la clase a eso. Aunque no sea de manera directa diciendo que vamos a dar lengua, lo estás haciendo en la práctica.

Investigadora: ¿Ya anteriormente has dado ya árabe como lengua B alguna vez? ¿Tienes experiencia con eso?

Entrevistado: No, no tengo experiencia en...

Investigadora: Vale. ¿Y consideras que sería relevante para un docente de interpretación en el Grado tener conocimientos de didáctica de la lengua B?

Entrevistado: Pero te refieres de manera general o simplemente por nuestro contexto como hay digamos hay un vacío que nosotros tenemos que llenar, deberíamos de...estás obligado a hacerlo. Y de hecho nos estamos convirtiendo un poco en eso, intentando ver cómo arreglo yo esto. No me toca, pero bueno, si los tengo ya aquí...

Investigadora: Ya. Entonces en ese sentido sí que vendría bien saber... Lo digo, por ejemplo, porque una vez di clase de apoyo de interpretación bilateral a una muchacha al alemán y me traía los textos que trabajaba en clase y se los leía, pero no me entendía muchas veces y cuando ella hablaba, pues tampoco lograba decir frases correctas. Y en algún momento muy específico era muy importante entender que la pregunta o lo que se estaba formulando era en condicional y me di cuenta en algún momento por qué no estaba entendiendo lo que estaba escuchando, porque en alemán un condicional se puede introducir por ejemplo con, por ejemplo, en español “si”, y en alemán también hay una forma de hacerlo sin esa partícula. Entonces, esa forma no la conocía y no reconoció ese condicional. Me di cuenta que fue ese el problema. Le dije ‘¿sabes que esto es un condicional?’ No. Ok. Paréntesis. Te explico cómo va esto...por eso te preguntaba...

Entrevistado: Eso muchas veces me ocurre en árabe. ‘¿Sabes lo que es esto?’ No. Es que esto se utiliza para esto. Entonces, claro lo entienden. Eso además es el pan de cada día. Ese tipo, digamos, de intervenciones “quirúrgicas” que tienes que hacer en un momento dado, las hacemos siempre. Pero el problema no es solo eso, porque eso digamos es un problema sobre la marcha. Lo duro a veces, lo que yo digo a veces es que tengo que cada clase que yo doy generalmente ya vengo con ejercicios proyectados hacia eso. ¿Entiendes a qué me refiero? Proyectados hacia la lengua. Porque lo que ocurre sobre la marcha, bueno, ocurre también en traducción. Alguien que no sabe...te traduce algo de una manera rara. Claro, resulta que no ha reconocido una partícula para expresar un condicional o para expresar cualquier tipo de cosa. Entonces eso no pasa nada. Es algo que, bueno, digamos yo puedo entender que entra en nuestra competencia, pero lo otro no. Tener que proyectar parte de una clase a hacer eso, digo parte, una parte bastante importante. Es lo que hay que hacer, o sea, si no lo hacemos, al final te quedas un par de alumnos te han seguido y los demás están... ¿qué haces?

Investigadora: O sea, realmente es una adaptación un poco a las circunstancias. **Entrevistado:** Además ha sido algo digamos que lleva tiempo. No es que sea digamos que ha ocurrido y estamos un poco...no, no. Ha ocurrido durante mucho tiempo. Y casi estaba resuelto en la licenciatura,

porque ya no conocen el nivel los alumnos y llegaban algunos con nivel y los problemas los tenías con una minoría. Ahora no.

Investigadora: ¿Qué es lo que ha cambiado?

Entrevistado: No te puedo decir. No lo sé, realmente.

Investigadora: ¿Quizás la prueba de acceso?

Entrevistado: No, no había prueba de acceso.

Investigadora: ¿El perfil de los alumnos? ¿Había más arabófonos quizás?

Entrevistado: Sí, yo creo que el perfil que había eran más arabófonos. Es posible, sí. Yo creo que lo mismo por ejemplo antes lo mismo los alumnos que no eran arabófonos digamos que entendían un poco y eran pocos. Creo. Y lo mismo ahora digamos eso ha cambiado. Ahora ya entran más que no son arabófonos, entonces ya se nota. El peso que tienen las personas que digamos no controlan la lengua es la mayoría de la clase.

Investigadora: Y también supongo debe ser un perfil muy heterogéneo ¿no? también porque en otras lenguas también pasa que hay gente con mucho nivel, con nada, una masa que más o menos...

Entrevistado: Sí, sí. Puedes encontrar a una persona o dos o tres que tienen un buen nivel, pero luego encuentras la gran mayoría un nivel bajísimo. Y hay dos o tres que casi no entienden nada.

Investigadora: ¿Y cómo lograr impartir clases de interpretación a personas que no dominan la lengua?

Entrevistado: Eso...ahora les he puesto un video que es de una mujer que tiene una discapacidad. No sé si la habrás visto. Es humorista, americana de New Jersey. Lo que pasa que es de origen palestino y claro es humorista y tiene una enfermedad y...digamos, sus monólogos suelen ser sobre eso. Sobre el hecho de que, aun así, es como es, pero realmente lo ha logrado todo. Ha estado luchando, ha estado intentado luchar por su familia y...entonces digo, no es que estemos en esa situación, pero nos las arreglamos. Si tienes que hacer algo, muchas veces es verdad que haces algo y te das cuenta de que la mayoría se aburre, porque dicen yo eso ya lo sé. O al revés, pones algo para ver si los otros se entusiasman un poco y trabajan y los otros se quedan en blanco y se te quedan mirando 'es que yo no sé eso qué es'. ¿Qué haces? O sea, yo no sé...no sé exactamente que...lo que intento es eso, ir variando durante la clase para que nadie ni se aburra, ni se sienta que no entiende nada y eso...

Investigadora: Supongo que das varias clases en una. Un poco... para diferentes públicos.

Entrevistado: Más o menos. E intentar ir al centro digamos ¿no? Donde los que saben algo no se aburran mucho. Por lo menos eso... y los que no saben, que por lo menos entiendan gran parte, que puedan tener esa esperanza de ir mejorando ¿no? Es lo que hago.

Investigadora: Muy bien. En esencia era eso.

Lengua B francés

Entrevista 1 (francés)

[...]

Investigadora: Lo que quería preguntarte es, sobre todo, si tienes la sensación de que tus alumnos tienen un manejo suficiente en su lengua B como para poder seguir y aprovechar adecuadamente las clases de interpretación.

Entrevistado: No, la mayoría no. Entonces, bueno, hay algunos que sí, sobre todo los Erasmus, pero no es su lengua B, sino su lengua A, por lo cual hay otros problemas. Y luego hay una minoría de estudiantes que están en una situación ideal para aprovechar las clases de Interpretación I, pero son realmente una minoría, con lo cual, mucho tiempo de la clase de interpretación se dedica a solventar esas lagunas de pronunciación, por ejemplo, que no tienen una pronunciación, bueno, comprensible en francés. Ni siquiera se les entiende cuando hablan, ni ellos tampoco entienden muchas veces lo que están escuchando. Entonces, pues al final se convierte un poco en clases de lengua. Por lo menos Interpretación I, la optativa es diferente, pero Interpretación I pues se convierte entonces muchas veces en clases de lengua con una introducción a lo que podría ser la interpretación.

Investigadora: Entiendo. Y dentro de las carencias que observas, ¿hay alguna deficiencia en particular? ¿Algo que les cueste más? La expresión, la comprensión, bueno, has mencionado la pronunciación, ...

Entrevistado: Bueno, ¿en lengua B sobre todo?

Investigadora: En la lengua B, sí.

Entrevistado: Ok. En lengua B les cuesta mucho la producción en francés. Piensan que lo entienden, porque se parece mucho, pero cuando entramos en una...en un discurso un poco más complejo con matices, no lo entienden. Se dan cuenta de que hay muchos matices que pasan por alto. Una cosa que les cuesta también mucho seguir es la estructura, la organización conceptual en el discurso. Cogen ideas, pero también, porque no están acostumbrados en español a hilar. Entonces esto es un problema de formación de base, yo creo. La falta de atención, de capacidad de atención y de análisis. Entonces debido a estas deficiencias yo creo que en su formación y en la rapidez con la que va todo en la sociedad que concentrarse en algo durante un tiempo, pues les cuesta...seguir el hilo. A lo mejor han entendido las ideas principales, las dicen, pero no las hilan, con lo cual...o porque no lo han entendido, pero eso ya es un problema de francés también, pero yo creo que es un problema de formación en general. Y luego, en cuanto al francés, pues claro, todos esos matices que tiene el caso del francés, los falsos amigos. Es una lengua que parece fácil, pero las palabras, aunque exista la misma palabra en las dos lenguas, se utiliza de manera diferente, tiene unos usos discursivos, unos valores pragmáticos distintos. Y entonces eso muchas veces dificulta la comprensión. Parece lo mismo, pero no es lo mismo.

Investigadora: Ya lo habías insinuado antes...porque la siguiente pregunta sería si dedicas parte de la asignatura a reforzar o mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Ya me habías dicho que sí ¿no?

Entrevistado: Sí, sí. Por ejemplo, una cosa que yo vengo haciendo en Interpretación I es dedicarle unas clases a la pronunciación de los fonemas en francés. Porque...más o menos les suena, más o menos les han explicado que hay unas cosas que son las nasales o la 'u', pero realmente no hay una formación. Y eso que tenemos una asignatura que es Lingüística Aplicada a la Traducción, bueno pues en esa asignatura a lo mejor se debería explicar cuáles son los órganos fonatorios que te permiten hacer esos sonidos y cómo se coloca la boca y cuáles son esos fonemas, cuáles son los rasgos de esos fonemas. Y si no es así, pues en las clases de lengua, pero bueno, yo no le quiero echar la culpa a nadie. Ya sé que todo el mundo hace lo que puede con las horas que tiene disponibles y que no podemos abarcar mucho, que en realidad es un problema mucho más profundo. En fin, que no es por echarle la culpa a los

compañeros de que no hacen su trabajo, porque yo creo que cada uno lo hace lo mejor que puede. Pero yo lo que constato es que a estos chicos nadie les ha explicado que en francés hay cuatro sonidos nasales, cuáles son, cómo se representan, cómo se coloca la boca, qué tipo de palabras...diferencias...que tipo de grafías, es que no saben muchas veces cuáles son las grafías que representan los fonemas, entonces no pueden leer. O cuando escuchan, luego no pueden escribir. En interpretación a lo mejor no es tan importante que escriban, pero sí permite muchas veces diferenciar palabras ¿no? Entonces es un problema de base grave. Así que yo dedico parte de las clases, por ejemplo al principio, a la fonética. Me he hecho unos ejercicios de fonética para que ellos practiquen con palabras, con correspondencias...en fin, unos ejercicios, que son realmente ejercicios de lengua. Eso lo considero tan básico...Yo no enseño interpretación hacia el francés, yo enseño siempre hacia el español, pero es que alguien lo tiene que hacer. Entonces, bueno, pues lo hago yo y ya está. Y luego, parte de las clases, el nuevo vocabulario, la comprensión del discurso, ...bueno, pues hay que hacerlo y ya está. No queda más remedio ... y de todas maneras en cualquier discurso habría que hacerlo, pero claro, perdemos tiempo en técnicas de interpretación ¿no? Si estamos tendiendo hacia la desverbalización y hay que empezar con la verbalización, con lo más inmediato, que son qué significan las palabras que componen este mensaje...pues claro, cuesta mucho. Cuesta mucho hasta que llegamos.

Investigadora: Vale. Entonces... ¿tienes que incluso a veces dar explicaciones gramaticales o ya...o incluso más lingüísticas?

Entrevistado: Por supuesto, por supuesto. Qué sería de mí sin los conocimientos de gramática de la lengua francesa que tengo para poderles explicar este tiempo verbal, por qué no significa lo mismo, por qué en español no podemos traducirlo igual o literalmente, porque tiene un valor distinto, la estructura de la frase, cómo se compone, que tipo de subordinada es... o sea, yo muchísimas veces tengo que echar mano de conocimientos gramaticales de base para poder explicar el significado de una afirmación y después ir al que hay detrás y después ya como diríamos eso en español haciendo una síntesis, en fin. Pero que el principio es la gramática y el vocabulario.

Investigadora: ¿Entonces tú sí tienes conocimientos en didáctica de la lengua B?

Entrevistado: Sí. Sí... Bueno, yo hice filología francesa antes de interpretación y traducción, que lo hice después, y de hecho mi tesis es una tesis a medio camino entre lingüística y traducción: [...] ⁹⁶ O sea que...

Investigadora: Mezclas esas dos disciplinas.

Entrevistado: Sí y realmente lo encuentro muy útil para bueno eso, echar una mano a los estudiantes que están perdidos ante la inmensidad de un discurso. ‘No entiendo por dónde empiezo’, pues por las piezas del lego que componen ese contenido, ¿no?

Investigadora: Si... ¿Y consideras relevante que un docente de interpretación tenga también conocimientos en didáctica de la lengua B en el Grado?

Entrevistado: Yo creo que sí. Yo lo veo importante. De la lengua B y de la lengua A, también muchas veces ¿no? Yo creo que se ha disociado tradicionalmente los estudios de lingüística y de traducción y que ha sido más por intereses partidistas que por un... fórmula real, disociación de estas materias que en el fondo están unidas y que tiene mucho beneficio tanto la traducción para la enseñanza de lenguas, que también se está viendo que es una herramienta muy interesante para enseñar lenguas y desde luego los conocimientos teóricos de la gramática y de la lingüística a mí en mis clases de traducción científica y de interpretación me sirven. Me resultan muy útiles esos conocimientos. Poder hablar de que es, por ejemplo, un marco cognitivo para entender una situación y para explicarla ¿no? Y para ir a los esencial de esa situación. Los elementos pragmáticos que están funcionando y por qué, en fin. Son muchísimas las veces que yo recurro a los conocimientos de didáctica de lengua, de teoría, de lingüística.

Investigadora: O sea que de alguna forma también aparte de profesora de interpretación también actúas un poco como profesora de lengua.

Entrevistadora: Bueno, a mí cuando me preguntan ‘¿Entonces tú que eres?’ cuando alguien me pregunta por mi trabajo y a qué me dedico, me dicen, ‘Bueno tú, ¿qué eres, profesora de idiomas? Y les digo no, soy profesora de español, porque al fin de lo que me encargo es que el mensaje se produzca o se escriba o se verbalice en un español correcto, coherente. Así que yo casi me considero profesora de español.

⁹⁶ Aquí el entrevistado menciona el nombre de su tesis. Se omite para salvaguardar su anonimato.

Investigadora: Y dentro de todas estas ayudas lingüísticas, todo este apoyo también al desarrollo de la lengua A, al desarrollo de la lengua B... pese a que ante la situación parece que es necesaria y que no se puede quitar, porque el perfil de los estudiantes es el que es, ¿consideras que forma parte, esta es a lo mejor parecida a la pregunta anterior, que forma parte de tu función como docente de interpretación?

Entrevistado: Sí. Hombre, yo creo que estamos al servicio de la sociedad y parte de ese servicio consiste en adaptarnos a los tiempos que corren, nos guste más o nos guste menos. Entonces, por una serie de circunstancias muy diversas, que no vamos a analizar, pero vamos, que yo creo que son obvias, pues los estudiantes llegan con una preparación deficiente en lenguas. ¿De quién es culpa? Pues de muchos factores, de muchos factores que conforman la sociedad en la que vivimos. Yo creo que no podemos vivir de espaldas a las necesidades de nuestros alumnos, porque al fin y al cabo están siendo víctimas del tiempo en el que les ha tocado vivir. Entonces nosotros, claro, tenemos que ponernos al servicio de esos estudiantes para que saquen el mejor partido posible de la formación y que la mayor parte de los estudiantes saque beneficio. Porque, claro, si nos dedicamos solamente al 5 % de estudiantes, más o menos, o 10 %, que estarían en condiciones de seguir la asignatura tal y como se concibe en los planes de estudios, pues, claro, dejamos de lado el 90% y eso no puede ser. La universidad tiene un papel social. No podemos desatender al 90% de los estudiantes. Esto plantea muchos problemas éticos, porque, claro, por otra parte, ese 10% de personas que podría seguir una formación más avanzada, pues tiene que ralentizar... tiene que de alguna manera ralentizar. Entonces no sé cuál es la solución, no tengo la solución, pero desde luego yo creo que lo que no se puede hacer es obviar la realidad que tenemos. Hay que transformar nuestro papel para que sea lo más útil posible con las circunstancias en las que... que tienen nuestros estudiantes y los conocimientos con los que vienen.

Investigadora: Pues esto sería todo.

Entrevista 2 (francés)

[...]

Investigadora: Quería preguntarte si consideras que el nivel que tienen los estudiantes de lengua B es suficiente como para seguir y aprovechar las clases de interpretación.

Entrevistado: Pues la verdad es que hay mucha gente que no llega al nivel y que le cuesta muchísimo. [*ininteligible por ruido de fondo*] muchos suspensos [*ininteligible por ruido de fondo*]. Sobre todo, pues, para la parte de bilateral no son capaces de decir una frase que tenga un cierto sentido. [*ininteligible por ruido de fondo*]

Investigadora: ¿Y dirías que es una mayoría o es una minoría de los que no pueden?

Entrevistado: La verdad es que es casi la mitad. Hay gente que sí tiene un nivel alto y bueno, pues, se intenta ¿no? Al principio...se intenta siempre que ellos lleguen ¿no? Es un poco...que no se vean abocados por el fracaso colectivo ¿no? Bueno, entonces intentar que siempre que los que mejor lo hacen o que veas que tienen más actitudes o capacidades puedan ser capaces de [*ininteligible por ruido de fondo*]. Pero sí son tristemente casi una mayoría o la mitad más o menos.

Investigadora: Y... ¿alguna destreza en particular de la lengua B que les cuesta más? ¿La comprensión, la producción, el registro, el...?

Entrevistado: Tanto la comprensión como la producción. Ambas. [*inteligible por ruido de fondo*] Entonces su nivel de francés lo veo menos, tengo menos contacto con ello, pero en lo que es la comprensión se palpa ¿no? que tienen un problema porque no entienden el original en francés, son incapaces de crear un producto en español que tenga cierta cohesión.

Investigadora: Claro. ¿Y a veces dedicas parte de la asignatura o parte de la clase a mejorar las habilidades lingüísticas?

Entrevistado: En cierto modo, sí. Lo que pasa es que, la verdad es que creo que lo que estamos haciendo, lo que hemos decidido en francés es poner en Interpretación I un examen de vocabulario que luego ya se...que se les pone vocabulario que normalmente sale en los textos que nosotras utilizamos. Pero luego lo que hemos intentado es darles mucho material. Porque si nosotras nos

dedicamos a hacer ejercicios de lengua..., porque al final no tiene mucho sentido [*ininteligible por ruido de fondo*] las competencias del Grado [*ininteligible por ruido de fondo*] Interpretación I y II serían ya más clases de lengua B o lengua C. Entonces, sí que se les da mucho material para que le busquen solución ¿no? Les damos enlaces a videos, programas, ...y eso ya entra en la capacidad de cada uno de ellos, si...y bueno, también un poco sí que intento que desde el principio se autoevalúen mucho. Nosotros con un proyecto que hacemos, hacemos mucha autoevaluación también en traducción para que vean desde el principio las carencias que tienen, porque muchas veces creo que llegan a interpretación y nunca han suspendido una asignatura entonces lo ven como un fracaso absoluto ¿no? Y hay que poner una solución cuanto antes ¿no? Irse a trabajar al extranjero o algo ¿no? yo que sé...clases particulares...lo que...o pues lo dejan ¿no? Y lo ven como una asignatura que es imposible y no buscan la solución, que pueden.

Investigadora: Entonces realmente se procura no trabajarlo en clase los aspectos lingüísticos, pero sí que hay material, recomendaciones para que lo trabajen fuera.

Entrevistado: Sí.

Investigadora: Enlaces a vídeos me habías comentado...

Entrevistado: Sí. Con material...también material fotocopiado y el examen este que es una novedad. Lo hicimos el año pasado por primera vez. El año pasado también fue un examen de ortografía.

Investigadora: Ah, de ortografía. Un examen de ortografía.

Entrevistado: Sí, lo pusimos el año pasado por primera vez. Obligatorio. Y tenían que aprobarlo...por la nota...aprobar parte de la bilateral.

Investigadora: Vale. Ok. ¿Y pasa que incluso en clase de repente tengas que dar alguna explicación gramatical?

Entrevistado: Sí.

Investigadora: ¿Y consideras que ese tipo de actividades, de parches, formaban parte de tu labor como docente de interpretación?

Entrevistado: No. Pero al final lo que nosotros queremos es que tengan ciertas competencias ¿no? Y si eso es un problema [*ininteligible por ruido de fondo*] tal vez si nos ponemos [*ininteligible por ruido de fondo*] lo que debería impartir un profesor de interpretación, pues no. Las competencias tendrían que

haberlas adquirido en cursos anteriores de lengua ¿no? en primer y segundo año. Ahora con el Grado tienen muchas asignaturas de lengua ¿no? Cosa que antes en la licenciatura no teníamos, pero bueno, en cierto modo, al final lo que tenemos que hacer es intentar que los alumnos aprendan contenido ¿no? Entonces...sin bajar el nivel, que eso ya es otra historia. Pero si hay que hacerlo, pues se hace.

Investigadora: ¿Y tú antes habías dado clases de francés en algún momento de tu vida?

Entrevistado: ¿Cómo profesora?

Investigadora: Sí.

Entrevistado: Sí.

Investigadora: ¿Sí? Entonces tienes experiencia también explicando...

Entrevistado: Sí, pero bueno, como clases particulares de estudiante para sacarme un dinero.

Investigadora: Sí, todos lo hemos...

Entrevistado: Sí, di. Pero no...no es a un nivel...vamos que no...que yo siempre he dado clases de traducción, que no he dado clases de lengua nunca en ningún tipo de los grados que he dado ¿no? Pero sí que he dado clases de francés.

Investigadora: Y esa experiencia dando clases de francés, o sea, esa experiencia en didáctica de la lengua B, ¿consideras que ha sido relevante o te ha ayudado a la hora de ejercer como profesora de interpretación?

Entrevistado: Yo creo que sí. Porque si sabes...siempre tienes más experiencia si conoces el [*ininteligible por ruido de fondo*] y ahí puedes poner más atención. Yo creo que siempre cualquier experiencia previa en cualquier ámbito siempre es positiva ¿no? Aunque sea en un ámbito totalmente distinto. Clases particulares, ... Yo creo que sí. Siempre es positivo.

Investigadora: Eso lo preguntaba, porque yo una vez di clases particulares en una academia de...clases de interpretación a una chiquilla que quería preparar el examen de Interpretación II de alemán y también tenía muchas dificultades para entender alemán. Y en algún momento concreto era importante conocer que se trataba de un condicional. Para no cambiar el sentido de la pregunta, era importante. Y no lo estaba captando y...de repente me di cuenta por qué. Porque hay dos formas de introducir, hay una partícula como el “si” ¿no? ‘Si

vienes...’ Pues también se puede hacer un condicional en alemán sin esa partícula. Es menos frecuente y no lo conocía y por eso no reconocía el condicional. Pero como había impartido clases de alemán ya muchas veces y eso lo había explicado...me ayudó a detectar que el problema fue eso. Entonces hice un paréntesis. Vamos a hacer un paréntesis, te explico cómo van estos condicionales y seguimos con... Por eso lo preguntaba. Ahí por ejemplo me ayudó.

Entrevistado: Claro. Es que me parece muy [*ininteligible acústicamente*] es como lo que comentas tú, pues problemas que se daban en clases previas ¿no? hace ya muchos años, pues sí que lo detecto. Que suelen ser... lo que pasa es que a veces se quedan más [*ininteligible por ruido de fondo*]. No se dan cuenta que es un problema de lengua y no comprenden que son ciertas reglas gramaticales y que son lo que les falla. O la terminología, vocabulario.

Investigadora: Vale, pues realmente eso ya...

Entrevista 3 (francés)

[...]

Investigadora: ¿Tienes la sensación de que tus alumnos tienen el nivel de lengua B suficiente como para seguir aprovechar las clases de interpretación?

Entrevistado: Muchas veces no. Van arrastrando errores fosilizados desde las primeras etapas de su aprendizaje. Y luego no han...no se han soltado al hablar. Entonces, la combinación de estos errores y de su inseguridad añadidos a un desconocimiento de la política, de la actualidad internacional y carencias en cuanto a la cultura general les condena muchas veces al fracaso. Es muy duro. Tengo aquí [*ininteligible acústicamente*] desde principio de curso, les hago una especie de prueba lingüística para que se den cuenta y empiezo con el examen de final de semestre para que se den cuenta enseguida de lo que se espera de ellos.

Investigadora: Vale. ¿Y dirías que es una mayoría una minoría aproximadamente o cuánto... de los que tienen muchas dificultades?

Entrevistado: Pues, yo diría que es una cuarta parte.

Investigadora: ¿Y los demás más o menos sí...?

Entrevistado: Sí, hay algunos que van bien ¿no? porque se les da muy bien y tienen un nivel de lengua muy bueno. Hay muchos que están ahí ahí y con el estrés obviamente el nivel de lengua baja, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Es un ejercicio distinto, nuevo para ellos, con la atención compartida, pues, obviamente se da un bajón. Entonces mucho tienen como un cinco y medio o seis, digamos, de nivel y, claro, bajan a cuatro.

Investigadora: Y habías mencionado que les cuesta hablar, les cuesta soltarse. ¿Dirías que esa es la mayor dificultad que tienen o también hay otras destrezas de la lengua B en concreto que les cuesten?

Entrevistado: Pues muchos no se atreven a... porque claro, con el cambio del plan de estudios y Bolonia, antes se iban de Erasmus en tercero y ahora tienen que irse de Erasmus en segundo y, claro, muchos tienen 19 y les da miedo y no van. No se van de Erasmus. Entonces a lo mejor no están acostumbrados a vivir en un entorno francófono y no están acostumbrados a hablar sencillamente. Igual tienen una lengua así como ortopédica, una lengua de huecos, que son capaces de rellenar huecos, pero [*ininteligible acústicamente*].

Investigadora: Ya. ¿Y la comprensión? ¿Entienden bien?

Entrevistado: [*niega con la cabeza*]

Investigadora: ¿Y no entienden, porque no están acostumbrados a... escuchar francés? Es decir, por ejemplo, si tienen el mismo discurso escrito, ¿sí lo entienden? ¿Es una cosa de no tener oído o también de vocabulario?

Entrevistado: Sí, ambas cosas. Depende del nivel de los estudiantes. Lo que hago... y de hecho tengo que fotocopiarlo, es que el primer día les hago una encuesta. Es una autoevaluación de su nivel de lengua tanto francesa como española, donde les pido que se autoevalúen en cuanto a vocabulario, a gramática, a expresión oral, a expresión escrita ¿no? y también a cultura general, conocimientos de economía, de política internacional y demás. Entonces obviamente hay varios tipos de personalidades. Hay quien se sobrevalúa, hay quien se infravalora ¿no? Hay un poco de todo. Pero eso me permite también, porque les hago preguntas, y entonces tengo una muestra de sus capacidades escritas ¿no? Y entonces cuando me vienen a... diciendo ‘es que me da mucho miedo hablar’ les puedo decir ‘pues mira, tampoco se te muy bien escribir’ ¿no? O al revés, ‘pues sí, es verdad que cuando escribes te defiendes mucho mejor’.

Investigadora: Vale. ¿Y ese test lo haces para la lengua francesa y también español?

Entrevistado: Sí.

Investigadora: Para que se autoevalúen en las dos lenguas.

Entrevistado: Sí.

Investigadora: Muy bien. ¿Y por lo demás tienes la sensación a veces de que incluyes en tus clases actividades que están dedicadas al fomento de la mejora de lengua B? ¿Más que a técnicas de interpretación?

Entrevistado: Intento evitarlo, porque si no veo a los buenos que se están aburriendo. No me parece justo tampoco tirar todo el grupo hacia abajo. Intento que todos aprendan. El problema es que los que menos saben no se atreven ni siquiera a preguntar. Yo les digo que pregunten en cualquier momento, si hay algo que no han entendido. También se obsesionan mucho con las palabras. No están acostumbrados a entender un mensaje de manera global. Quieren entenderlo todo todito. Nunca entendemos todo todito ¿no? o pocas veces. Entonces sufren el doble. Eso también, pues, supongo que lo superarían más fácilmente si hubieran salido fuera.

Investigadora: Claro. ¿Y te pasa a veces que tengas que dar incluso puntualmente explicaciones gramaticales?

Entrevistado: Sí.

Investigadora: Sí, pasa a veces también.

Entrevistado: Sí, de hecho, he pensado en...he empezado a automatizar fichas de repaso.

Investigadora: Porque has detectado lo que suele ser siempre un problema.

Entrevistado: Sí. Hay veces hay gente que no sabe decir ‘Usted está aquí’, porque no saben conjugar el verbo [*inteligible acústicamente*]. Sin embargo, han aprobado [*inteligible acústicamente*].

Investigadora: Y traducción inversa.

Entrevistado: [*ininteligible acústicamente*]

Investigadora: Bueno, y supongo que por lo demás también para mejorar la lengua... pues supongo que recomendaciones generales ¿no?

Entrevistado: Sí, cuelgo recursos en la plataforma, pero muchos hasta que no vengan aquí a tutoría después de la primera prueba, porque hago pruebas a lo largo del curso, de hecho, he introducido pruebas de vocabulario, porque como

veía que no tenían como el bagaje léxico mínimo, pues les decía pues, bueno, pues este libro de vocabulario tenéis que estudiároslo ¿no? Y vamos a hacer pruebas. Pues lo introduje el curso pasado y fue, vamos, una carnicería tremenda. [*ininteligible acústicamente*] porque a muchos no les permitía seguir, los hundía más. Porque ellos pensaban que les iba a pedir, pues, ‘el árbol’ ¿no? No, yo hice frases. Frases que no me parecían complicadas tipo ‘Ay, ¿no lo conoces? Pues te lo voy a presentar mañana por la mañana.’

Investigadora: O sea frases así muy orales ¿no?

Entrevistado: Sí, pero nada del otro mundo desde mi punto de vista. Siempre referido a los capítulos que habían tenido que estudiar.

Investigadora: Y aquellos que sí estudiaron ese libro de gramática y se esforzaron, digo, de vocabulario, ¿notaste que ahí sí mejoraron? ¿Les ayudó un poco su bagaje léxico?

Entrevistado: No sé qué decirte, porque, claro, lo hice el curso pasado...

Investigadora: Ok. Está como un poco en fase beta ¿no?

Entrevistado: Sí.

Investigadora: Ok. Muy bien, muy bien. Decías que colgabas recursos ¿no? ¿Entonces que son enlaces a quizás vídeos o...?

Entrevistado: Sí. Enlaces a programas de radio, que no son solo de radio, porque ya no hay fronteras ¿no? entre la radio, la televisión, la prensa escrita... Entonces son programas de radio donde también hay vídeos, programas de radio donde tienen el audio y una transcripción con lo cual pueden a lo mejor trabajar en varias fases, enlaces donde hay noticias en francés fácil entre comillas ¿no? Que es...unas noticias un poco desnatadas digamos. Y con recursos escritos también. O sea que pueden trabajar de manera autónoma. Eso...también enlaces de la radio de la ONU donde también vienen audios y un soporte escrito. En español también para los Erasmus.

Investigadora: Muy bien. ¿Y consideras que forma parte de tu papel como docente de interpretación trabajar tanto en la lengua B de los chicos?

Entrevistado: Pues en principio no, pero es lo que hay. Hay que adaptarse. Aunque sea llegar a un compromiso entre los mejores y los peores. Intentar tirar de todo el mundo para arriba. Es...cansa. Cansa mucho.

Investigadora: Sí, porque son como varias clases en una ¿no?

Entrevistado: Sí y cansa y... también a veces duele ¿no? Porque hay alumnos que lloran.

Investigadora: De impotencia ¿no?

Entrevistado: Sí...por rabia, de tristeza. No se habían dado cuenta de lo que se esperaba de ellos. De hecho, este curso como soy [*nombre de un cargo*⁹⁷], he intervenido en la bienvenida de los de primero y he querido avisarlos desde ya. Les he hablado de los ejercicios, de las pruebas en Interpretación I e Interpretación II francés para que tengan conciencia del nivel que tienen que alcanzar.

Investigadora: Ojalá no se les olvide. ¿Habías dado como lengua como lengua B antes?

Entrevistado: Como lengua C.

Investigadora: Como lengua C. O sea, como lengua extranjera la has impartido.

Entrevistado: Sí y eso me...la verdad es que me gustó mucho como lengua C, porque claro, la lengua C se empieza desde cero. Y era como un reto ¿no? intentar evitar que cogieran los malos hábitos que había visto ya en interpretación. Fue muy estimulante. Me gustaba mucho la verdad.

Investigadora: Ya. Me imagino. ¿Y sientes que esa experiencia en docencia del francés también como lengua extranjera te ha ayudado a su vez después cuando ya tuviste también un papel de docente de interpretación?

Entrevistado: Sí.

Investigadora: Entonces fue relevante ¿no? ese conocimiento...

Entrevistado: Sí, sí.

[Se omite aquí una serie de intercambios de opiniones personales sobre el tema entre los interlocutores por ser ajenas a las preguntas de la entrevista.]

Investigadora: [...] Ahora mismo, aunque no sea lo ideal, las aulas son así. Los chicos tienen este nivel. Tienen estos problemas. Ayuda poder explicarles por qué...

Entrevistado: Sí, hay varias vías ¿no? Hay esa vía de explicar. Hay otra vía que es conseguir que ellos mismos se den cuenta de sus limitaciones y que

⁹⁷ Se omite la especificación del cargo que ejerce el entrevistado para salvaguardar su anonimato.

actúen en consecuencia. Porque muchas veces el problema radica también en el hecho de que aun sin saber intentan hacer cosas que les es imposible. Es decir, en lugar de decir...es una bilateral que trabajamos...en lugar decir, que no saben, 'Fue una tarea ardua' pueden decir 'No fue fácil'. No pasa nada. Pero no tienen ese recurso ¿no? Intentan hacerlo tal cual como en el original, no van al sentido. Y cuando tienen fallos de pronunciación que, claro, en alemán igual no...es la gramática lo que más...problemas puede plantear, pues en francés es la pronunciación. Es que, si pronuncias mal, es una cosa totalmente distinta.

Investigadora: O no se entiende directamente.

Entrevistado: Se entiende algo totalmente distinto que no tiene nada que ver.

Investigadora: Es curioso que en cuarto tengan problemas todavía de pronunciación de su lengua B, su lengua principal.

Entrevistado: Sí, se equivocan y... no se dan cuenta. Intentan...no pueden entrar por inglés, entran por francés y se duermen un poco, porque piensan que se parece mucho con el español y no invierten tiempo en esa lengua.

Investigadora: Sí... [*se omiten datos personales*] iba a entrar ahora a estudiar Traducción e Interpretación de francés. Pero no entró, estuvo en lista de espera y entonces pues dijo 'Bueno, pues entonces me apunto para alemán, que tiene menos nota'. Y le digo '¿Pero tú sabes alemán?' 'No, pero bueno, las demás asignaturas son iguales'. Ya, pero es que eso es en primero. Después todo lo demás se va a basar sobre el conocimiento de alemán que no tiene. Y empiezan con una gramática que está ya en un nivel B2, pero... como que son todavía muy ingenuos quizás cuando empiezan y eligen...

Entrevistado: Sí y les gustan las lenguas.

Investigadora: Sí...y quizás esta no sea una carrera donde el enfoque principal sea aprender una lengua. Es un poco...o lo traes ya o busco otra manera de...

Entrevistado: Podrías empezar desde cero, pero con mucha entrega personal. Y con voluntad ¿no? y...que te apasione.

[*Continúa la grabación con la conversación personal entre los interlocutores. Se omite por ser ajena a las preguntas de la entrevista.*]

Lengua B inglés

Entrevista 1 (inglés)

[...]

Investigadora: [...] ¿en general consideras que el nivel que tienen los alumnos en la lengua B es suficiente para seguir y aprovechar adecuadamente las clases?

Entrevistado: Totalmente insuficiente. Algunos alumnos nunca han estado en el...ni siquiera en un periodo corto de tiempo en un país de la lengua B. Y aunque se les dice que vayan a la biblioteca, que intenten ponerse al día con los libros y los CDs y los DVDs que hay, no lo hacen, porque tienen muchísimos créditos.

Investigadora: ¿Y qué carencias observas en especial? ¿Qué les falta en especial? O sea, dentro de las competencias de la lengua B...

Entrevistado: La comprensión. La comprensión es el primer eslabón en la cadena de etapas cognitivas de la interpretación, entonces ahí es donde empiezan muchos problemas. No, *los* problemas. Empiezan en que...cuando no reconocen o identifican un adjetivo o un nombre, aunque luego se pase a uno mucho más genérico y sea o funcione como un pronombre y puedas...Están tan nerviosos por lo que no saben que son incapaces de recuperar la información a través del contexto. Porque les hago ejercicios con esa intención. Los intérpretes no pueden saber todas las palabras. No pueden saber todo. Entonces les pones a lo mejor un extracto en el que de alguna forma los párrafos...por hablar así...los párrafos introductorios dan una pincelada gruesa y algunos de esos términos luego cambian a sinónimos cuando el discurso se va desplegando. Pues son incapaces. En el momento en el que algo no lo entienden... no están nunca acostumbrados tampoco a analizar, a analizar de forma oral. Y por muchas indicaciones que se han dado desde un Consejo de Departamento a los profesores que dan inglés en primero, segundo, no sé exactamente en qué curso, cuando yo les he pasado algún cuestionario a los alumnos para saber cuál era el contenido de inglés escrito en comparación con inglés hablado en el aula de inglés para intérpretes o traductores, me decían que era un porcentaje prácticamente insignificante... porque es más difícil

presentar un material oral. Tenemos unas aulas muy viejas, tenemos temas...que a veces se nos cae el internet, que... Entonces no creo que sea por falta de profesionalidad, pero si los sistemas que tenemos en la facultad no son muy buenos y buscar material -que ya existe material oral para trabajar el inglés oral- o ellos no están acostumbrados a trabajar... o les resulta muy oneroso de tiempo y tal... Y también algunos sí lo han intentado, pero los sistemas no los conocen yo creo que pueden ser las razones, pero el resultado es que ni siquiera en primero o en segundo, donde fuera que reciben algo de inglés, lo reciben en escrito.

Investigadora: Entonces tú dices que es la comprensión que falla y la expresión...

Entrevistado: Y bueno, la expresión, claro. La expresión hacia el inglés, por más que todas...que incluso en la de 4º, la Interpretación II, todas las versiones hacia el inglés son tres veces más cortas que las versiones de inglés a español. Y todas presentan preguntas directas a modo de WH, ¿no? *What? Who?* Para que no tengan que complicarse con dobles interrogativas, ¿no? Lo intentamos hacer lo más simple posible y aun así no saben formular una pregunta. No saben cambiar los auxiliares. Con eso estamos hasta final de curso.

Investigadora: Vale, pues eso sería también la siguiente pregunta... si tienes la sensación de que dedicas parte de la asignatura a mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes. ¿Tienes la sensación de qué haces eso a veces o que tienes que hacer eso?

Entrevistado: Pues mira, al principio cuando...bueno, todos hemos visto...no me gusta generalizar, pero muchos profesores de interpretación con los que hablo también han notado que cada vez más las nuevas generaciones pues primero no tienen interés por la cultura general. Entonces incluso les falta vocabulario y conocimiento de su propio entorno. Con lo cual ellos no pueden examinar a lo mejor algunas elecciones políticas en otro país, si desconocen las suyas propias. Entonces hay un gran desconocimiento y una gran desafección o desinterés por conocer. Pero si a eso le sumas que lo tienen que hacer en otra lengua y en otra cultura pues... Entonces yo en principio cuando vi que tuve...yo y mis compañeras de inglés, dejamos de trabajar temas políticos en clase. Antes poníamos, había unas elecciones, pulíamos el proceso electoral, si había...en fin, el proceso electoral por ejemplo en Reino Unido es un poco

complicado, pues lo hacíamos y en el examen entraba y...cualquier asunto de política internacional, aunque no estuviera vinculado a la lengua B o el país de la lengua B, ya sea la guerra de Irak, ya sea cualquiera asunto, ya eso casi no lo trabajamos. Yo sé que...me consta que hay algunos profesores que solamente trabajan temas relacionados con la interpretación... Yo intento meter política, [nombre]⁹⁸ también mete política, pero siempre muy muy evocativo quedándose... o sea, hay una gran diferencia en los textos que...y en los videos que hacíamos antes a lo que elegimos ahora. Ahora tienes que realmente preparar tu propio... tu propia versión más edulcorada.

Investigadora: Para no tener que perder tanto tiempo en preparar...

Entrevistado: Claro...estuve un tiempo tentada...además tengo un montón de erasmus en clase, pues los erasmus necesitan algunas explicaciones de tipo lingüístico. Entonces digo, si acabo dando respuestas a los erasmus de tipo lingüístico, ¿cómo no les voy a dar respuestas de índole lingüística a los españoles? Que eso es otra cosa. Los alumnos erasmus, al menos en esta facultad, es un fenómeno fuerte, porque tenemos muchos alumnos. Hasta siete, ocho, nueve, diez en el aula. Entonces ellos requieren unas necesidades que se las tienes que dar. Entonces claro, estás tentada de decir bueno, solo lo hago con ellos. Yo...al final lo que he resuelto es hacer, bueno, he preparado un documento, una compilación de recursos que hay en la biblioteca y les he dicho que hagan... que se dirijan sobre todo a los de Advanced, que ellos mismos se vayan midiendo su grado de...de nivel. Y los que tienen verdadero interés, lo hacen y superan la asignatura. Y cuando me preguntan qué han hecho o por qué ellos no han superado la asignatura, les digo ¿tú has hecho esto? ¿Te has ido a la biblioteca? Porque mira esta otra compañera lo ha hecho. Yo por ejemplo en clase felicito mucho a las personas que empezaban mal, porque a todos les digo vamos a tener muchos problemas. ¿Por qué? Porque el sistema no os prepara bien hasta tercero. Entonces vamos a contar con eso, pero no nos vamos a dormir en los laureles. Vamos a estar aceptando unas limitaciones al principio, pero rápidamente nos tenemos que poner al día. ¿Cómo? Vamos a intentar subsanar esos problemas con libros en la biblioteca, con vídeos, con

⁹⁸ Omitimos el nombre que mencionó el entrevistado por razones de protección de datos personales.

series en televisión, que hay muy buenas. Les digo incluso cuáles para que se descarguen películas, pero yo en clase salvo una primera lección que hacemos sobre los verbos cliché que también lo hago en el Máster, porque no se usan casi los verbos cultos y algunos ejercicios sintácticos para que compriman, que eso sí es una estrategia de interpretación. Ya he dejado la tentación a un lado, porque si no, los diez escasos alumnos que de verdad quieren trabajar, se aburren. Entonces yo me dedico, en general, a todos, pero voy buscando que esos diez o quince que están poniendo muchísimas muchísimas horas de trabajo pues que puedan evolucionar al grado que yo creo que...y al paso que yo creo que tiene que tener la asignatura. Si los demás siguen teniendo problemas, les recuerdo: sigues con un problema de inglés, sigues con problemas de gramática. Lo más que puedo hacer es alertar. Volverles a remitir a la lista de libros de la biblioteca, a las series con subtítulos, sin subtítulos. Pero aun así hemos tenido que cambiar, por ejemplo, el nivel de los discursos, si no queríamos tener más de un 80% de suspensos.

Investigadora: Sí...es impresionante. Entonces, consideras que sería... que para un profesor que imparte interpretación en el Grado sería relevante... o debería contar un profesor de interpretación en el Grado con conocimientos de didáctica de la lengua B o eso se saldría de su papel como docente de interpretación? ¿Cómo lo ves?

Entrevistado: Yo creo que con las pocas horas que tenemos... porque de los créditos que tenemos asignados no nos da tiempo hacer eso. Ya antes esta asignatura se impartía en un año, un año completo. Yo di...yo impartía esta asignatura un año completo. Un año completo la consecutiva con bilateral y al año siguiente... esto cuando era...cuando esto era una diplomatura, que daba clase ya entonces, estaba sustituyendo, y luego en la licenciatura también era un poco más...había más horas. Entonces, si a esas horas le restas la didáctica, no puedes impartir... Yo creo que para eso está la lengua B. Lo que pasa es que los profesores de la lengua B...muchos de esos profesores vienen de filología y no tienen ni idea de para qué están preparando a sus alumnos. Entonces, impartir inglés en un vacío contextual no tiene ninguna productividad. Tú tienes que, por ejemplo, hacer entrevistas y que manejen el uso de preguntas: preguntas directas, preguntas indirectas, preguntas más agresivas, preguntas mucho más moduladas, el registro, bajar el registro,

subirlo, o cómo funcionan los *hedges*, cuando quieres zafarte del tema. Eso es lo que deberían explotar, pero al final lo hacemos nosotros. Mira, hay un tanto por ciento de la clase, ahora me recuerdo, en consecutiva cuando vemos los verbos cliché, la sintaxis para comprimir y también cuando empezamos con la bilateral, les damos una fotocopia de un libro que está publicado en Comares de Collados y Mariela Fernández Sánchez que es Introducción a la Interpretación Bilateral y hay unos automatismos conversacionales y les decimos...yo lo amplío un poco en clase y les digo, mira, si quieres ser más indirecto, pues, podemos decir esto, cuando queremos...porque la lista es muy básica y entonces la completamos y para eso, por ejemplo, sirven muy bien los alumnos erasmus, porque se les pide que ellos contribuyan entonces la lista, aunque yo ya la tenga, pero ellos se sienten útiles dando sinónimos para que los alumnos los apunten y cuantos más sinónimos más... tener más recursos para poder salir...

Investigadora: Sí...pues... muy bien. Muchísimas gracias.

Entrevistado: De nada.

Entrevista 2 (inglés)

[...]

Investigadora: Vale. La primera pregunta sería, según tu percepción, ¿el grueso de los alumnos de interpretación tiene un nivel suficiente en su lengua B como para seguir y aprovechar las clases de interpretación?

Entrevistado: Es una pregunta complicada, porque, para empezar, cada año la tipología de clase varía. Entonces no te puedo decir una respuesta así sin condicionarla a lo que pasa cada año. Por ejemplo, el año pasado me parece que fue, no, el anterior, tuve por una cuestión que no viene a cuento, me parece que eran nueve alumnos de una universidad rusa. Con lo cual eso condicionó muchísimo el ritmo de la clase. También depende del peso que tenga de alumnos de otras nacionalidades o de otras lenguas. Si tengo, por ejemplo, el año pasado tuve dos, cuatro americanas de una universidad de Brown y claro eso también condiciona el ritmo de la clase.

Investigadora: ¿Y de los estudiantes de la UGR?

Entrevistado: ¿De la UGR? Por eso te digo, si tú te refieres a lo que son los estudiantes de la UGR que tienen como lengua A español, efectivamente yo veo que hay una falta clara de lengua B. Pero no solamente de conocimiento de lengua B, sino de conocimiento lingüístico en general. También de lengua A. De reflexión lingüística. Y subrayaría destrezas orales. Yo creo que por el sistema educativo que tenemos no están acostumbrados a transmitir, vehicular el conocimiento del tipo que sea porque, claro, en Interpretación I no tenemos ningún tipo de conocimiento experto ni tratamos una temática muy especializada en absoluto. Lo que es comunicar oralmente no han tenido formación ni en lengua A ni en lengua B. Al desconocimiento de la lengua B se le une la falta de formación lingüística o de lengua oral en general, tanto en lengua A como en lengua B. La reflexión lingüística, el analizar un texto, el analizar intencionalidad les cuesta. También les cuesta salir del texto. Parece una contradicción con lo que te he dicho antes, pero ver la palabra en un contexto más amplio oral, en un contexto comunicativo les cuesta. Porque solamente ven la palabra con el punto de vista muy traductor, sin hacer crítica a los traductores, para nada. Un traductor, si es buen traductor, no lo hace así, pero es como una palabra inamovible, estática, qué palabra de diccionario. Entonces lo dinámico de la comunicación que varía en función de, no interlocutores, sino contexto, intencionalidad. No todo lo que se dice está ni todo lo que está se dice. Entonces eso les cuesta muchísimo. Entonces es una dificultad detrás de otra.

Investigadora: Sí, son varios factores.

Entrevistado: Son varios factores. No es una cuestión de conocimiento lingüístico o gramatical.

Investigadora: Vale, eso habría sido un poco la siguiente pregunta, si hay alguna destreza de la lengua B, exclusivamente de la lengua B, que destaque en particular, porque suelen tener dificultades con ella. Y me habías dicho ya la expresión oral ¿no? Que eso suele ser lo que más cuesta.

Entrevistado: Claro. Lo que pasa es que lo que te he dicho ahora, la respuesta a la primera pregunta, claro, te he dado muchas nociones, muchos factores distintos y muchas formas de atajar eso. ¿Problemas que tengan con la lengua B, con la que comunicación oral? Pues ahí entra mucho también. Hay gente que su nivel de lengua no es muy bueno, sin embargo, son capaces de

comunicar y son capaces de sintetizar y analizar. Entonces yo diría que en interpretación el conocimiento es fundamental, de lengua, pero, vamos a ver, esto es como lo decimos siempre ¿no? Lo de los puños para los boxeadores. Si tú no tienes puños para boxear, pues mira, vamos a hacer poco. Ahora, un alumno que tenga capacidad de análisis y síntesis, que tenga esa destreza técnica, si no tiene un conocimiento de lengua bueno, puede suplirlo. Lo que pasa es que muy complicado. Pero claro, para tener esa capacidad de análisis y síntesis tienes que tener un conocimiento mínimo porque si no, no hay nada que analizar, ni nada que sintetizar.

Investigadora: Claro, porque si no entienden el texto...

Entrevistado: Un mínimo. Ya no de entender el texto, sino la capacidad, la competencia lingüística. Entonces, hay alumnos que no tienen o tienen una competencia lingüística muy buena en español y tienen una capacidad de análisis y síntesis que yo diría que es extralingüística también, tienen capacidad de ver cuál es la intencionalidad, qué es lo que quiere, saber lo importante en una comunicación y entonces, aunque no tengan esa lengua B son capaces de suplir la falta de conocimiento. Entonces el problema es complejo. O sea, es muy complejo y luego hay una heterogeneidad entre los alumnos tremenda. O sea, no es una cuestión de conocimiento, es una cuestión de también... no es un conocimiento estático, es una cuestión de técnicas, de saber hacer, no saber qué, sino saber cómo.

Investigadora: Muy bien, vale. ¿Y tienes esa sensación de que tienes que a veces..., porque esto va orientado un poco hacia la lengua B como te comentaba, tienes a veces que hacer ejercicios o cosas aparte de lo que forme parte del currículum de interpretación, de enseñanza de técnicas de interpretación y demás que forma parte de Interpretación I? ¿Tienes que hacer ejercicios o hacer paréntesis para explicar cuestiones lingüísticas?

Entrevistado: Sí, sí. Muchísimas veces. A veces lo que hago, lo primero que hago no es explicar el problema lingüístico como tal, sino decirles aquí tenemos un problema y no sabemos cómo solucionarlo. Vamos a buscar otra forma de hacerlo sin tener que entrar aquí. Entonces, después termino explicando la cuestión gramatical, lingüística, el estilo directo, el estilo indirecto. Bueno, termino. Pero mi objetivo es doble. El gramatical y tal pero que entiendo que eso deben hacerlo ellos. Yo lo hago, pero no voy a poder

abarlo todo. Pero lo que yo sí intento hacer son técnicas para no tener que hacer eso. Entonces, por ejemplo, si el alumno se lía con el estilo indirecto, lo que hago es que formule la pregunta en estilo directo, porque ese... ¿Por qué tiene un problema para decirlo en indirecto? Porque lo que hacen es que cambian el orden. En la lengua B inglés ponen el estilo indirecto y cambian el orden, con lo cual ya está mal. Otro problema que tienen... con las *question tags* ¿no? Entonces sería otra forma de hacer esa pregunta que lo que hace es reforzar, cómo lo pueden hacer. ¿Vale? En el primer caso, estilo directo siempre no introduzcas. En el segundo caso, ‘Don’t you think?’ El ‘*don’t you think?*’ no tienes que pensar cuál es el auxiliar y ponerlo en contrario ¿no? Si está en positivo o en negativo. Con lo cual lo que hago es primero ver formas para intentar bordear el tema. Entonces lo que yo quiero es que tengan estrategias y después ya voy a eso. Y pasa lo mismo con problemas, por ejemplo, léxicos. No sé lo que significa esto. Terminó diciendo lo que significa, vale. Pero a mí no me interesa lo que significa. Lo que voy es como puedes deducir el significado con lo que tienes antes, con lo que tienes después. Imagínate que no puedes deducir el significado del entorno, del contexto. ¿Que puedes deducir? ¿Podríamos omitir esa información? Si omitimos esa información, ¿qué podemos hacer para unir lo de antes y lo después? Es decir, cómo podemos sacrificar algo que yo no he entendido y qué es lo que puedo sacrificar sin que peligre el sentido completo. Por lo tanto, no corrijo tanto la lengua, que al final sí, como formas de comunicación.

Investigadora: Perfecto. Estrategias para tratar esas posibles carencias lingüísticas, cómo sortearlas.

Entrevistado: Claro, es que siempre va a haber.

Investigadora: Sí, sí. Por supuesto. No se puede conocer todo.

Entrevistado: Efectivamente. Pero es que, además, ya no es solo una cuestión de conocer. Es que yo tengo un problema técnico en la cabina y no lo he escuchado. Entonces ya no es que yo sepa lo que significa, sino que ha habido un problema técnico y yo no lo he escuchado o el ponente es francés y habla en inglés y tiene una pronunciación complicada. Puede ser que no lo entiendas y no eso no se debe, esa falta de comprensión no se debe a mi problema lingüístico en lengua B. No. Se debe a otras muchas circunstancias. O al ruido de fondo o habla muy bajito o de forma intencionada no quiere que yo lo

entienda. Es que hay muchísimas casuísticas en una comunicación ora. Entonces, a mí lo que me interesa es eso. Cómo puede el alumno sortear esos problemas que en la vida diaria de un intérprete están. No por desconocimiento de la lengua evidentemente. Entiendo que un intérprete obviamente que se dedica a esto, pues evidentemente en lengua B...pero también hay veces que nosotros no tenemos el conocimiento experto. Yo soy intérprete, pero yo no soy abogada, yo no soy oncóloga, yo no soy arquitecta.

Investigadora: Claro. Vale. Entonces, en general, en cuanto a las exigencias para aprobar la asignatura de Interpretación I, los chicos en general sí suelen tener unos mínimos como para hacer frente y aprovechar la asignatura.

Entrevistado: La mayoría, sí. Yo diría, no hace falta tener un conocimiento en lengua B nativo para nada para aprobar la asignatura y yo diría para disfrutar de la asignatura, para aprovechar la asignatura. Ahora bien, sí hace falta un conocimiento de lengua mínimo, porque si no, es imposible. Llegado a ese mínimo hay algunos que les va a costar más, otros que les va a costar menos. Hay algunos, que tienen unos nervios...hay otros que tienen una capacidad de síntesis y pueden compensar su desconocimiento, hay otros que lo que tienen es una motivación tremenda y compensa lo demás. Es decir, una vez llegado a un mínimo, a partir de ahí, la idiosincrasia de cada alumno juega papeles distintos. Entonces lo que tiene que hacer el alumno es conocerse. Cuáles son sus competencias, cuáles son sus puntos fuertes, débiles. Y en una dinámica, porque es dinámica, ver cómo puede ir compensando. Pero efectivamente hace falta llegar a un mínimo y hay alumnos que no llegan a ese mínimo. Porque claro, imagínate, pero ese mínimo también es..., porque imagínate este mínimo, pero resulta que es muy nervioso. Entonces ese mínimo...sí, trabajo y no llegamos. Si ese mínimo está bien y luego lo que tiene es mucha motivación, entonces subimos. Hay que tener un mínimo conocimiento de lengua para en combinación, y te estoy hablando no del nivel de grupo, sino el nivel de..., en combinación con sus otras destrezas, no solamente académicas, profesionales, sino también personales pueda pegar el salto. Y a eso se le tiene que unir también un clima en clase que favorezca eso. Es muy importante.

Investigadora: Sí, la confianza...

Entrevistado: La confianza...pero también es difícil, tampoco es que todo vale. Ni yo estoy en zapatillas. Tiene que haber un ritmo en clase que favorezca

el estar, el trabajar con un poquito de presión, pero estar cómodo. No tener miedo a equivocarse, pero importarte la equivocación. Poder corregir al compañero y permitir que te corrijan a ti. Entonces claro, cuando todos venimos de formas de ser, de estructuras y de estos muy distintos, a veces es complicado. Pero si se logra ese ambiente de clase y el alumno logra entender, con un mínimo de lengua sí se puede... sí se puede hacer mucho. Pero veo que ahí...me resulta extrañísimo, alumnos con unas medias tan altas y que han estado en principio han dado lengua tanto lengua española como lengua inglesa y que tengan ese desconocimiento de la pragmática de la lengua.

Investigadora: Entonces, en el momento que a veces...dices que necesitas dar explicaciones gramaticales puntuales, pero que después enseñas la estrategia para sortearlas ¿no? Pero cuando das esas explicaciones gramaticales o lingüísticas, ¿consideras que eso forma parte de tu función como docente de interpretación?

Entrevistado: Lo que pasa es que yo ahí soy egoísta. En el sentido de que a mí explicar eso me supone muy poquito, me supone unos minutos apenas. Yo empleo más tiempo en explicar la estrategia. Eso sí es mi... Pero es verdad que yo como intérprete no me gusta dejar las cosas a medias. Yo la estrategia sí, empleo tiempo y después pongo otro ejemplo similar normalmente al que han tenido para que, sin decirles el significado, sin decirles el problema es cómo lo podríamos hacer. Pero una vez que llegamos ahí no hay nada cómo preparar o que el alumno tenga ganas de saber para que lo que le explicas ya no se olvide. Entonces cuando tú le explicas esto se puede hacer así, pero esto es así al final, el alumno lo aprende y normalmente lo incorpora con rapidez. De forma que para la próxima tienen dos soluciones para el problema. Tienen dos. Si la primera no le sale, tiene la segunda. Y a mí me interesa que en interpretación tenga opción A y opción B siempre. Con lo cual, ¿forma parte de mí la labor? Estrictamente yo no soy profesora de lengua inglesa, pero sí tengo que enseñar al alumno a tener varias soluciones y tener y simultanear varias soluciones, porque a veces me interesa que parafrasee, porque necesita tiempo para encontrar lo siguiente, que es otro problema distinto. Entonces, si yo no le doy esas soluciones, en ese momento no va a poder gestionar cognitivamente esas dos posibilidades. Entonces, sí forma... si lo vemos aislado, no, pero si lo vemos en conjunto y dentro de lo que es la didáctica en conjunto, yo entiendo

que sí forma. Ahora, una vez que explico yo el estilo indirecto ese concreto, yo no explico todos los estilos indirectos. Una vez que explico una oración de relativo, esa concreta, yo no me voy a todas las oraciones de relativo. Es decir, yo no hago un tema de eso. Te explico eso. Y entonces en ese caso concreto tienes dos soluciones. Gestionalas. Entiendo que, a partir de ahí, tu debes en tu casa con tu libro de gramática o con tu compañera de al lado de la universidad x de California o de Brown o lo que sea, organizarlo.

Investigadora: ¿Y has dado...tienes experiencia o formación de la didáctica de la lengua B, o sea de inglés? ¿Alguna vez has dado clases de inglés exclusivamente?

Entrevistado: Yo hice filología inglesa también. Estudié filología inglesa y traducción e interpretación. Entonces sí he tenido formación académica universitaria. Además, la asignatura de didáctica es una asignatura que me ha gustado mucho. He dado clases de inglés, sí. Todos...yo creo que todos hemos dado clases de inglés de alguna forma, pero no es algo en lo que yo me he especializado, no es algo en lo que yo he querido investigar más. Sí me ha gustado más y he leído más sobre didáctica de la interpretación.

Investigadora: Pero has hecho filología y eso también te ha dado también muchos conocimientos lingüísticos...

Entrevistado: Lingüísticos y de reflexión de la lengua. Y como investigadora también he estado... yo he sido investigadora en proyectos de lingüística y de terminología. También imparto terminología, o sea que...y también trabajo como intérprete puntual. Entonces, claro, mi misión sí es verdad que es lingüística, sé cómo aprender, creo que podría por experiencia y por mi formación enseñar cómo hacer, pero creo que también sé ver cuál es la prioridad. La prioridad mía no es que en inglés el alumno sea estupendo, porque tampoco tiene que serlo.

Investigadora: Sino que sepa trabajar con lo que tiene ¿no?

Entrevistado: Eso es. Y que sea intérprete, que sepa comunicar.

Investigadora: De todas formas, ¿consideras relevante como docente de interpretación del Grado tener ciertos conocimientos de didáctica de la lengua B? ¿En tu opinión es relevante o no?

Entrevistado: Yo...a lo mejor te voy a decir una barbaridad, pero yo creo que didáctica de la lengua B...yo creo que yo pondría didáctica; sin el apellido. Sí

hace falta tener conocimiento de didáctica y la lengua B la pondría dentro del contexto de la interpretación. Por lo tanto, yo estoy enseñando interpretación y una de las herramientas que yo utilizo es la lengua B. Muy importante, sí, pero dentro de un contexto. Si yo supiera enseñar solo lengua, yo no podría estar enseñando interpretación. Para eso me voy a una clase de lengua B. Entonces, yo tampoco soy psicóloga y creo que hace falta también algunas nociones de psicología. Tampoco soy oncóloga cuando estamos tratando un tema experto. O sea, tampoco creo que haga falta, que sea necesario ser lingüista tampoco. Pero sí es verdad que, desde la experiencia, yo creo que la experiencia del intérprete es suficiente para saber cómo enseñar a una lengua B. Si es intérprete, es intérprete y sabe actuar como tal.

Investigadora: Pues muy bien. Eso sería todo. Eso serían todas las preguntas.

Entrevista 3 (inglés)

[...]

Investigadora: ¿Cuál es tu percepción un poco acerca del nivel lingüístico que tienen en lengua B los estudiantes? O sea, ¿tienen nivel suficiente como para poder aprovechar y seguir bien la asignatura de interpretación en el Grado?

Entrevistado: La media no tanto, la verdad, no tanto como debieran y como cabría esperar. Lo que pasa que desde que empezó el grado sí he detectado y creo que otros profesores estarían de acuerdo en inglés, que hay un grupillo, pero muy reducido, que sí que tienen un nivel magnífico, que tienen el nivel que tendrían que tener todos. Yo no sé si eso es influencia del sistema educativo o porque se van antes de intercambio o porque realmente las asignaturas de grado que no había licenciatura a algunos les sirven, no lo sé. Pero es un grupo muy minoritario. la media tiene un nivel de lengua B bastante mejorable. ¿Siguen la asignatura? Bueno, pues algunos más o menos. De ese grupo que tiene deficiencias en su lengua B, más o menos. Y bueno pues acaban con su aprobado y luego muchos no. O sea, en estas asignaturas [Interpretación I y II] hay bastantes suspensos, como ya sabrás. Y bueno, pues en parte es por esa deficiencia en competencia en inglés.

Investigadora: ¿Y hay alguna destreza en particular que notes que flaquee más que otras? ¿Quizás la comprensión, expresión, gramática, vocabulario, el registro, algo que tú observes en particular?

Entrevistado: Algunos casos son muy sangrantes, porque es que es de todo. Es lo que se dice normalmente no tienen nivel de inglés. Ni entienden suficiente, ni...quizás es peor el nivel de producción. Es cierto que normalmente les resulta más fácil entender que luego expresar, porque además donde más problemas tienen es en la bilateral y en las intervenciones hacia el inglés del español. O sea, que ves que sí, que pueden flaquear en comprensión, pero que realmente los errores son mucho más visibles y más vistosos a la hora de expresarse y concretamente es que algunos lo que tienen es problemas de gramática, o sea lo que te digo es nivel de inglés. No pueden en las bilaterales que planteamos en Interpretación I y I es todo formato pregunta sencilla-respuesta cortita, pregunta sencilla-respuesta cortita. Muchas veces ves que la gramática de las interrogativas no la dominan.

Investigadora: ¿Y notas alguna diferencia entre Interpretación I e Interpretación II? Ya cuando están en el cuarto año, ¿notas que hay cierta mejoría en general o suele más o menos mantenerse nivel?

Entrevistado: La verdad es que con la poca Interpretación I que he dado desde que existe dentro del Grado, no tengo para comparar. No tengo suficiente. El año que di Interpretación I que fue hace dos, compartida con [nombre propio], y yo concretamente solamente di el bloque de bilateral, o sea que yo estaba mejor situada para valorar la competencia en inglés y me sorprendió mucho eso que te comentaba al principio que había un grupo quizás más numeroso de lo que yo veo en Interpretación II que tenían muy buen inglés, una soltura enorme en inglés, pero dentro de una masa que no. No lo tenían. Pero claro, puede ser casualidad que esa promoción fue muy buena. Como no tengo trayectoria en Interpretación I, la verdad que no te no te puedo comparar.

Investigadora: Vale. Entonces ¿sientes que dedicas parte de la de la asignatura a la mejora de las habilidades lingüísticas en lengua B?

Entrevistado: No. Yo... no, no mucho. No mucho, pero yo creo que en Interpretación I, sí que lo haré. Ahora que me voy a tener que centrar más en Interpretación I, que voy a tener la responsabilidad de un grupo completo prácticamente, sí lo voy a tener que hacer. Pero en Interpretación II no. Por la

razón fundamental de que se supone que ya traen la bilateral por lo menos con unas bases consolidadas de Interpretación I. Entonces en Interpretación II hacemos bilaterales más complejas y situaciones comunicativas más realistas y la parte de inversa normalmente la lleva [nombre propio], que además es nativa de inglés. Entonces ella sí puede dedicarse un poquito más a eso, pero también muy poco porque eso afortunadamente, creo yo, siempre lo hemos tenido claro, que esto es interpretación, que esto no es clase de inglés. Tú puedes corregir el vocabulario, sugerirles cuestiones a lo mejor de mejor registro o de idiomática que por muy bien que hablen inglés no tengan...eso sí. Pero dedicarse a mejorar o a ayudarles a mejorar su nivel de lengua en Interpretación II no.

Investigadora: Dijiste que hay algún grupo que incluso les cuesta mucho la comprensión también ¿no?

Entrevistado: A veces, sí.

Investigadora: Y supongo que ahí darás más recomendaciones generales como escuchar la radio, por ejemplo. ¿Ese tipo de consejos les dais también? O se supone que saben lo que tienen que hacer para...

Entrevistado: No, aconsejarles sí, muchísimo. Y, de hecho, desde el principio comentarles mucho que acudan a nosotros, si detectan que tienen problemas de eso. O sea, el mensaje es siempre, si tenéis poca competencia en vuestras lenguas de trabajo, vamos a poner este caso el inglés, no vais a poder aprender a interpretar. Vais a tener ahí ese hándicap para la técnica de la interpretación. Tenéis que trabajarlo individualmente. Ahora, por supuesto aquí estamos nosotros para ayudaros y sugeriros formas de hacerlo. Pero lo tenéis que hacer vosotros. Sugerencias: primero, en Interpretación II la mía es siempre rescatar las cosas relacionadas con competencia en inglés de Interpretación I. En Interpretación I, por ejemplo, sé que tienen unas listas de automatismos conversacionales con distintos registros y siempre les pido que las rescaten y que se las estudien. Y luego formas de mejorar el inglés, por supuesto consejos que les damos, algunos es que directamente, afortunadamente no muchos, pero algunos es directamente mira cógete unas clases y cógete un libro de gramática, porque es que esto no puede ser. Como tú cómo te vas a poner la interrogativa del inglés, pues coges un libro, te lo estudias y haces ejercicios de *drill* y ya está. Consejos generales... algunos el problema que tienen es falta de

vocabulario, por lo tanto tienen problemillas de comprensión y también de expresión en un registro medio alto, que es, claro, muy habitual en interpretación y en las situaciones comunicativas de la vida real. Entonces el consejo suele ser tienes que leer, oír y ver televisión o cine en inglés de manera activa. Te tienes que sacar glosarios de lo que estés escuchando. Después de oír algo en inglés o de leer un artículo en inglés, intenta reproducirlo también en inglés. Ese tipo de cosas. Haz ejercicios de completación también de inglés a inglés, igual que los haces de español a español. O sea que son los ejercicios típicos, pero ya dependiendo. Pero algunos efectivamente, afortunadamente no muchos, pero algunos es mira cógete unas clases y un libro de gramática.

Investigadora: Vale, entonces en ese caso la siguiente pregunta no aplicaría, no procede, porque era si a veces tenías la sensación de ejercer como docente de inglés, en lugar de docente de interpretación.

Entrevistado: Yo no, porque en mi caso, porque la parte de inglés tengo muy claro que les corresponde a [nombre propio], y además es la que lo va a hacer bien ¿no? no me preocupo tanto. Si alguna vez hemos repasado algo en clase y ha surgido el tema, por supuesto. A lo mejor repasando para los exámenes si hay veces que yo hago bilaterales sola en clase de repaso, de refuerzo. Una, otra, otra. Entonces ahí a lo mejor salen cosas, pero es una situación muy aislada.

Investigadora: Vale. ¿Y crees que sería relevante para un docente de interpretación en el grado que tenga conocimientos de didáctica de lengua B?

Entrevistado: No le vendrían mal. No creo que sea necesario, pero creo que hay muchas cosas de didáctica de la lengua que son didáctica de la comunicación y, por tanto, didáctica de la interpretación. Cosas como, por ejemplo, distinguir entre nivel proposicional y nivel pragmático es algo que sale en las clases de lengua y es algo fundamental para interpretar correctamente. Entonces pues sí, si tienes formación en didáctica, hay cosas que vas a aplicar, pero creo que también si son cuestiones que dominas como intérprete, como docente de interpretación, las vas a aportar igual de bien en clase. Mal no vendría, pero no me parece que sea una deficiencia si no la tienes.

Investigadora: Estupendo. Eso ya sería todo.

Entrevista 4 (inglés)

[...]

Investigadora: ¿Tienes la sensación de que los estudiantes tienen un nivel de lengua B suficiente como para seguir y aprovechar las clases de interpretación?

Entrevistado: No. La mayoría, no. Pero es una sensación. Insisto en que es una sensación, porque son muchos. Yo doy ahora a los cuatro grupos y doy pocos créditos. Entonces es muy difícil que yo pueda hacer un seguimiento serio de todos los alumnos. Pero mi sensación es que la mayoría no tiene el nivel de inglés. De hecho, eso se suele ver corroborado con la corrección de los exámenes.

Investigadora: ¿Y hay alguna habilidad dentro de su lengua B que presente una carencia especial? ¿Algo en lo que fallen especialmente? La comprensión quizás o la expresión, ... algo que tu digas en esto fallan sobre todo, tienen problemas sobre todo con esto.

Entrevistado: No lo sé. Son demasiados como para poder especificar tanto, pero desde luego la expresión... ahora no sé si los fallos de expresión son mayores que los de comprensión, pero los que más se notan son los problemas de expresión.

Investigadora: ¿Y dedicas parte de la... de la clase de interpretación a mejorar el nivel lingüístico de los estudiantes?

Entrevistado: No. Creo que eso es su responsabilidad. Aunque inevitablemente les corrijo, entonces intento... bueno, en cierta manera intentando enseñarles estrategias para que, pues, obvien las cosas que no... de las que no están seguros. Creo que es inevitable que mejoren el inglés. Supongo que sí. Que les doy trucos, les doy... pero no dedico una parte de la clase concretamente a estrategias lingüísticas o a mejorar el inglés, sino que lo incorporo a la clase de interpretación. No estoy dispuesta a hacer eso, porque hay gente que sí está a la altura. Entonces... y ese es el objetivo de la asignatura. Entonces yo tengo que dar la clase para los que sí tienen el nivel requerido para adquirir las competencias que estamos intentando enseñarles. Pero vamos, sí es inevitable que se incorporen a la clase de interpretación aspectos que... y consejos y recomendaciones para mejorar el inglés. Además, siempre corrijo el inglés.

Investigadora: Claro, una cosa sería corregir ¿no? ¿Pero llegas incluso a veces a tener que dar una explicación gramatical?

Entrevistado: Ah, sí. Sí, sí. Todo el tiempo.

Investigadora: Pero que se va dando sobre la marcha ¿no? No es que tú lo planifiques.

Entrevistado: Eso es.

Investigadora: ¿Y consideras que ese tipo de aclaraciones lingüísticas o incluso gramaticales forman parte de tu labor como docente de interpretación?

Entrevistado: Cuando es hacia la lengua B, creo que sí. Creo que es inevitable, claro. Incluso eso ocurre, o sea no en la misma medida, pero ocurre también en el máster en la asignatura de inversa con gente que tiene un nivel muy alto, pero evidentemente no en la misma medida. Me ocurre muchísimo más en el grado.

Investigadora: ¿Has dado clases de inglés como lengua extranjera en alguna ocasión?

Entrevistado: Hace treinta y tantos años.

Investigadora: ¿Y consideras que eso sería relevante para un docente de interpretación en el grado que tenga conocimientos de didáctica de lengua B? Por ejemplo, para poder hacer una explicación gramatical, porque a veces cuando uno es nativo ¿no? a veces uno sabe, pues es así. Se dice así. ¿Por qué? Ah pues, eso no... A veces pasa con nativos ¿no? que...por eso lo pregunto.

Entrevistado: Sí...lo que pasa es que creo que eso forma parte de la cultura en general. Creo que más que una situación en la que los docentes de interpretación tengan que tener conocimientos de didáctica, lo suyo sería, bueno, lo suyo sería que los alumnos tuvieran conocimiento de inglés, porque realmente pienso que no se puede enseñar a interpretar, si no se ha entendido o no se puede expresar. Creo que eso es lo fundamental. Entonces eso por una parte. Lo que es evidente es que siempre van a surgir dudas de gramática que el profesor debería saber resolver, pero creo que cualquier persona que de clase debería tener conocimientos de didáctica. O sea, no de interpretación, no solo profesores de interpretación, sino de todas las asignaturas. Y creo que el saber dar explicaciones gramaticales forma parte de la cultura general. O sea que...y no solo en la lengua extranjera, también en español. Si...los nativos tenemos dudas en nuestra propia lengua ¿no? Y que yo si tengo dudas de lengua voy,

busco e intento entender qué es la forma correcta de decir y por qué y tal. Entonces creo que eso es una competencia general que deberían tener todos los profesores.

Investigadora: ¿Sobre todo cuando tiene que ver con lenguas?

Entrevistado: Sí, claro. En esto, en traducción e interpretación. Si bien creo que no es mi función principal, estoy ahí para enseñar a interpretar, pero no sé. Eso se me supone ¿no? Creo. Se le supone al profesor. Y si no, por ejemplo, cuando yo empecé a dar clase, porque pasé por un sistema educativo en el que no me enseñaron gramática. Nada. Entonces pasé por las técnicas radicales de la comunicación en la enseñanza de idiomas y todo eso...en el colegio, en el instituto jamás hablamos de gramática. Entonces...y en la universidad sí, pero la verdad es que no me hizo mucha mella. Y yo tuve que ponerme yo a leer libros de gramática, porque vi que era una necesidad y que... y que era una necesidad mía en primer lugar. Y luego, bueno, también para poder dar explicaciones en clase.

Investigadora: Muy bien. Pues excelente. Eso eso ya sería todo.

Anexo 3. Correo electrónico al estudiantado

Viernes, 15/09/2017. 17:40 h.

Estimados estudiantes de la asignatura Interpretación II:

Me llamo Tamara y estoy llevando a cabo una investigación sobre el desarrollo de la expresión oral en el Grado de Traducción e Interpretación de alemán. Como estáis en el último curso de la carrera, vuestro grupo corresponde perfectamente con el perfil de estudiantes que quisiera investigar.

Me gustaría ofreceros lo siguiente:

Como sabéis, para la asignatura de interpretación que estáis a punto de comenzar va a ser muy importante que os sintáis seguros y con confianza a la hora de hablar alemán. Me gustaría ayudaros con eso. A lo largo de este semestre voy a organizar varias sesiones de un **taller de expresión oral** en el que el objetivo será que os sintáis cada vez más cómodos a la hora de hablar alemán. Haremos debates, juegos de rol, actividades comunicativas en pequeños grupos, etc. Estaré también en todo momento abierta a vuestras sugerencias. El ambiente será relajado y no habrá ningún tipo de presión. Aunque el taller no tendrá nada que ver con la asignatura Interpretación II, ni habrá por supuesto evaluación final ni nada por el estilo, estoy convencida de que os ayudará a sentiros más cómodos cuando tengáis que interpretar hacia el alemán. Tendrá lugar en la Facultad de Traducción con una regularidad de aproximadamente una vez cada dos semanas y se tendrá en cuenta que el horario no coincida con ninguna asignatura.

La participación en este taller es totalmente voluntaria. A los que deseen unirse tan solo les pediría que la semana que viene participen en los siguientes tests/actividades:

1. Test de alemán de unos 30 minutos de duración con el ordenador: este test lo haremos el próximo **martes 19 de septiembre** en el horario de clase de Interpretación II (9-11 h). Macarena os hará una breve introducción de su asignatura y a continuación iremos todos juntos al Aula de Informática de la Facultad de Ciencias Políticas. El test se llama onSET y es muy importante que os inscribáis de forma online antes del próximo martes. La inscripción es muy rápida y sencilla. Si queréis participar, mandadme un correo y os envío los códigos personalizados necesarios.
2. Rellenar un cuestionario: esto también está previsto para el **martes 19 de septiembre** en el horario de Interpretación II (9-11 h). Una vez que terminéis con el onSET, os daría el cuestionario, cuya compleción no os llevará más de 15-20 min.
3. Breve y relajada charla conmigo en alemán (I): en este *Doodle* podéis reservar un horario que os venga bien entre el martes 19 y el viernes 22 de septiembre: <https://beta.doodle.com/poll/qfcxz4yxfxwudyra>. Para

la reserva de una cita, por favor no indiquéis vuestro nombre, sino el código TAN (esto se explica más abajo).

4. Breve y relajada charla en alemán (II): volveríamos a tener una breve cita individual al final del semestre.

Muy importante: los resultados de estos tests son **anónimos**. Cuando me contactéis para inscribiros para el onSET, os facilitaré un código numérico que se llama código **TAN**. Cuando rellenéis el cuestionario, no se os pedirá vuestro nombre, sino este código. Lo mismo cuando después tengáis la cita personal conmigo. Durante nuestra charla no hace falta que me digáis vuestro nombre si no queréis, sino tan solo vuestro código TAN. Estas entrevistas personales conmigo serán grabadas para que luego pueda medir algunos parámetros lingüísticos, pero solo las escucharé yo y otro investigador ajeno a la UGR y la grabación será grabada con el número TAN como título, no con vuestro nombre.

¡Muchas gracias por haber tenido la paciencia de leer este correo tan largo hasta el final y espero contar con vosotros en el taller!

Un saludo,

Tamara Cortés

Anexo 4. Feedback personalizado de la entrevista oral 2017/2018

Evaluación 86164

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 123 puntos. Esta puntuación ha sido la más alta del grupo. A continuación puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en el límite entre un B2 alto y un C1 bajo.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación para que puedas ver qué significa exactamente un nivel u otro. Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
86164	B2-C1	C1	B2	B2	B2	C1

Cuando tuvimos la primera entrevista me quedé con la impresión global de que tenías un B2 muy bueno y muy sólido. En general mantuviste un buen control gramatical durante toda la conversación, excepto durante el juego de rol. Eso les pasó a casi todos. Eráis conscientes de que la situación requería otro registro, pero al tener que prestar mayor atención cognitiva a conjugar los verbos con “Sie” por ejemplo y a buscar expresiones que utilizáis con menor frecuencia, automáticamente desciende el control gramatical y se colaban más errores. En tu caso hubo por ejemplo varios verbos auxiliares a los que les faltaba el infinitivo. Por ejemplo: “[...] wenn sie das machen

könnten, dann würde es wunderbar _____." A su vez se coló un „dein“ durante el juego de rol formal.

Sin embargo, nada de esto ocurrió durante la segunda entrevista. El hecho de cambiar al registro formal no hizo descender tu control gramatical en absoluto. Se notó que después del semestre haciendo interpretaciones de entrevistas formales, te habías familiarizado más con ese registro sintiéndote así mucho más cómoda y relajada al utilizarlo. Manejas bien los conectores para otorgarle una estructura clara y lógica a tu discurso (statt, deswegen, einerseits/andererseits...) y utilizaste puntualmente expresiones bastante idiomáticas: como “ernst nehmen”, “zwei Seiten einer Medaille” y “gemäß der Gesetzgebung” .

Sé que para ti es muy importante llegar a los niveles más altos y que siempre quieres seguir avanzando y superándote, de manera que te comento más en detalle que es lo que faltaría para afianzarte en el nivel C: el léxico que utilizas es correcto, intenta tan solo incorporar más expresiones idiomáticas, colocaciones, etc. Tu nivel de control gramatical también es muy bueno. Los errores que cometes muy puntualmente son pequeños y en absoluto graves, pero para un C2 en control gramatical habría que minimizarlos aún más. Te indico algunos que he observado:

- „Ich denke, dass es einfacher war, als **das** wir schon gemacht haben.“ (te referías a „die Prüfung“)

→ als **die, die** wir schon gemacht haben

- „Ich habe nicht **die** Name eines Instituts verstanden“

→ Ich habe **den** Namen eines Instituts nicht verstanden

- „mehr Stunde“ → mehr Stunden

- Ich hatte auch Unterricht in **eine** andere Fakultät.

→ in einer anderen Fakultät

- Für Ihnen, für der Flugzeug → für Sie, für das Flugzeug (für + acusativo)

- Zugang zu **viele** andere Informationen

→ Zugang zu **vielen** anderen Informationen (zu + dativo, aquí: dativo plural)

Como ves, se trata tan solo de minucias. En cuanto a la fluidez, me da la sensación de que aun hay cierta planificación mental mientras hablas, es decir, que estás pendiente de la corrección de tu expresión. Eso evidentemente no es malo, pero indica que la expresión oral no está aun totalmente automatizada. Para el nivel C1 alto o C2 se tiene que notar que la persona habla ya sin ningún esfuerzo y con total naturalidad. En el apartado “Aussprache und Intonation” vas a ver que el nivel C1 es el máximo, de manera que B2 es un nivel genial. El C1 se lo pongo a estudiantes cuya entonación y pronunciación ya se asemeja más a la de un nativo.

Recomendaciones:

Tienes una base muy buena. Para la automatización del discurso oral y que cada vez logres hablar más sin pensar demasiado en cuestiones gramaticales, incluso cuando tengas que exponer una idea compleja, la recomendación es hablar mucho. Cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que ya te salga sola. Tal vez también puedas probar con traducciones a vista.

Para asemejar la entonación de tus frases a las de un nativo conviene escuchar mucho a nativos: películas, series, youtubers,...

He tratado de observar qué aspectos fonológicos podrías trabajar para acercarlos más al estándar del Hochdeutsch:

- la 's': tu s en "sehr" o "so" suena como ss/ß, es decir, como la s española. Recuerda que en Hochdeutsch la pronunciación de esa 's' se asemeja más a la 'z' inglesa: *zone, zoo, ...*

- la 'r': en un momento dijiste "Rom" con la r española.

- palabras terminadas en -en: es un truco muy sutil, pero marca mucho la diferencia. Los alemanes no pronuncian la 'e' en palabras como "draußen". Me he dado cuenta de que has incorporado esa elisión en varias palabras, lo cual está muy bien, pero en un momento pronunciaste "deswegEn" con la 'e' particularmente marcada. Es una particularidad que caracteriza el acento extranjero.

El acento extranjero no es para nada malo, por supuesto. Pero te comento todas estas cosas, porque sé que eres una perfeccionista ;)

Para ampliar tu léxico en todo tipo de temas y trabajar algunas colocaciones, te dejo los siguientes recursos:

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Evaluación 84619

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 106 puntos. A continuación puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
84619	C1	C1	B2	C1	C1	B2

En primer lugar, tengo que felicitarte por tu buen nivel de alemán. Casi no cometes errores y puedes expresarte muy correctamente incluso con alguna que otra colocación idiomática como “eine Entscheidung treffen” o “ein Problem beheben”. Te has lucido sobre todo durante el juego de rol en el que supiste adaptar el registro a la situación formal y utilizar el lenguaje sutil y cauteloso que se requería (notificación de un despido). Al comparar la primera con la segunda entrevista se nota que ha aumentado tu facilidad para encontrar la palabra adecuada y por ende tu fluidez y seguridad a la hora de hablar.

Hay un pequeño error no demasiado grave que se repitió en ambas entrevistas. Se trata del plural de “der Kurs”. No es “Kursen”, sino “Kurse”.

Recomendaciones:

Tu nivel de alemán ya es bastante alto. En caso de que te interese pulirlo más y acercarte cada vez más a la forma de hablar de un hablante nativo, te recomendaría practicar y trabajar la pronunciación. Por ejemplo, cuando dices “es fehlt” suena como “es fällt”. La diferencia entre vocales largas y vocales cortas es sumamente importante en alemán incluso para evitar males entendidos. Recuerda que, si hay una hache después de una vocal, esta será larga. Y si hay una doble consonante, es breve. También pondría especial énfasis en la pronunciación de los *Umlaute*. “Für” suena aun un poquito como “fur”, y “könnte” como “konnte”. Para trabajar la fonética y la entonación hay un libro en la biblioteca de la Facultad de Traducción e Interpretación que se llama “Sprechen Hören Sprechen: Übungen zur deutschen Aussprache” de Doris Middleman que tal vez te pueda resultar útil.

Por lo demás, siempre se puede seguir ampliando más el vocabulario y eso vale para todas las lenguas, incluso para la lengua materna. Además, para sonar aún más como un nativo, siempre viene bien continuar familiarizándote con más colocaciones.

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Evaluación 24962

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 76 puntos. A continuación puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un B1.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
24962	A2+	A2	B1	A2+	B1	A2

Tienes bastante fluidez, puedes mantener una conversación de forma natural sin muchas pausas y tu pronunciación y entonación son correctas. A su vez, fuiste consciente de que había que cambiar a un registro más formal en el juego de rol y que por ejemplo había que utilizar "Sie", pero finalmente alternabas *du* y *Sie* y eso en una situación real podría ser delicado. Logras hacerte entender perfectamente cuando hablas, pero te faltan a menudo las palabras para expresar tus pensamientos con precisión y aún hay muchos errores gramaticales sobre los que habría que trabajar. Te dejo algunos por si te pudiera servir:

- „Aber ich denke, dass ich besser machen konnte.“

→ Aber ich denke, dass ich es besser machen könnte.

- „Ich kann nicht mich erinnern, was ich **habe** gesagt.“
- Ich kann mich nicht **daran** erinnern, was ich gesagt **habe**. (Subordinada: el verbo conjugado al final)
- „aber ich denke ich kann das **bestanden**“
- Aber ich denke, ich kann das **bestehen**. (verbo modal + infinitivo)
- „Wenn sie **ist** allein, sie hat keine Person **mit** sprechen oder **seine** Sorge erzähle oder so.“
- Wenn sie allein **ist**, **hat** sie keine Person **mit der sie** sprechen oder **ihre** Sorgen erzählen **kann** oder so.
- „Es ist gut **für das**.“ → Es ist gut **dafür**.
- „Ich denke, diese Situation häufig sehr kompliziert“ (falta verbo)
- „Wir sind sehr **gewöhnlich** an Handy haben oder Internet“
- Wir sind sehr **daran gewöhnt**, Handys oder Internet **zu haben**.
- „Wie ich **habe vor** gesagt“ → Wie ich **vorher** gesagt **habe**

Recomendaciones:

Te recomendaría por lo pronto trabajar sobre todo en la gramática y en la ampliación de vocabulario.

Para ir repasando cuestiones gramaticales te recomiendo la página “Lingolia”. Tal vez te puedan resultar particularmente interesantes las lecciones recogidas bajo el título de “Satzbau” (al final de las explicaciones teóricas encontrarás ejercicios para practicar): <https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik>

A no ser que trabajes en Alemania, normalmente se suelen dar pocas oportunidades para practicar un registro más formal y sofisticado. Para pulir la gramática y practicar el uso de un lenguaje más complejo viene bien escribir textos de vez en cuando y que te los corrija un nativo. En el portal “Italki”, aparte de poder buscar intercambios lingüísticos con nativos por Skype, también tienes la función “cuadernos”. Ahí puedes poner tu texto para que te lo corrija un nativo (gratis): <https://www.italki.com/notebooks> .

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle, ya que vienen acompañados de la transcripción, un glosario y ejercicios:

Deutschlandlabor: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/das-deutschlandlabor/s-32379>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Evaluación 39955

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 112 puntos. A continuación puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un buen B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
39955	C1	C2	C1	C1-C2	C1	C1

Tu nivel de competencia comunicativa oral es magnífico. ¡Enhorabuena! La línea entre C1 y C2 en algunos descriptores es bastante fina. Por ejemplo en „Aussprache und Intonation“, de hecho, el C1 y el C2 son iguales. El único error gramatical que cometiste durante nuestra última conversación fue de dativo/acusativo con el verbo “anbieten”, por lo demás hablaste con total corrección. ¡Muy bien! Puedes expresarte a su vez con mucha precisión léxica y demostraste manejarte también con varias colocaciones (ein Fehler ist aufgetreten, Kontakte knüpfen, etc.). También supiste adaptar muy bien el registro durante el juego de rol, que requería mayor formalidad.

Entre la primera entrevista y la segunda ha habido una diferencia muy notoria en tu flexibilidad léxica, lo que ha mejorado tu fluidez. En la primera entrevista, por ejemplo, cuando no se te venía a la cabeza la palabra exacta, te estancabas. Sin embargo, en la segunda entrevista simplemente buscabas otra manera de decir algo parecido. Genial.

No te preocupes, si en el momento no encuentras la palabra exacta, bien sea a la hora de hablar cotidianamente o durante una interpretación. Tienes más que suficientes recursos para salir del paso con otra alternativa.

Recomendaciones:

Tu nivel es tan alto, que me dejas poco que decir 😊

Siempre se puede seguir ampliando más el vocabulario y eso vale para todas las lenguas, incluso para la lengua materna. Además, para sonar aún más como un nativo, siempre viene bien continuar familiarizándote con más colocaciones.

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Evaluación 97650

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 106 puntos. A continuación puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
97650	C2	C2	C1	C2	C2	C2

Tu expresión oral es realmente excelente. ¡Enhorabuena! Tienes mucha riqueza léxica y sabes expresarte de forma muy idiomática (Probleme bewältigen, Gewalt ausüben, Fehler begehen,...). A su vez, supiste adaptar perfectamente el registro durante el juego de rol, que no solo requería mayor formalidad, sino que también un uso del lenguaje sutil y cauteloso durante la situación comunicativa de un despido laboral. En el extracto del Marco Común de Referencia Europeo verás que en la tabla para evaluar “Aussprache und Intonation” el C1 es el nivel máximo, así que muy bien también en ese aspecto.

Recomendaciones:

Tu nivel es tan alto, que me dejas poco que decir 😊

Siempre se puede seguir ampliando más el vocabulario y eso vale para todas las lenguas, incluso para la lengua materna. Además, para sonar aún más como un nativo, siempre viene bien continuar familiarizándote con más colocaciones.

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Evaluación 31257

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 65 puntos. A continuación puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un B1-.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
31257	B1	B1	B2	B2	B1+	B1

Tienes una pronunciación muy clara y correcta, sabes expresar muy bien tu opinión y manejas bien el léxico general. También tienes una buena fluidez; puedes mantener una conversación con un nativo sin ningún tipo de problema. Se nota que en algunas ocasiones quizás hubieses preferido una palabra más precisa para la idea que tuvieras en mente, pero buscas rápidamente una palabra más sencilla que más se asemeje a lo que quieres decir y lograr mantener así la fluidez de tu discurso sin hacer pausas muy largas ni bloquearte. A su vez fuiste consciente de la necesidad de cambiar a un registro más formal durante el juego de rol y de que por ejemplo había que utilizar "Sie". Excelente 😊

El tipo de errores gramaticales que cometes es sobre todo de tipo estructural. Te pongo algunos ejemplos:

- „Sehr schlecht, weil ich nie vorher **habe** gearbeitet und **gestudiert**“
- [...], weil ich nie vorher gearbeitet und **studiert habe**. (subordinada: verbo al final)
- Ich mag Twitter, weil ich interessiere mich sehr für **was passiert** in der Welt.
- [...], weil ich mich sehr **dafür** interessiere, **was** in der Welt **passiert**.
- Ich habe **kein interessant** gemacht.
- Ich habe **nichts Interessantes** gemacht.
- Ich verstehe nicht, warum Leute ein Jahr in der Armee **verloren** sollen.
- Muy bien la estructura aquí. El error está tan solo en “verloren”: verloren es el participio. Aquí habrías necesitado el infinitivo “**verlieren**”.

Recomendaciones:

Te recomendaría que siguieras trabajando la gramática y el vocabulario. Tal vez te venga bien ir haciendo los ejercicios de esta página para repasar algunos aspectos, sobre todo las unidades comprendidas en “Satzbau”:
<https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/satzbau>

Para la gramática también viene muy bien escribir textos y que te los corrija un nativo. En la página “italki” existe el apartado “cuadernos” donde puedes subir tu texto para que te lo corrijan gratis: <https://www.italki.com/notebooks>

Para ampliar el vocabulario en todo tipo de temas te recomiendo trabajar con los recursos de la Deutsche Welle, ya que los audios y videos vienen siempre acompañados de la transcripción, un glosario y algunos ejercicios.

Top-Thema B1 (Audio): <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031>

Video-Thema B2 (Video): <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Evaluación 39955

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 112 puntos. A continuación puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un buen B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
39955	C1	C2	C1	C1-C2	C1	C1

Tu nivel de competencia comunicativa en alemán es excelente. Prácticamente no cometes apenas errores, no tienes que restringir lo que quieres expresar por falta de recursos y cuando te falta alguna palabra, sabes buscar alternativas rápidamente para continuar hablando con total fluidez. A su vez, adaptaste tu registro en los juegos de rol que requerían mayor formalidad y supiste desenvolverte correctamente en situaciones que requerían un uso de la lengua muy sutil, en este caso para la transmisión de noticias delicadas (llamar la atención sobre niño descuidado y desatendido y notificación sobre un despido). Te felicito también especialmente por tu buen acento.

Recomendaciones:

Tu nivel ya es muy alto. Para seguir puliéndolo y sonar aún más como un hablante nativo podrías por ejemplo familiarizarte más con giros idiomáticos y colocaciones (por ejemplo: eine Entscheidung/Wahl **treffen**, etwas in Kauf nehmen, ...) y ampliar tu vocabulario en todo tipo de temas.

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Si tienes dudas con cuestiones gramaticales puntuales que quieras repasar, quizás te pueda servir esta página: <https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik>

A no ser que trabajes en Alemania, normalmente se suelen dar pocas oportunidades para practicar un registro más formal y sofisticado. Para pulir la gramática y practicar el uso de un lenguaje más complejo viene bien escribir textos de vez en cuando y que te los corrija un nativo. En el portal "Italki" aparte de poder buscar intercambios lingüísticos con nativos por skype, también tienes la función "cuadernos". Ahí puedes poner tu texto para que te lo corrija un nativo: <https://www.italki.com/notebooks>.

Como ejercicios para escribir tal vez te sirvan los de la parte de expresión escrita de los exámenes del Goethe Institut:

C1: http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/C1/c1_modellsatz.pdf

C2: https://www.goethe.de/lrn/pro/c2-neu/C2_Modellsatz.pdf

Anexo 5. Feedback personalizado de la entrevista oral 2019/2020

Evaluación 68039

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 99 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en el umbral bajo del nivel B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
68039	B2	B2	B2	B2	B2	B2

Tienes un buen nivel de competencia comunicativa, de la que destacaría especialmente tu buen acento. Puedes mantener una conversación en alemán con naturalidad y fluidez. Cuando no se te ocurre la palabra exacta para lo que quieres expresar, recurras a una breve descripción o circunloquio y eso evita que tengas que restringirte a la hora de expresar tus ideas. Eso es una buena estrategia que también te será muy útil durante la interpretación.

Tu control gramatical ha sido en general bueno. Ha habido muy pocos errores durante la conversación informal y los pocos que se colaron, no son graves y estoy segura de

que tienen más bien que ver con la situación de oralidad, que siempre es un poco más demandante, que con carencias reales o falta de conocimiento. Algunos ejemplos:

“Mit den Amerikanerinnen **wir sprechen** immer auf Deutsch.“

→ Mit den Amerikanerinnen **sprechen wir** immer auf Deutsch. (Verb in Position II)

„Wir wollen unsere Deutsch **zu** verbessern.“

→ Wir wollen unser Deutsch verbessern. (Modalverben + Infinitiv, ohne zu)

„Vor 2 oder 3 Jahre“

→ Vor zwei oder 3 Jahren (vor+Dativ, „n“ bei Nomen im Dativ Plural)

„3 Woche“

→ 3 Wochen (Singular: Woche, Plural: Wochen)

Fuiste plenamente consciente de que el juego de rol recreaba una situación formal y que eso requería adaptar el registro y el grado de cortesía. Cambiaste entonces correctamente a “Sie”, aunque se coló algún “Du” (“Du bist hier am Flur”). El control gramatical descendió ligeramente durante el juego de rol. Eso es totalmente normal, dado que al ser un registro que tal vez hayas tenido menos ocasión de practicar, requiere una mayor atención cognitiva para controlar otros aspectos de la comunicación. A medida que vayas interiorizando y automatizando cada vez más las estructuras y la gramática alemana, menos atención cognitiva tendrás que prestarle cuando hablas, y menos te fallará en momentos en los que tengas que poner el foco de tu atención en otro sitio.

Recomendaciones:

Para la automatización del discurso oral y que cada vez logres hablar más sin pensar demasiado en cuestiones gramaticales, incluso cuando tengas que exponer una idea compleja, la recomendación es obvia: hablar mucho :-). Cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que ya te salga sola. También suele resultar muy útil la práctica frecuente de las traducciones a vista.

Tu acento ya es muy bueno, pero he tratado de observar qué aspectos fonológicos podrías trabajar para acercarlos aún más al estándar del *Hochdeutsch*, en caso de que te interesara:

- La ‘o’ en “*Botschaft*”: En alemán no hay una única forma de pronunciar la ‘o’, sino que como mínimo son dos. La ‘o’ larga y de pronunciación más cerrada (*hoch, Honig, Sohn*) y la ‘o’ breve y de pronunciación más abierta (*Hochzeit, Bonn, Pocken, Sonne*). Dado que la segunda ‘o’ se parece más a la nuestra en español, los hispanohablantes tienden a utilizar siempre este sonido y obvian el de la ‘o’ larga. Fue también tu caso por ejemplo cuando dijiste la palabra “*Botschaft*”, pero en realidad la pronunciación correcta sería con ‘o’ larga y cerrada. En caso de que te interesara practicar aspectos fonológicos de este tipo también para las demás vocales, te adjunto un PDF

con varios ejercicios. Como lamentablemente no tengo el CD, sería conveniente que los hicieras con un nativo.

- Elisión del sonido 'e' en palabras con la terminación -en: tal vez te hayas percatado de que los germanoparlantes nativos suelen decir "Woch'n, Student'n y gebor'n". Es decir, eluden la 'e' en palabras que terminan en -en. Por esa razón, el hecho de pronunciarla es una de las pequeñas cosas que delatan un acento extranjero.

Por lo demás, para ampliar tu léxico en todo tipo de temas y trabajar algunas colocaciones, te dejo los siguientes recursos:

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Evaluación 27060

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 71 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en el umbral bajo del nivel B1.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum (Wortschatz)	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Flüssigkeit	Kohärenz
27060	B1	B1	A2+	B1	B1	B1

Eres perfectamente capaz de conversar amablemente sobre cualquier tema que te resulte familiar, de compartir eficazmente tus experiencias y opiniones, preguntar por las de tu interlocutor, entender y reaccionar a sus intervenciones. Logras suplir alguna que otra laguna o dificultad lingüística gracias a la expresividad de tu lenguaje corporal, los gestos faciales, el tono de voz, etc. Eso te otorga una buena competencia comunicativa.

Ojo con el calco de la estructura española “Es/Fue/Era como...” o en inglés “It is / it was like...”. En alemán esta estructura no funciona:

“Und ich war als...warum?! Wir waren da als...wo sind wir? Und es gab als 15 Lehrer in der Prüfung. Es war als zwei Monate, um es zu haben“ etc.

Alternativas que sonarían más naturales en alemán podrían ser, por ejemplo:

Und ich habe mich gefragt: Warum?!

Wir waren da und haben uns gefragt: Wo sind wir? / Wir waren da und hatten keine Ahnung, wo wir waren.

Und es gab **ungefähr/bestimmt/rund/um die** 15 Lehrer in der Prüfung!

Es waren **zirka** zwei Monate, um es zu haben.

En todo caso, cuando quieras decir “como” para expresar igualdad, en alemán es “wie”:

Ella es como su madre. → Sie ist **wie** ihre Mutter.

Como suele decir Laura,... → **Wie** Laura immer sagt,...

Mi libro no es tan interesante como el tuyo. → Mein Buch ist nicht so interessant **wie** deins.

„**Als**“ se utiliza para comparaciones de mayor o menor:

Ich fühle mich hier wohler **als** dort. → Me siento más a gusto aquí que allí.

In Sevilla ist es heißer **als** in Malaga. → En Sevilla hace más calor que en Málaga.

Otro error de gramática recurrente es el uso del demostrativo “diese” para decir ‘eso’ o ‘esto’. Por ejemplo:

Para decir “Eso/Esto no es normal” tú dices “**Diese** ist nicht normal” y lo correcto sería: “**Das** ist nicht normal”.

Otros ejemplos:

Eso no lo sé. → **Das** weiß ich nicht.

¿Cómo se hace esto? → Wie macht man **das**?

Ejemplo de cuando sí se utilizaría ‘diese’:

Gefällt dir diese Blume? (¿Te gusta esta flor?)

- Nein, mir gefällt diese da. (No, me gusta esa de ahí.)

Cuando pasamos al juego de rol fuiste consciente de que se trataba de una situación formal y que había que adaptar el registro, así que por ejemplo empezaste a usar “Sie” en lugar de “Du”. Muy bien :-). Pero cuidado con los pronombres personales y posesivos. Estos también se tienen que adaptar para mantener la coherencia con el “Sie”:

“Können Sie bitte **seine** Platz mit **diese** Frau **um**tauschen?”

- Können Sie bitte **Ihren** Platz mit **dieser** Frau tauschen?

En cuanto a la entonación y pronunciación, por lo general es correcta y se te entiende perfectamente, aunque en el acento aún es relativamente notorio el sustrato español y muy puntualmente volví para atrás en alguna parte del audio, porque no había entendido bien alguna palabra.

Recomendaciones:

Para que tu discurso oral resulte más cohesionado trata de incorporar más variedad de conectores para marcar las relaciones lógicas entre los enunciados (dann, anschließend, aus diesem Grund, deswegen, einerseits/andererseits, allerdings, etc.) e intenta hablar cuanto más mejor para sentirte cada vez más segura. Cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que en algún momento ya te salga sola. También suele resultar muy útil la práctica frecuente de traducciones a vista.

El acento extranjero no es nada malo en absoluto evidentemente. Pero por si tuvieras interés en trabajarlo, te he adjuntado un PDF con ejercicios de fonética para que los puedas practicar con la ayuda de un nativo (tal vez con un tándem alemán).

A no ser que trabajes en un país de habla germana, normalmente se suelen dar pocas oportunidades para practicar un registro más formal y sofisticado. Para pulir la gramática y practicar el uso de un lenguaje más complejo viene bien escribir textos de vez en cuando y que te los corrija un nativo. En el portal "Italki", aparte de poder buscar intercambios lingüísticos con nativos por Skype, también tienes la función "cuadernos". Ahí puedes poner tu texto para que te lo corrija un nativo (gratis): <https://www.italki.com/notebooks> .

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle, ya que vienen acompañados de la transcripción, un glosario y ejercicios:

Top-Thema: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031>

Video-Thema: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Lo que también va muy bien para la aplicación de vocabulario es volver a leer tu libro favorito, pero en alemán. Como conoces la historia y sabes de qué va, te resultará más fácil entender el vocabulario nuevo por el contexto.

Evaluación 44260

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 110 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un buen B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum (Wortschatz)	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Kohärenz	Flüssigkeit
44260	B2	C1	B2+	B2+	B2+	B2

Tu nivel de competencia comunicativa oral es muy bueno. Destacaría especialmente tu buen control gramatical y tu excelente acento. Como en los descriptores para “Aussprache und Intonation” el C1 es el nivel máximo, lo suelo poner cuando la pronunciación y entonación se asemeja ya casi a la de un nativo, de manera que B2+ demuestra que tienes los sonidos de la lengua alemana ya muy asimilados y que tu acento y la entonación de palabras y frases son realmente muy buenos. De manera global estás ya a punto de establecerte en el nivel C1 en cuanto a tu competencia comunicativa oral y no me extrañaría que incluso terminarás este semestre ya con ese nivel :-)

Durante la parte informal de nuestra conversación prácticamente no cometiste ningún error gramatical. Tan solo anoté “Diese kleines Mädchen” → dieses kleine Mädchen

y has demostrado dominar correctamente estructuras gramaticales complejas (como el Konjunktiv II en pasado: "Wenn ich nicht nach Heidelberg gegangen wäre..."). A nivel semántico quisiera alertarte acerca del uso del verbo "wissen":

"Wusstest du schon Deutsch?" → Konntest du schon Deutsch?

„Ich weiß nicht die Situation.“ → Ich kenne die Situation nicht.

Supiste adaptar muy bien el lenguaje durante el juego de rol. Fuiste consciente de que la situación requería un registro formal e hiciste el cambio inmediatamente. La situación era particularmente difícil, porque requería un uso muy sutil del lenguaje, pero aun así la dominaste con éxito. Dado que además solemos tener menos ocasión de practicar un alemán más formal, el juego de rol provocaba que hubiera que prestar mayor atención cognitiva a otros aspectos de la comunicación y entonces es más fácil que se cuelen errores que normalmente no cometeríamos. Es totalmente normal. Por ejemplo:

"Ich wollte mit **ihr** sprechen." → Ich wollte **mit Ihnen** sprechen.

„Zu Hause ist er ganz normal mit **ihr**?“ → Zu Hause ist er ganz normal **mit Ihnen**?

Recomendaciones:

En tu caso, como la gramática la tienes ya muy bien asimilada, tienes un buen acento y hablas con bastante fluidez, me centraría sobre todo en continuar ampliando el vocabulario y sobre todo tratar de incorporar colocaciones, ya que son estas las que más te harán sonar como un hablante nativo (ein Problem *beheben*, einen Fehler *begehen*, etc.).

En algún momento se te veía buscar la palabra precisa en tu mente. No te preocupes si no encuentras la palabra exacta. Tanto cuando hablas en una situación cotidiana como cuando estés en una interpretación, siempre puedes salir del paso con un rodeo o una explicación u otra alternativa. Pero sí es cierto que cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que ya te salga sola. Así que te animo a que sigas buscando situaciones para hablar alemán. Verás que las clases de Interpretación II te van a ayudar mucho a sentirte más cómoda con el registro formal. También suele resultar muy útil la práctica frecuente de traducciones a vista.

Lo que también va muy bien para la ampliación de vocabulario es volver a leer tu libro favorito, pero en alemán. Como conoces la historia y ya sabes de qué va, te resultará más fácil entender el vocabulario nuevo por el contexto. Es importante que sea un libro que realmente te guste mucho para que no asocies la lectura en alemán con algo tedioso ;)

Te dejo aquí algunos enlaces:

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Evaluación 48573

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 109 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum (Wortschatz)	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Kohärenz	Flüssigkeit
48573	B1	B1	B1	B1	B1	B1

Eres capaz de transmitir toda la información que deseas en una conversación en alemán, intercambiar experiencias, expresar tus opiniones y reaccionar ante las intervenciones de tu interlocutor de una manera sencilla.

Se nota que conoces perfectamente la estructura sintáctica del alemán, puesto que en algún caso puntual te autocorregiste para recolocar el verbo y decirlo al final de una subordinada en lugar de al principio. No obstante, esas estructuras, aunque conozcas la teoría, tal vez aun no estén del todo interiorizadas y automatizadas, ya que te sale todavía sistemáticamente el verbo al principio en las frases subordinadas:

“[...] weil ich **hab** mein Arm gebrochen“ → weil ich meinen Arm gebrochen **hab**

„Ich weiß nicht, wie man **sagt** das.“ → Ich weiß nicht, wie man das **sagt**.

„Es gibt etwas, **die heißt** tarasca“. → Es gibt etwas, **was tarasca heißt**.

Ojo también con las terminaciones:

“Ich wohne mit meine Eltern hier, aber in ein Dorf, nicht in Zentrum“

→ Ich wohne mit meinen Eltern hier, aber in einem Dorf, nicht im Zentrum.

„Diese Frau möchtet mit ihre Tochter sitzen.“ → Diese Frau möchte mit ihrer Tochter sitzen.

Y con la expresión del pasado con *Perfekt*:

“Es hat ein bisschen **tut weh**.“ → Es hat ein bisschen **wehgetan**.

„Weil ich einmal in Münster ein Erasmus gemacht _.“ → Weil ich einmal in Münster Erasmus gemacht **habe**.

Tu entonación y pronunciación es correcta, aunque en el acento aún es relativamente notorio el sustrato español: **E**studenten (*Studenten*), **E**stereotyp (*Stereotyp*), etc.

Recomendaciones:

Tal vez te podría ir bien hacer pequeños monólogos en casa y grabarte y escucharte después. Como tienes el conocimiento teórico, seguro que tú misma sabrás darte cuenta de los pequeños errores y tenerlos en cuenta la próxima vez. Pueden ser monólogos sencillos. Puedes imaginarte que por ejemplo le cuentas a alguien cómo te ha ido el día o alguna anécdota que te haya ocurrido. Esto te permitirá también darte cuenta del léxico que te falta, anotarlo y buscarlo y así aumentar tu vocabulario.

Para que tu discurso oral resulte más cohesionado y fluido trata de incorporar más variedad de conectores para marcar las relaciones lógicas entre los enunciados (dann, also, anschließend, aus diesem Grund, deswegen, einerseits/andererseits, allerdings,

etc.) e intenta hablar cuanto más mejor para sentirte cada vez más segura. Cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que en algún momento ya te salga sola. También suele resultar muy útil la práctica frecuente de traducciones a vista.

El acento extranjero no es nada malo en absoluto evidentemente. Pero por si tuvieras interés en trabajarlo, te he adjuntado un PDF con ejercicios de fonética para que los puedas practicar con la ayuda de un nativo (tal vez con un tándem alemán).

A no ser que trabajes en un país de habla germana, normalmente se suelen dar pocas oportunidades para practicar un registro más formal y sofisticado. Para pulir la gramática y practicar el uso de un lenguaje más complejo viene bien escribir textos de vez en cuando y que te los corrija un nativo. En el portal "Italki", aparte de poder buscar intercambios lingüísticos con nativos por Skype, también tienes la función "cuadernos". Ahí puedes poner tu texto para que te lo corrija un nativo (gratis): <https://www.italki.com/notebooks> .

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle, ya que vienen acompañados de la transcripción, un glosario y ejercicios:

Top-Thema: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031>

Video-Thema: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Lo que también va muy bien para la ampliación de vocabulario es volver a leer tu libro favorito, pero en alemán. Como conoces la historia y ya sabes de qué va, te resultará más fácil entender el vocabulario nuevo por el contexto. Es importante que sea un libro que realmente te guste mucho para que no asocies la lectura en alemán con algo tedioso ;)

Evaluación 24872

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 96 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en el umbral bajo del nivel B2.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum (Wortschatz)	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Kohärenz	Flüssigkeit
24872	B2	B1+	B1+	B2	B2	B2

Hablas con fluidez y eres capaz de expresarte con bastante precisión léxica y cuando no se te viene la palabra exacta a la cabeza, tus recursos lingüísticos te permiten encontrar rápidamente una solución alternativa sin que se note apenas que haya habido un momento de duda. Conoces las convenciones culturales y adaptas tu manera de hablar y tu registro a la situación dada. Por ejemplo, fuiste plenamente consciente de que la situación en el juego de rol requería un mayor grado de formalidad y por ende el uso de “Sie”. Tienes una buena competencia comunicativa.

Conoces y usas correctamente estructuras algo más complejas como subordinadas de relativo (“Wochen, in denen...”, “Der Busfahrer ist der, der...”) o el Konjunktiv II (“Sie würde wiederkommen”, “Es wäre interessant”), pero aún se cuelan algunos errores como:

„Es ist meine fünfte Jahre“ → Es ist mein fünftes Jahr.

„Ich muss nur einige Fächer zu bestehen“ → Modalverben + Infinitiv (ohne zu)

„[...], ob sie nehmen mich oder nicht“ → [...], ob sie mich nehmen oder nicht (Nebensatz)

„in denen jeden Tag es gibt zwei oder drei Veranstaltungen“ → in denen es jeden Tag zwei oder drei Veranstaltungen gibt (Nebensatz)

„Nur ihnen können die Reise buchen“ → Nur sie können die Reise buchen (Subjekt)

„Ich wollte Ihnen einladen“ → Ich wolle Sie einladen (einladen + AKK)

„Von die Universität“ → Von der Universität (von + DAT)

„Am Nacht“ → In der Nacht (am Morgen, am Nachmittag, am Abend, ABER: in der Nacht)

Tu pronunciación es clara y correcta, aunque la entonación y cadencia de las frases aún muestran cierto sustrato extranjero.

Recomendaciones:

Para la automatización del discurso oral y que cada vez logres hablar más sin pensar demasiado en cuestiones gramaticales, incluso cuando tengas que exponer una idea compleja, la recomendación es obvia: hablar mucho :-). Cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que ya te salga sola. También suele resultar muy útil la práctica frecuente de traducciones a vista.

El aumento del vocabulario te permitirá poder ir expresándote con cada vez más precisión y la incorporación de colocaciones (como por ejemplo “Bescheid sagen”, que ya conoces y utilizas correctamente) te ayudarán además a expresarte de manera más idiomática, lo que a su vez significa que tu discurso se parezca más al de un nativo. Para la ampliación del vocabulario y las colocaciones te propongo por ejemplo estos recursos:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

En cuanto a la gramática, tal vez pueda ser suficiente que le des un repaso a los diferentes pronombres personales en sus distintos casos y a la declinación del adjetivo. Para pulir la gramática y practicar el uso de un lenguaje más complejo viene bien a su vez escribir textos de vez en cuando y que te los corrija un nativo. En el portal “Italki”,

aparte de poder buscar intercambios lingüísticos con nativos por Skype, también tienes la función “cuadernos”. Ahí puedes poner tu texto para que te lo corrija un nativo (gratis): <https://www.italki.com/notebooks> .

En cuanto a la pronunciación, si te interesa sonar más como un nativo tal vez te podría venir bien hacer algunos ejercicios de fonética de un PDF que te he adjuntado al correo (necesitarás la ayuda de un nativo que pronuncie las palabras para que tú las puedas repetir). Además, fíjate que los alemanes no suelen pronunciar la *e* en palabras que terminan en *en*. Por ejemplo: *desweg'n*, *koch'n*, *mach'n*, etc. Para mejorar la entonación y cadencia de las frases trata de estar atento a cómo entonan los alemanes las frases por ejemplo mientras escuches un podcast, una canción o veas una serie o película y trata de imitarlos. De todas formas, esto de la entonación es ya muy perfeccionista 😊

Evaluación 52146

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 74 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un B1.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum (Wortschatz)	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Kohärenz	Flüssigkeit
52146	A2+	A2+	A2+	B1	B1	B1

Eres capaz de mantener una conversación en alemán, intercambiar experiencias, expresar tus opiniones y reaccionar ante las intervenciones de tu interlocutor de una manera sencilla.

Cuando pasamos al juego de rol fuiste consciente de que se trataba de una situación formal y que había que adaptar el registro, así que por ejemplo empezaste a usar “Sie” en lugar de “Du”. Muy bien :-). Pero tal vez por no estar habituada a expresarte en situaciones formales, te costaba ser coherente con el “Sie” y a veces mezclabas “Sie” y “Du”:

“Ich wollte mit Ihnen sprechen, weil ich **brauche deine** Hilfe“
→ Ich wollte mit Ihnen sprechen, weil ich **Ihre** Hilfe **brauche**.

En cuanto al vocabulario hay léxico básico que aún no está del todo interiorizado y en ocasiones recurre al inglés con pronunciación alemana para suplirlo:

“Es war eine schöne *experience*“ → (-e) Erfahrung

„Das ist sehr *important*“ → wichtig

/Komfortzon/ → (-e) Komfortzone

/Atmosfer/ → (-e) Atmosphäre

Ojo también al uso del verbo modal “sollen”. “Sollen” tiene diferentes sentidos dependiendo del contexto, pero en el contexto que tú lo utilizaste, convenía más usar “müssen”:

“Ich bin ein bisschen müde, weil ich **sollte** früh aufwachen“

→ Ich bin ein bisschen müde, weil ich früh aufwachen **musste**.

En tu frase, „sollte“ solo sería correcto si otra persona te dijo que te despertaras temprano. Si lo que quieres es decir “tuve que despertarme temprano”, el verbo modal adecuado es “musste”.

En lo que a gramática se refiere, destacaría, por ejemplo:

La posición del verbo en las frases: recuerda que va en la posición dos en las oraciones principales y al final en las subordinadas.

“Wenn du **gehst** raus” – Wenn du **rausgehst**

„Weil vielleicht ich **mache** noch eine Bachelor“ - Weil ich vielleicht noch einen Bachelor **mache**

Participios: **gespracht** → gesprochen, **beginnt** → begonnen

Casos y terminaciones:

mit **der** Leute → mit **den** Leuten, meine **zweite** Jahr → mein **zweites** Jahr

En cuanto a la entonación y pronunciación, por lo general es correcta y se te entiende perfectamente, aunque en el acento aún es relativamente notorio el sustrato español y muy puntualmente volví para atrás en alguna parte del audio, porque no había entendido bien alguna palabra.

Recomendaciones:

Tal vez te podría irte bien hacer pequeños monólogos en casa y grabarte y escucharte después. Pueden ser monólogos sencillos. Puedes imaginarte que por ejemplo le cuentas a alguien cómo te ha ido el día o alguna anécdota que te haya ocurrido. Esto te permitirá saber qué palabras aún no tienes automatizadas o desconoces, anotarlas y buscarlas y así aumentar tu vocabulario. Los monólogos son también una buena

forma de ir cogiendo fluidez y seguridad sin la posible presión que se pueda sentir al hablar con alguien.

Para que tu discurso oral resulte más cohesionado trata de incorporar más variedad de conectores para marcar las relaciones lógicas entre los enunciados (dann, anschließend, aus diesem Grund, deswegen, einerseits/andererseits, allerdings, etc.) e intenta hablar cuanto más mejor para sentirte cada vez más segura. Cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que en algún momento ya te salga sola. También suele resultar muy útil la práctica frecuente de traducciones a vista.

El acento extranjero no es nada malo en absoluto evidentemente. Pero por si tuvieras interés en trabajarlo, te he adjuntado un PDF con ejercicios de fonética para que los puedas practicar con la ayuda de un nativo (tal vez con un tándem alemán).

No dudes en repasar las cuestiones gramaticales que te presenten dudas y aunque hacer ejercicios de gramática no sea lo más entretenido del mundo, a veces es útil. Para pulir la gramática y practicar el uso de un lenguaje más complejo también viene bien escribir textos de vez en cuando y que te los corrija un nativo. En el portal "Italki", aparte de poder buscar intercambios lingüísticos con nativos por Skype, también tienes la función "cuadernos". Ahí puedes poner tu texto para que te lo corrija un nativo (gratis): <https://www.italki.com/notebooks> .

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle, ya que vienen acompañados de la transcripción, un glosario y ejercicios:

Top-Thema: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031>

Video-Thema: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Lo que también va muy bien para la ampliación de vocabulario es volver a leer tu libro favorito, pero en alemán. Como conoces la historia y sabes de qué va, te resultará más fácil entender el vocabulario nuevo por el contexto. Mejor si es un libro de literatura juvenil, ya que el lenguaje suele ser más sencillo y general (*Harry Potter*, *Crepúsculo*, ...). Es importante que sea un libro que realmente te guste y disfrutes para que no asocies la lectura en alemán con algo tedioso 😊

Evaluación 52547

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 84 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un B1 alto.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum (Wortschatz)	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Kohärenz	Flüssigkeit
52547	C1	C1	B2	B2+	C1	B2+

Puedes expresarte con mucha riqueza y precisión léxica y sabes utilizar correctamente estructuras gramaticales complejas (p. ej. "Ich bin nicht davon überzeugt, dass ich noch weiter studieren will. "). Los errores han sido escasos e insignificantes ("außerhalb Europa" → außerhalb Europas / außerhalb **von** Europa, "in **der** Laufe der Zeit" → **im** Laufe der Zeit, "**im** Dauer des Flugs" → **während der** Dauer des Flugs). Incluso incorporas algunas expresiones muy idiomáticas como "einen Blick auf etwas werfen" o "Wenn Sie Willens sind...". Muy bien :-)

En la pronunciación y en la entonación y cadencia de las frases aún se percibe cierto sustrato extranjero. Por ejemplo, cuando dices 'Wochen' o 'wollen' pronuncias una 'o' larga, cuando en ese caso correspondería la 'o' breve y abierta.

Ejemplos con 'o' larga y cerrada: Botschaft, holen, Fohlen, gestohlen, Oper

Ejemplos con 'o' breve y abierta: Stollen, wollen, sollen, Opfer, Hochzeit

Recomendaciones:

A pesar de que hablas ya con mucha corrección y riqueza léxica, te recomendaría que continuases practicando la expresión oral siempre que puedas para aumentar la fluidez. Me da la sensación de que aun tienes que pensar en la forma (por ejemplo, planificar la estructura de la frase mentalmente) cuando hablas, lo cual frena ligeramente la fluidez y naturalidad del discurso. Recuerda que cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza para decirla, más rápido te saldrá la próxima vez que la necesites hasta que llegue un momento en el que ya te saldrá todo con total naturalidad y sin pensar.

Para trabajar la pronunciación de palabras con vocales cortas y largas te he adjuntado un PDF con ejercicios fonéticos, por si te interesara. Creo que sería interesante que un nativo pudiera leerte las palabras en alto para que tú luego las puedas repetir y así ir puliendo ese aspecto. La entonación alemana de las frases es algo que podría entrenarse prestando mucha atención a ello cuando oyes a alemanes hablar (por ejemplo en un podcast, una película, un video de Youtube, etc.) y luego tratando de imitarlo. Es decir, repetir la frase con una entonación lo más parecida posible al original.

Por lo demás, siempre se puede seguir ampliando más el vocabulario y eso vale para todas las lenguas, incluso para la lengua materna. Además, para sonar aún más como un nativo, siempre viene bien continuar familiarizándote con más colocaciones (al estilo de "einen Blick auf etwas werfen").

Para la ampliación del vocabulario te recomiendo estos recursos de la Deutsche Welle:

Video-Thema: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/video-thema/s-12165>

Sprachbar: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>

Para las colocaciones:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Evaluación 68401

Resultados onSET

Para poder rellenar los huecos en los textos correctamente, el participante ha de recurrir a sus conocimientos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua alemana, así como tener en cuenta aspectos contextuales, de manera que lo que se mide es la competencia lingüística general.

Tu puntuación en esta prueba ha sido 85 puntos. A continuación, puedes ver una tabla con los intervalos de las puntuaciones y los niveles asociados. Según este resultado, tu nivel de competencia lingüística se situaría en un buen B1.

	A2	B1	B2	C1 oder höher
onSET-Deutsch	46–51	74–79	106–111	135–140
onSET-English	54–59	82–87	110–115	146–151

Resultados prueba oral

En la entrevista se pretendía evaluar tu nivel de competencia comunicativa oral. Esta se compone a su vez de la competencia lingüística (léxico, gramática, etc.), sociolingüística (manejo de registros) y pragmática (incluye aspectos de la competencia discursiva como la cohesión, coherencia y fluidez).

En el correo electrónico te he adjuntado en PDF las páginas del Marco Común de Referencia Europeo en el que aparecen las tablas con los descriptores que se han utilizado para realizar la evaluación.

Estos son tus resultados:

	Spektrum (Wortschatz)	Grammatische Angemessenheit	Aussprache und Intonation	Soziolinguistische Angemessenheit	Kohärenz	Flüssigkeit
68401	B1	B2	B2+	B2	B1	B2

Destacaría sobre todo tu excelente pronunciación. Si te fijas en los descriptores de los diferentes niveles para la tabla “*Aussprache und Intonation*” del PDF adjunto, verás que el C1 es el nivel máximo. Tu pronunciación es perfecta, lo único que quizás aún tendría algún ligero margen para arriba es la capacidad para jugar con la entonación para matizar sentidos como lo haría un nativo de alemán, pero como decía, tu pronunciación es realmente muy buena (otro evaluador menos exigente seguramente te habría puesto el C1 en esta parte).

El léxico que utilizaste durante nuestra conversación es correcto, pero sencillo. No pude observar gran riqueza léxica, lo cual no quiere decir que no la tengas. Tan solo que en esa breve conversación no salió. A su vez, en algún que otro momento me dio

la sensación de que no dijiste lo que realmente querías decir, porque te faltaba la palabra precisa para expresarlo.

Durante el juego de rol fuiste consciente de que se trataba de una situación formal que requería un cambio de registro y por ejemplo cambiaste de “du” a “Sie” y lograste expresarte de manera educada y sutil.

Dominas varias estructuras gramaticales y no cometes muchos errores. Te pongo algunos errores con sus correcciones para que los puedas tener en cuenta:

“Einer von **die** besten Jahre meines Lebens“ → Eines der besten Jahre meines Lebens

„**der am besten**, würde ich sagen“ → **Das Beste**, würde ich sagen

Den ganzen Jahr → **das** ganze Jahr

„Es gibt schöne Kirche“ → Es gibt schöne Kirchenn / Es gibt **eine** schöne Kirche

Wir können **am** Strand gehen. → Wir können **an den** Strand gehen. (Wohin? An + AKK)

Ein Haus **an der** Strand → Ein Haus **am** Strand (Wo? An + DAT)

In der Nähe **von der** Strand → In der Nähe **vom** Strand

Ich habe **Ihnen** eingeladen → Ich habe **Sie** eingeladen (einladen + AKK)

Ich frage ihn **für** die Übungen → Ich frage ihn **nach** den Übungen (fragen nach + DAT)

Er lacht **gegen** andere **Studenten**

→ Er **lacht** andere **Schüler aus** (jdn. auslachen) / Er lacht **über** andere **Schüler**

(Studenten → Universität, Schüler → Schule)

Recomendaciones:

Tal vez te podría ir bien hacer pequeños monólogos en casa. Puedes imaginarte que por ejemplo le cuentas a alguien cómo te ha ido el día, alguna anécdota que te haya ocurrido, los detalles de alguna noticia de actualidad o un resumen de tu película favorita. Esto te permitirá saber qué palabras aún no tienes automatizadas o desconoces, anotarlas y buscarlas y así aumentar tu vocabulario.

Para que tu discurso oral resulte más cohesionado trata de incorporar más variedad de conectores para marcar las relaciones lógicas entre los enunciados (*dann, anschließend, aus diesem Grund, deswegen, einerseits/andererseits, allerdings*, etc.) e intenta hablar cuanto más mejor para sentirte cada vez más segura. Cuantas más veces tengas que buscar una palabra o estructura en tu cabeza, más rápido la encontrarás la próxima vez que la necesites hasta que en algún momento ya te salga sola. También suele resultar muy útil la práctica frecuente de traducciones a vista.

Lo que también va muy bien para la ampliación de vocabulario es volver a leer tu libro favorito, pero en alemán. Como conoces la historia y ya sabes de qué va, te resultará más fácil entender el vocabulario nuevo por el contexto. Es importante que sea un

libro que realmente te guste mucho para que no asocies la lectura en alemán con algo tedioso ;)

Para que la expresión oral a nivel léxico sea aún más idiomática y precisa, conviene incorporar algunas colocaciones (por ejemplo: *einen Fehler begehen*, *ein Auslandssemester absolvieren*, *einen Beruf ausüben*, *einen Blick auf etwas werfen*, etc.). Te dejo unos enlaces útiles para tal fin:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_gesellschaft.pdf

<http://www.meta.narr.de/9783772085222/9783772085222.pdf>

Anexo 6. Escalas del MCER utilizadas para la evaluación de la prueba oral

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA				
	Alcance lingüístico		Corrección gramatical	Dominio de la pronunciación
	Alcance	Competencia lingüística general		
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).	Como C1.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos
		Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.	

		incluso, a veces, dificultades en la formulación.		
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	<p>Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.</p> <p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p>	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	
	Adecuación sociolingüística
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos, aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.

A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

COMPETENCIA PRAGMÁTICA			
	Coherencia y cohesión	Fluidez	
		Fluidez	Fluidez oral
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.		Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
			Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».		Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.

A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.
-----------	---	--	---

Anexo 7. Guion para la entrevista oral con preguntas ejemplo

Fase 1 (warm-up)

- Small talk: Wie geht es dir? Wie war dein Tag? Dein Sommer? Könntest du dich ein bisschen vorstellen? Hobbies?

Fase 2 (level-checks)

- Wo wohnst du? Kannst du mir deine Wohnung beschreiben? Was ist gut? Was ist schlecht?
- Kannst du ein Fest aus deinem Land beschreiben?
- Wie ist deine Heimatstadt? Kannst du sie mir beschreiben?
- Wie würdest du Spanien beschreiben für jemanden der dieses Land nicht kennt? (Landschaft, Klima, Sprachen, ...)

→ Sprechhandlungen: erklären, beschreiben

++

- Was würdest du tun, wenn du plötzlich viel Geld gewinnen würdest?
- Wenn du die Möglichkeit hättest, eine Sprache automatisch zu können, also mit einem Implantat in deinem Kopf zum Beispiel, welche Sprache würdest du gerne können und warum?
- Was bedeutet für dich ein gesundes Leben? Was muss man machen, um ein gesundes Leben zu führen? Würdest du gerne etwas an deinem aktuellen Lebensstil ändern?
- Reist du gerne? Kannst du mir vielleicht von einer deiner Reisen erzählen? Wohin würdest du gerne als nächstes reisen?
- Wenn du ein Tag lang ein anderer Mensch sein könntest, wer würdest du sein? Warum?

→ Sprechhandlungen: erklären, beschreiben, hypothetisch sprechen

+++

- Glaubst du, dass das Bild, das uns die Medien zeigen, der Realität entspricht?
- Wie glaubst du, würden die Spanier reagieren, wenn die Regierung Stierkämpfe verbieten würde?
- Gibt es in Spanien Gleichheit zwischen Mann und Frau?
- Wie wäre eine Welt ohne Digitalisierung?

- Glaubst du es wäre gut, wenn alle Menschen ab morgen Vegetarier wären? Warum? Denkst du, es gibt Sektoren der Industrie oder der Gesellschaft, auf die das einen negativen Einfluss hätte? Und einen positiven?
- Sprechhandlungen: Meinungsäußerung, hypothetisch sprechen, spekulieren

Fase 3 (probes)

Rollenspiele

- Du siehst ein deutsches Touristenpaar in der Stadt. Sie sehen ein bisschen verloren aus, also bietest du deine Hilfe an. Sie wissen nicht, wie man ein Busticket kaufen kann. (Sprechhandlungen: jemanden ansprechen, Hilfe anbieten, instruieren)

- Du arbeitest in einem Touristeninformationszentrum in Granada. Es kommt ein erwachsenes deutsches Paar ins Büro. Sie möchten wissen, was sie in Granada machen könnten. (Sprechhandlungen: Vorschläge machen/empfehlen, erklären, eventuell nach Interessen fragen)

- Du bist Lehrerin an einer Grundschule in Deutschland. Du hast die Mutter vom kleinen Markus Müller zu einer Sprechstunde eingeladen. Du möchtest sie auf sein schlechtes Verhalten und sein ungepflegtes Aussehen hinweisen und ihr raten, sich besser um ihren Sohn zu kümmern. (Sprechhandlungen: unangenehme Nachrichten angemessen mitteilen, eigene Äußerungen erläutern)

- Du organisierst eine Konferenz zum Thema Klimawandel an der Universität Granada und möchtest den renommierten Klimaforscher Dr. Mojib Latif als Redner einladen. Er ist ein sehr beschäftigter Mann und bekommt viele Einladungen von verschiedenen Institutionen. Versuch ihn am Telefon zu überreden, damit er an der Konferenz in Granada teilnimmt. (Sprechhandlungen: ein Angebot oder eine Einladung angemessen aussprechen, Vorschläge machen, verhandeln, überzeugen)

- Du bist Steward/Stewardess (Flugbegleiter/in) in einem Flugzeug. Du möchtest einen alleinreisenden Mann bitten und dazu überreden, seinen Platz mit einer Frau zu tauschen, damit sie neben ihrer kleinen Tochter sitzen kann. (Sprechhandlungen: eine gegebene Situation schildern, höfliche Bitten formulieren, Vorschläge machen, verhandeln, überzeugen)

- Du arbeitest in einem Hotel. Ein deutsches Paar kommt an die Rezeption um sich zu beschweren. Sie hatten ein Zimmer mit Doppelbett reserviert, aber in ihrem Zimmer stehen stattdessen zwei Einzelbetten. Im Hotel sind keine Zimmer mit Doppelbetten mehr frei. (Sprechhandlungen: sich entschuldigen, Vorschläge machen, verhandeln)

- Du arbeitest am Flughafen am Iberia-Schalter. Ein Passagier möchte einchecken, aber du merkst, dass im Flugzeug kein Platz mehr frei ist, weil es Overbooking gegeben hat. (Sprechhandlungen: unangenehme Nachrichten angemessen mitteilen, sich entschuldigen, Vorschläge machen, verhandeln)

- Du bist der Personalleiter in einem Unternehmen. Dein Chef hat dich gebeten, einem Kollegen zu sagen, dass er gefeuert ist. Er hat mehrere Male katastrophale Fehler gemacht, z.B. die falschen Produkte an einen Kunden geschickt usw. Dein Chef möchte ihm keine weiteren Chancen geben. Dein Kollege ist sehr nett und sehr sensibel. Du möchtest ihn mit der Neuigkeit nicht verletzen. (Sprechhandlungen: unangenehme Nachrichten angemessen mitteilen, eventuell Mitgefühl ausdrücken, eventuell aufmuntern)

Fase 4 (*wind-down*)

Zu einem angenehmen Niveau zurückkehren, small talk.

Anexo 8. Cuestionario

Estimado/a estudiante:

Te agradezco que hayas accedido a participar en esta investigación. Mediante este cuestionario se pretende conocer algunos aspectos relativos a tu relación con tu lengua B (alemán). Esto será muy útil para conocer mejor las características del alumnado de esta especialidad y poder promover adaptaciones curriculares.

Las respuestas son anónimas y serán usadas para fines exclusivamente científicos. Por ello, te invito a que respondas a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo.

I. DATOS PERSONALES

1. Edad:
2. Sexo: Hombre Mujer
3. Nacionalidad:
4. Lengua(s) materna(s):
5. Nivel de estudios:
 Ciclo superior Bachillerato Máster Grado Otros: _____
6. Por favor marca la opción que corresponda:
 Soy estudiante de la UGR. Soy estudiante en movilidad (ERASMUS, SÉNECA, etc.).
7. ¿Es la primera vez que te matriculas en la asignatura Interpretación II?
 Sí No, es la _____ vez.

II. PERFIL DE INGRESO A LA CARRERA

8. ¿El alemán como lengua B fue tu primera opción? Sí No
 - 8.1. En caso negativo, ¿qué lengua B fue tu primera opción?
 Inglés Francés Árabe
 - 8.2. En caso negativo, ¿por qué razón no te pudiste matricular en tu primera opción?
 Por la nota.
 No quedaban plazas.
 Mis padres me aconsejaron elegir alemán.
 Otro:

9. ¿Qué nivel de alemán estimas que tenías aproximadamente en las siguientes competencias **cuando comenzaste la carrera?** (Al final del cuestionario encontrarás una tabla que te ayudará a orientarte con los niveles del MCER)

	<A1	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión de lectura							
Comprensión auditiva							
Expresión escrita							
Expresión oral							

III. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA LENGUA ALEMANA Y SU APRENDIZAJE

10. ¿Qué nivel de alemán estimas que tienes aproximadamente en las siguientes competencias **en la actualidad?**

	<A1	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión de lectura							
Comprensión auditiva							
Expresión escrita							
Expresión oral							

11. ¿Asistes o has asistido a cursos o clases particulares de alemán fuera de la universidad desde que empezaste la carrera? Sí No

11.1. En caso afirmativo, por favor detalla a continuación qué tipo de clases complementarias has cursado y cuando. (Por ejemplo: "Asistí a un curso de tres horas semanales en una academia durante todo el segundo año de la carrera")

.....

.....

.....

.....

11.2. En caso negativo, por favor indica la razón a continuación:

- Las clases en la universidad junto con mi trabajo personal en casa fueron/son suficientes.
- Por motivos económicos.
- Por falta de tiempo.
- Otro:

12. ¿Has estado alguna vez en un **país de habla germana**? Sí No

12.1. En caso afirmativo, por favor rellena la siguiente tabla.

	País	Año	Duración	Motivo (turismo, practicar el idioma, ERASMUS, etc.)
1ª estancia				
2ª estancia				
3ª estancia				

13. ¿Practicas la **comprensión auditiva** en alemán por tu cuenta?

- Sí No

13.1. En caso afirmativo, ¿cómo la practicas? (Ej.: veo películas, hago ejercicios de audio de un libro, etc.)

.....
.....
.....
.....

13.2. ¿Con qué frecuencia aproximadamente haces la actividad o las actividades que has indicado en la pregunta anterior?

- Todos o casi todos los días.
- 3 ó 4 veces a la semana.
- 1 ó 2 veces a la semana.
- 1 ó 2 veces cada dos semanas.
- Una vez al mes.
- Nunca o casi nunca.

14. ¿Practicas la **expresión oral** en alemán por tu cuenta?

- Sí No

14.1. En caso afirmativo, ¿cómo la practicas? (Ej.: voy a intercambios lingüísticos, hablo con mis compañeros, etc.).

.....

14.2. ¿Con qué frecuencia aproximadamente haces la actividad o las actividades que has indicado en la pregunta anterior?

- Todos o casi todos los días.
- 3 ó 4 veces a la semana.
- 1 ó 2 veces a la semana.
- 1 ó 2 veces cada dos semanas.
- Una vez al mes.
- Nunca o casi nunca.

15. A continuación, indica si estás de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados.

A. Estoy totalmente de acuerdo.
 B. Estoy de acuerdo.
 C. Estoy indeciso/a.
 D. Estoy en desacuerdo.
 E. Estoy totalmente en desacuerdo.

	A	B	C	D	E
Me gustaría dedicarme a algo que implique hablar mucho alemán.					
Si estuviera de vacaciones en un país germano, preferiría hablar en español o inglés, si fuera posible.					
En clase me gusta que hablemos en alemán tanto como sea posible.					
Preferiría dedicarme a algo que no implicara hablar mucho alemán.					
Trato de hablar alemán fuera de clase cuando tengo la oportunidad.					
Aspiro a que mi nivel de expresión oral en alemán llegue al C1 o más.					
Si pienso en cómo aprendo alemán, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia , porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo.					
Deseo seguir cultivando mis destrezas orales en alemán después de la carrera.					
En realidad prefiero no tener que hablar alemán en clase.					
Cuando escucho una palabra o expresión nueva, la anoto inmediatamente para intentar utilizarla en cuanto tengo la oportunidad.					

16. ¿Hablar alemán te provoca sensaciones de ansiedad o miedo?

- Sí No

16.1. En caso afirmativo, ¿a qué se debe?

.....
.....
.....
.....

16.2. En caso afirmativo, ¿cómo crees que podrías superar esa ansiedad o miedo?

.....
.....
.....
.....

IV. LAS ASIGNATURAS DE LENGUA ALEMANA EN LA UGR

17. Por favor indica si has cursado las siguientes asignaturas y la calificación que has obtenido en ellas (puedes consultar tu expediente a través del acceso identificado de la web de la UGR).

Lengua BI:

Sí, la he cursado. Calificación numérica final: _____

No la he cursado. Motivo: _____

Lengua BII:

Sí, la he cursado. Calificación numérica final: _____

No la he cursado. Motivo: _____

Lengua BIII:

Sí, la he cursado. Calificación numérica final: _____

No la he cursado. Motivo: _____

Lengua BIV:

Sí, la he cursado. Calificación numérica final: _____

No la he cursado. Motivo: _____

18. ¿Has tenido que enfrentarte a exámenes orales **obligatorios** en las asignaturas de lengua alemana en la UGR? Sí No

19. ¿Tuviste la posibilidad de realizar exámenes orales **opcionales** en las asignaturas de lengua alemana en la UGR? Sí No

19.1. En caso afirmativo, ¿optaste por participar en estas pruebas orales?

- Sí No

20. ¿Consideras que **hablar** alemán fue relevante para poder aprobar las **asignaturas de lengua alemana** en la UGR? Sí No

21. ¿En algún momento te has sentido desmotivado/a con el alemán a lo largo de la carrera?
 Sí No

21.1. En caso afirmativo, ¿cuál fue la razón?

.....
.....
.....
.....

¡Muchas gracias por tu valiosa participación en esta encuesta!

Cualquier sugerencia o comentario adicional con respecto a cualquiera de los aspectos tratados en esta encuesta será bienvenido.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

El cuestionario es anónimo. No obstante, por favor indica aquí el código **TAN** que has utilizado para inscribirte en el test onSET y así poder relacionar los resultados de las diferentes pruebas y el cuestionario realizados.

Mi código TAN:

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
H A B	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Anexo 9. Cuestionario MAALE (Minera Reyna, 2010)

- | |
|---|
| <p>A. Estoy totalmente de acuerdo.
 B. Estoy de acuerdo.
 C. Estoy indeciso/a.
 D. Estoy en desacuerdo.
 E. Estoy totalmente en desacuerdo.</p> |
|---|

	A	B	C	D	E
En la clase me gusta que hablemos tanto en español como sea posible.					
Si considero cómo aprendo español, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia, porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo.					
Si ya no tuviera la posibilidad de hacer un curso de español en el Instituto/Universidad, trataría de seguir en contacto con el español en situaciones cotidianas (p.ej. leer libros y periódicos, usarlo en todas las situaciones posibles, etc.)					
Si estuviera de vacaciones en un país hispano, preferiría hablar en inglés o alemán, si fuera posible.					
Cuando oigo una canción en español en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.					
En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que español, si tuviera la oportunidad					
En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en alemán.					
Pienso activamente sobre lo que he aprendido en la clase de español.					
Cuando acabe este curso, no continuaré aprendiendo español.					
Si tengo la oportunidad, trato de usar el español fuera de clase, ya sea con hispanos o leyendo libros o viendo películas en versión original.					
En la clase de español participo activamente muy poco.					
Me interesa llegar a hablar español muy bien.					

Anexo 10. Respuestas abiertas del cuestionario

A continuación, se muestran las respuestas, cuando las hubo, a las preguntas 16.1., 16.2., 21.1. y los comentarios libres que se añadieron al final del cuestionario (véase anexo 8).

Muestra del curso 2017/2018

86164

sin comentarios

63125

16.1.: “Creo que mi expresión oral es bastante pobre y cometo errores demasiado básicos.”

16.2.: “Seguir estudiando el idioma, repasando las cuestiones en las que dudo y hablar mucho en alemán.”

21.1.: “Siento que he perdido nivel.”

84619

sin comentarios

27882

sin comentarios

24962

16.1.: “Porque todavía no tengo la suficiente fluidez ni seguridad con el idioma y me equivoco muchas veces con las posiciones de los complementos en la frase y demás.”

16.2.: “Creo que la única solución es enfrentarme a ello y hablar alemán mucho más de lo que lo hago.”

21.1.: “Porque suspendía y me esforzaba mucho y ya no sabía qué más hacer y, por eso, al año siguiente me fui de Erasmus.”

53956

16.1.: “Miedo a equivocarme.”

16.2.: “Practicando mucho para superarlo. También aprender más para sentirme más segura.”

21.1.: “En el primer año de carrera, por no tener nivel suficiente.”

39955

16.1.: “No solo me pasa con el alemán. Hablar en público o con personas que no conozco normalmente me causa ansiedad. Me siento insegura de mis habilidades.”

16.2. “Creo que es imposible. He asistido también a un taller de hablar en público.”

21.1.: “Ahora al volver del intercambio de un año en China, siento que mi nivel de alemán ha vuelto al nivel que tenía cuando empezaba la carrera.”

25537

21.1.: “El primer año comencé sin saber nada de alemán, por lo que me costó ponerme al día y me desmotivaba mucho la presión y el no poder seguir la clase.”

38959

21.1.: “Que las clases en la UGR son muy difíciles y, al haber empezado sin ningún nivel, fue muy complicado ponerme al día con mis compañeros, que tenían un nivel B2-C1 aproximadamente.”

97650

sin comentarios

31257

16.1.: “No tanto, pero soy consciente de que hago muchos errores gramaticales y eso me hace sentir inseguro.”

16.2.: “Estudiando gramática.”

21.1.: “Cuando comencé la carrera llevaba una base muy pobre de gramática que sigo arrastrando todo este tiempo. Eso con una dificultad o desmotivación hacen que me cueste y pierdo algo de interés.”

64950

21.1.: “No contar con el nivel suficiente y, por tanto, no poder disfrutar de la carrera como me gustaría.”

Muestra del curso 2018/2019

76188

21.1.: “Tengo la impresión de que no he evolucionado prácticamente nada.”

Comentario libre: “Debería haber más créditos de alemán. Quizás asignaturas de lengua B5 y B6 donde se practiquen más las destrezas orales. También debería haber más créditos de interpretación (o quizá una asignatura introductoria).”

58419

21.1.: “Al principio de la carrera al comprobar que todos los demás alumnos tenían más conocimiento que yo.”

25548

16.1.: “Tengo miedo de hacer errores.”

16.2.: “Hablando alemán en más ocasiones.”

87378

21.1.: “A veces notaba que el alemán que se impartía no era práctico. No se enseña a hablar en la carrera. Ir de Erasmus no significa hablar o mejorar mucho el alemán.”

Comentario libre: “Durante el grado apenas hay asignaturas que se centren en la expresión oral. Las únicas en las que la expresión oral es importante son Lengua BII e Interpretación I y II. Pienso la facultad no nos forma bien a la hora de comunicarnos de forma oral.”

62468

16.1.: “Cuando estoy en clase e implica una evaluación por parte del profesor u otros alumnos, sí.

16.2.: “Estando más segura de mis conocimientos.”

21.1.: “En alemán BII tenía mucha presión por el examen oral y me bloqueaba y dudaba si era lo correcto estudiar alemán.”

60125

21.1.: “El flujo de clase y la poca motivación por parte de algunos profesores.”

00237

16.1.: “Al ser una de mis lenguas maternas pienso que la gente espera de mí que hable alemán con un nivel C2 mínimo y por eso me siento insegura a veces.”

16.2.: “Confianto más en mí misma.”

02765

sin comentarios

99645

16.1.: “A mi carencia de nivel respecto la lengua y falta de confianza.”

16.2.: “Adquirir un mejor nivel o reducir la «amenaza» del suspenso.”

21.1.: “La «amenaza» del suspenso, mi bajo nivel y el alto nivel de exigencia de mi parte.”

Comentario libre: “Estaría genial reducir el nivel de estrés al que se ven sometidos los alumnos.”

66957

16.1.: “Indecisión.”

16.2.: “Autoconfianza.”

21.1.: “Porque veo que mis destrezas no mejoran a lo largo de la carrera.”

Comentario libre: “Debería existir una o varias asignaturas dedicadas a mejorar la expresión oral en alemán y no decir que en el Erasmus «ya mejorarás esa parte».”

23635

16.1.: “Me pongo muy nerviosa y me bloqueo, por eso muchas veces me quedo en blanco y no me salen las palabras.”

16.2.: “Practicando más.”

21.1.: “Se me da muy mal el alemán e incluso después del Erasmus no lo mejoré como me hubiera gustado.”

65786

16.1.: “Esa sensación solo la he tenido en Alemania al principio de mis dos estancias. En estos momentos esa ansiedad a veces vuelve al comprobar que mi fluidez hablando ha empeorado.”

16.2.: “Terminando el Grado este año y volviendo a Alemania lo más pronto posible.”

21.1.: “El alemán cuesta muchísimo aprenderlo y se olvida muy rápido.”

41133

21.1.: “Es un idioma muy difícil y algunos profesores en la carrera tampoco te motivan demasiado.”

26413

16.1.: “Aunque en la asignatura de interpretación muchas veces me siento algo insegura.”

16.2.: “Debo aumentar mi vocabulario.”

30869

16.1.: “Creo que mi nivel de idioma no tan elevado como debiera ser, por eso creo que cometo más errores o caigo en la cuenta de que no sé suficiente vocabulario, lo que genera estrés en mí.”

16.2.: “Dedicándome más tiempo a aprender vocabulario.”

21.1.: “Hubo un punto en el que sentí que el alemán no era para mí. Pensé en dejarlo y dedicarme a otro idioma.”

94434

21.1.: “En algunas asignaturas de traducción inversa, por el tipo de metodología.”

13347

21.1.: “En 1º de carrera. Nos exigían un alto nivel y no llegaba aun teniendo B1 acreditado.”

Anexo 11. Plan de estudios del BA Translation con español como lengua B principal (Universidad de Leipzig)

Primer año			
1er semestre		2º semestre	
Allgemeine Translatologie <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Translatologie (Vorlesung), 2 SWS - Allgemeine Linguistik (Vorlesung), 1 SWS - Translationsbezogene Textredaktion (Seminar), 2 SWS 	10 ECTS	Nicht philologisches Ergänzungsfach I (elegir uno), 6 SWS <ul style="list-style-type: none"> - Jura – Grundlagen der Rechtswissenschaften - Grundlagen der Pharmazie - Grundlagen des Bauwesens - Grundlagen des Maschinenbaus 	10 ECTS
Sprachkompetenz B-Sprache <ul style="list-style-type: none"> - Linguistik B-Sprache <ul style="list-style-type: none"> ➔ Se divide en Iberoromanische Linguistik (Vorlesung, 1 SWS) y Sprachpraxis (Übung, 1 SWS) - Translationsbezogene Sprachkompetenz B-Sprache (Seminar) <ul style="list-style-type: none"> ➔ Fokus Grammatik und Lexik, 2 SWS - Translationsbezogene Sprachkompetenz B-Sprache (Übung) <ul style="list-style-type: none"> ➔ Fokus mündlicher und schriftlicher Ausdruck, 2 SWS 	10 ECTS	Translatologie B-Sprache , 6 SWS <ul style="list-style-type: none"> - Übersetzungsprobleme B-Sprache (Seminar) - Translatologie B-Sprache (Vorlesung) - Übersetzungsprobleme B-Sprache (Übung) 	10 ECTS
Wahlbereichsplatzhalter (elegir uno) <ul style="list-style-type: none"> - Modul Sprachkompetenz B-Sprache (EN, FR, RU) - Modul Sprachkompetenz L3 Sprache I Baskisch, Galicisch oder Katalanisch 	10 ECTS	Wahlbereichsplatzhalter (elegir uno) <ul style="list-style-type: none"> - Modul Translatologie B-Sprache (EN, FR, RU, GAL, KAT) - Modul Sprachkompetenz L3 Sprache II - Modul Sprachpolitik L3 Sprache Baskisch 	10 ECTS

Segundo año			
3er semestre		4º semestre	
Kulturstudien und Übersetzen B-Sprache <ul style="list-style-type: none"> - Kulturstudien des B-Gebietes (Vorlesung) - Kulturstudien des B-Gebietes (Seminar) - Kulturbezogenes Übersetzen (Übung) 	10 ECTS	Ergänzungsfach II (nicht philologisches Fach o Sprachkompetenzmodul)	10 ECTS
Terminologielehre und Sprachtechnologie <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Terminologielehre (Vorlesung) - Sprachtechnologie (Seminar) - Nonverbal Codes für Übersetzer (Vorlesung) 	10 ECTS	Fachtextlinguistik <ul style="list-style-type: none"> - Kontrastive Fachtextlinguistik (Vorlesung) - Einführung ins Fachtextübersetzen (Seminar) - Einführung ins Fachtextübersetzen (Übung) 	10 ECTS
Wahlbereichsplatzhalter (elegir uno) <ul style="list-style-type: none"> - Kulturstudien - und Übersetzen B-Sprache (EN, FR, RU, GAL, KAT) - Modul Sprachkompetenz L3-Sprache Baskisch 	10 ECTS	Wahlbereichsplatzhalter (elegir uno) <ul style="list-style-type: none"> - Modul Textanalyse und Übersetzen (EN, FR, RU, KAT, GAL) - Modul Linguistik L3 Sprache Baskisch 	10 ECTS

Tercer año			
5º semestre		6º semestre	
Ergänzungsfach III (elegir uno) <ul style="list-style-type: none"> - Nicht philologisches Fach (Jura, Pharmazie, etc.) - Sprachkompetenzmodul - Praktikum (2. – 6. Semester möglich) 	10 ECTS	Bachelorarbeit	10 ECTS
Wahlpflichtplatzhalter (elegir uno) <ul style="list-style-type: none"> - Translation I Spanisch - Linguistik Spanisch - Kulturstudien Spanisch - Projekt Spanisch 	10 ECTS	Translation II B-Sprache <ul style="list-style-type: none"> - Terminographie (Seminar) - Einführung ins Fachtextübersetzen B-Sprache (Seminar) - Einführung ins Dolmetschen B-Sprache 	10 ECTS
Wahlbereichsplatzhalter (elegir uno) <ul style="list-style-type: none"> - Translation I (EN, FR, RU, KAT, GAL) - Linguistik (EN, FR, RU, KAT, GAL) - Kulturstudien (EN, FR, RU, KAT, GAL) - Projekt (EN, FR, RU, KAT, GAL) - Kulturraumstudien Sprachraum L3 Baskisch 	10 ECTS	Wahlbereichsplatzhalter <ul style="list-style-type: none"> - Translation II (EN, FR, RU, KAT, GAL) 	10 ECTS

Anexo 13. Horario ejemplo de un estudiante del BA Translation durante el 1er semestre del 1er curso

Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes
9:15-10:45	Translationsbezogene Sprachkompetenz ES (Ü)	9:00-9:45	Allgemeine Linguistik			9:15-10:45	Allgemeine Translatologie	
		10:00-10:45	Iberoromanische Linguistik					
11:15-12:45	Translationsbezogene Sprachkompetenz EN (S)	11:15-12:45	Linguistik EN	11:15-12:45	Translationsbezogene Textredaktion			
						13:15-14:00	Sprachpraxis ES	
						14:00-15:30	Translationsbezogene Sprachkompetenz ES (S)	
15:15-16:45	Translationsbezogene Sprachkompetenz EN (Ü)							

Anexo 14. Horario ejemplo de un estudiante del Grado en TeI durante el 1er semestre del 1er curso

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-11:00					
11:00-13:00	Lengua B Alemán	Lengua B Alemán	Lengua A Español	Lengua B Alemán	Lengua B Alemán
13:00-15:00	Lengua C Inglés	Lengua C Inglés	Lengua C Inglés	Lengua C Inglés	Lengua A Español
16:00-18:00					

Anexos 12 y 15-18 en CD